



LICENCIATURA EN EDUCACIÓN- TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

TALLER DE ABT PARA LA MEJORA EN LA ESCRITURA EN LA LENGUA
EXTRANJERA EN EL CUARTO AÑO DEL PROFESORADO DE INGLÉS DEL
INSTITUTO CARLOS LINNEO.

Autor: Corina Andrea Meili

DNI y Legajo: VEDU03987 25017183

Profesores de CAE: Baroni, Paola; Gómez Sandra

20 de abril de 2018

RESUMEN

El presente trabajo parte de la dificultad que presentan los alumnos del cuarto año del profesorado de inglés del instituto Carlos Linneo de la ciudad de Oberá, Misiones, en la habilidad de la escritura académica en la lengua extranjera (LE). El objetivo de esta investigación es analizar las características de los factores del proceso de enseñanza y aprendizaje que condicionan el rendimiento de los alumnos en los escritos a fin de otorgar a los mismos una herramienta para mejorar dicha habilidad en el proceso; y considerar el ABT (aprendizaje basado en tareas) como una estrategia didáctica.

Se analizan tres factores: el alumno, el docente, y el proceso de escritura propiamente dicho. Se considera la relevancia de las estrategias cognitivas, afectivas y sociales que utiliza el alumno en el proceso de escritura. Se reflexiona de qué manera las estrategias docentes influyen en el aprendizaje de la escritura. Por ello, se tomaron como referencia el diseño curricular y la planificación docente.

Se desarrolló una metodología mixta de tipo descriptivo y de diseño de campo. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista semi - estructurada, la observación participante y la encuesta para obtener datos acerca de percepciones de alumnos y docentes sobre estrategias que se utilizan en el proceso de aprendizaje de la escritura, grado de dificultad en la escritura y sobre la implementación del FCE (First Certificate English).

Se procede entonces a desarrollar e implementar un taller con el objetivo de mejorar la escritura a través del entrenamiento en dichas estrategias, utilizando el FCE como herramienta del ABT y el aprendizaje colaborativo.

Palabras clave: escritura, estrategias, TBL, FCE

ABSTRACT

This project is based on the difficulty in the development of writing in the foreign language (FL) shown by the students of the fourth year of the English teacher training college at the Carlos Linneo institute, Oberá, Misiones. The objective of this research is to analyze the characteristics of the teaching and learning process of the factors that condition the performance of the students in the writings in order to grant them a tool to improve that ability in the process; and consider ABT (task-based learning) as a didactic strategy.

In the theoretical framework, the factors that intervene in the teaching-learning process are analyzed, which influence the results of the students' exams. They consist of three factors: the student, the teacher, and the writing process itself. The relevance of the cognitive, affective and social strategies that the student uses in the writing process is considered. It has been reflected on how teaching strategies influence the writing process. For this reason, the curricular design and the teaching planning were taken as reference.

A mixed methodology of descriptive type and field design was developed. The instruments used were the semi-structured interview, the participant observation and the survey to obtain data about the perceptions of students and teachers about strategies used in the learning process of writing, degree of difficulty in writing and on the implementation of the FCE (First Certificate English).

A workshop was designed with the aim of improving writing through training in these strategies, using the FCE as a tool, in the framework of task-based learning and collaborative learning.

Keywords: writing, strategies, TBA, FCE

Índice

INTRUDUCCIÓN	5
CAPITULO 1	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
Determinación del problema.....	9
Antecedentes	10
Preguntas que guían la investigación	14
Objetivos de Investigación	15
Objetivo General	15
Objetivos específicos.....	15
Justificación de la propuesta.....	16
RELEVAMIENTO INSTITUCIONAL	18
Visión.....	18
Misión.....	19
Organigrama Institucional	20
CAPÍTULO 2	21
MARCO TEORICO.....	21
Primer factor: el alumno en el proceso de aprendizaje	21
Segundo factor: el docente en el proceso enseñanza y aprendizaje	22
Tercer factor: la escritura en el proceso enseñanza y aprendizaje	23

Integración de habilidades	23
Material de entrada o <i>input</i>	24
Producto final o <i>output</i>	25
Materias específicas y el diseño curricular	26
El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL)	27
Descripción del FCE.....	28
ESTRATEGIAS EN EL APRENDIZAJE DE UNA L.E	29
Estrategias cognitivas	30
Planificación	30
Textualización.....	32
Revisión	32
Estrategias afectivas	33
Estrategias sociales.....	35
El aprendizaje cooperativo.....	35
Las estrategias del FCE vinculadas al ABT (aprendizaje basado en tareas).....	35
El ABT	36
Pre-tarea, Ciclo de la tarea y Post-tarea.....	37
CAPÍTULO 3	41
METODOLOGÍA	41
Muestra	42

Técnicas e instrumentos	43
Técnicas de análisis de datos	43
CAPÍTULO 4	45
ANÁLISIS DE RESULTADOS	45
Re cursantes de materias específicas en el profesorado de inglés	46
Percepción de los alumnos acerca de su rendimiento en los exámenes escritos	47
Estrategias que utilizan los alumnos en los trabajos escritos	48
A. Percepción de los docentes sobre el rendimiento de los alumnos en sus escritos	55
B. Estrategias didácticas que utilizan los docentes en la enseñanza de la escritura	56
C. Estudio de casos: observación participante y entrevistas	57
D. Revisión de documentos: planificación de lengua inglesa IV	60
CONCLUSIONES DIAGNÓSTICAS	62
CAPÍTULO 5	65
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	65
Introducción y fundamentación	65
Objetivo general.....	66
Objetivos específicos.....	66
Descripción del Taller	66

Recursos.....	67
Plan estimativo de trabajo con la bibliografía obligatoria	68
Etapa de reconocimiento.....	69
Etapa de Tareas	75
<i>Ciclo de Tareas</i>	76
Instrumentos de evaluación de la propuesta de trabajo:	80
CRONOGRAMA DE TRABAJO	82
CONCLUSIONES GENERALES	83
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS	90
A.1 Encuesta a alumnos de 4 año	90
Resultados	92
A.2 Entrevista a docentes de materias específicas	96
Resultados	97
A.3 Guía de pautas: Entrevista al docente de Lengua IV	99
A.4 Observación de una alumna re cursante de 4 año	101
A.5 Guía de pautas para la entrevista a tres alumnas de 4 año	104
B. Planificación de la materia Lengua IV.....	107
C. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	113

INTRUDUCCIÓN

La escritura es considerada una práctica social porque comunicamos cultura a través de un texto. Ese texto es a la vez “la actividad concreta que consiste en construir, sobre un espacio propio, la página, un texto que tiene poder sobre la exterioridad” (De Certeau, 2017, p. 148). De allí la importancia que tiene la escritura en la vida de los estudiantes, ya que no implica simplemente un esfuerzo por aprobar una materia, sino que es un medio para transmitir ideas propias sobre un concepto o temática y así transformar de algún modo la realidad.

Escribir no es tarea sencilla ya que requiere de entrenamiento y el uso de estrategias que le permiten al alumno desarrollar sus ideas de tal manera que el lector comprenda lo que se escribe. Por esta razón, se pretende en este trabajo, mejorar la producción escrita en el cuarto año del profesorado de inglés del instituto Carlos Linneo de la ciudad de Oberá, Misiones, en materias específicas (lengua inglesa IV- lingüística II e historia y literatura). La decisión de elegir el cuarto año del profesorado de inglés para este proyecto se debe a que, a partir de estadísticas recabados en el campo, se refleja una notable cantidad de alumnos re cursantes, especialmente en las materias que contienen la producción escrita en su programación, evidenciando un aumento notable en el período 2014-2016 de un 140% solamente en la materia lengua inglesa IV. Se toma este recorte temporal a efectos de contar con un punto de partida para nuevas intervenciones a futuro. Aunque el profesorado cuenta con un taller de lectura y escritura en el primer año, los alumnos no parecen haber adquirido las estrategias para escribir correctamente en el cuarto año. De esta forma se pretende desarrollar e implementar un taller de escritura con una mirada en el proceso, a modo de darle solución a una problemática que se presenta y

debe ser atendida con urgencia, ya que los futuros profesionales deben poseer las herramientas básicas para la comunicación escrita.

En el capítulo 1, se plantea la dificultad que tienen los alumnos del cuarto año del profesorado de inglés en sus escritos académicos. Se presentan algunos antecedentes vinculados a la problemática de la escritura, especialmente en la LE, en otras universidades o institutos terciarios. Se busca algunas decisiones que estas instituciones han tomado con respecto a la problemática. Luego, se formulan las preguntas teniendo en cuenta los factores en el proceso de enseñanza y aprendizaje que influyen en los resultados de las evaluaciones de los estudiantes del cuarto año del profesorado de inglés. A partir de las preguntas se plantean los objetivos de investigación. El objetivo general pretende analizar los factores del proceso enseñanza y aprendizaje que influyen en el desempeño de la habilidad de la escritura de los estudiantes. Los objetivos específicos tienen que ver con la descripción de estrategias que utilizan tanto alumnos como docentes en el proceso de escritura. Se realiza, por último, el relevamiento institucional en el cual se describen la visión y misión del instituto Carlos Linneo.

En el capítulo 2, se desarrolla el marco teórico que describe tres factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. El primero tiene que ver con el alumno, sus estilos de aprendizaje, sus conocimientos previos y con el compromiso e interés necesarios para aprender. El segundo con los docentes, las estrategias que utilizan, y las percepciones que poseen acerca del aprendizaje de los alumnos. Y el último factor está relacionado con la escritura propiamente dicha, de que modo se desarrolla y como se alimenta la escritura hasta llegar al producto final. Además se describe el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas como un marco de

referencia para el entender de que modo se vinculan las estrategias del FCE (*First Certificate English*) con la propuesta. Se describen algunos aspectos relevantes del aprendizaje basado en tareas y como los mismos tienen un rol determinante en el desarrollo de la intervención. Por último, se describen las estrategias cognitivas, afectivas y sociales necesarias para que el proceso de escritura se desarrolle con éxito.

En el capítulo 3 se describe la metodología utilizada en el trabajo. La misma consta de una metodología mixta en la que el alcance es de tipo descriptivo y el diseño de campo. La muestra consta de 27 alumnos del cuarto año del profesorado, 3 docentes, coordinadora y agentes externos. Las técnicas de análisis de datos que se utilizan son la visualización de datos a través de gráficos y tablas y las transcripciones de fragmentos de narraciones obtenidas en el campo.

En el capítulo 4 se muestran los resultados de la investigación. En primer lugar, se pretende buscar la percepción de los alumnos en cuanto a la dificultad de la escritura y el uso de estrategias que utilizan en sus escritos académicos. En segundo lugar, se busca describir las percepciones de los docentes en cuanto a qué estrategias utilizan en sus planificaciones, su rol de andamiaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que estrategias utilizan los alumnos al momento de redactar sus escritos. Se indaga sobre la percepción que tienen tanto la coordinadora y los docentes como agentes externos sobre la implementación del taller utilizando el FCE como un medio para desarrollar tareas en el proceso de escritura.

Por último, en el capítulo 5, se procede al diseño e implementación del taller en el cual se aplica el aprendizaje basado en tareas y el aprendizaje cooperativo, y se utiliza el entrenamiento en las estrategias del FCE como una herramienta para mejorar la escritura

de los alumnos del cuarto año del profesorado de inglés. Los alumnos a su vez son entrenados en estrategias cognitivas de planificación, textualización y revisión de sus escritos. Se hacen conscientes de como las estrategias afectivas y sociales afectan el proceso de escritura. Este taller se desarrolla en tres fases o etapas: la pre-tarea, la tarea y la post-tarea. Después de la última etapa, se procede a describir los instrumentos de evaluación de las distintas fases.

CAPITULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Determinación del problema

La dificultad en la habilidad de la escritura académica es un tema que ha sido abordado en la educación por innumerables autores e investigaciones. Es así que, el aprendizaje y la enseñanza de la escritura, sigue creando interrogantes en el ámbito educativo. De allí se desprenden varios intentos por mejorar el proceso de escritura del alumno en diferentes instituciones alrededor del mundo.

En América Latina se han realizado estudios exploratorios acerca de experiencias de alumnos y docentes en el proceso de escritura. Por otro lado, en Argentina se han implementado varios programas en las principales universidades estatales de la ciudad de Buenos Aires que serán mencionados en el siguiente apartado

En el profesorado de inglés del instituto Carlos Linneo de la ciudad de Oberá Misiones, se han reportado dificultades en el proceso de escritura en estudiantes avanzados en el cuarto y último año de la carrera. Por lo tanto, el presente trabajo pretende aportar información a las instituciones y docentes acerca de la siguiente pregunta: ¿Qué características de los factores del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos del cuarto año del profesorado de inglés del instituto, condicionan el aprendizaje y la enseñanza de la escritura? La pregunta busca analizar estas particularidades y desarrollar la estrategia didáctica del ABT que podría influir de manera positiva en la mejora de la habilidad de escritura de los alumnos. Los antecedentes descritos en los siguientes párrafos dan sustento al planteamiento de la problemática propuesta en este trabajo.

Antecedentes

Como fue descrito anteriormente varias instituciones tanto en otros países como en Argentina, buscaron darle solución al problema que reportaban los alumnos en el proceso de escritura.

En primer lugar, se tomó como antecedente un estudio exploratorio de 34 experiencias sobre la lectura y escritura en 12 universidades de Colombia en el marco de la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES) ((Salazar-Sierra, *et.al*, 2015). A pesar de que este estudio hace referencia a la lengua materna, se pueden obtener datos relevantes que aportan a este trabajo. Se justifica este estudio mediante

[...] la identificación de las dificultades que manifestaron los estudiantes con la lectura y la escritura que el contexto de la educación superior exigía: análisis, interpretación, argumentación, desarrollo de pensamiento lógico y crítico. En segundo lugar, llama la atención la responsabilidad que se les asignó a los métodos tradicionales de enseñanza como causa de la problemática (Salazar-Sierra *et.al.*, 2015, p. 57).

El estudio comenzó con un cuestionario de 16 preguntas a los docentes e instituciones públicas y privadas “sobre los rasgos generales de una experiencia de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto universitario”(Salazar-Sierra *et.al.*2015, p. 55). Es notable que en la mayoría de las respuestas“había predominio de la comprensión (7 veces) y del uso de estrategias para hablar de lo que se hacía (9 veces)”(Salazar-Sierra *et.al*, 2015, p. 56) pero no se le dio la misma importancia a la escritura. De suma importancia para este trabajo fue uno de los aspectos que se destacaban por su escasa mención en los datos ofrecidos: “la incidencia del rol de los docentes como modelos de lectura y escritura (solo dos experiencias lo mencionan)”(Salazar-Sierra *et.al*, 2015, p. 58).

En segundo lugar, se toma como antecedente el estudio exploratorio realizado por el IPC (Instituto Pedagógico de Caracas), el cual se justifica debido a la gran cantidad de alumnos universitarios que reportaron dificultades en el desarrollo de textos académicos. Se toma la muestra de 70 alumnos de tres asignaturas diferentes de la universidad y se desarrolla la metodología que consta de tres experiencias: planificación, textualización y revisión (Figeroa Meza & Simón Pérez, 2011). En cada una de estas experiencias se realizaron tres sesiones de clases de dos o tres horas de duración. Según Figeroa Meza & Simón Pérez

En la primera sesión, los alumnos reunidos en grupos se dedicaban a la planificación del texto, tomando en cuenta aspectos como destinatario y objetivo del mismo, ideas, estructura, entre otros. En la segunda, los grupos revisaban la planificación hecha en la clase anterior y posteriormente procedían a textualizar el escrito. Finalmente, en el ámbito de la última sesión, los alumnos revisaban el texto, considerando los aspectos formales y el conjunto de ideas desarrollado en el mismo. Igualmente, se preguntaban si el texto expresaba lo que ellos habían querido decir y manifestaban su conformidad o no con el texto redactado y por qué (2011, p. 127).

Según los resultados obtenidos en la etapa de planificación, a todos los grupos les costó redactar el objetivo y el destinatario del escrito. En cuanto a la etapa de textualización, asimismo, los alumnos presentaron dificultad en relacionar el objetivo con el destinatario. Sin embargo, utilizaron algunas ideas de la planificación y otras fueron desechadas. En esta etapa también les costó la sistematización de la información, es decir, la coherencia y cohesión entre párrafos. Los estudiantes “parecen prestarle más atención a las ideas que a la estructura del escrito”(Figeroa Meza & Simón Pérez., 2011, p.141). En la última etapa, de revisión, los estudiantes debían responder a la pregunta de que si estaban conformes con el resultado de su borrador final. El 100% dijo que sí, ya que habían trabajado en grupo y aportado diferentes ideas. Sin embargo, la respuesta no fue adecuada para la pregunta inicial, ya que los investigadores señalaron que los criterios de

los estudiantes “no tienen nada que ver con la calidad del texto escrito, en función de su contenido, de la estructura e incluso de los denominados aspectos formales de la escritura”(Figeroa Meza & Simón Perez, 2011, p.145). La conclusión del estudio fue que “el rol del docente resulta decisivo al tener que replantearse la enseñanza de la escritura en este nivel, en vista de que aprender una disciplina, cualquiera que ésta sea, requiere saber procesar sus discursos”(Figeroa Meza & Simón Perez, 2011, p.146).

En tercer lugar, en Argentina, la Facultad Regional General Pacheco de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN FRGP) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) han desarrollado programas para fortalecer los procesos de comprensión y producción de textos en inglés específicamente en carreras de grado. La FRGP ha introducido el Programa Tutorías académicas en competencias de lectura y escritura (TUTACOMPLE). Éste consiste en el acompañamiento de una pareja pedagógica y el docente de la cátedra. La pareja pedagógica es generalmente un auxiliar con el título de una de las carreras que ofrece la facultad. De una manera similar, la UNGS ha implementado el Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera (PRODEAC) con el fin de apoyar a los alumnos en sus escritos académicos, apoyar a los docentes de las diferentes carreras, y capacitar a los docentes disciplinares en la competencia de lecto- escritura (Laco, Natale, & Ávila, 2009).

Por último, se toma como referencia al instituto Carlos Linneo ya que el mismo forma parte del programa Escuelas Cambridge para América del Sur desde el año 2015. El mismo se basa en la siguiente premisa:[...]el programa pretende que el alumno obtenga un máximo conocimiento del inglés respaldado por la certificación lingüística que le

brinde infinidad de oportunidades para el estudio, la vida en su país y en el extranjero(Cambridge English Schools en America del Sur, s.f.).

Este programa le ofrece al instituto capacitación para docentes y algunos parametros para aplicar sus programas educativos. El instituto decidió unirse a este programa debido a una fuerte demanda de parte de padres y alumnos de la escuela primaria y secundaria. Esta demanda tenía que ver con la necesidad de optimizar el desarrollo de habilidades de la lengua extranjera en los niveles antes mencionados. Es así como finalmente se decidió extender el programa al profesorado, con el fin de mejorar las habilidades en el idioma y que los alumnos, a su vez tuvieran la oportunidad de recibir una certificación externa internacional.

Las conclusiones a las que se puede arribar en esta etapa de la investigación son:

1. Los alumnos le dan mayor importancia a la comprensión y menor importancia a la escritura.
2. Los alumnos tienen mayores dificultades en las etapas de planificación y revisión.
3. Se le da un valor fundamental al rol docente y se responsabiliza del fracaso en la escritura a los metodos tradicionales de enseñanza.
4. Se implementa un programa de tutorías como alternativa para mejorar el rendimiento de los alumnos en sus escritos.

Preguntas que guían la investigación

Los alumnos del cuarto año del profesorado de inglés re cursan materias específicas que evalúan la escritura académica en su planificación. Por lo tanto, las preguntas del problema que guía este trabajo son las siguientes:

1. ¿Qué factores del proceso de enseñanza y aprendizaje influyen en el rendimiento en los escritos de los alumnos del cuarto año del profesorado de inglés en el Instituto Carlos Linneo?
2. ¿Qué prácticas de enseñanza desarrollan los docentes para mejorar el proceso de escritura de los alumnos en el cuarto año del profesorado de inglés?
3. Los alumnos utilizan diversas estrategias para escribir, por lo tanto: ¿Qué estrategias utilizan con mayor frecuencia para mejorar sus escritos?
4. ¿Qué importancia podría tener el APT como estrategia para la mejora de la habilidad de escritura de los alumnos del cuarto año del profesorado?
5. ¿Podría ser el FCE una herramienta dentro del ABT?

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Analizar las características de los factores del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la LE (lengua extranjera) que condicionan el rendimiento en la escritura académica, en materias específicas (lengua inglesa IV- lingüística II e historia y literatura), de los estudiantes del cuarto año del profesorado de inglés.

Objetivos específicos

Identificar y caracterizar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos: estilos de aprendizaje, conocimientos previos y compromiso.

Identificar y caracterizar el rol de andamiaje docente y su importancia en el proceso de aprendizaje de las estrategias de escritura en la LE.

Describir las estrategias cognitivas, afectivas y sociales de aprendizaje que influyen en el rendimiento en los escritos de los alumnos del cuarto año, en la escritura en la LE.

Justificación de la propuesta

Las razones que justifican este PAP (proyecto de aplicación profesional) entonces tienen que ver con la observación de la insatisfacción del alumnado del cuarto año del profesorado de inglés del instituto Carlos Linneo de la ciudad de Oberá, Misiones, en el rendimiento de los alumnos en sus escritos académicos. Durante el estudio realizado en este trabajo se detectó además, un uso insuficiente de estrategias cognitivas, afectivas y sociales de aprendizaje cuando los alumnos escriben. Se vinculó también este aspecto, a las estrategias de enseñanza de la escritura de los docentes, utilizados o ausentes, durante el proceso de escritura.

La presente propuesta pretende analizar los factores del proceso de enseñanza aprendizaje que intervienen en el proceso de la escritura en la lengua extranjera. Intenta dar respuesta a la problemática de la dificultad que la escritura en la LE presenta en materias específicas (lengua inglesa IV- lingüística II e historia y literatura), del cuarto año del profesorado.

Teniendo en cuenta el marco teórico de este trabajo, se intentará aportar a la disciplina de la Educación, no algo completamente nuevo, ya que la escritura ha sido ampliamente abordada por diversas investigaciones, sino una intervención de carácter remedial para atender las necesidades del alumnado en el cuarto año. Las tareas, a su vez, en un ambiente cooperativo, aportan un nuevo enfoque, más participativo y reflexivo.

Otro aporte a la Educación está vinculado al uso de tareas en lugar de métodos tradicionales de enseñanza para el aprendizaje de las lenguas. Esta nueva perspectiva amplía el horizonte de aprendizaje de los alumnos y le otorga a los docentes una estrategia renovada.

Otra cuestión tiene que ver con que la escritura ha sido abordada como proceso y no solamente como un producto o resultado. Entender que los alumnos aprenden en el proceso y valorar ese aprendizaje, es lo que ayudará a los alumnos en la mejora constante de sus escritos académicos.

Ver el proceso en este trabajo implica usar el ABT para organizar el aprendizaje en secuencias o etapas. Durante el desarrollo de cada tarea, los alumnos utilizan el idioma en un contexto comunicativo y abierto. El vocabulario y la gramática son importantes para construir el producto final, en este caso, el escrito. Sin embargo, hay espacio para cometer errores, un tiempo para corregir y compartir ideas sobre lo escrito. Por otro lado, al elegir el ABT en esta propuesta, se eleva la calidad y frecuencia del uso del idioma en un contexto que se asemeja a la realidad de los futuros profesionales. En el desarrollo de los profesionales, cada uno deberá resolver diferentes conflictos. De esta manera, el ABT es una propuesta que desarrolla habilidades durante las tareas que promueven la toma de decisiones y la retroalimentación en grupos.

RELEVAMIENTO INSTITUCIONAL

El Instituto Carlos Linneo de la ciudad de Oberá, Misiones es de gestión privada, propiedad de la Parroquia Luterana Olaus Petri y conformada por la comisión directiva. Se encuentra situada sobre calle Barreyro 947 en el centro de la ciudad.

Los fundadores del colegio son hijos y nietos de inmigrantes suecos. En 1891 dejaron su país para venir a Sudamérica. En 1960 se estudia la creación de un instituto de educación formal para los hijos de inmigrantes luteranos de la comunidad de Oberá y para todos aquellos que sin distinción de credos quisieran acceder a una propuesta educativa de gestión privada sustentada por principios cristianos. Es así que en 1961 comienza a funcionar el Jardín de Infantes.

En el presente, el instituto cuenta con cuatro niveles (nivel inicial, nivel primario, nivel secundario y nivel terciario), además del departamento de inglés. En el nivel terciario se desarrollan los profesorado de: nivel inicial, educación física, inglés, técnico impositivo y técnico laboratorista.

Visión

El Instituto Privado Carlos Linneo es una Institución educativa basada en su identidad, que contribuye a dar respuesta a los desafíos que se plantea a la educación en el siglo XXI.

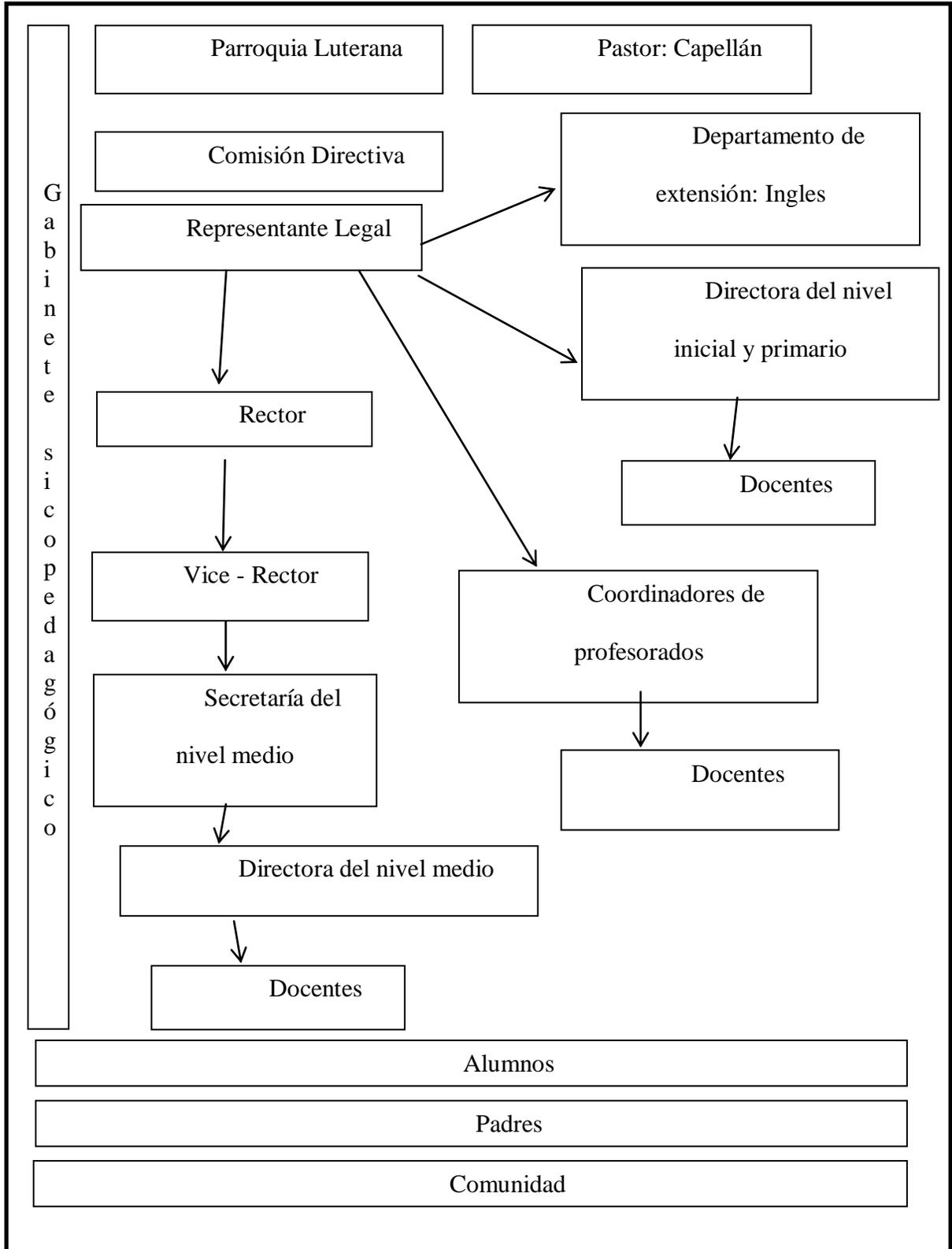
Por esto mismo, se cree en la posibilidad de constante cambio. Así, uno de los desafíos del instituto es la organización de planes que posibiliten la educación durante toda la vida y recuperar la capacidad de pensar a largo plazo (en Proyecto Educativo Institucional, 2009).

Misión

El desarrollo de un proyecto de educación permanente, no centrada solamente en el fomento de las habilidades técnicas y la educación para el trabajo. Sino, sobre todo en formar ciudadanos que recuperen el espacio público de dialogo y sus derechos democráticos.

Un proyecto inclusivo, en el que sea posible generar espacios de encuentro que puedan ser habitados por las personas desde su singularidad. Partiendo entonces de la idea de que existen tantas realidades como personas, ya no es posible hablar de igualdad de oportunidades, dado que, cuando se piensa en que significa una oportunidad para cada realidad, para que se convierta en una realidad más saludable para cada persona, se debe tener presente la identidad luterana que guía la vida institucional desde sus orígenes con valores apoyados en la justicia, la paz y la libertad. Además, promover la libertad de conciencia se convierte en un compromiso que debe ser asumido por todos los actores en pos de acompañar el desarrollo de personas íntegras en espíritu, cuyo crecimiento intelectual se vea reflejado en la humildad, la vocación de servicio y el reconocimiento de la alteridad (Proyecto Educativo Institucional, 2009).

Organigrama Institucional



CAPÍTULO 2

MARCO TEORICO

Primer factor: el alumno en el proceso de aprendizaje

En cualquier grupo de personas existen diferencias de gustos, personalidades, o intereses. Lo mismo ocurre con los alumnos. Cada alumno tiene un estilo de aprendizaje muy particular y por lo tanto usará estrategias que concuerden con sus características personales. Según Alonso, Gallegos y Honey (1994), estos estilos de aprendizaje son “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos” que utilizan los alumnos para resolver una tarea (en García Cué, 2009, p. 4).

Para Schmeck (1988), por otra parte, un estilo de aprendizaje es

[...] simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender, de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como estas últimas, ni tan general como la primera [...] (en Terrádez Gurrea, 2007, p. 227).

Es importante identificar, entonces, los estilos de aprendizaje y, correspondiente a los mismos, las estrategias que utilizan los alumnos en la resolución de cada tarea. Se debe tener en cuenta, en la resolución de esta última, el rol de los conocimientos previos de los alumnos, ya que los mismos son herramientas de vital importancia en la consecución de cada etapa de la tarea. Los conceptos de Ausubel de apoderarse de nuevos significados de una manera eficaz, ayudan al alumno a estar en control de su proceso de aprendizaje. Dice el autor al respecto

La memoria semántica es el resultado ideacional de un proceso de aprendizaje significativo (no memorista) como resultado del cual surgen nuevos significados. Estos nuevos significados son los productos sustanciales de la interacción entre los significados potenciales del material de instrucción y las ideas de “anclaje” pertinentes en la estructura cognitiva del estudiante; finalmente se convierten, secuencial y jerárquicamente, en parte de un sistema organizado relacionado con

otras organizaciones temáticas similares de ideas de la estructura cognitiva [...] (Ausubel, 2009, p. 14).

El alumno es el centro de esta propuesta. Es el autor de su propio aprendizaje. El primer factor entonces, en la mejora de la escritura, tiene que ver también con el compromiso que el estudiante debe tener en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el alumno necesita de la ayuda y guía experta del docente como un facilitador de dicho aprendizaje.

Segundo factor: el docente en el proceso enseñanza y aprendizaje

Aún si existe compromiso e interés por parte del alumno por la tarea, éstos no son suficientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este aspecto, el rol del docente es muy importante, porque es quien guía, ayuda, hace un puente, es el andamiaje entre lo que el alumno sabe y la información con la que se encuentra (Guilar, 2009).

Bruner (1976), se refiere al andamiaje en su carácter de apoyo temporal que se retira cuando deja de necesitarse. El autor basa su teoría del *scaffolding* en la noción Vigotskiana de zona de desarrollo próximo, que el mismo autor define como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver de manera independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz (Vigotsky, 1979, p. 133).

Si se tiene en cuenta la ayuda que requiere el alumno en el aprendizaje de la lengua extranjera en particular, haciendo referencia a la escritura, se puede mencionar el modelo trifásico de andamiaje tradicional:

Fase 1: en la fase de modelaje, el docente modela la actividad, y explica los conocimientos que se requieren. El alumno observa al docente.

Fase 2: en la práctica guiada, el alumno realiza la tarea bajo la orientación del docente. Las tareas son más complejas. Sin embargo, el alumno se va haciendo cargo de las mismas.

Fase 3: en la práctica autónoma, el alumno se ha vuelto autónomo porque puede seguir los pasos de una tarea sin tanta dificultad. El docente interviene a fin de realizar sugerencias en caso de que el alumno lo necesite (Delmastro, 2008).

De esta forma el docente cumple el rol de facilitador, pero no ocupa el lugar central en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se mencionó anteriormente que uno de los aspectos del aprendizaje de los alumnos son los conocimientos previos. Cuando se habla de facilitar el aprendizaje se entiende que el docente produce la activación de estos conocimientos previos en los alumnos, además de tener en cuenta el o los estilos de aprendizaje de cada alumno. En cuanto a estrategias didácticas le corresponde al docente implementar, de forma sistemática en su planificación y luego en el aula, una serie de estrategias cognitivas y socio afectivas que serán descriptas en el siguiente apartado.

Tercer factor: la escritura en el proceso enseñanza y aprendizaje

Integración de habilidades

Un aspecto de gran importancia a tener en cuenta en este análisis es que la habilidad productiva de la escritura se retroalimenta de las habilidades receptoras de lectura y escucha.

En cuanto a la comprensión lectora, explica León J. (1996) que el alumno toma ideas y conceptos de los textos escritos, y realiza “múltiples procesos que deben darse

conjuntamente” y en los cuales adquiere información “léxica, sintáctica, semántica, esquemática e interpretativa” (en Pozo & Monereo, 2000, pp. 162 -165).

Por otro lado, en la comprensión auditiva el alumno está expuesto a “los distintos tipos de modificación fonológica (asimilación, elisión e intrusión), los aspectos prosódicos (el acento y la entonación), la velocidad, las pausas y/o dudas” (King, 2007, p. 124).

La oralidad (escucha), así como la lectura, constituyen el material de entrada *o input* que el alumno podrá utilizar luego para desarrollar la habilidad de la escritura.

Material de entrada o *input*

Es de amplio conocimiento que un buen escritor es a su vez un buen lector. Sin embargo, algunas personas parecen no beneficiarse de cualquier tipo de lecturas. Una de las quejas más frecuentes en los alumnos del profesorado es que argumentan haber leído gran cantidad de textos y, sin embargo, no pueden producir un texto escrito que sea comprensible y coherente.

En este trabajo se ha analizado el interés del alumno hacia la tarea. No es suficiente, como se ha planteado con anterioridad, que el alumno se comprometa, sino que el docente también debe brindar su apoyo. Por otro lado, también el modo en que se organiza el material y el grado de dificultad del mismo influyen en el interés del alumno. Por ello, se tiene en cuenta dos hipótesis de Steven Krashen (1985), quien explica que en la adquisición del idioma es necesario que el alumno sea expuesto a una entrada comprensible o *Comprehensible Input* lo que implica que el material de lectura o de audio debe ser comprensible para el alumno, no debe ser demasiado sencillo ni demasiado

complejo. De otro modo, es posible que el alumno se sienta desmotivado, ya que no se entiende el mensaje(en Loiza, 2004). Por otro lado, según el mismo autor explica que el adquirente debe estar abierto a la entrada. Y añade otra de sus hipótesis que evitan o bloquean la adquisición del idioma. La hipótesis se llama filtro afectivo, la cual explica que

[...] el filtro afectivo o “*affective filter*” es un bloqueo mental que impide a los adquirentes utilizar el “*input*” comprensivo para la adquisición del idioma. El adquirente puede entender lo que oye y lee, pero no puede organizar el “*input*”, ni organizar el proceso de adquisición(en Loaiza, 2004, p.3).

Si el alumno se encuentra ansioso o poco interesado en la lectura o aquello que escucha, el bloqueo persiste, de lo contrario se derrumba y se produce un *input* exitoso.

Es tarea del docente ,entonces, la búsqueda de textos comprensibles e interesantes que generen el deseo de la lectura y el posterior desarrollo de la escritura.

Producto final o *output*

Jeremy Harmer (2015), le agrega el *output* al proceso de adquisición de una LE. A medida que “vamos incorporando información de lecturas y escuchas en el idioma extranjero, el mismo se amplía, y la producción de un texto o un dialogo se vuelve más fluido y más rico en estructuras y vocabulario”. Una vez que el alumno incorpore información a través de la lectura y la escucha de la LE, será capaz de producir el *output*, que es, según el mismo autor, “la retroalimentación de parte del mismo sujeto o del receptor del mensaje”¹(Jeremy Harmer, 2015, p.298). En el contexto en el que se desarrolla este trabajo, la retroalimentación puede ser entregada por los compañeros de

¹ Traducción por la autora

clase o por el docente. El propio alumno también se autoevalúa en este proceso de *input-output* hasta obtener el producto final de la tarea propuesta.

Materias específicas y el diseño curricular

Una vez planteados los factores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, también se debe hacer referencia al diseño curricular que engloba y organiza los objetivos de cada materia.

El Profesorado de Inglés del Instituto Carlos Linneo regula la programación de las materias a partir de la Resolución N°390 emitida por el Consejo de Cultura, Educación y Tecnología de la Provincia de Misiones, según Ley 26206 (2014)², que establece el Diseño Curricular Jurisdiccional para todo el Profesorado de Inglés de las provincias

En este diseño se puede apreciar las distintas materias específicas del cuarto año del profesorado:

- Lengua cultura inglesa IV.
- Lingüística II.
- Literatura de los países de habla inglesa.
- Literatura inglesa y norteamericana Contemporánea.

La materia en el cuarto año del profesorado, que tiene como objetivo específico evaluar la escritura, es lengua inglesa IV. Esto se puede ver reflejado en los ejes de contenido de la Resolución 390:

- Géneros: ensayos argumentativos formales, síntesis y resúmenes.

²Resolución 390. Ley 26206 (2014)

- Planificación, elaboración y revisión de textos.
- Coherencia y cohesión.

En las otras materias específicas antes mencionadas, la escritura es un producto de lecturas realizadas, análisis literario o del discurso. En estas materias ya no se enseña sobre la escritura propiamente dicha, sino que se espera del alumno que pueda interpretar el contenido de cada materia. Es por ello que el desarrollo del proceso de escritura es de fundamental importancia en instancias de práctica.

El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL)

El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas es una guía para el profesorado y estudiantes a nivel internacional. Es un intento de unificar criterios sobre las distintas lenguas del mundo. Se encuentra dividido por niveles. Cada nivel es descrito por la Comisión Europea dentro del Consejo de Europa. Esto implica, por lo tanto, que todos los alumnos que aprenden una LE (Lengua extranjera) serán capaces de desarrollar la misma dentro de determinados niveles que son comunes a todas las lenguas.

La implicancia de usar el MCERL en este trabajo tiene que ver directamente con la claridad que tienen los docentes en cuanto a los objetivos que se esperan lograr en el rendimiento de los alumnos. También le sirve al alumno para saber qué nivel debe alcanzar para cumplir con dichos objetivos.

Descripción del FCE

Como último marco de referencia se detalla a continuación la definición y las partes de un examen internacional FCE, ya que constituye la herramienta que se utiliza en este trabajo en la implementación del taller.

Definición

El examen internacional FCE, es un examen con un nivel B2 según Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En un nivel B2 se espera que el alumno logre, en cuanto a la habilidad de escritura en general “escribir textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes” (MCERL, Comisión europea, 2002, p.64).

Partes del examen

En principio se procede a describir las partes que tiene un FCE, para la mejor comprensión del tema que se presenta en esta propuesta. El objetivo último no es necesariamente rendir el examen, sino solo utilizar las estrategias del mismo. Por otro lado, el material que se usará en la propuesta de intervención está estructurado de la misma manera que dicho examen.

La estructura del examen FCE entonces consta de cuatro Papers, exámenes que evalúan cada habilidad comunicativa en diferentes etapas o partes:

Parte 1: (75 minutos) la primera parte evalúa comprensión de lectura, gramática y vocabulario. Esta parte tiene un total de 52 preguntas de selección múltiple, para rellenar espacios en blanco y de relación de columnas.

Parte 2: (80 minutos) la segunda parte evalúa la expresión escrita. Los alumnos deben escribir dos tipos de texto, cada uno de entre 140 y 190 palabras. La primera redacción es un ensayo argumentativo. La segunda redacción consiste en un artículo, carta, informe o crítica. El alumno deberá elegir entre uno de estos formatos.

Parte 3: (40 minutos) en esta parte se evalúa la comprensión oral. Los alumnos escuchan diversos discursos breves, conversaciones u otros tipos de mensajes en inglés hablado por nativos. Se responden preguntas con formato de opción múltiple o preguntas abiertas y cerradas.

Parte 4: (14 minutos) en la última parte se evalúa la expresión oral. Los alumnos hacen esta parte del examen en parejas. En la primera parte cada alumno habla individualmente y en la segunda parte se negocia el mensaje entre los pares.

La distribución por partes del FCE permite al alumno y al docente estar en control del aprendizaje. Esto implica que cuando el alumno realice una tarea, entenderá y podrá manejar las estrategias dentro de una tarea de un modo más ordenado. Así mismo, el docente tendrá claridad con respecto a cómo programar las actividades dentro de su clase.

ESTRATEGIAS EN EL APRENDIZAJE DE UNA L.E.

Rebecca L. Oxford definió las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera como “acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionadamente, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar la segunda lengua”(en García Herrero, 2013, p. 55).

En el caso de la habilidad de la escritura, y con fines organizativos, se las divide en tres tipos: cognitivas, afectivas y sociales, cuyas características serán analizadas en este trabajo.

Estrategias cognitivas

La escritura es primero una representación mental. Según Olson (1998) lo que básicamente hacen las personas cuando escriben es “a) determinar los significados del mundo y a proporcionar definiciones para ellos y b) transformar las ideas en hipótesis, inferencias y suposiciones que pueden luego transformarse en conceptos, principios y explicaciones, es decir, en conocimiento” (en Serrano, 2014, p.101). Gran parte de estas representaciones mentales se obtienen a través de la lectura, la escucha y de los conocimientos previos.

Flower y Hayes (1980) diseñaron un modelo cognitivo del proceso de escritura (en Gil Escudero & Santana, 1985) que constaba de la resolución de problemas en etapas organizadas e interrelacionadas. El mismo también tenía en cuenta los pensamientos o procesos mentales que ocurren en el proceso, y además el contexto en que estos procesos se llevan a cabo. En este trabajo se desarrollarán tres conceptos inherentes al proceso de escritura, tomados de estos autores.

Planificación

Montolío (2002) argumenta que “quien vaya a escribir debe considerar los objetivos del escrito, para qué se escribe el texto, qué circunstancias rodean la producción del texto y cuáles son las características de la situación comunicativa (el contexto) en la

que se escribe [...] las características de la audiencia, del destinatario de ese texto: sus conocimientos, su edad, sus intereses, su ideología o sistema de creencias, entre otros aspectos” deben ser tenidos en cuenta al momento de escribir (en Figueroa Meza & Simón Pérez, 2011, p. 123).

La planificación en ocasiones es considerada una estrategia usada por escritores expertos y no tanto por escritores novatos. Es una estrategia muchas veces olvidada en el medio docente ya que la educación tradicional se centra más en la redacción propiamente dicha.

Algunas técnicas que se usan en esta etapa son:

- El torbellino o tormenta de ideas.
- Los mapas conceptuales.
- Los esquemas.
- Resúmenes de lecturas.

Los alumnos deben tener en cuenta en esta etapa:

1. Objetivo.
2. Destinatario.
3. Propósito.
4. Idea principal.
5. Ideas secundarias.
6. Información que apoye cada idea.

Textualización

Durante la redacción o textualización, Fraca (2003) estima que quien escribe “va leyendo y comprobando con lo que se ha planificado previamente y tratando de relacionar o vincular lo que se ha escrito con lo que viene”. También, al redactar se recurre a “estrategias y recursos de apoyo” (diccionarios, libros de gramática o vocabulario, las TICS) (en Figueroa Meza & Simón Pérez, 2011, p.123).

Durante la redacción del texto los alumnos deben tener en cuenta:

1. El estilo y género.
1. El vocabulario adecuado al contexto y al tema.
2. Las estructuras y el enfoque en las formas gramaticales
3. La coherencia y la cohesión del texto.
4. El contexto.

Revisión

Revisar un trabajo consiste en editar, corregir y reescribir más de una vez. Es una estrategia que requiere de constante análisis del contenido, la gramática, la puntuación y la ortografía.

Sánchez (2002), habla del “hábito de someter a examen a la propia escritura” (en Figueroa Meza ,2011,p.123). Por su parte, Lardone y Andruetto (2003) estiman que al “revisar se comprueba si la palabra escrita expresa con precisión lo que el pensamiento desea” (en Figueroa Meza, 2011, p.p. 123 -124).

Durante la revisión los alumnos deben tener en cuenta:

1. Contenido y estructura.

2. Ortografía.
3. Puntuación.
4. Relación entre oraciones y entre párrafos.
5. Relevancia del contenido.
6. Revisión de objetivo, propósito y destinatario.
7. Revisión de la estructura general del texto.

Esta estrategia no es muy popular entre estudiantes, ya que requiere de esfuerzo constante y de reescribir sus textos en varias oportunidades. Es tarea del docente entonces practicar cada una de estas estrategias con igual intensidad y revalorizar tanto la planificación como la revisión.

Estrategias afectivas

“Los estados anímicos-motivación, interés, imagen de sí mismos, atribución de control y nivel de ansiedad- de los alumnos” tienen una gran influencia en el proceso de aprendizaje (Chadwick, 1988, p.167).

Por ello, es importante que los docentes motiven a los alumnos y les guíen en el aprendizaje, promoviendo un ambiente de clase donde los niveles de estrés y ansiedad sean mínimos.

Uno de los problemas al que se pueden enfrentar los alumnos es el bloqueo mental al momento de escribir. El bloqueo mentalse puede definir como la interrupción del proceso cerebral que nos permite iniciar o terminar una actividad o resolver una situación. Según Zurita, la escritura “[...] no resulta natural porque proviene, ya sea de

una imposición interior o, en el caso de la escritura académica, de una amenaza externa: los plazos de entrega de informes de investigación o de papers[...]" (2005, p.124). Por otro lado, se explicó en la teoría del *affective filter*, una de las hipótesis de Steven Krashen (1985), que si el alumno no logra entender el mensaje de una lectura o no está motivado, se produce el bloqueo y la adquisición del idioma se vuelve más difícil (en Loiza, 2004).

Cuando un alumno se encuentra frente a la página en blanco surgen tensiones. Estas tensiones se van resolviendo con la lectura de textos comprensibles e interesantes para el alumno y con la práctica constante de la misma. Por ello, es vital fomentar espacios de lectura y escritura en los alumnos que generen interés y motiven a leer y escribir por el placer y no tanto el deber hacer.

Los componentes afectivos están, a su vez, íntimamente vinculados a las estrategias cognitivas y sociales, ya que, por un lado, si el alumno está desmotivado o ansioso, le va a ser más difícil utilizar correctamente las estrategias cognitivas. A su vez, si el alumno trabaja en grupos, su nivel de ansiedad tiende a bajar y su motivación puede aumentar.

Algunas estrategias que el alumno puede utilizar son

- Hablar abiertamente de sus emociones, en especial sobre su dificultad al escribir.
- Compartir ideas, estar abierto a las críticas y tener conciencia de las propias opiniones.
- Sentir empatía con los demás y valorarse a sí mismo.

- Valorar el aprendizaje en parejas durante el proceso de compleción de tareas, como una forma de automotivación.

Estrategias sociales

El aprendizaje cooperativo

Es así que se podría argumentar que el aprendizaje constituye un proceso social donde los alumnos aprenden con otros y de otros.

Explica Slavin que “las tareas de los alumnos no consisten en hacer algo como equipo sino en aprender algo como equipo” y agrega

Todos los métodos de aprendizaje cooperativo comparten el principio básico de que los alumnos deben trabajar juntos para aprender y son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio. Además del trabajo cooperativo, estos métodos destacan los objetivos colectivos y el éxito conjunto, que solo puede lograrse si todos los integrantes de un equipo aprenden los objetivos (1999, p.19).

El autor describe las características del aprendizaje cooperativo, y una de ellas es la “especialización en la tarea” en la cual se le da “la asignación de una parte del trabajo a cada integrante del grupo” (Slavin, 1999, p.20).

En este sentido, los alumnos que integren el taller de apoyo en la escritura deberán trabajar en equipos o pares, en la consecución de la tarea, respetando la dinámica de grupo, asignando tareas específicas a cada miembro, discutiendo que estrategias seguir en cada caso.

Las estrategias del FCE vinculadas al ABT (aprendizaje basado en tareas)

Según el MCERL,

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una

serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico(2001, p. 15).

Cada una de las actividades que se realizan en el entrenamiento del examen, se basan particularmente en el aprendizaje basado en tareas. El alumno del profesorado puede usar las estrategias cognitivas, afectivas y sociales e intentar desarrollar la tarea propuesta por el docente. Este trabajo propone desarrollar estas estrategias que persiguen la meta de formar estudiantes autónomos en el proceso de aprendizaje.

El ABT

Del concepto de andamiaje docente se desprende la estructura del aprendizaje basado en tareas ABT ya que, en cada fase, el experto es el apoyo, el facilitador del aprendizaje. Por ejemplo, por medio de tareas que lleven a la ordenación de oraciones y párrafos, el profesor facilita las oraciones y el papel del alumno consiste en tener en cuenta las estructuras textuales de nivel superior que dan coherencia temática al texto (Newman, Griffin, & Cole, 1989).

Una tarea es para Numan (1993), uno de los autores que ha estudiado el ABT en la LE en profundidad

(...) cualquier tipo de trabajo de aula que involucre a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta; mientras que su atención esté centrada en el significado más que en la forma. La tarea debe tener también un sentido de completamiento y de realización que pueda identificarse como un acto comunicativo propiamente dicho” (en Pineda & Laufer, 2010, p.23).

Sin embargo, la elaboración de la tarea es mucho más compleja para otros autores como Willis (2000). Según la autora la tarea está contemplada en tres fases que consisten en la pre-tarea, tarea y post-tarea (en Pineda & Laufer, 2010, p.23).

Pre-tarea, Ciclo de la tarea y Post-tarea

Cada uno de estos momentos requerirá de cierta información específica para el desarrollo de la tarea y el logro del o los objetivos propuestos.

Pre-tarea: en este momento se requiere hacer una introducción al tema y la tarea. En esta etapa, el estudiante y el profesor arman el andamiaje requerido para el desarrollo de su tarea: conocimientos, estrategias, y actividades y “[...] usa actividades que ayuden a los estudiantes a recordar palabras y frases claves de utilidad”(en Pineda & Laufer,2010, p.24). Algunas estrategias utilizadas para ellos pueden ser, la lluvia de ideas, la narración de experiencias, o la presentación de imágenes que traigan el tema a colación.

Ciclo de la tarea: la tarea es realizada por los estudiantes individualmente o en grupos, dándole a cada uno la posibilidad de expresarse y hacer propuestas frente a la elaboración de la misma. El docente monitorea, invita y apoya a la participación, mas no da puntos de vista, corrige o cambia; ya que el propósito de esta etapa es que el estudiante se sienta en confianza para la construcción que realizará. Esta etapa conlleva a que el grupo haga una planeación de la tarea que realizará, teniendo en cuenta los recursos que necesitará, haciendo énfasis en la importancia de tener un producto claro, organizado y preciso. Esta a su vez también tiene 3 momentos

Tarea: Los estudiantes la realizan en parejas o en pequeños grupos, puede estar basada en la lectura o la audición de un texto, mientras el profesor monitorea la actividad y los estimula (Pineda & Laufer, 2010, p.24).

Planeación: Los alumnos se preparan para reportar a sus compañeros de grupo cómo hicieron la tarea, lo que descubrieron o decidieron, es decir, los resultados. Ensayan lo que dirán o hacen un borrador de la versión escrita para leerla en el aula. El profesor se asegura que el propósito del reporte esté claro, actúa como consejero y los ayuda tanto en los orales como escritos(Pineda & Laufer, 2010, p.25).

Reporte: Los estudiantes presentan los reportes a sus compañeros de grupo. El profesor actúa como conductor, seleccionando a los participantes. De acuerdo con los logros o no de la exposición, proporcionará la retroalimentación adecuada, con respecto a la forma y al contenido de la tarea; puede poner una grabación de otros estudiantes haciendo una actividad similar para establecer comparaciones (Pineda & Laufer, 2010, p.25).

Post-tarea: finalmente en esta última etapa, se entrega el producto de la tarea, de tal manera que se pueda socializar entre los diferentes grupos, para así comparar hallazgos, compartir realidades o intercambiar información. Es así, como se apoyará la construcción y negociación de significados que hace el estudiante a lo largo del proceso. También se procede a la “retroalimentación y reflexión sobre la tarea: los estudiantes, a partir de la exposición de los resultados se autoevalúan y reciben retroalimentación de sus compañeros de aula y del profesor” (Pineda & Laufer, 2010, p.26).

Adicionalmente, es allí donde se hace el análisis del lenguaje y habilidades utilizadas para el caso del aprendizaje del idioma, o del conocimiento nuevo adquirido para el caso de otros campos.

Los aprendizajes basados en tareas se podrían resumir de la siguiente manera

1. Hay un enfoque fuerte más al proceso que al producto.
2. Las actividades con un propósito específico para la realización de una tarea significativa, promueven el uso y aprendizaje del idioma.
3. Las actividades y tareas pueden ser en dos vías, una tiene que ver con aquello que el estudiante necesita hacer o lograr hacer en su vida real; y otra que está relacionada con un objetivo pedagógico específico de un curso.

4. Dentro de un curso, la dificultad de las tareas dependerá de factores como: la experiencia previa del aprendiz, la complejidad del tema en cuestión, el lenguaje o conocimiento requerido para desarrollarla, y el grado de apoyo con el que se dispone para acompañar al estudiante durante el proceso de ejecución.
5. El docente se convierte en un monitor, es decir, no se encuentra en el centro del proceso de aprendizaje, sino que va al lado como observador y guía para el logro de los objetivos propuestos, permitiéndole al estudiante todo su protagonismo al poner en juego sus conocimientos previos y nuevos intereses y gustos, al igual que sus estrategias de interacción con los recursos y personas que le rodean en la realización de la tarea (Jeremy Harmer, 2015).

Teniendo en cuenta a los autores mencionados anteriormente, el argumento es que los alumnos aprenden de tareas que se asemejan a la vida real, y a la vez, utilizan la LE en el proceso. Es de suma importancia en la profesión docente donde tienen que tomar decisiones y resolver tareas de forma constante. Según González Maura (2006) la tarea es “una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente” (en Pineda & Laufer, 2010, p. 22).

En conclusión, apropiarse de las herramientas asociadas a la escritura es un proceso que se construye siendo conscientes de las estrategias, considerando de más valor

el proceso que el producto, en un ambiente de resolución de tareas juntamente con pares y docentes que buscan formar alumnos autónomos.

Para finalizar, entonces, el siguiente trabajo intenta generar nuevos espacios donde el alumno- protagonista de su aprendizaje- pueda convertirse en el hacedor de su proceso como tal.

A partir de los conocimientos obtenidos se podrá pensar en intervenciones que favorezcan la autoeficacia de los alumnos, como así también una percepción más de constante actualización y participación de los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

En el presente trabajo, el investigador ha elegido un enfoque de tipo mixto donde se combinan la metodología cuantitativa y cualitativa, que Hernández Sampieri,

Fernández Collado, & Baptista Lucio describen de la siguiente manera:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (2014, p. 534).

En cuanto al nivel de la investigación es de tipo descriptivo. Según Arias,

La investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere (2012, p.24).

Se recolectaron los datos teniendo en cuenta el marco teórico, y luego se describe el grado de dificultad que tienen los alumnos del cuarto año del profesorado en la planificación, redacción y revisión de sus escritos académicos. Por otro lado, se indagó acerca de las estrategias que utilizan durante la estructuración de sus escritos (estrategias cognitivas, afectivas y sociales).

En cuanto al diseño de investigación adoptada se diseñó la estrategia de campo.

Según el mismo autor,

La investigación de campo es aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes (Arias, 2012, p.31).

Se realizó la investigación en el Instituto Carlos Linneo de la ciudad de Oberá, provincia de Misiones en el año 2017. Se observaron a los alumnos en sus aulas, en los

pasillos del establecimiento y en forma directa a través de encuestas y entrevistas. Además, se entrevistaron a docentes del establecimiento acerca de dificultades de los alumnos en sus escritos, acerca de estrategias didácticas y posibles cambios en sus planificaciones.

Muestra

De una población total de 21 docentes y 96 alumnos que pertenecen al instituto o que indirectamente tienen relación con el mismo, se tomó la siguiente muestra:

- 3 docentes de materias específicas en el cuarto año del profesorado.
- Docente de Lengua Inglesa IV.
- Coordinadora de carrera.
- 27 alumnos del cuarto año del profesorado de inglés. Se indagó sobre estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje (Criterio: no probabilístico).
- 3 alumnos del 4 año que re cursan la materia Lengua Inglesa IV en la cual evidencian dificultades de aprendizaje en la habilidad de la escritura.
- 1 alumna del 4 año del profesorado que presenta problemas para obtener su título de profesora. Observación participante.

Para tomar la muestra se utilizó el procedimiento probabilístico aleatorio simple para los alumnos del cuarto año con el objeto de que todos los 27 alumnos que componen el curso tengan las mismas posibilidades de participar. No obstante, en el caso de los docentes y las cuatro alumnas se seleccionaron a partir de muestras intencionales elegidas

por el investigador. El objetivo de esta elección fue debido a que la información debía ser representativa de la problemática planteada.

Técnicas e instrumentos

De acuerdo a la metodología utilizada en este trabajo se diseñaron instrumentos de acuerdo a las técnicas utilizadas para la recolección de datos.

Técnica: encuesta a los alumnos del cuarto año del profesorado de inglés del Instituto Carlos Linneo, ciudad de Oberá, Misiones (Anexo A.1).

Instrumento: un cuestionario que consta de 14 preguntas. Las primeras 6 preguntas se refieren al examen FCE en términos generales. Las demás preguntas están directamente vinculadas a la escritura propiamente dicha.

Metodología cualitativa: Técnica: entrevista a alumnos de 4 año del profesorado, a la profesora de lengua inglesa IV y docentes de materias específicas.

Instrumento: guía de pautas y diario de campo (Anexo A.2, 3, 4 y 5).

Técnicas de análisis de datos

Visualización de datos: se hizo uso de gráficos y tablas para la codificación y tabulación de los siguientes datos.

1. Percepción de alumnos sobre rendimiento en los exámenes escritos.
2. Percepción de los docentes en cuanto a estrategias que utilizan los alumnos en sus escritos, reflexión acerca de la planificación, estrategias didácticas en la enseñanza de la habilidad de la escritura.
3. Percepción sobre la implementación del Taller en el cuarto año del profesorado (coordinadora y agentes externos).

Narraciones

Se analizaron varios fragmentos de narraciones relacionadas a las percepciones de alumnos del cuarto año acerca de la escritura, estrategias que utilizan al escribir y sentimientos acerca de la materia lengua inglesa IV. Se hizo un análisis de la situación inicial y luego se comparó con las percepciones que los alumnos tuvieron al entender el proceso de escritura. Se transcribieron mensajes grabados vía telefónica, con el objetivo de no incomodar a los alumnos y que pudiera protegerse su privacidad. También se transcribieron conversaciones obtenidas en entrevistas y se utilizaron tablas para su codificación.

Consideraciones Éticas:

Todos los participantes fueron debidamente informados a través del consentimiento verbal y escrito (Reporte de informantes clave).

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta sección del reporte de resultados se intenta relacionar los resultados a la problemática de la escritura con el objeto de encontrar datos relevantes que apoyen los objetivos de la propuesta. Se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

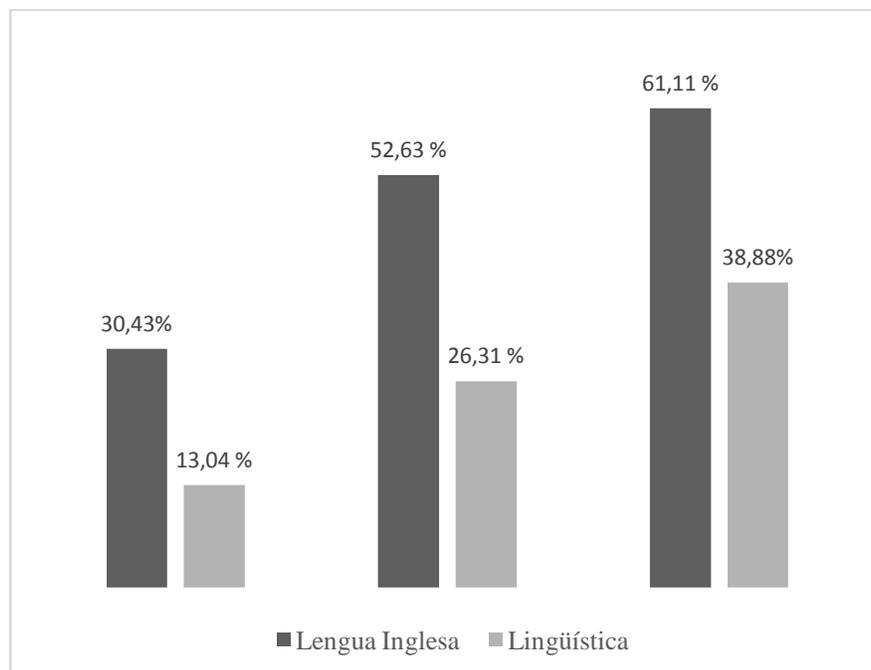
- A. Cantidad de re cursantes en materias específicas y la relación de este porcentaje con el rendimiento de los alumnos en sus exámenes escritos.
- B. Percepción de los alumnos de cuarto año del profesorado acerca de su rendimiento en los exámenes.
- C. Estrategias que utilizan los alumnos en los trabajos escritos.
- D. Percepción de los docentes sobre el rendimiento de los alumnos en sus escritos.
- E. Estrategias didácticas que utilizan los docentes en la enseñanza de la escritura.
- F. Estudio de caso: observación participante y entrevistas a alumnos del cuarto año del profesorado.
- G. Revisión de documentos: planificación de lengua inglesa IV.

Re cursantes de materias específicas en el profesorado de inglés

En el siguiente gráfico se puede apreciar el aumento del número de alumnos que han recurrido materias que evalúan la escritura en el período 2014-2016 en el cuarto año del profesorado. En este análisis se pretende mostrar la problemática planteada como una situación que se repite y que fue creciendo año tras año.

Gráfico 1.1

Alumnos del 4 año del Profesorado que re cursan materias específicas



Nota: Datos recabados por el autor (elaboración propia)

En el gráfico 1.1 se puede notar el aumento del número de re cursantes en las materias lengua inglesa IV con un 30,43% en 2014, un 52,63% en 2015 y un 61,11 % en 2016. La segunda materia que más re cursantes tiene es Lingüística II, con un 13,04 % en 2014, un 26,31 % en 2015, y un 38,88 % en 2016. Los alumnos re cursantes de la materia lengua inglesa IV tuvo un incremento de 144,17% en el período de tres años. Este

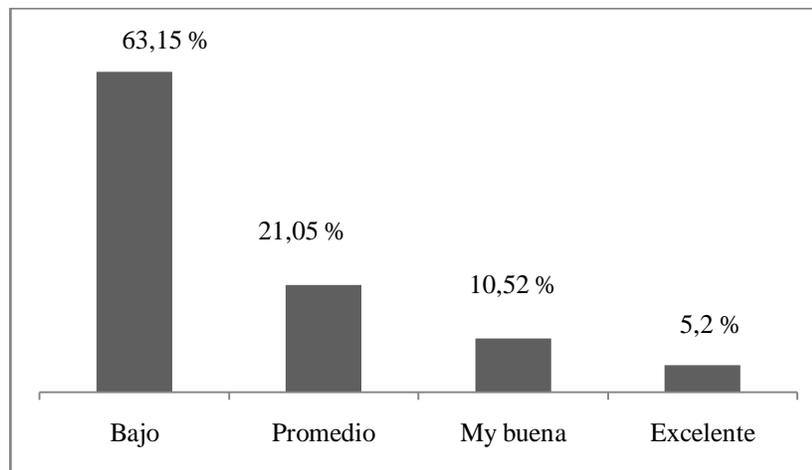
análisis fue el inicio de la problemática. Por lo tanto, en el siguiente análisis se busca entender este problema con el fin de intentar darle una solución.

Percepción de los alumnos acerca de su rendimiento en los exámenes escritos

A efectos de conocer las percepciones de los alumnos respecto de su rendimiento en los exámenes escritos, se les preguntó acerca de la posición en la que se encontraban, en un nivel que se extiende desde bajo a excelente.

Gráfico1.2

Opiniones de los alumnos del 4 año acerca del nivel de rendimiento en la lengua escrita



Nota: Datos recabados por el autor

En el gráfico1.2 se puede apreciar que un 63,15 % de los 27 alumnos encuestados considera que su desempeño en la escritura es bajo, un 21,05 % que es promedio, un 10,52 % que es muy bueno y un 5,2 % que es excelente. La percepción de los alumnos con bajo desempeño y promedio abarca más del 80 % de los alumnos. Estos datos se

interpretan como una problemática generalizada en el cuarto año, que marca el alto porcentaje de alumnos que demuestran tener problemas en los escritos.

Estrategias que utilizan los alumnos en los trabajos escritos

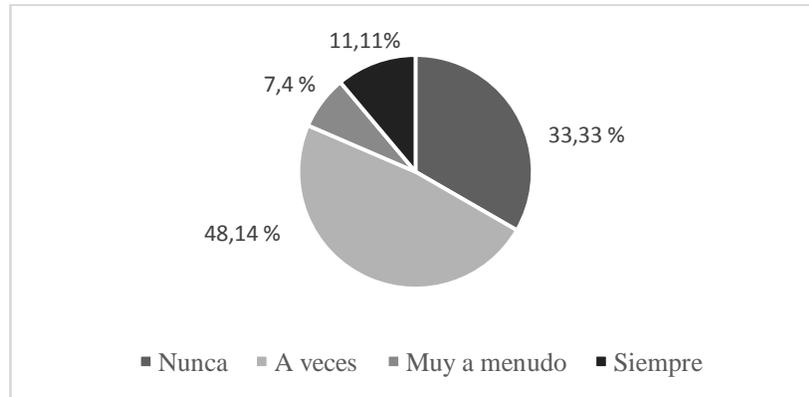
Otra de las cuestiones que se pretendían conocer en este trabajo está relacionado con la frecuencia con la que se utilizan las estrategias cognitivas descritas en el marco teórico. Se relacionan estos datos con los antecedentes en el estudio exploratorio realizado por el IPC (Instituto Pedagógico de Caracas), donde se analizan también en qué medida los alumnos utilizaban las estrategias de planificación, textualización y revisión (Figuroa Meza & Simón Pérez, 2011). En este estudio se encontró que a todos los grupos les costó redactar objetivos y destinatario en la etapa de planificación; y la revisión fue un tanto superficial, ya que la mayoría estuvo conforme con los resultados de los escritos pero que no habían tenido en cuenta aspectos estructurales o de contenido del texto (Figuroa Meza & Simón Pérez, 2011).

Planificación

En este análisis se busca conocer con qué frecuencia los alumnos planifican sus escritos para relacionar estos resultados a la importancia y la finalidad de la planificación al que hace referencia el marco teórico.

Gráfico1.3

Frecuencia con que los alumnos planifican sus escritos



Nota: Datos recabados por el autor

Como se puede apreciar en el gráfico1.3 el 33, 33% de los 27 alumnos encuestados no planifican sus escritos, el 48, 14 % lo hace en determinadas ocasiones, el 7, 40 % lo hace muy a menudo, y el 11, 11 % lo hace siempre. De estos datos se concluye que la mayoría de las veces los alumnos no planifican o planifican sus escritos en ciertos momentos. Según Figueroa Meza y Simón Pérez (2011), la planificación es la estrategia que menos atención parece recibir de parte de los alumnos ya que requiere pensar en el propósito y el destinatario, y por lo tanto es omitida por el escritor.

En el siguiente análisis se puede observar qué grado de importancia le dan los alumnos a las técnicas que normalmente se utilizan durante la planificación.

Tabla 1.1

Orden de importancia de las técnicas que utilizan los alumnos en sus escritos durante la planificación

Estrategias	Nº1	Nº2	Nº3	Nº4
Escribir idea principal en un borrador	27			
Pensar en las partes: Introducción, desarrollo y conclusión		7	17	
Debatir el tema con compañeros		20	7	
Usar el torbellino de ideas para generar ideas				27

Nota: Datos recabados por el autor

De los datos obtenidos en la tabla 1. 1 se puede observar que los alumnos eligieron la búsqueda de la idea principal como primera opción, le sigue el debate con compañeros y pensar en las partes del escrito, terminando con el torbellino de ideas como menos importante a la hora de planificar. Este análisis permite apreciar que el alumno tiende a seguir un procedimiento utilizado con mucha frecuencia por los docentes desde el inicio de la carrera. El mismo consiste en buscar la idea principal sin un torbellino de ideas previas. Los alumnos parecen no valerse de sus conocimientos previos, o si lo hacen no acostumbran a plasmar sus ideas en el papel. Por otro lado, los alumnos parecen

conocer la técnica del torbellino de ideas pero no se fomenta esta técnica en clase con mucha frecuencia. En la siguiente tabla se puede ver el orden de importancia que los alumnos le dan a las diferentes técnicas de escritura.

Textualización

Tabla 1.2

Orden de importancia que le dan los alumnos a las técnicas durante la escritura

Estrategias	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6
Idea Principal	27					
Ideas secundarias		27				
Nexos relacionantes			10	6	14	3
Claridad y factibilidad			5	10	2	2
Longitud de párrafos			9	5	1	17
Utilización de material de referencia			3	6	10	5

Nota: Datos recabados por el autor

En la tabla 1.2 se distinguen la idea principal y las ideas secundarias como lo más importante que el alumno tiene en cuenta cuando está en el proceso de escritura. Por otro lado, los nexos relacionantes que utilizan son los que están en tercer lugar. Le prestan menos atención a la claridad y factibilidad, la longitud de cada párrafo y a la utilización de materiales de referencia como diccionarios, libros de gramática y vocabulario. Según Figueroa Meza & Simón Pérez, los alumnos “parecen prestarle más atención a las ideas que a la estructura del escrito” (2011, p.141). Esto indica nuevamente que los alumnos siguen el modelo tradicional de escritura, y se olvidan de ahondar en otros aspectos como

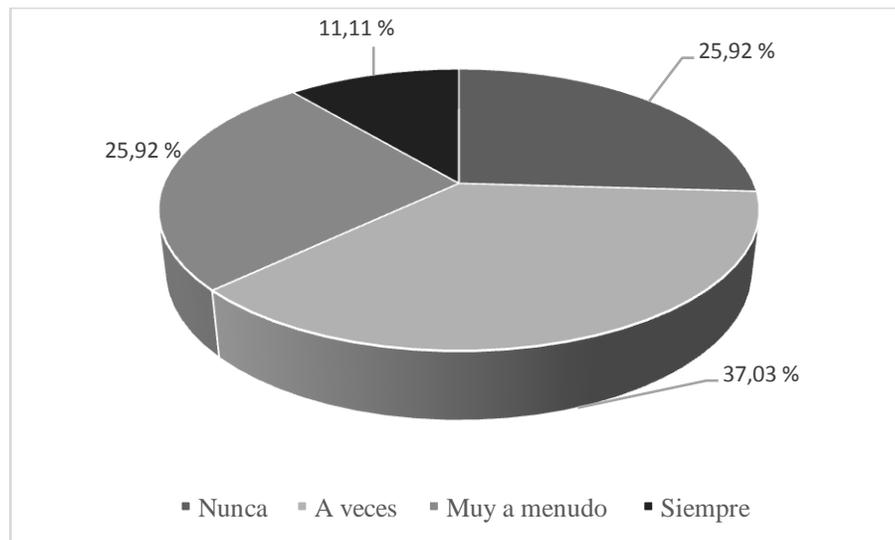
la estructura, la factibilidad de los ejemplos que utilizan para ilustrar o dar valor a su ideas, y la claridad de las mismas.

Revisión

Como se mencionó anteriormente, la revisión de los escritos es otra de las estrategias cognitivas usualmente olvidadas de parte de los alumnos. Lardone y Andruetto (2003) estiman que al “revisar se comprueba si la palabra escrita expresa con precisión lo que el pensamiento desea” (en Figueroa Meza, 2011, p.p. 123 -124). En este aspecto, los alumnos no son realmente concientes de la importancia de la revisión (Figueroa Meza, 2011). En el siguiente gráfico se ven los resultados obtenidos en el instituto.

Gráfico1.4

Frecuencia con que los alumnos revisan o editan sus escritos



Nota: Datos recabados por el autor

En el gráfico 1.4 se muestra que, de 27 alumnos del cuarto año, el 25,92% nunca revisa su escrito y un 37,03 % lo hace a veces. Esto quiere decir que un 62,95 % de los

alumnos tienen esta dificultad en la revisión y edición. Por lo tanto, se continuó con el análisis para conocer si los alumnos utilizaban algunas de las técnicas de revisión que se mencionan en el marco teórico de este trabajo, y que orden de importancia les otorgan a las mismas.

Tabla 2.3

Orden de importancia que los alumnos otorgan a las técnicas de revisión

Estrategia	Nº1	Nº2	Nº3
Utilizo material de referencia	27		
Pregunto a compañeros más expertos			27
Vuelvo a escribir si es necesario		27	

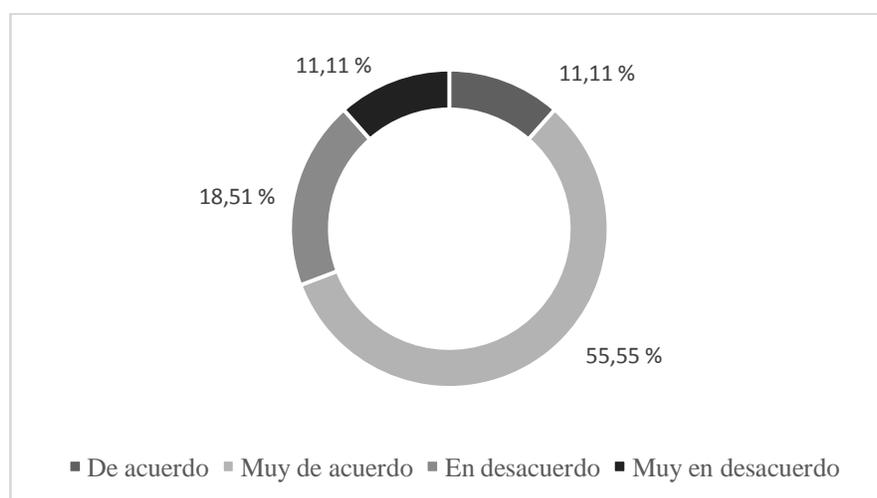
Nota: Datos recabados por el autor

En la tabla 1.3 los alumnos coincidieron en el orden de importancia que les otorgan a las técnicas de revisión. En primer lugar, utilizan o utilizarían, si no lo están realizando, los materiales de referencia anteriormente mencionados. Como segunda opción eligieron volver a escribir si fuere necesario, y por último consultar a compañeros más expertos. De este análisis se puede deducir que los alumnos podrían no estar conscientes de que deben revisar sus escritos, pero que, si se les muestra algunas técnicas, las identifican y las utilizan en sus escritos.

En el siguiente grafico se propuso conocer en qué medida los alumnos del instituto se apoyaban y pedían ayuda a sus compañeros. En el marco teórico se hace referencia al trabajo cooperativo como un aspecto importante en el proceso de escritura. Según Slavin, “los alumnos deben trabajar juntos para aprender y son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio” (1999, p.19).

Gráfico1.5

Percepción de los alumnos sobre el trabajo cooperativo



Nota: Datos recabados por el autor

En el grafico 1.5 un 55,55% de los alumnos están muy de acuerdo en trabajar en pares o grupos y un 11, 11% está de acuerdo. Esto implica que un 66.66 % tiene agrado por el trabajo grupal. Este dato es de fundamental importancia para la implementación de la propuesta, ya que el punto de partida para mejorar el proceso de escritura es tanto un proceso interno como externo y requiere de la ayuda de pares.

En la siguiente tabla se pretende conocer que estrategias utilizan los alumnos en sus escritos.

Tabla 1.4

Estrategias utilizadas por alumnos en sus escritos

Estrategias más usadas por los alumnos en sus escritos	Cantidad de alumnos
Resúmenes	10
búsqueda de información	8
Trabajo con compañeros	4
Seguir un modelo de texto	3

Nota: Datos recabados por el autor

En la tabla 1.4 se puede apreciar que, de un total de 27 alumnos, las estrategias más utilizadas en los escritos son el resumen y la búsqueda de información sobre los temas que el docente requiere de los alumnos para escribir. En menor grado les siguen el trabajo con compañeros y tener un modelo de texto a seguir para la escritura. De estos resultados se desprende que los alumnos aún siguen un modelo tradicional de escritura, lo cual se pretende cambiar en esta propuesta.

Por otro lado, se indagó acerca de las percepciones que tienen los docentes del instituto sobre los motivos por los cuales los alumnos no obtienen los resultados esperados en sus escritos.

A. Percepción de los docentes sobre el rendimiento de los alumnos en sus escritos

En el caso de la docente de Lengua IV se entiende que los problemas tienen que ver con las tres etapas o estrategias mencionadas en el marco teórico, la planificación, la textualización y la revisión. El docente afirmó que los alumnos tienen dificultades con la

estructura y organización del texto, muestran uso incorrecto de conectores; no revisan los errores o que “inventan palabras”. Según el docente los alumnos no tienen un eficiente hábito de escritura (entrevista – Docente N°1). En el caso de la docente de Lingüística II el problema está más bien vinculado al pensamiento crítico, a la reflexión que también se presenta en este trabajo. Según Olson (1999), la escritura se concibe en el pensamiento. (en Serrano, 2014) (entrevista – Docente N°2). Y por último la docente de Literatura se refiere al problema de la escritura como algo cultural, “de Misioneros” (entrevista – Docente N°3). En resumen, la escritura es estructura, pensamiento y cultura. El marco teórico no hace referencia a la cultura. En este sentido, se puede pensar a la escritura como un proceso cultural lo cual es objeto de otro estudio.

B. Estrategias didácticas que utilizan los docentes en la enseñanza de la escritura

Otro aspecto importante en este estudio está relacionado a las estrategias que los docentes utilizan actualmente en sus clases para la enseñanza de la escritura.

El docente de Lengua IV se interesa en enseñar a partir de un modelo de texto, haciendo énfasis en el tipo argumentativo. También se refiere a la estructura del texto: introducción, desarrollo y conclusión (entrevista – Docente 1). En cambio, el docente de Lingüística II no ve la necesidad de textos sin errores, sino más bien interviene cuando es necesario (entrevista – Docente 2). En cuanto al docente de Literatura, es más bien la escritura creativa lo más importante y los resúmenes de cada libro leído (entrevista – Docente 3). La importancia de estos resultados para el proyecto es, por un lado, conocer las estrategias actuales de los docentes, y por el otro, incentivar nuevas estrategias

didácticas en el aula que sean eficaces en el proceso de escritura. El objetivo principal de este proyecto es contribuir a las enseñanzas con estrategias ya conocidas pero en algunos casos, poco utilizadas, y en otros, organizarlas en las distintas fases de tareas del ABT explicado en el marco teórico.

C. Estudio de casos: observación participante y entrevistas

La razón por la que se decide observar a tres alumnas re-cursantes y una alumna que no lograba alcanzar la meta de recibirse, tiene que ver con el problema que cada una manifiesta tener con la escritura en la materia lengua IV. La elección de esta materia está vinculada a la especificidad que tiene en cuanto a la escritura. Ninguna de las otras materias evalúa la misma de manera directa.

Se realizó observación participante y una serie de entrevistas para determinar cuáles fueron los motivos de esta problemática. También se entrevistó a la profesora de la materia para obtener su percepción al respecto.

Se observó a la alumna por dos motivos

- Conocer los motivos de su actitud hacia la materia Lengua IV.
- Buscar soluciones a su problema de escritura con el objeto de disminuir su frustración.

Durante el período en que se observó a la alumna se pudieron detectar algunos cambios desde la etapa de inmersión del contexto hasta el día en que se recibe.

1. Del miedo y la frustración que sentía al principio, paso por una etapa de duda sobre si podía lograr su objetivo (Observación participante - N°1).

2. Una vez que entendió el proceso de escritura y fueron claras las explicaciones, se sintió en control de la situación (Observación participante - N°3,4 y 5).
3. El día que rinde lengua IV sigue sintiendo temor, pero tiene más seguridad al momento de escribir (Observación participante - N°5).

La razón de estas observaciones fue determinar las causas de la actitud de la alumna. Se quiso indagar si las causas tenían que ver con la materia, el docente, o el desconocimiento de la estructura del escrito. Si bien se descubrió que es una sumatoria de factores, el desconocimiento de la estructura y sus partes es el factor más importante en el proceso de aprendizaje. Una vez que la alumna logró conocer esta estructura su actitud cambió por una más optimista.

Por otro, se procede a realizar tres entrevistas a alumnas del cuarto año que re cursan la materia lengua inglesa IV. El objetivo de estas entrevistas es comparar algunas actitudes hacia la materia y hacia la escritura en particular y las dificultades y estrategias utilizadas en sus textos académicos.

Se logran conocer varias posturas en cuanto a la materia. A la alumna A no le gusta nada de la materia, se siente frustrada y desanimada. Sin embargo, las alumnas B y C mencionan características como el vocabulario implementado por el docente y el material elegido para dictar sus clases. En cuanto a las dificultades de la escritura, las alumnas reconocen que necesitan ayuda, o que les cuesta empezar a escribir y se preocupan de que no hayan alcanzado el nivel adecuado requerido en cuarto año. Algunas de las estrategias que utilizan las alumnas en sus escritos y, que consideran

importantes,son la lectura, la práctica de escritos, la búsqueda de información, la transcripción de fragmentos y la utilización de frases.

En cuanto a la cantidad de práctica de la escritura que realizan los alumnos, la alumna A reconoce que practica muy poco, pero las otras dos alumnas B y C manifiestan que son responsables de su propio entrenamiento.

Por otro lado, las tres alumnas coinciden en que el texto con mayor dificultad es el argumentativo, y que no han adquirido la capacidad crítica (Alumna B).

Por último, en cuanto a las metodologías que los alumnos creen que deben implementarse en la materia, se aprecia las siguientes: claridad sobre los párrafos, compartir con los compañeros, recibir sugerencias. También la Alumna C sugiere traer información a la clase y escribir en el aula.

Por ello, se puede deducir que la mayoría de los alumnos entrevistados tiene una actitud de compromiso. Sin embargo, a pesar de que tiene dificultades en la escritura, especialmente en el texto argumentativo, no le impide pensar en soluciones y sugerencias para la mejora de los procesos de su propio aprendizaje (entrevista – alumnos A, B y C).

Finalmente, con el objeto de indagar sobre dificultades en la escritura,se entrevistó a la docente de lengua inglesa IV.A continuación se han descrito algunas percepciones, algunas estrategias y motivos por los cuales algunos alumnos tienen dificultad en la escritura. Además, se han descrito las estrategias que el docente utiliza en la planificación.

Uno de los problemas más graves en cuanto a la escritura en la materia lengua inglesa IV es que los alumnos poseen un bajo nivel que traen de años anteriores. Otro

problema es la exigencia del sistema de la aprobación de la mayor cantidad posible de alumnos para cumplir con los requisitos de la matrícula.

Entre los motivos más comunes por los cuales los alumnos tienen dificultades en la escritura y deben re cursar, de acuerdo al docente entrevistado (entrevista – docente de lengua inglesa IV), se encuentran la falta de hábitos de estudio o de interés, no haber adquirido las estrategias de escritura en etapas anteriores y la falta de apoyo de las autoridades en algunos casos. Además, el docente acentúa la actitud inadecuada de algunos alumnos en cuanto a la materia y su falta de compromiso.

En cuanto a las estrategias que la docente desarrolla en su planificación están el repaso de conceptos y conectores, la autocorrección del alumno con el *feedback* otorgado por el docente, la utilización de modelos de textos entre otros. Lo que se destaca en este análisis es la inquietud del docente sobre la el grado de detalle de estrategias que no se encuentra en su planificación y el deseo de desarrollar dichas estrategias a futuro. Una de las contradicciones que surgen en este análisis es que el docente acentúa la falta de compromiso de los alumnos con el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, en el análisis sobre actitudes de los alumnos entrevistados, la mayoría estaba dispuesto a seguir intentando mejorar sus escritos. Este dato puede servir como punto de partida para implementar un cambio empezando por la comunicación fluida entre alumnos y docente.

D. Revisión de documentos: planificación de lengua inglesa IV

Se tiene en cuenta la planificación de la materia lengua inglesa IV en este análisis para conocer las estrategias didácticas que se plantean en la misma. En la fundamentación de la planificación se plantea lo siguiente: la asignatura lengua inglesa IV se ocupa de

consolidar los conocimientos adquiridos a lo largo de los años y de transmitir conocimientos específicos que enriquezcan la lengua oral y escrita del alumno para poder alcanzar una variedad de objetivos académicos según lo demandan las diversas áreas y disciplinas en las que tendrá que desenvolverse con soltura en su expresión. (Documento: planificación. Anexo B). El propósito de la materia es claro. Sin embargo, el análisis de la planificación demuestra que el docente no desarrolla explícitamente ninguna estrategia cognitiva o socio afectiva.

CONCLUSIONES DIAGNÓSTICAS

Luego del análisis de resultados se llegan a varias conclusiones diagnósticas que permitirán luego la implementación del taller de escritura en el instituto Carlos Linneo.

En primer lugar, se encontró que un gran porcentaje de alumnos del cuarto año re cursa la materia lengua inglesa IV y que, en el período del 2014 al 2016 hubo un incremento de más del 140%. De este dato se desprende la necesidad de buscar las causas que condicionan el rendimiento de los alumnos en sus escritos.

Se encontró en el análisis de datos que los alumnos muestran un abordaje superficial de la estrategia cognitiva de la planificación y la revisión. Según Montolío (2002), estas estrategias son omitidas o estimadas innecesarias, debido a la creencia de que los escritos se redactan de una sola sentada (en Figueroa Meza & Simón Pérez, 2011).

En segundo lugar, se preguntó a tres docentes del área de inglés sobre los posibles motivos del bajo rendimiento de los alumnos en sus escritos. Algunos aspectos que mencionaron fueron la falta de hábitos de estudio en general, la dificultad de expresar sus argumentos con claridad y la dificultad de la escritura como un fenómeno cultural. En este sentido, se concluye que el alumno debe comprometerse en el proceso con la ayuda y guía del docente.

Por otro lado, se indagó sobre las estrategias que utilizan los docentes en el aula y se destacaron el uso de modelos, el reconocimiento de las partes del texto, sobre todo del texto argumentativo. Se concluye que los docentes utilizan las estrategias cognitivas de planificación y redacción de modo insuficiente o de forma poco explícita. La importancia de estos resultados tan disímiles entre los docentes es positivo en ciertos aspectos ya que

ofrece al alumnado una variedad de estrategias y formas de aprender que podían facilitar que, alumnos con diferentes estilos de aprendizaje, aprendan de diferentes maneras. Sin embargo, puede ser negativo para el proceso del alumno, ya que estas estrategias deberían ser graduales, de más complejas a menos complejas. Es decir, indica que los docentes no trabajan de forma coordinada, que no recuperan prácticas anteriores de los alumnos para reforzarlas y luego avanzar hacia otra estrategia más compleja.

Se indagó también, a través de la observación participante, las actitudes de una alumna del cuarto año del profesorado que tenía dificultades en la escritura en la materia lengua inglesa IV. La frustración hacia la materia y la falta de control de sus habilidades de escritura no permitían a la alumna aprobar la materia. La falta de motivación y el subsiguiente desinterés le causó a la alumna un impedimento para usar efectivamente las estrategias cognitivas. Se concluyó con estos datos, que las estrategias cognitivas están vinculadas a las estrategias afectivas, y que, una vez que la alumna bajó su nivel de ansiedad, pudo desarrollar sus habilidades de escritura con mayor seguridad y claridad.

Además, se entrevistó a tres alumnas re cursantes de la materia anteriormente mencionada, para conocer sus actitudes hacia la misma e indagar sobre sus hábitos de estudio, las estrategias que utilizaban y si querían proponer cambios en la metodología. Se concluyó que en dos casos, las alumnas mostraban un elevado interés hacia la escritura, lo cual favorece el uso de las estrategias, y que trabajar en equipos es importante como estrategia. El hecho de proponer sugerencias para mejorar su desempeño en la escritura muestra su compromiso hacia el cambio que debían realizar para aprobar la materia.

Se entrevistó también al docente de la materia lengua inglesa IV para conocer su percepción sobre el rendimiento de los alumnos, las estrategias que utiliza y los motivos que considera causas de re cursantes en su materia. Se concluyó que el docente pone mayor énfasis en los hábitos de estudio de los alumnos y menos en su propia práctica docente. Si bien manifiesta que explica la estructura del escrito y les enseña a los alumnos un modelo de texto, no sigue los pasos de planificación, redacción y escritura de forma consiente.

Se arriba a la última conclusión entonces de que se pueden realizar pequeños cambios que tienen que venir de los autores del proceso de enseñanza y aprendizaje y especialmente de la reflexión constante sobre la planificación áulica.

Para terminar, se cierra con un pensamiento de Figueroa Meza y Simón Pérez quienes dicen

[...] en lo atinente a la composición textual o a la producción escrita, tema de esta investigación, se cree que en esos problemas que presentan los estudiantes ha tenido mucho que ver el hecho de que tradicionalmente la escritura se ha sustentado en la consecución de un producto. Se coloca el énfasis en ese escrito que el alumno entrega al docente para que éste proceda a su corrección y evaluación (2011, p. 121).

De este modo se puede pensar como posible solución, un docente que enseña las estrategias cognitivas de forma explícita y gradual de menor a mayor complejidad, que crea un ambiente que baja los niveles de ansiedad y que fomenta el trabajo en equipos. Se puede pensar en un alumno con mayor compromiso hacia la escritura, y en el proceso de escritura como una actividad placentera y natural para el alumno.

De este modo, se implementa el taller desarrollado en este trabajo con el objeto de mejorar las habilidades productivas de la escritura.

CAPÍTULO 5

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Introducción y fundamentación

La siguiente propuesta pretende mejorar las habilidades de escritura de los alumnos del cuarto año del profesorado de inglés del instituto Carlos Linneo. A partir de los datos obtenidos en la etapa de investigación, se determinó que la mayoría de los alumnos utilizan las estrategias cognitivas de planificación y revisión con menor frecuencia. Por otro lado, un gran porcentaje utiliza las estrategias socio-afectivas en el proceso de aprendizaje, lo cual constituye una ventaja para desarrollar esta propuesta.

Se utiliza el material del FCE en el diseño y la implementación de un taller de escritura. El FCE está estructurado en partes y cada una de ellas está organizada por tareas. En la primer parte se trabaja con el material de entrada o *input* desarrollado en el marco teórico. Según Steven Krashen (1984), en la adquisición del idioma es necesario que el alumno sea expuesto a una entrada comprensible o *Comprehensible Input*, lo que implica que el material de lectura o de audio debe ser comprensible para el alumno, no debe ser demasiado sencillo ni demasiado complejo. Por ello, las lecturas y audios sobre temas de interés deben ser adecuadas al nivel e interés de los alumnos. Este material de entrada genera luego un debate en grupos para que de ese modo se llegue al producto final: el texto escrito. El taller se divide en fases basado en la teoría del ABT y el aprendizaje colaborativo. En el marco teórico se expusieron las fases que van desde la pre-tarea, la tarea y la post tarea. Los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar estrategias cognitivas en el proceso. Además contarán con la guía y ayuda del profesor, lo que facilitara el uso de estrategias afectivas, como el control de la ansiedad y evitará la

presencia del bloqueo mental que produce la misma. En el transcurso del taller, los alumnos también podrán desarrollar sus estrategias sociales entre pares durante cada tarea.

Objetivo general

Diseñar e implementar un taller de escritura (en el Espacio de Definición Institucional) en el cuarto año del profesorado de inglés del instituto Carlos Linneo.

Objetivos específicos

Implementar las etapas del ABT.

Utilizar estrategias cognitivas de planificación, textualización y revisión para mejorar el rendimiento en los exámenes escritos de los alumnos del cuarto año del profesorado de inglés utilizando como estrategia didáctica el ABT y el aprendizaje cooperativo.

Fomentar las estrategias afectivas y sociales durante el proceso de aprendizaje.

Descripción del Taller

Teniendo en cuenta los objetivos de intervención, se desarrollará el taller de escritura en un encuentro de 2 horas semanales en el Instituto Carlos Linneo, en el primer piso del edificio escolar, en la sala de informática. Se estima que la duración del taller se extenderá de abril a octubre de cada año académico.

Recursos

El alumno en el taller deberá contar con la bibliografía del FCE, además de recursos de edición, como diccionarios, libros de gramática y vocabulario; además podrá acceder a los recursos que ofrece la Universidad de Cambridge on-line.

También, los alumnos contarán con la sala de informática para realizar las escuchas de material de audio, videos entre otros. El Instituto cuenta además con una asistente de idiomas de Estados Unidos, que actuará como guía y/o facilitador de frases o expresiones que el alumno necesite.

A continuación, se procede a describir los recursos antes mencionados en detalle

- Libro de preparación de exámenes FCE, con la estructura requerida por la universidad de Cambridge. El material (libro de texto, se basa en tareas que debe resolver el alumno, primero con la ayuda del profesor). El título del libro es *Complete First, Cambridge English University Press* (2016)
- CD o audio en otros formatos.
- Modelos de exámenes de años anteriores.
- Página web: “*Cambridge Assessment English*”. Ofrece información sobre el examen, ejercitación extra, algunas recomendaciones para el alumno y sus tutores. (<http://www.cambridgeenglish.org>). Por ejemplo, en la página se puede encontrar una herramienta llamada “*Cambridge English Write and Improve*”. Ésta le permite al alumno escribir, corregir y editar sus escritos. Consiste en elegir un nivel, introducir texto y finalmente enviar para recibir corrección automática.

- Guía completa de temas para que el alumno y el docente tengan total conocimiento sobre cada uno de los temas del examen

<http://www.cambridgeenglish.org/Images/cambridge-english-first-handbook-2015.pdf>.

Plan estimativo de trabajo con la bibliografía obligatoria

Del 15 de abril a 15 de junio: Unidades desde la 1 a la 7 de la bibliografía.

Del 15 de agosto al 15 de octubre: Unidades desde la 8 a la 14.

Cada alumno, en el transcurso del taller, deberá empezar a identificar cuáles son las estrategias que le van a ayudar para mejorar sus escritos académicos, especialmente en la Lengua IV, para que de este modo esté preparado para escribir ensayos, informes o cartas y artículos. Esta actividad se realizará con el docente mensualmente, en un espacio de reflexión y autoevaluación. Los alumnos podrán tener un cuaderno de apuntes, donde realizar los comentarios acerca de las estrategias, podrán añadir fragmentos, notas y sugerencias. Este cuaderno será visado por el docente con el fin de asegurar que todos los alumnos hagan dicha actividad.

Posibilidad de rendir examen internacional

Si bien este tema excede a esta propuesta, existe la posibilidad de que los alumnos rindan de forma optativa para acreditar de forma externa, sus conocimientos en la LE.

Se procederá con los alumnos que opten por rendir el examen de la siguiente manera

En el mes de noviembre se tendrán dos encuentros de 2 horas semanales para reforzar la práctica de habilidades.

Semana 1 en el mes de noviembre: en el primer encuentro semanal desarrollarán la práctica oral y de escucha (listening); en el segundo encuentro semanal realizarán práctica de lectura y escritura con exámenes *mock* (de prueba).

Segunda 2 en el mes de noviembre: se repetirá la misma modalidad.

En los días previos al examen propiamente dicho, los alumnos tendrán la oportunidad de realizar un examen de simulacro, que se lleva a cabo al finalizar el mes de noviembre. En el mismo serán evaluados por la representante de Buenos Aires Open Centre Verónica Sherer, quien también está a cargo de los exámenes FCE. Tendrán una instancia en donde podrán poner a prueba las cuatro habilidades y además podrán familiarizarse con la estructura propiamente dicha, los tiempos y las exigencias del mismo. La ventaja de este *mock*, es que los alumnos no son calificados de manera formal, pero sí reciben una retroalimentación de lo aprendido y a su vez podrán corregir errores o reforzar aquellas habilidades en las que necesitan mejorar.

Hecha esta aclaración, en el taller se realizarán actividades que desarrollarán las estrategias cognitivas de planificación, textualización y revisión en la escritura. Por otro lado, se realizarán experiencias de concientización de estrategias afectivas y sociales. Estas actividades se desarrollan en etapas: etapa de reconocimiento y etapa de tareas.

Etapas de reconocimiento

Objetivos:

1. Reconocer estrategias cognitivas, afectivas y sociales. Discutir sobre su importancia
2. Reconocer la estructura de la bibliografía que se utilizará para entrenar a los alumnos en las estrategias del FCE. El objetivo de esta actividad es tener claridad acerca de la manera en que se desarrollarán las actividades en el taller.
3. Tener claridad acerca de los criterios de corrección y evaluación, cantidad de errores, e importancia de los mismos. Saber qué cantidad de palabras requiere el docente cuando el texto está terminado. Conocer que cantidad de tiempo tendrá el alumno para terminar o presentar su escrito.

Actividad 1: el docente guiará una discusión sobre las diferentes estrategias cognitivas, afectivas y sociales que pueden usarse en el proceso de la escritura. Se hace una lista de ideas previas. Los alumnos tienen 40 minutos para presentar un resumen de las ideas compartidas.

En cuanto a las estrategias cognitivas, se expondrá el modelo de planificación, textualización y revisión desarrollado en el marco teórico. En cada etapa los alumnos trabajarán con ejemplos que se toman de la bibliografía. Se analizarán los errores más frecuentes. Por ejemplo, en el caso de la planificación, los alumnos deberán identificar el/los objetivos del escrito, y si éstos coinciden con la redacción. En el caso de la revisión se discutirán sobre elementos de coherencia y cohesión, estructuras gramaticales, vocabulario adecuado, errores de ortografía y puntuación, estilo adecuado y de estructura.

Por último los alumnos podrán comparar este modelo y las estrategias utilizadas, y comparar éstas con las ideas que anotaron en la actividad de discusión.

Guía de preguntas para la planificación: ejemplo

1. ¿Cuál es el tema del texto? (Por ejemplo: fumar es perjudicial para la salud).
2. ¿Cuál es el objetivo? (Crear conciencia en el público en general sobre la adicción al cigarrillo).
3. ¿Quién será el lector del texto? ¿A quién/quienes va dirigido? (al público en general, a los fumadores).
4. ¿En qué medio se publicará el texto? (en una revista de salud, en un blog, etc.).
5. Escribe una idea principal sobre tu tema (por ejemplo: Hay tres razones para dejar de fumar).
6. Anota tres ideas secundarias sobre la idea principal (tres razones: prevenir el cáncer de pulmón, ahorrar dinero, enseñar a tus hijos a tener una buena salud).
7. Piensa en hechos que sustenten estas ideas (estadísticas, estudios, entrevistas, etc.). Busca información en libros, revistas o internet cuya fuente sea confiable.
8. Piensa en una conclusión (persuadir a las personas para que dejen de fumar, crear conciencia, utilizar una pregunta para que la responda el lector, etc.).

9. Puedes utilizar el torbellino o tormenta de ideas, mapas conceptuales, cuadros, etc. Debes elegir una estrategia que te haga sentir cómodo con el proceso de la escritura.

Guía para armar el texto durante la redacción

1. Utiliza tu plan y escribe el texto en cinco párrafos.
2. El primer párrafo debe ser una introducción al tema.
3. El segundo, tercer y cuarto párrafo deben tratar sobre las tres razones para dejar de fumar.
4. El último párrafo contiene la conclusión.
5. Recuerda que cada párrafo debe ser aproximadamente de la misma longitud.
6. Recuerda utilizar nexos relacionantes y conectores.
7. Si tuviste en cuenta tu planificación ¿cambiaste ideas, utilizaste las mismas, o no tuviste en cuenta la planificación? Recuerda que la misma es flexible.

Guía para la revisión

1. Escribe el texto.
2. Lee el texto una vez. ¿Cumple el texto con el objetivo de persuadir a las personas para que dejen de fumar?
3. Las ideas que ejemplifican o ilustran la idea principal y las secundarias cumplen con ese objetivo. ¿Son relevantes? ¿Son factibles?

4. Lee el texto por segunda vez. Utiliza material de referencia (libros de gramática, diccionarios especializados, diccionarios de frases, libros de familia de palabras, etc.) para corregir tu texto. Corrige la ortografía, el uso de frases verbales, gramática, puntuación, interferencia con la lengua materna, palabras que se confunden con tu lengua materna, tiempos verbales, etc.
5. Lee el texto por tercera vez. Subraya la idea principal con un color rojo. Subraya las ideas secundarias con un color azul. Engloba en un círculo las ideas que ejemplifican a las ideas secundarias y a la idea principal.
¿Puedes ver la coherencia y cohesión entre las oraciones? ¿Las frases conectivas que utilizaste están vinculadas a la idea principal? ¿Cumplen con el objetivo?
6. Permite que tus compañeros lean tu texto y has tú lo mismo con el suyo. Puedes dar y recibir sugerencias.
7. Revisa el texto una última vez. Reescribe si es necesario.

En cuanto a las estrategias socio- afectivas se discutirán las siguientes preguntas en pequeños grupos.

1. ¿Cómo se sienten en cuanto a las estrategias de enseñanza de la escritura en el instituto?
2. ¿Cuáles son las estrategias que utilizan en la consecución de una tarea?
3. ¿Se sienten motivados cuando tienen que escribir?

4. ¿Qué nivel de ansiedad tienen en cuanto a la escritura? Del 1 al 5, de menos a más ansiedad.
5. ¿Cómo se sienten cuando trabajan en pares o pequeños grupos?

Actividad 2: los alumnos conocerán la estructura general de la bibliografía.

Reconocerán los temas del índice. Harán un torbellino de ideas relacionados a los temas de cada unidad. Por último, compartirán ideas con los compañeros en debate. Esta actividad durará alrededor de 40 minutos.

Actividad 3: los alumnos tendrán acceso a los criterios de corrección de los textos (se utilizará un baremo de bandas que consiste en escalas que van del 0 al 5 como rúbrica, siendo el 5 equivalente a un 100% alcanzado). Estos criterios serán analizados junto al docente. Se le explicará que significa cada símbolo al corregir (sp.por ejemplo, en inglés se utiliza para un error de ortografía). Los alumnos y el docente discutirán sobre importancia de los errores, cantidad de errores permitidos y cantidad de palabras que deben utilizar en cada texto.

A modo de ejemplo se describen algunos de los símbolos utilizados en la corrección

Gr. Gramática.

ww. Palabra o frase incorrecta.

sp. Ortografía.

punc. Puntuación.

V. Falta una palabra.

Irr. Idea irrelevante.

wo. Orden incorrecto.

wt. Tiempo verbal incorrecto.

Etapa de Tareas

Objetivos

1. Desarrollar el ABT.
2. Utilizar el FCE como herramienta.

Una vez finalizada la etapa de reconocimiento y debate sobre estrategias, el formato del examen, criterios de corrección y evaluación, los alumnos desarrollarán diferentes tareas que les permitan cumplir con el proceso de escribir en forma ordenada y con la mayor claridad posible. A modo de aclaración, el docente utilizará la bibliografía con el formato del FCE durante el ABT. En la primera fase, la fase de pre tarea, el docente forma el andamiaje que necesita el alumno para la consecución de las tareas que siguen. En esta primera fase el docente “[...] usa actividades que ayuden a los estudiantes a recordar palabras y frases claves de utilidad” (en Pineda & Laufer, 2010, p.24). A continuación se describen algunos tipos de actividades que se realizan durante la fase de pre tarea.

Pre Tarea

Los alumnos observan imágenes de una unidad de la bibliografía del FCE sobre determinado tema y contestan preguntas sobre el mismo, en pares. El objetivo de la actividad es conectar conocimientos previos con información que puede luego estar en la

siguiente actividad. En esta actividad el rol de andamiaje del docente consiste en generar ideas en los alumnos y facilitar la conexión de conocimientos previos con la nueva información. Podrán utilizar el torbellino de ideas, los mapas conceptuales u otra estrategia de su elección.

Ciclo de Tareas

El docente debe informar al alumno acerca del propósito de la tarea. En este trabajo el propósito es construir un texto escrito. Según el marco teórico de este trabajo, el ciclo de tareas nuevamente se divide en tres momentos.

Primer momento: tarea

Durante la tarea propiamente dicha, “los estudiantes la realizan en parejas o en pequeños grupos, puede estar basada en la lectura o la audición de un texto, mientras el profesor monitorea la actividad y los estimula” (Pineda & Laufer, 2010, p.24). En este trabajo, se denominó material de entrada a la lectura y la audición de textos.

Tipos de actividades de material de entrada o Input

El material de entrada, según Steven Krashen (1985) debe ser comprensible para el alumno y debe crear interés para generar un ambiente donde los alumnos se sientan motivados y a gusto con la lectura o escucha. En este momento los alumnos escucharán un audio o tendrán un momento de lectura para confirmar las ideas que se generaron en la fase de pre tarea. Luego profundizarán en otros aspectos desarrollados a continuación.

Trabajo con vocabulario: en esta actividad los alumnos trabajan con el vocabulario nuevo que escucharon en el audio. Algunos ejemplos de actividades consisten en

- Completar espacios en blanco.
- Unir con flecha el concepto y la definición.
- Ejercicios de respuesta múltiple.
- *Open y cloze test*: ejercicios con y sin opciones donde el alumno debe completar un texto.

Lectura: en esta actividad los alumnos usarán estrategias cognitivas como la lectura de espiguelo para encontrar información específica en el texto, lectura intensiva para contestar preguntas de comprensión, ejercicios de opción múltiple, con respuestas cerradas o abiertas, etc. En pares, una vez terminada la lectura, discutirán sobre las respuestas elegidas. También analizarán, con la ayuda del docente, ciertos distractores de los ejercicios de opción múltiple con el objetivo de usar esta estrategia para descartar preguntas confusas.

Trabajo con la gramática: los alumnos trabajarán con ejercicios de corrección de errores, completar espacios en blanco, reformular o parafrasear oraciones.

Segundo momento: planeación

Según Pineda & Laufer (2010), los alumnos, durante el momento de la planeación, piensan y estructuran la tarea, es decir, reportan a sus compañeros las decisiones que tomaron y los resultados. En esta etapa nuevamente se puede decir que existen actividades previas antes de entregar los resultados. Por tal motivo, se argumenta que no

existe una forma lineal de realizar las tareas, sino más bien, se da una interconexión en cada etapa, de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Por tanto la actividad 1 y 2 constituyen nuevamente el material de entrada antes de entregar el texto escrito.

Actividad 1: a partir de un modelo los alumnos, con la ayuda y guía del profesor, analizarán un modelo de ensayo, artículo, informe o reseña literaria. Identificarán sus partes: introducción, desarrollo y conclusión. En el caso de un informe, también deberán identificar los títulos y subtítulos.

Actividad 2: en esta etapa los alumnos con el docente y pares realizarán la planificación del escrito. Podrán usar el torbellino de ideas para generar ideas, relacionar y ordenar la información, y pensar en ideas que den fluidez al texto. Otra estrategia es dibujar un gráfico del plan usando cuadros o diferentes formatos para cada componente del escrito.

Actividad 3: en esta etapa los alumnos escriben el texto propiamente dicho. Usarán el material de entrada como referencia y si es necesario tendrán acceso a internet para la búsqueda de material complementario. Según estudios de Mata (1997), la textualización, que se produce primero en la mente, se convierte en “lenguaje visible... y pasa de una organización semántica a una organización lineal” (en Figueroa Meza & Simón Pérez, 2011, p.123). Por ello, es necesario recalcar que el rol del docente como facilitador del aprendizaje es de gran importancia en la etapa de redacción.

Tercer momento: reporte

Actividad: en la última etapa los alumnos tendrán que revisar sus textos, con la ayuda de un par o el docente, podrán utilizar material de referencia (diccionarios, libros

de gramática y vocabulario). Durante la revisión los alumnos deben tener en cuenta: ortografía, puntuación, relación entre oraciones y entre párrafos, relevancia del contenido, revisión de objetivo, propósito y destinatario y revisión de la estructura general del texto. Presentarán un informe breve sobre el *feedback* recibido de pares y docente (Pineda & Laufer, 2010).

Post tarea

Actividad: al finalizar la tarea los alumnos presentarán sus escritos (producto). Este puede ser leído en grupos. Cada grupo puede corregir nuevamente errores o debatir sobre ideas encontradas en el texto (Pineda & Laufer, 2010). En esta fase se puede realizar también el análisis del lenguaje y habilidades utilizadas durante la tarea.

Auto evaluación

Para cerrar la actividad, los alumnos y el docente tendrán un momento de reflexión acerca de las dificultades que han tenido en el desarrollo de la tarea. Podrán reflexionar sobre posibles cambios en las estrategias que utilizaron, recomendaciones y posibles soluciones en el proceso de escritura.

Trabajo cooperativo

Durante el desarrollo de la tarea cada alumno tendrá un rol asignado y deberá ser responsable de completar la tarea para cumplir con el objetivo del par o grupo. Por ejemplo, los alumnos tienen que planificar sus escritos en grupos, uno de los integrantes se puede encargar de dibujar el esquema a partir de la información que le brinde otro integrante del grupo. A su vez un tercer integrante puede buscar información adicional en

internet; y un cuarto puede hacer un resumen del mismo. Cada grupo se organiza de acuerdo a sus necesidades, pero deben tener en claro que tarea le toca realizar. En esto consiste la “especialización en la tarea” en la cual se le da “la asignación de una parte del trabajo a cada integrante del grupo” (Slavin, 1999, p.20).

Confección de carpeta o portfolio

Cada alumno, de forma individual, a lo largo del año lectivo, irá coleccionando sus trabajos escritos en una carpeta o portfolio. En la misma deberá incluir, además, esquemas, borradores, torbellino de ideas plasmadas en papel, referencias o notas que fue confeccionando sobre material de entrada (lectura, audio, discusiones o debates). El objetivo de esta actividad es tomar conciencia sobre el proceso de escritura, en que aspectos deben mejorar o como fueron mejorando aquellos que le producían mayor dificultad.

Instrumentos de evaluación de la propuesta de trabajo:

Antes de la implementación del taller

Cuestionario sobre el uso de estrategias cognitivas, afectivas y sociales. Guía de preguntas y consignas para la planificación, textualización y revisión de textos.

Durante la implementación del taller

Pruebas escritas y orales

1. Escritos académicos: ensayos argumentativos, artículos y reportes.

2. Presentaciones orales y escritas de los temas de la bibliografía obligatoria.
3. Carpeta o portfolio con los escritos y los esquemas y correcciones que fueron surgiendo a lo largo del proceso. (planificación, textualización y revisión).
4. Examen de simulacro del FCE.

Después de la implementación del taller

1. Autoevaluación sobre el proceso de la tarea y el nivel de satisfacción de los alumnos sobre el proceso de escritura y el uso de estrategias.
2. Debate entre pares y docente.

Prueba estandarizada

Examen internacional FCE propiamente dicho (Optativo)

CRONOGRAMA DE TRABAJO

Duración del proyecto de intervención

ACTIVIDADES	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre
Etapas de reconocimiento	X						
Desarrollo de tareas. Utilización de estrategias cognitivas, afectivas y sociales	X	X	X	X	X	X	
Evaluación: antes, durante y después de la tarea	X			X			X

CONCLUSIONES GENERALES

La problemática planteada nace de la observación, de actitudes visibles en los estudiantes. La escritura como tal produce un marcado malestar en los ellos. Si bien es un tema que se sabe cómo recurrente, no siempre se le presta la debida atención.

Este trabajo tuvo como objetivo general el diseño y la implementación de un taller de escritura con el objeto de intentar darle solución a la problemática. El taller desarrolló estrategias cognitivas y socio afectivas, utilizando el FCE como herramienta. El mismo utiliza un formato que favorece el proceso de escritura basándose en un modelo de aprendizaje basado en tareas ordenado y en colaboración con pares.

Los objetivos específicos estaban vinculados a mejorar el desempeño de los alumnos en sus escritos a través de la utilización de estrategias cognitivas de planificación, textualización y revisión teniendo el ABT como una estrategia didáctica para su organización. A su vez, los alumnos fueron concientizados en el uso de estrategias afectivas y sociales relacionado al aprendizaje colaborativo.

El taller se dividió en dos grandes etapas. La etapa de reconocimiento, en la cual los alumnos junto al docente se familiarizaron con el tipo de tareas, los recursos y la estructura del material del FCE. Además se fomentó la concientización de las estrategias cognitivas, afectivas y sociales en debate abierto entre docente y grupos pequeños de alumnos. Y, en la segunda etapa, se desarrolló la etapa de tareas en la cual se desarrolla, en diferentes momentos, el texto escrito.

Del análisis de datos se desprende que los alumnos del cuarto año del instituto Linneo tienen dificultades en la escritura. De allí se desprende la primera conclusión; la escritura es y siempre será un proceso. Los alumnos están en un constante proceso de

enriquecimiento, por lo tanto, ningún alumno tiene las mismas habilidades y ningún alumno aprende de la misma manera. De allí se arriba a la segunda conclusión que tiene que ver con el rol docente. El docente es el andamiaje o la ayuda que los alumnos necesitan en este proceso. Sin este andamiaje es muy probable que no haya avances sino más bien retrocesos. El proceso de escritura debe ser una construcción guiada. Este proceso debe tener un propósito claro. La calificación de los escritos de los alumnos es un modo de fomentar la motivación, pero la verdadera motivación se lleva a cabo cuando el alumno entiende y aprende de sus errores. Una de las formas de aprender sobre sus errores que los alumnos sugirieron en las entrevistas fue la corrección entre pares. Es una de las formas de recibir retroalimentación, pero sin calificación numérica sino cualitativa y en grupos.

Otra de las conclusiones a la que se arribó en este trabajo tiene que ver con el modelo del aprendizaje basado en tareas. El APT les otorga el protagonismo a los alumnos ya que se pretende involucrar a los mismos en tareas que presentan una dificultad, pero que son a la vez significativas, y que permiten usar el idioma para la comunicación efectiva en un contexto similar al real. En cuanto a las estrategias cognitivas que utilizaron los alumnos durante las fases del ABT, se concluyó que los alumnos tienen dificultades en la planificación y la revisión de textos. Por ello, es valioso para el alumno y el docente conocer las estrategias desarrolladas en este trabajo. Se puede, de este modo, incluir la enseñanza de estrategias en la planificación del docente.

Una recomendación importante tiene que ver con la actuación del docente durante las diferentes fases del ABT. El docente necesita ser claro en cuanto a cómo se estructura un texto y debe explícitamente enseñar las estrategias. Otra de las recomendaciones

está relacionada al criterio de evaluación. Si el alumno desconoce cuántos errores puede tener, y que tipos de errores son más o menos importantes, será más difícil recorrer el proceso y se creará un ambiente con mayor ansiedad y menor motivación hacia la escritura.

Se considera valioso extender los resultados de los datos obtenidos a los docentes, con el objeto de incentivar a la revisión de planificaciones y prácticas áulicas. También es interesante como propuesta a futuro, pensar en ir ajustando la propuesta planteada a medida que se vea la mejora en las habilidades de los alumnos en la escritura. Esto tiene que ver con acompañar al alumnado durante toda la carrera y no considerar el taller para remediar problemas sino para desarrollar habilidades.

En cuanto a las limitaciones, se puede agregar que la propuesta hubiera sido de mayor ayuda en cursos iniciales, como segundo o tercer año del profesorado. Sin embargo, la institución no contaba con un espacio en estos cursos. De este modo, la propuesta queda abierta a nuevas sugerencias y nuevas estrategias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica* (6 ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.
- Ausubel, D. P. (2009). *Adquisición y Retención del Conocimiento. Una Perspectiva Cognitiva*. España: Paidós.
- Bauman, Z. (30 de 04 de 2013). *Educación en la Modernidad Líquida*. Madrid, España. Recuperado el 29 de enero de 2018, de <http://www.injuve.es/gl/node/37979>.
- Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Cambridge English Schools en America del Sur*. (s.f.). Recuperado el 29 de enero de 2018, obtenido de <http://www.cambridgeenglish.org/americadelsur/learning-english/cambridge-english-schools-en-america-del-sur>.
- Chadwick, C. B. (1988). Estrategias cognoscitivas y afectivas del aprendizaje. Parte (a). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 185 - 205. Recuperado el 29 de enero de 2018, de <http://www.redalyc.org>.
- De Certeau, M. (2017). *La Inversión de lo cotidiano*. Mexico. Mexico: Universidad Iberoamericana.
- Delmastro, A. L. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1). Recuperado el 7 de noviembre de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100011.
- Figueroa Meza, R. A., & Simón Pérez, J. R. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del

Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, 35(73).

Recuperado el 18 de enero de 2018, obtenido de

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142011000200007.

García Cué, J. L. (Octubre de 2009). Instrumentos de Medición de Estilos de Aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 2(4), 4. Recuperado el 6 de noviembre de 2017, de

<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/166/124>.

Gil Escudero, G., & Santana, B. (1985). Los modelos del proceso de escritura. *Dialnet Estudios de Psicología*, 87 - 105. Recuperado el 15 de enero de 2018, obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65916>.

Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural". *Educere*, 13(44). Recuperado el 29 de enero de 2018, obtenido de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100028.

Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5 ed.). Londres. Inglaterra: Pearson.

Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). Mexico: McGraw-Hill Education.

King, P. (2007). Estudio multidimensional de la oralidad a partir de los textos escolares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Signos*, 40(63), 101 - 126. Recuperado el 15 de enero de 2018, obtenido de

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000100006.

Laco, L., Natale, L., & Ávila, M. (9 de junio de 2009). La Lectura y la Escritura en la Formación Académica, Docente y Profesional. Bs. As., Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.

León del Barco, B., & Latas Pérez, C. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 274. Recuperado el 6 de enero de 2018, obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17512208>.

Loaiza, F. R. (2004). Stephen Krashen: La lectura y su relación con la escritura. *Repes: Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 3-6. Recuperado el 6 de enero de 2018, obtenido de file:///C:/Users/PC/Downloads/5215-3117-1-PB.

Molano Camargo, M. (2006). Trabajo Cooperativo en la Universidad. *Revista de Investigación*, 6(2), 285. Recuperado el 6 de enero de 2018, obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/952/95260215>.

Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *La Zona de Construcción del Conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.

Pineda, U. R., & Laufer, M. (2010). Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. *Edumecentro*, 2(3), 20 - 27. Recuperado el 6 de enero de 2018, obtenido de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/88/179>.

Pozo, J. I., & Monereo, C. (2000). *El Aprendizaje Estratégico: Enseñar a aprender desde el Currículo*. Madrid: Santillana.

- Proyecto Educativo Institucional. Instituto Linneo. Oberá, Misiones, Argentina.
- Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Mendoza Arciniegas, Echeverri – Guzmán, Qucán – Castellanos,... Lozano – Ramirez(2015). Lectura y Escritura en la Universidad: Contribución para Reconstruir una Historia. *Redalyc - Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 51-70.
- Recuperado el 2 de febrero de 2018, obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281042327004>.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica. *Lenguaje*, 101. Recuperado el 31 de enero de 2018, de www.scielo.org.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje Cooperativo*. Sao Pablo, Brasil: . Ministerio De Cultura y Educación de la Nación.
- Terrádez Gurrea, M. (2007). Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español. *Dialnet - Foro de Profesores*, 3, 227. Recuperado el 6 de enero de 2018, obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4904031>.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zurita, C. V. (2005). El bloqueo de la página en blanco. Notas sobre la sociología como género literario. *Sociología del trabajo*, 123-137.

ANEXOS

Anexo A. 1

A.1 Encuesta a alumnos de 4 año

Encuesta Exámenes Internacionales FCE del profesorado. Habilidades de escritura

Sexo: F M

Curso: 4

Maque con una X la respuesta que considere correcta

1. ¿Conoce usted o escucho hablar del FCE (First Certificate English)?

SI NO

2. ¿Rindió el examen FCE?

SI NO

3. ¿Piensa usted que este examen podría ser de ventaja para su carrera? Si la respuesta es SI o TAL

VEZ pase al N° 4, si la respuesta fue NO, pase al N° 5

SI NO TAL VEZ

4. ¿Cuál de estas alternativas podría ser una ventaja de rendir este examen? Marque hasta 3(tres) alternativas (con el N° 1 como más importante, N° 2 segundo más importante)

- Acreditación externa por la Universidad de Cambridge
- Mejora en el rendimiento oral y escrito
- Acceso a otras carreras
- Entrenamiento en las cuatro habilidades

5. ¿Piensa usted que rendir un examen como el FCE podría ayudarle a mejorar su nivel de manejo del inglés

SI TAL VEZ NO

6. ¿Qué piensa usted de la implementación del FCE en el cuarto año del profesorado?

Muy de acuerdo de acuerdo en desacuerdo muy en desacuerdo

En cuanto a la habilidad de la escritura

7. ¿Considera usted que su escritura en la lengua extranjera es:

Excelente Muy bueno Promedio bajo

8. Cuándo se sienta a escribir, usted, ¿planifica la escritura? ¿Utiliza un borrador para esbozar las partes de su escrito?

Nunca A veces Muy a menudo Siempre

9. ¿Cuáles de las siguientes estrategias utiliza o podría utilizar para planificar la escritura? Utilice números para el orden de importancia, 1 más importante y 4 menos importante:

- Uso el torbellino de ideas
- Escribo la idea principal en un borrador
- Pienso en las diferentes partes del escrito: introducción, desarrollo y conclusión
- Debato con mis compañeros

10. Durante el desarrollo de su escrito usted piensa en... (enumere del 1 como más importante al 6 como menos importante)

- Las ideas principales
- Las ideas secundarias que apoyan las ideas principales
- Los nexos relacionantes
- La longitud de sus párrafos
- Claridad y factibilidad
- La correcta utilización de términos, gramática adecuada, signos de puntuación

11. Cuando usted termina de escribir su texto ¿revisa o edita la coherencia, cohesión, errores gramaticales, de puntuación, etc.?

Nunca A veces Muy a menudo Siempre

12. ¿Cuáles de las siguientes estrategias utiliza o podría utilizar para revisar la escritura? Utilice números para el orden de importancia, 1 más importante y 3 menos importante:

- Utilizo material de referencia (diccionarios, libros de gramática o vocabulario) para corregir errores
- Pregunto a compañeros más expertos
- Vuelvo a escribir si es necesario

13. ¿Qué opina usted acerca de trabajar en pares cuando de escribir se trata?
De acuerdo muy de acuerdo en desacuerdo muy en desacuerdo
14. ¿Qué estrategias utiliza usted para escribir textos académicos? (nombre una o dos estrategias)

Resultados

Fueron encuestados 27 alumnos de la cuarta Instancia:

Sexo: 26 mujeres y 1 varón

Pregunta 1: ¿Conoce usted o escucho hablar del FCE (First Certificate English)?

23 contestaron que sí

4 contestaron que no

Pregunta 2: ¿Rindió el examen FCE?

24 no rindieron

2 si rindieron

Pregunta 3: ¿Piensa usted que este examen podría ser de ventaja para su carrera?

24 estudiantes respondieron que sí

3 estudiantes: tal vez

Ninguno: No

Pregunta 4: ¿Cuál de estas alternativas podría ser una ventaja de rendir este examen? Marque hasta 3(tres) alternativas (1 más importante, 2 el segundo más importante

Acreditación externa por la Universidad de Cambridge: 10 estudiantes eligieron esta opción

Acceso a otras carreras: 2 estudiantes eligieron esta opción

Mejora en el rendimiento escrito: 15 estudiantes eligieron esta opción como segunda opción

Entrenamiento en las cuatro habilidades: 17 estudiantes eligieron esta opción como primera opción

Otros Motivos: 2 alumnos eligieron esta opción

Pregunta 5: ¿Piensa usted que rendir un examen como el FCE podría ayudarle a mejorar su nivel de manejo del inglés?

Sí: 23 alumnos

Tal vez: 4 alumnos

No: ninguno

Pregunta 6: ¿Qué piensa usted de la implementación del FCE en el cuarto año del profesorado?

Muy de acuerdo: 20 alumnos

De acuerdo: 5 alumnos

En desacuerdo: 1 alumno

Muy en desacuerdo: 1 alumno

En cuanto a la escritura:

Pregunta 7: ¿Considera usted que su escritura en la lengua extranjera es...?:

Excelente: 2 alumnos

Muy bueno: 3 alumnos

Promedio: 10 alumnos

Bajo: 12 alumnos

Pregunta 8: Cuándo se sienta a escribir, usted, ¿planifica la escritura? ¿Utiliza un borrador para esbozar las partes de su escrito?

Nunca 9 alumnos

A veces 13 alumnos

Muy a menudo 2

Siempre: 3

Pregunta 9: ¿Cuáles de las siguientes estrategias utiliza o podría utilizar para planificar la escritura? Utilice números para el orden de importancia, 1 más importante y 4 menos importante:

- Uso el torbellino de ideas 10 alumnos eligieron como N°3, y 27 alumnos como N°4
- Escribo la idea principal en un borrador: 27 alumnos eligieron esta respuesta como N°1
- Pienso en las diferentes partes del escrito: introducción, desarrollo y conclusión: 7

alumnos eligieron como N°2, y 17 como N°3

- Debate con mis compañeros: 20 alumnos eligieron como N°2 y 7 alumnos como N°3

Pregunta 10: Durante el desarrollo de su escrito usted piensa en... (enumere del 1 como más importante al 6 como menos importante)

- Las ideas principales: 27 alumnos como N°1

- Las ideas secundarias que apoyan las ideas principales: 27 alumnos como N°2
- Los nexos relacionantes 10 alumnos como N°3 y 6 alumnos eligieron como N°4, 14 alumnos como N°5, y 3 alumnos como N°6
- La longitud de sus párrafos 9 alumnos como respuesta N°3 y 5 alumnos la N°4, 1 alumno como N°5 y 17 alumnos como N°6
- Claridad y factibilidad 5 alumnos como respuesta N°3 y 10 alumnos la N°4, 2 alumnos como N°5, y 2 alumnos como N°6
- La correcta utilización de términos, gramática adecuada, signos de puntuación: 3 alumnos como N°3 y 6 alumnos como respuesta N°4, 10 alumnos como N°5 y 5 alumnos como N°6

Pregunta 11: Cuando usted termina de escribir su texto ¿revisa o edita la coherencia, cohesión, errores gramaticales, de puntuación, etc.?

Nunca: 7 alumnos

A veces: 10 alumnos

Muy a menudo: 7

Siempre: 3

Pregunta 12: ¿Cuáles de las siguientes estrategias utiliza o podría utilizar para revisar la escritura? Utilice números para el orden de importancia, 1 más importante y 3 menos importante:

- Utilizo material de referencia (diccionarios, libros de gramática o vocabulario) para corregir errores 27 alumnos como N°1
- Pregunto a compañeros más expertos 27 alumnos como N°3
- Vuelvo a escribir si es necesario 27 alumnos como N°2

Pregunta 13: ¿Qué opina usted acerca de trabajar en pares cuando de escribir se trata?

De acuerdo: 3 alumnos

Muy de acuerdo: 15 alumnos

En desacuerdo: 5 alumnos

Muy en desacuerdo: 3 alumnos

Pregunta 14: ¿Qué estrategias utiliza usted para escribir textos académicos? Pregunta abierta

Alumna 1: Busco información, trabajo con mi compañera

Alumno 2: Trato de seguir el modelo que me da la profesora

Alumno 3: Parafraseo fragmentos de otros textos en tarjetas

Alumno 4: Subrayo textos, hago resúmenes

Alumno 5: Busco información acerca del tema en Internet

Alumno 6: Uso los textos de la bibliografía y hago resúmenes

Alumno 7: Hago torbellino de ideas y anoto ideas

Alumno 8: Hago resúmenes

Alumno 9: Resumen

Alumno 10: Grabo audios de los temas y hago resúmenes

Alumno 11: Pienso en la idea principal y que temas pueden estar relacionado

Alumno 12: Sigo la consigna, y busco información

Alumno 13: Busco frases

Alumno 14: resumen o síntesis

Alumno 15: leo e investigo

Alumno 16: Hago resúmenes teniendo en cuenta la consigna

Alumno 17: Busco textos en revistas sobre el tema y subrayo ideas principales

Alumno 18. Tomo apuntes en clase sobre las unidades, hago un resumen de cada tema

Alumno 19: Trabajo con mi compañero, buscamos información en diferentes páginas web.

Alumno 20: Resumen, uso mis apuntes

Alumno 21: Me fijo en los apuntes que frases puedo usar en el texto, y veo que frases se usan en un texto argumentativo, por ejemplo

Alumno 22: En grupos nos ponemos de acuerdo sobre el tema, buscamos información en internet.

Alumno 23: Sigo el modelo de textos que tenemos en la teoría

Alumno 24: Resúmenes de los temas. La profesora nos toma los temas del libro

Alumno 25: Hago un borrador del texto.

Alumno 26: Busco información, compartimos entre nosotros

Alumno 27: Sigo el modelo de texto que me pide la profesora

Estrategias más usadas

Resúmenes: 10 alumnos

Búsqueda de información: 8 alumnos

Trabajo con compañeros: 4 alumnos

Sigo un modelo de texto: 3 alumnos

Subrayo ideas: 2 alumnos

Torbellino de ideas: 1 alumno

Grabación de la información: 1 alumnos

Hago un borrador: 1 alumno

Anexo A.2

A.2 Entrevista a docentes de materias específicas

Guía de Pautas:

Guía de entrevista sobre el rendimiento de los alumnos en los escritos académicos; estrategias utilizadas

Fecha: Hora:

Lugar:

Entrevistador: Prof. Corina Andrea Meili

Entrevistado:

Introducción:

La siguiente entrevista tiene como objetivo indagar sobre las percepciones que tienen los docentes sobre el rendimiento de los alumnos del cuarto año en sus exámenes escritos, las estrategias que usan los alumnos y las estrategias que utilizan los docentes para enseñar estas estrategias.

Preguntas

¿Qué materia/s enseña?

¿Qué tipos de texto escriben los alumnos?

Si tienen dificultades ¿qué opina usted acerca de cuáles podrían ser los motivos de dichas dificultades?

Enumere cuales son las estrategias que considera que los alumnos deben usar en la elaboración de sus escritos.

¿Piensa usted que los alumnos planifican y revisan sus escritos?

¿Qué estrategias utiliza usted para la enseñanza de textos escritos?

¿Cuáles le parecen que podrían ser posibles soluciones a las necesidades de los alumnos?

¿Cree usted que el entrenamiento en el FCE podría en cierta forma ayudar a los alumnos a mejorar su rendimiento en los exámenes?

Resultados

Todos los docentes involucrados en esta entrevista son anónimos.

Docente 1

Docente de la materia Lengua Inglesa IV:

“Enseño la materia Lengua Inglesa IV en el cuarto año del profesorado de inglés en el Instituto... eh mm... considero que los alumnos tienen serios problemas en la escritura desde la estructura y organización de un texto hasta el uso de conectores. Para empezar, creo que los alumnos no buscan la suficiente información acerca de los temas que les propongo. Segundo, la mayoría, no digo todos, no editan sus escritos, es decir no les preocupa tener errores de gramática o expresión, puntuación o vocabulario. He tenido alumnos que “inventan” palabras (hace la seña de entre comillas)... otros están tan apurados y argumentan no tener el tiempo suficiente para corregir sus escritos. Es así que a mí me lleva horas corregir. Es mucho trabajo.

Al comienzo del año les doy un modelo de diferentes tipos de texto y trabajamos sobre las partes: la introducción, desarrollo y conclusión. Si es un texto argumentativo, les enseño que deben tener los argumentos de ambas posturas y un contra argumento.

Me parece que el problema más grave en cuanto a las dificultades de la escritura es que no han formado un hábito, quiero decir que no leen ni hacen resúmenes en la mayoría de los casos. La escritura es un proceso complejo, y muchos alumnos tienen materias pendientes de otros años, como las de gramática o taller de lectura. Es evidente que les falta estudiar.

Y en cuanto a posibles soluciones...mmm me parece que los docentes deberíamos trabajar en eso, juntarnos y decidir qué apoyo podemos dar, hacer algún taller, no sé, por eso me parece una buena idea trabajar con el FCE. Tiene una visión diferente, no es una materia, sino un taller donde solo se dedican a mejorar la escritura...me parece bien.

Docente 2

Docente de la materia Lingüística II

Soy docente de la materia Lingüística II que se dicta en cuarto año. En parte mi materia consiste en la lectura de textos y la redacción crítica sobre un tema específico de la unidad. Los alumnos tienen cierta dificultad al expresar sus argumentos con claridad. Les cuesta ser críticos y que sus ideas tengan fundamento. No se pueden enseñar muchas estrategias en cuanto a la escritura crítica, en mi materia, ya que supongo que han sido entrenados en otras materias en las estrategias... Cuando surge la necesidad les corrijo... Algunas frases y conectores son necesarios volver a repasar me parece... Desde primer año están practicando la escritura... El FCE me parece que resultaría productivo porque refrescan la gramática, el vocabulario y los tipos de texto.

Docente 3

Docente de los Países de Habla Inglesa/Literatura Inglesa y norteamericana Contemporánea

Soy docente de ambas materias... la lectura es la base de mi materia... que es luego el “motor” por así decirlo que impulsa la escritura. Los alumnos y nosotros siempre vamos a tener dificultades para escribir...los Misioneros tenemos dificultades para expresarnos, tanto en lo oral y mucho más en el texto escrito. Les pido a los alumnos que hagan resúmenes de los libros que leemos en clase. Yo les doy libertad para escribir, no tenemos que seguir un formato, como argumentativo...necesito saber si se entiende la literatura...si se puede caracterizar un personaje y si el argumento de la obra literaria es adecuado a los tiempos modernos. En referencia al FCE creo que todo proyecto que mejore la enseñanza del idioma inglés no está de más... únicamente que personalmente creo que es un poco estructurado, pero válido para el propósito que estás buscando.

Anexo A.3

A.3 Guía de pautas: Entrevista al docente de Lengua IV

Guía de entrevista sobre dificultades en la aprobación de la materia Lengua Inglesa IV

Fecha: Hora:

Lugar:

Entrevistador: Prof. Corina Andrea Meili

Entrevistado: anónimo – docente de Lengua IV

Introducción: Obtener la percepción del docente para determinar cuáles son las dificultades específicas en la escritura de los alumnos que re cursan el cuarto año del profesorado. Indagar sobre las estrategias didácticas del docente con respecto a la planificación de la materia.

Preguntas:

1. ¿Por qué enseña lengua IV?
2. ¿Usted podría decir que los alumnos de cuarto año tienen problemas con la escritura?
3. ¿Cuáles piensa que son los motivos?
4. ¿Cuáles son las estrategias que desarrolla en su planificación?
5. ¿Qué estrategias considera usted como más importantes? ¿en el rol de andamiaje?
6. ¿Por qué piensa que algunos alumnos no aprueban y re cursan su materia?

Respuestas

1. Enseño la lengua porque me ofrecieron las horas... A medida que pasaron los años, me empezó a gustar la materia porque me sentí cómoda con el material que usamos... Tengo un lindo grupo de colegas con los cuales me siento a gusto y también me adapté a los distintos grupos. Recién hace cinco años que trabajo en esto.
2. Los alumnos tienen graves problemas con la escritura que vienen trayendo desde primer año...no estoy tratando de culpar a mis colegas, simplemente no entiendo cómo se eximen en otras materias como la gramática o las demás lenguas. Se supone que en el cuarto año están preparados para escribir cualquier tipo de texto...el nivel es cada vez más bajo...

3. ¿Los motivos? Mmm... Es un problema de hábitos de estudio en primer lugar, ya no hay tanto interés como en nuestra época de alumnos... También tiene que ver con el hecho que “pasan” materias con un nivel muy bajo desde la preparatoria. Estoy en la preparatoria también y por eso digo que no es culpa de mis colegas sino del sistema, nos exigen que los aprobemos sino no cumplimos con la matrícula que se nos pide acá
4. En realidad, solo se hace un repaso de lo que es una idea principal y la las secundarias, hacemos ejercicios para repasar conectores. Es una idea interesante... Pienso que tendría que incluir con más detalle las estrategias en la metodología. De todos modos, la aplico en mi clase...Les muestro un modelo...los alumnos siguen ese modelo. Saben que no deben incurrir en plagio, es algo que dejo bien en claro en mi planificación.
5. La corrección es la retroalimentación...el *feedback*... a partir de allí los alumnos pueden corregir sus errores. Nunca les digo cual es el error, sino que les corrijo si es un error de gramática o expresión u ortografía. Ellos tienen que buscar las respuestas y autocorregirse. Como ya te mencioné... el modelo de texto, el género por el que se pueden guiar... la corrección y practicar en clase el vocabulario y la gramática relacionada a cada unidad.
6. Algunos alumnos no aprueban porque no adquirieron las estrategias en etapas previas, les cuesta mucho entender la estructura del escrito...llegar al cuarto año y tener problemas en la elección de un tema, en la gramática o no saber que un texto debe ser coherente es grave. Y algunos simplemente tienen una mala actitud, les molesta que los corrija, que les llame la atención...y también hay una falta total de compromiso hacia la materia...la situación es tensa...pienso que nos falta el apoyo del “jefe” (se refiere a las autoridades del colegio). Los alumnos dicen que tienen derecho a reclamar porque pagan y eso no es así.

Anexo A. 4

A.4 Observación de una alumna recursante de 4 año

Guía de pautas para la observación participante

Aspectos a tener en cuenta

1. Resultados en los exámenes de los alumnos
2. Sentimientos hacia la materia Lengua IV
3. Reacciones frente a los resultados
4. Modos de actuar para resolver conflictos

Etapa de inmersión al contexto:

Estudio sobre la experiencia de una alumna del Instituto Carlos Linneo, sobre la materia lengua IV, tras haber observado el descontento de los alumnos en general y los bajos resultados en los exámenes, en particular en la parte escrita.

Observación N° 1

Instituto Carlos Linneo, Profesorado de Inglés, 4 año

Año 2016.

Período: Mesas de examen

Día: lunes 18 de julio

Alumna: Ramona (nombre ficticio)

Hoy lunes 18 de julio siendo las 18: 30 horas, me encuentro con Ramona (nombre ficticio) en el edificio escolar. Veo que llora, se sofoca, me acerco. Me siento a su lado y la miro. Espero que se tranquilice. Le pregunto el motivo de su llanto. Lloro nuevamente. Espero. Se calma y me cuenta porque está llorando. “Otra vez no aprobé mi materia, usted sabe”... le pregunto qué pasó... me cuenta con algo de temor a ser escuchada... “usted sabe que la profesora XX me desaprobó otra vez, con esta van 3 veces, y deberé recurrar”... Solloza... Espero “¿en qué te fue mal en el examen?” le pregunto... “ya no se”... “la profesora casi nunca me corrigió los escritos... y los que me corrigió están acá”... saca dos de su carpeta... Me doy vuelta para mirar si nadie me ve... “usé estos modelos para escribir y dice que están mal, yo ya no entiendo”. Le digo: “Te parece si te ayudo, en mi casa, a escribir correctamente, lo único que deberé hacer es informar a la coordinadora y a la profesora XX”... Suelta un suspiro... “pero, ¿será?” “Bueno, podemos

intentar"...Sigue murmurando sobre lo injusto del trato hacia su persona...la falta de organización del profesorado... y se disculpa por el llanto...dice que se retira y le doy mi número para poder empezar a trabajar con la estructura del escrito

Observación N°2

Etapa de inmersión profunda

Mi domicilio: Bs As 564

Año 2016.

Día: sábado 10 de septiembre. 10 horas

Alumna: Ramona (nombre ficticio)

Hoy sábado 10 de septiembre a las 10 horas, después de haber informado a la coordinadora y a la profesora de la materia lengua 4 con el debido respeto y código ético, viene Ramona a mi domicilio. Preparo mate. Empezamos a charlar sobre los animales, las mascotas. Ella tiene un perrito toy y yo tres gatos. Su novio es veterinario. Así comienza a romperse el hielo, le cuento de cuál es mi intención. Se preocupa por pagarme. Le digo que lo hará cuando se reciba. Le explico: "hoy estas acá para aprender mejor la estructura del ensayo argumentativo, y mi deseo es que apruebes en diciembre de este año". Se lamenta sobre su situación. Comenta lo injusto del trato de la profesora XX, lo injusto de la falta de criterio sobre los escritos. La escucho. Trato de volver al tema del escrito sin ser muy tajante ni hablar de la profesora. Le explico que mi objetivo es darle apoyo nada más. Empezamos a ver la estructura. Veo varias incoherencias en la estructura. No digo nada. Tomo unos mates. Leo sus ensayos. Hablamos de las partes que tiene un ensayo argumentativo...Saca una bolsa de chipas... siento que está a gusto... Trabajamos en la estructura por una hora y se retira a su casa

Observación N°3

Lugar: mi domicilio

Año 2016.

Día: sábado 26 de noviembre. 9:30

Alumna: Ramona (nombre ficticio)

Hoy sábado 26 de noviembre siendo las 9:30 en mi domicilio recibo un mensaje de Ramona, diciendo que ya había terminado de escribir los ensayos y preguntando si yo podría revisarlos. Le digo que

los traiga, pero que no iba a poder atenderla, ya que llevaría a mis hijas a la clase bíblica de la iglesia. Ella llegó puntal con una sonrisa en la cara y me entregó los escritos. Se marchó agradeciendo la ayuda. En la tarde le hago correcciones y le digo que pase a buscar los escritos el martes por la mañana, día en el que estoy en mi casa.

Observación 4:

Lugar: mi domicilio.

Año 2016.

Día: martes 29 de noviembre. 9 horas.

Alumna: Ramona (nombre ficticio).

Hoy martes 29 de noviembre siendo las 9 horas, Ramona me envía un mensaje que dentro de 20 minutos estaría en mi casa. Se tarda un rato. Son las 10. Viene Ramona. La hago pasar. Está muy contenta. Le hago las devoluciones sobre sus ensayos. Ella asienta y escucha atenta. Me hace preguntas. Le hablo de las normas APA que debe usar para evitar el plagio. Asiente. Dice que va a arreglar los errores. Me cuenta sobre un viaje que tiene planificado a un lugar en Centro América. Pienso que desea olvidarse del examen. Siento que tiene miedo. Me cuenta que fue a terapia. La escucho. Me alegro. Se retira de mi domicilio.

Observación N°5:

Hoy miércoles 14 de diciembre de 2016 siendo las 11 horas, recibo un mensaje de Ramona. Está asustada. Tiene que rendir lengua 4. En sus mensajes se sigue evidenciando el descontento con la profesora XX, la tranquilizo. Le digo que estoy en clases pero que me avise como le fue, cuando finaliza el examen. A las 21 horas, ya en mi domicilio recibo el llamado de Ramona, rebozando de alegría porque había aprobado con un 7. Yo me sentía realizada. Me invita a participar de la materia TIP, la materia en la que defiende su trabajo final y se recibe. Acepto la invitación con mucho entusiasmo.

Observación N° 6:

Hoy viernes 16 de diciembre de 2016 siendo las 15 hs, viajo a la ciudad de Oberá para participar del momento en que Ramona se recibe. Siento que me involucré demasiado. Me siento con sus compañeras que esperan junto a ella. Me presenta a su novio el veterinario. Me ve la coordinadora. No hay profesores suficientes para la mesa de TIP, trayecto integrador de la práctica, y ella me invita a participar de la mesa. Creo que Ramona está entusiasmada. Entro a la mesa y saludo a dos de mis colegas. Empieza la mesa y

Ramona defiende su trabajo. Después de deliberar la nota, siendo las 18 hs se le entrega la libreta a Ramona. Hay gritos y abrazos a todos los profesores. Saco fotos. Sus amigas le tiran huevos y otros. No distingo bien que mezcla es. Saco fotos. Me despido. Me siento feliz. Alrededor de las 22hs me llama agradeciendo mil veces lo que había hecho por ella.

Anexo A.5

A.5 Guía de pautas para la entrevista a tres alumnas de 4 año

Guía de entrevista sobre dificultades en la aprobación de la materia Lengua Inglesa IV y acerca de la implementación del examen FCE en el Profesorado de inglés

Fecha: Hora:

Lugar:

Entrevistador: Prof. Corina Andrea Meili

Entrevistados: anónimos

Introducción:

A través de la observación participante del investigador se ha percibido un malestar general en cuanto a las dificultades en aprobar la materia lengua IV, las dificultades en la escritura específicamente. El investigador cree que el FCE podría ayudar a mejorar la escritura en los alumnos de 4 que cursarán en el futuro

Preguntas

1. ¿Qué le gusta de la materia?
2. ¿Piensa que tiene dificultades en la materia?
3. ¿Qué estrategias considera usted que son importantes para mejorar la escritura?
4. ¿Considera usted que se ejercita lo suficiente en la escritura?
5. ¿Qué tipos o estilos de escritura considera que presentan mayor dificultad?
6. ¿Qué metodologías cree usted que debería implementarse en la materia?

Alumno A

Pregunta 1: sinceramente, profe, nada... bueno, a lo mejor no entiendo a la profesora. Yo quiero aprender. Estoy dispuesta, si me dan las herramientas, a usarlas... Es más, estoy segura que puedo hacerlo

Pregunta 2: Dificultades tengo muchas, pero como ya le dije, estoy muy desanimada... no veo como aprobar esta materia... necesito ayuda... es la segunda vez que recurso... me cuesta mucho escribir porque pienso que no tengo el modelo de escritura bien claro... simplemente hay que escribir lo que la profesora quiere

Pregunta 3: bueno... pienso que si la profesora nos corregiría algún escrito quizás... bueno yo también tengo que poner de mi parte... practicar sería una... leer más en inglés... no se... Investigador pregunta: ¿Tomas notas de lecturas que haces por tu cuenta?

Alumno A: no, no muy seguido... Como le dije estoy... me siento frustrada

Pregunta 4: no para nada... no me siento motivada... estoy confundida sobre cómo escribir... no entiendo la estructura. Además, creo que no hay claridad, el famoso texto argumentativo, no sé si debo escribir mi opinión o no... o donde en el texto.

Pregunta 5: los ensayos, obvio... de tipo argumentativo... como decimos en inglés el “For and Against”

Pregunta 6: En realidad, más practica sería lo mejor... me parece... y claridad sobre los párrafos... como se hace... si yo sé cómo se hace... yo quiero aprender... yo hago sí sé como

Pregunta 7: pienso que sí, bah no se mucho sobre como es el FCE, pero más práctica sería genial.

Alumna B

Transcripción de grabación de What's app

Bueno... en cuanto a que me gusta de la lengua 4 podría decir que es el implemento del vocabulario, si, ya que es un vocabulario extenso después de cuatro años de carrera nosotros lo podemos implementar tanto en “speaking” y en “writing”(Oralidad y escritura) y sería bueno hacer varios escritos de seguido porque yo tengo problemas con la escritura. Y el speaking y el writing son las partes que más me gustan por más que tenga dificultad es lo que más me gusta.

Como decía de las dificultades es el writing(escrito), yo por ahí tengo mucho problema, tengo que hacer mucho tiempo, brainstorming (torbellino de ideas) me cuesta arrancar con el texto (énfasis en

arrancar) pero una vez que arranco surgen muchas ideas... esa es por ahí la dificultad... el arrancar con el writing.

En mi caso mejorar la escritura, creería yo, transcribir fragmentos, sí, donde se aplique, por ejemplo, tanto phrasal verbs (frases verbales muy comunes en inglés) vocabulario nuevo... a mí, en mi caso, por lo menos funciona el transcribir pequeños fragmentos donde se utilice el vocabulario nuevo...

Estilo de escritura que presenta mayor dificultad para mí es el essay (ensayo), porque nunca antes lo había hecho. Había hecho paragraphs (párrafos) el essay presenta dificultad porque hay que tener un muy buen "critical thinking" (pensamiento crítico) porque hay que agarrar, por así decirlo, con pinzas lo que uno escribe.

En cuanto a metodologías que se podrían implementar en la materia, por ahí como sugerencia, estaría bueno compartir los writings, porque a mí me resultó muy útil el hecho de compartir cosas que hago porque por ahí me ayudan con sugerencias, otras formas de decir las cosas, eso creería que estaría muy bueno implementar.

Alumna C

Transcripción de audio de whats aap.

Particularmente de la Lengua 4 es el material con el que estamos trabajando ya que considero que el mismo nos ayuda a repasar varios aspectos sobre todo gramaticales que hemos visto durante la carrera. Por otro lado, también me gusta que al momento de alguna lectura tratamos de pensar primero sobre que se va a tratar esa lectura, mediante, por ejemplo, el título, esto nos ayuda a expresarnos y también escuchar opiniones que pueden ser diferentes a las nuestras.

En cuanto a las dificultades, pienso que sí, que tiene dificultades, en primer lugar, porque es el último año de la carrera y deberíamos alcanzar cierto nivel en cuanto a la escritura, pero también en cuanto a la oralidad.

Respecto a las estrategias importantes para mejorar la escritura considero de gran importancia la búsqueda de información en primer lugar, porque es bueno para poder respaldar nuestras hipótesis a la hora de escribir y esto también está acompañado a su vez por otros aspectos, como ser la lectura. Mediante la lectura también adquirimos no solo información, sino también vocabulario y formas de expresión dependiendo del tema que estamos tratando.

Los estilos de escritura con mayor dificultad, puedo considerar aquellos que requieren que sean formales. Por ejemplo, algún ensayo argumentativo, esto implica la utilización de un vocabulario, no solo específico del tema, sino también adecuado y amplio y además también de una buena información que respalde lo que se está argumentando.

En cuanto a la metodología de escritura que considero se deberían implementar en el aula, es importante que el docente presente claramente las estructuras de los diferentes formatos de escritos, eso sería muy importante, y también es bueno...tener la oportunidad como alumno de traer la información respecto a algún tema, traer la información a clases, para poder escribir en la misma, y luego también sería bueno compartir con los compañeros, tener opiniones diferentes para poder cambiar y ampliar nuestra estructura.

Anexo B

B. Planificación de la materia Lengua IV

Año lectivo:

Espacio Curricular: Lengua inglesa IV

Profesor:

Instancia: Cuarta

Régimen: Anual

FUNDAMENTACIÓN

La asignatura Lengua Inglesa IV constituye un importante pilar para el alumno avanzado que se encuentra cursando la última etapa de la carrera de Profesorado de Inglés. En efecto, en la última etapa de esta carrera se dictan materias en inglés, tales como Cultura, Literatura, y otras. Dichas asignaturas abarcan un complejo abanico de contenidos dictados en inglés, y el éxito en ellas depende no solamente del conocimiento acabado de los contenidos y habilidades específicas sino también de un satisfactorio desempeño en la lengua escrita y hablada. El alumno de esta carrera se encuentra en una etapa avanzada, pero, por cuanto se trata de un alumno para quien el inglés es una segunda lengua, aún necesita de la

enseñanza sistemática de dicha lengua que le permita adquirir las destrezas, los recursos, las estrategias de aprendizaje y los contenidos que le garanticen su acceso al conocimiento brindado en las demás áreas y un adecuado desempeño en la variada gama de opciones laborales con que pronto contará o ya cuenta. La asignatura Lengua Inglesa IV se ocupa de consolidar los conocimientos adquiridos a lo largo de los años y de transmitir conocimientos específicos que enriquezcan la lengua oral y escrita del alumno para poder alcanzar una variedad de objetivos académicos según lo demandan las diversas áreas y disciplinas en las que tendrá que desenvolverse con soltura en su expresión. Este espacio se focalizará en el desarrollo de habilidades para el discurso expositivo y argumentativo a través del análisis de textos orales y escritos, como así también la producción de distintos tipos de ensayos y del uso académico y profesional de la lengua. Se prestará especial atención a las áreas lexicales seleccionadas, a las expresiones idiomáticas de uso cotidiano y a la organización de la información característica de cada tipo textual.

PROGRAMA

CONTENIDOS CONCEPTUALES

UNIT 1: INTERNATIONAL RELATIONS

Language: the diplomatic world, dependent prepositions, adjectives of character; **Grammar:** Subordinate clauses, modal perfect;

Reading: Website article on traits of a nation, Science magazine article on CERN, Ambassador Interview;

Speaking: Discussing national characteristics, talking about international organizations, and solving crisis in a diplomatic way;

Writing: Revision of basic concepts on composition skills: Topic sentence, controlling idea, Supporting sentences, paragraph writing and article writing.

Listening: Active listening

UNIT 2: HEALTH and CARE

Language: Health collocations, health care, the language of emotion.

Grammar: Cohesion, future forms with *to be*

Reading: Magazine article on happiness, Newspaper article on healthcare in Cuba, website article on nurses.

Speaking: Talking about health and fitness, discussing healthcare systems in different countries, talking about nurses and nursing.

Writing:

Listening: Film review of *Sicko*, speech at a graduation ceremony.

UNIT 3: LAW and SOCIETY

Language: Justice Systems, diplomatic verb phrases, noun conversion

Grammar: Adverbs of degree, reporting using nouns

Reading: Extracts from *Watching the English* by Kate Fox, Brochures for camps for juvenile delinquents, research diary

Speaking: Talking about different behaviour and unwritten rules (in a society), discussing juvenile justice, talking about immigration

Writing:

Listening: Extracts from a radio serialisation of a book, talk on youth crime and punishment.

UNIT 4: ARTS and ENTERTAINMENT

Language: Performance reviews, compound adjectives, academic words.

Grammar: Non-finite clauses, spoken English.

Reading: Extract from *Time Out*, press release –Simon Bolivar Youth Orchestra of Venezuela, extracts on digital development.

Speaking: Discussing art and entertainment, talking about music, discussing digital development.

Writing:

Listening: Interviews; performance reviews, Webcast- benefits of the internet.

UNIT 5: BUSINESS and ECONOMICS

Language: Business and economic terms, confusing words, suffixes (nouns 2)

Grammar: Phrasal verbs, alternatives to *if*

Reading: Business and economic extracts from news website/ newspaper, newspaper article on global financial crisis, advice sheet- negotiation

Speaking: Planning the distribution of public spending budget, discussing the reasons for the global financial crisis, *Role play*: negotiation.

Writing: Making a business presentation, a tactful business email.

Listening: A banker talking about redundancy

UNIT 6: SCIENCE and NATURE

Language: Science and nature, informal phrases, collective nouns.

Grammar: Cohesion 2 (Substitution and ellipsis)

Reading: An extract from *Solaris* by Stanislaw Lem, an extract from science newsletter, extracts from *A World Without Bees* by Alison Benjamin and Brian McCallum

Speaking: Discussing science fiction books/films, talking about consumption of plastic, discussing the importance of bees to nature and human life.

Writing:

Listening: Description of films/ novels, video blog on “plastic”.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Unidad 1

Lectura, análisis y redacción de textos escritos y orales empleando el vocabulario y las convenciones dadas. Detección y corrección de errores y vocabulario en general.

Unidad 2

Lectura comprensiva de distintos tipos de textos. Manejo correcto de vocabulario desarrollado en clase. Exposición oral de temas desarrollados en clase.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

Unidad 1

Presentación en tiempo y forma de los trabajos prácticos obligatorios. Cumplimiento de la ejercitación diaria. Honestidad intelectual: entendiéndose ésta, en el marco académico, como la honestidad de la relación entre el alumno y el docente. Esta relación debe regirse por conductas honestas, como no hacer trampa en los exámenes, o no *plagiar*, que es lo que se conoce como falta de honestidad intelectual). En caso de incurrir en alguno de estos actos deshonestos, el alumno será sancionado.

Unidad 2 Participación activa en clase. Respeto por las opiniones, aptitudes y diferencias individuales. Honestidad intelectual.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO

Primer cuatrimestre

Contenidos conceptuales unidades 1, 2 y 3.

Contenidos procedimentales: unidades 1, 2.

Contenidos actitudinales: unidades 1, 2.

Segundo cuatrimestre

Contenidos conceptuales: unidades 4, 5 y 6.

Contenidos procedimentales: unidades 1, 2.

Contenidos actitudinales: unidades 1, 2.

EVALUACIÓN

Parciales

Evaluación escrita al término de cada cuatrimestre con la posibilidad de un examen recuperatorio parcial /global. Para poder rendir los parciales los educandos deberán acreditar una asistencia a clases de 80%. En caso de presentar certificación de trabajo en el comienzo del año lectivo, se considerará 70%. Cada sección de los exámenes parciales es de carácter eliminatorio, entendiéndose por esto que, para aprobar todo el examen, se deberá tener al menos el 60% aprobado en cada sección del examen.

Final

Examen final escrito eliminatorio y oral según reglamento orgánico. Para tener derecho al mismo, los alumnos deberán contar con el total de parciales aprobados en cantidad y calidad. Para acceder al examen oral, los alumnos deberán aprobar el examen escrito con un 60% en cantidad y calidad. Cada sección de los exámenes Finales es de carácter eliminatorio, entendiéndose por esto que, para aprobar todo el examen, se deberá tener al menos el 60% aprobado en cada sección del examen

REQUISITOS PARA REGULARIZAR EL ESPACIO CURRICULAR

Las condiciones de regularización son las siguientes: aprobar los 2 (dos) exámenes parciales, o su/s recuperatorio/s, con notas de 6 (60%) o más. Asimismo, para mantener la condición de alumno regular deberá asistir al 80% de las clases dictadas, o 70% si presentase certificado de trabajo en el comienzo del año lectivo.

BIBLIOGRAFÍA

Obras de consulta obligatoria

Cotton, D. et al. (2010) Language Leader Advanced. Pearson Longman.

Extra Material on Vocabulary (selected material)

Novelas

Wuthering Heights, by Emily Brontë. Penguin Classics

Obras de consulta facultativa

Acklam, R. and Burgess, S. (1999) Gold Advanced. Pearson Longman.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (2000). Ed. by S. Wehmeier. OUP.

Anexo C

C.Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Ministerio de Educación Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español
2001, Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés.

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.