

**De lo interdisciplinar a lo significativo; desarrollo de la producción escrita-le creativa en  
cocina**

**Yendy Granados Aranzalez**

**Universidad De Pamplona**

**Facultad De Educación**

**Maestría en Comunicación Multilingüe y Gestión del Conocimiento**

**Pamplona**

**2018**

**De lo interdisciplinar a lo significativo; desarrollo de la producción escrita-le creativa en  
cocina**

**Yendy Granados Aranzalez**

Trabajo presentado como requisito para optar el título de Magíster en Comunicación  
Multilingüe y Gestión de Conocimiento

**Director**

**Carlos Alberto Jaimes Guerrero**

**Universidad De Pamplona**

**Facultad De Educación**

**Maestría en Comunicación Multilingüe y Gestión del Conocimiento**

**Pamplona**

**2018**

*El maestro mediocre cuenta. El maestro corriente explica. El maestro bueno demuestra. El maestro excelente inspira.*

*-William A. Ward.*

Agradecimientos a cada uno de los maestros que han sido parte de mi progreso en este largo camino de maestría, gracias por inspirarme.

## Tabla de contenido

LISTA DE TABLAS .....	6
LISTA DE FIGURAS .....	7
RESUMEN .....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
EL PROBLEMA.....	11
<i>Planteamiento del Problema</i> .....	11
<i>Formulación del problema</i> .....	15
<i>Objetivos</i> .....	15
<i>Justificación</i> .....	16
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	18
<i>Antecedentes</i> .....	18
<i>Marco Teórico</i> .....	26
METODOLOGÍA .....	63
<i>Enfoque metodológico</i> .....	64
<i>Unidad de Análisis y Sujetos Investigados.</i> .....	66
<i>Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.</i> .....	66
<i>Técnicas de Análisis de la Información</i> .....	69
RESULTADOS .....	70
<i>Identificación de las Falencias Asociadas con la Producción Escrita en Ingles de los Estudiantes de Grado</i> <i>11 del Colegio Calasanz de Cúcuta</i> .....	71
<i>Diseño y Aplicación de los Talleres Interdisciplinarios de Producción Escrita-LE Creativa en Cocina</i> .....	80

<i>Análisis de los Niveles Iniciales y Finales de Producción Escrita de los Estudiantes en cuanto a su Manejo Lingüístico y su Participación en la Experiencia de Aprendizaje .....</i>	<b>98</b>
CONCLUSIONES .....	110
RECOMENDACIONES .....	113
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	114
ANEXOS .....	133
<i>Anexo A - GUIÓN DE PREGUNTAS.....</i>	<b>133</b>
<i>Anexo B - WRITING SKILLS CHECKLIST.....</i>	<b>135</b>
<i>Anexo C - Ficha .....</i>	<b>140</b>
<i>Anexo D - GUIÓN DE PREGUNTAS.....</i>	<b>142</b>
<i>Anexo E – CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN .....</i>	<b>144</b>

## Lista de Tablas

Tabla 1. Datos generales de los sujetos considerados en el estudio y técnica utilizada .....	69
Tabla 2. Instrumentos empleados para la recolección de la información del diagnostico.....	71
Tabla 3. Informantes estudiantes que participaron en la investigación .....	71
Tabla 4. Matriz para el análisis de la información recolectada.....	72
Tabla 5. Análisis resultados prueba diagnóstica .....	77
Tabla 6. Dificultades detectadas lista de chequeo writing skills .....	79
Tabla 7. Descripción aplicación de actividades .....	91
Tabla 8. Instrumentos aplicados para evaluar los impactos de la estrategia didáctica .....	99
Tabla 9. Triangulación resultados para la experiencia de seminario-taller interdisciplinarios...	102
Tabla 10. Triangulación resultados para producción textual .....	106
Tabla 11. Triangulación resultados para pruebas clasificatorias .....	108

## Lista de Figuras

Figura 1. Rango de Exámenes según el Marco de Referencia Europeo .....	41
Figura 2. Estándares básicos competencias del lenguaje Decimo a Undécimo.....	43
Figura 3. Códigos entrevista .....	74
Figura 4. Falencias identificas producción escrita.....	80
Figura 5. Fotograma video introducción talleres interdisciplinarios .....	82
Figura 6. Fotograma video introducción talleres interdisciplinarios .....	82
Figura 7. Fotogramas seminario 1 .....	88
Figura 8. Fotogramas seminario 2 .....	89
Figura 9. Fotogramas seminario 3 .....	89
Figura 10. Fotogramas seminario 4 .....	90
Figura 11. Fotogramas seminario 5 .....	90

## **Resumen**

Este estudio surge del interés de propiciar ciclos de creación escrita y reflexión entre estudiantes y maestros a través de seminarios de cocina en inglés. El objetivo principal es crear una estrategia de seminarios-taller interdisciplinarios de escritura creativa enfocados al fortalecimiento de la competencia textual para la preparación de pruebas clasificatorias de inglés con los estudiantes de grado 11 del Colegio Calasanz de Cúcuta. En este sentido, se parte de la importancia de la competencia comunicativa y la didáctica en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, desarrollando especial interés por la producción textual como parte básica de la competencia comunicativa global. La metodología responde a las características de una investigación cualitativa. La recolección de datos se realiza por medio de técnicas como la entrevista, listas de chequeo, grupo focal y observación participante, para luego analizar, por medio de la técnica del análisis de contenido, el nivel de desempeño en producción escrita de los estudiantes e identificar algunas características comunes que resulten claves para diseño de los talleres y su evaluación. Entre los resultados esperados se proyecta la construcción de un ambiente de enseñanza abierto, flexible e inclusivo donde el estudiante sea agente activo del proceso y pueda incrementar su capacidad de respuesta creativa en una lengua extranjera.

Palabras Clave: aprendizaje autónomo, didáctica, escritura creativa, interdisciplinariedad.



## **Introducción**

El presente estudio tiene como objeto crear una estrategia de seminarios-taller interdisciplinarios de escritura creativa enfocados al fortalecimiento de la competencia textual para la preparación de pruebas clasificatorias de inglés con los estudiantes de grado 11 del Colegio Calasanz de Cúcuta. Con este propósito se identifican las principales asociadas con la producción escrita de los educandos, diseña la estructura temática y pedagógica de los talleres para incentivar la retroalimentación, interacción maestro-estudiante, auto-evaluación y co-evaluación, también registra el proceso de aplicación de los talleres y analiza los niveles iniciales y finales de producción escrita de quienes participaron del estudio.

En el primer capítulo, se presentan las generalidades que fundamentan el proyecto concerniente a la identificación de la problemática, las razones que justifican su desarrollo y los objetivos que orientan sus progresos. Por su parte, en el segundo capítulo, se expone el marco referencial donde se definen las investigaciones que funcionan como referentes para la realización de este documento, además de los autores y los aportes teóricos en torno a las categorías de didáctica, enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera y la producción escrita, las cuales contribuyen a profundizar en la comprensión y las alternativas de acción frente al problema definido.

En el tercer capítulo, se encuentra el diseño metodológico que consiste en un estudio cualitativo con algunos elementos de la Investigación Acción Participativa (IAP) bajo la orientación del paradigma hermenéutico interpretativo. En ese sentido, también se definen los

sujetos de investigación, así como los instrumentos de recolección y la técnica de análisis de resultados. Asimismo, a partir del cuarto capítulo se socializa el desarrollo de cada uno de los objetivos que motivan el presente proyecto, siendo primero la identificación de las falencias asociadas con la producción escrita en inglés de los estudiantes de grado 11 del Colegio Calasanz de Cúcuta.

En el quinto capítulo se expone el diseño y aplicación de los seminarios-taller interdisciplinarios de producción escrita-LE (Lengua Extranjera) creativa en cocina donde se describe a detalle la concepción y la implementación de la propuesta. Haciendo referencia al capítulo 6, este presenta el análisis de los niveles iniciales y finales de producción escrita de los estudiantes de grado 11 del Colegio Calasanz Cúcuta, un apartado de relevancia porque establece los principales hallazgos y logros alcanzados con esta investigación. Finalmente, se encuentran conclusiones y recomendaciones que surgieron a partir de esta experiencia pedagógica.

## El Problema

### Planteamiento del Problema

Los seminarios-taller interdisciplinarios de escritura creativa enfocados a pruebas clasificatorias de inglés surgen de una situación generalizada donde los estudiantes cuentan con bajos índices de rendimiento e interés por la producción escrita, la cual se extiende a su manejo de la lengua extranjera inglés. En ese sentido, Cassany (1993) destaca que generalmente los alumnos se desmotivan porque se evalúa únicamente la calidad de un texto escrito sólo a partir de las faltas gramaticales, prescindiendo tanto del resto de propiedades textuales como de las estrategias de composición y de las actitudes que tiene el alumno con la cultura impresa.

Dentro del ámbito educativo siempre han existido dificultades para alentar la participación de los niños y jóvenes en las actividades de lecto-escritura vinculadas con la lengua materna, cuando este esfuerzo se dirige hacia las lenguas extranjeras, su complejidad se torna aún mayor, considerando que el propósito de aprender un nuevo idioma es poder responder de manera efectiva a los diferentes escenarios y competencias que demanda la vida cotidiana.

En esa realidad de enseñanza – aprendizaje se presentan las pruebas clasificatorias de inglés *First Certificate in English* (FCE) como uno de los principales objetivos de los docentes y estudiantes, quienes buscan fortalecer los diferentes aspectos que estas evalúan, siendo el componente textual uno de los cuales representan mayor dificultad, puesto que generalmente

trasladan las falencias notorias de escribir en español a las composiciones que elaboran en la lengua extranjera.

La realidad educativa concerniente al bajo interés por la producción escrita y los efectos que esto causa en el rendimiento de los estudiantes en las pruebas clasificatorias internacionales de inglés, se presenta como una situación digna de estudio compuesta por diferentes aspectos vinculados con sus causas y consecuencias los cuales serán expuestos a continuación.

Los alumnos de grado 11, el último nivel del ciclo educativo de la secundaria obligatoria, cotidianamente asumen una carga significativa de asignaturas y de actividades para adelantar en casa, en esa medida sus procesos de escritura comienzan a tornarse mecánicos, hasta el punto, de definirlos como una acción repetitiva empleada únicamente para tomar apuntes o resolver alguna tarea. Dentro de ese desarrollo de los hechos se desvaloriza la capacidad creadora y comunicativa de la producción escrita.

Otro suceso relevante dentro de la situación de estudio es que los docentes ven con recelo la implementación de nuevas estrategias didácticas orientadas a la escritura creativa, al asociarla con la seriedad de la literatura, consideran que no es una actividad acorde al vertiginoso ritmo de enseñanza; sin embargo, esa perspectiva se origina en la falta de comprensión de lo que implican estos talleres como fuente de encuentro entre la voz narrativa del estudiante y los requerimientos de otros aspectos valiosos que componen el manejo de una lengua extranjera.

La disyuntiva que enfrentan estudiantes y docentes frente a la exigencia de las pruebas clasificatorias internacionales los conduce a repasar sin cesar los aspectos gramaticales básicos, pero desatienden la oportunidad de incentivar la construcción de textos donde pueden verter y articular todo el conocimiento que han consolidado durante más de 10 años de preparación académica, de tal manera se está desaprovechando la alternativa de la escritura como un ejercicio integrador de diferentes competencias comunicativas vinculadas con una comunicación efectiva.

Dichos aspectos relevantes se ubican en el contexto del Colegio Calasanz de Cúcuta, creado en el año 1952 por los padres escolapios, reconocido por su alto nivel de exigencia académica y por la obtención de excelentes resultados por parte de los alumnos. Esto conduce hacia dos características complementarias, una consiste en que los estudiantes cuentan con una presión académica considerable y por consiguiente tienen poco tiempo para participar de acciones donde predominen la creatividad y la didáctica, entretanto la oferta de formación extracurricular de la institución es amplia y variada, lo cual ofrece una oportunidad esencial para el desarrollo de la propuesta presentada en las siguientes páginas.

El tiempo contemplado para la ejecución fue de 3 meses, periodo que incluyó el diseño, la aplicación y la evaluación de la propuesta como tal, pero en cuanto a la concepción completa del proyecto de investigación fue ampliada hasta un año para contar con el espacio adecuado y la asesoría pertinente para su desarrollo.

Los participantes del proyecto son los estudiantes que cursaron 11 grado en la institución durante el año 2017, quienes conformaron tres grupos que suman en total 96 estudiantes, de los

cuales se contó con 20 estudiantes como integrantes de los talleres de escritura creativa. Esto responde a la consideración de no implementar este tipo de estrategias con un auditorio demasiado numeroso, pues de esa forma sería complicado atender los avances e inquietudes de cada uno de los estudiantes.

En cuanto a la oportunidad de esbozar una solución apropiada para la situación del estudio se planeó desarrollar un ciclo de seminarios-talleres de cocina enfocados a la escritura creativa, estos mismos con el objetivo de fortalecer la producción escrita y familiarizar al estudiante con las pruebas clasificatorias que presentan en su horizonte académico. No obstante, dentro del panorama aquí expuesto se identificaron algunas posibles limitaciones para el desarrollo de estos mismos, tales como, la rigidez en la enseñanza de la institución, el escaso tiempo de una hora diaria destinada a la enseñanza de la lengua y la deficiencia que pueden tener los alumnos en competencia comunicativa en la lengua materna y extranjera.

En términos generales esta situación contiene una serie de oportunidades y potencialidades que pudieron ser exploradas con este proyecto de investigación para configurar una nueva experiencia de enseñanza-aprendizaje que pueda ser tomada en cuenta por otros docentes investigadores que se enfrentan al reto de incentivar la producción escrita en una lengua extranjera.

En ese orden de ideas es preciso destacar que la escritura creativa ha sido un ejercicio desarrollado de forma intermitente y con baja intensidad horaria dentro del currículo de la

institución, lo cual ha desfavorecido las estrategias encargadas de incentivar la producción escrita en la lengua extranjera inglés.

### **Formulación del problema**

¿Cómo el diseño y la aplicación de seminarios-taller interdisciplinarios de escritura creativa en los estudiantes del grado 11 del Colegio Calasanz pueden incentivar la producción escrita y fortalecer su desempeño en la competencia escrita del FCE- *First Certificate in English*?

### **Objetivos**

#### **General.**

Crear una estrategia de seminarios-taller interdisciplinarios enfocados al fortalecimiento de la producción escrita para la preparación de la prueba FCE- *First Certificate in English* con los estudiantes de grado 11 del Colegio Calasanz de Cúcuta.

#### **Específicos.**

Identificar las falencias asociadas con la producción escrita en inglés de los estudiantes de grado 11 del Colegio Calasanz de Cúcuta.

Diseñar los seminarios-taller interdisciplinarios de escritura creativa, integrando recursos didácticos y teniendo en cuenta los aspectos de retroalimentación, interacción maestro-estudiante, auto-evaluación y co-evaluación.

Aplicar los seminarios-taller de escritura creativa con los estudiantes participantes del grado 11 del Colegio Calasanz.

Analizar con la aplicación de listas de chequeo los niveles iniciales y finales de producción escrita de los estudiantes con respecto al manejo lingüístico y su participación en la experiencia de aprendizaje.

## **Justificación**

La pertinencia de la situación de estudio aquí presentada se ve reflejada en las alternativas que permite generar, en cuanto a la exploración de la escritura creativa, orientada a fortalecer el interés de los estudiantes por la producción escrita como un medio que les posibilita la construcción de una voz narrativa clara e identificable, y los acerca al uso apropiado de la terminología profesional aumentando sus posibilidades de obtener un puntaje alto en las pruebas clasificatorias *First Certificate in English* ( FCE) al mejorar su desempeño en la competencia escrita, una de las cuatro que evalúa principalmente.

Los estudiantes de grado 11 del Colegio Calasanz cuentan con diferentes asignaturas y actividades extracurriculares orientadas a fortalecer sus competencias de cara a los retos que van



a tener que asumir después de su formación en la educación media. En ese contexto este proyecto integra la oportunidad de articular las habilidades de lecto-escritura con los estándares que exigen las pruebas, para de esa forma configurar una experiencia de capacitación interdisciplinaria que reúne la culinaria con el inglés, generando mayor motivación y participación por parte de los estudiantes en cuanto a la preparación del examen internacional.

Este objeto de estudio es un tema poco abordado en el país y en la región, así queda en evidencia en la revisión de los antecedentes, puesto que no solamente se quiere diseñar un taller de escritura creativa sino enfocarlo, según los aportes de la comunicación didáctica, en un manejo flexible y más ameno de la lengua extranjera inglés, dentro de un entorno académico que favorezca la retroalimentación y evaluación.

La apropiación de la situación de investigación descrita conduce a la aplicación de una propuesta que representa una transformación de como los jóvenes perciben la producción escrita en la lengua extranjera inglés, pues en ella practican sus habilidades mientras experimentan y juegan en torno a situaciones específicas de comunicación.

## Fundamentación Teórica

### Antecedentes

La revisión de los antecedentes para el desarrollo de este proyecto incluye investigaciones recientes del orden internacional, nacional y regional que aportan recursos valiosos acerca de los temas de escritura creativa, interdisciplinariedad y talleres de cocina. En ese sentido a continuación se establecen las contribuciones teóricas o metodológicas tomadas de los documentos analizados.

#### **Antecedentes Internacionales.**

Sanhueza, M; Burdiles, G. (2012). *“Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico”*. Investigación presentada para optar al título de Magister en Pedagogía. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. El documento plantea el propósito de establecer algunos puntos de encuentro entre la descripción de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos y el perfil de estrategias de aprendizaje de lengua extranjera que les caracteriza.

En cuanto a la competencia escrita Sanhueza y Burdiles (2012) destacan:

La tendencia a un nivel pobre de competencia en producción escrita guarda relación con deficiencias en uso del idioma, donde se evidencia un disminuido conocimiento

del sistema de la lengua. Los problemas de comprensión, en tanto, se manifiestan igualmente en relación con los registros orales y los escritos (p. 33).

El aporte de la investigación radica en el diagnóstico que realiza de las estrategias tradicionales de enseñanza del inglés donde predominan aspectos mecánicos y repetitivos que desmotivan al estudiante, en ese sentido sugiere el diseño de actividades donde los estudiantes vean incentivada la creatividad hallando nuevas formas de usar el idioma extranjero. Además, destaca que los buenos resultados en el aula dependen generalmente de una buena planeación por parte del docente, quien debe tomar las decisiones según el conocimiento que tiene sobre el perfil de los educandos.

Durán, J. (2014). *“Efecto del feedback correctivo directo y metalingüístico en el proceso de escritura de una L2 en el contexto escolar: estudio piloto”*. Investigación presentada para optar al título de Magister en Pedagogía. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Este proyecto expone los resultados de un estudio piloto que aborda la efectividad del Feedback Correctivo (FC). Los hallazgos revelan que los grupos experimentales obtuvieron mejores resultados que el grupo control en el pos test escrito. En este punto, considerando que dentro de los objetivos específicos se propone fortalecer la co-evaluación y la retroalimentación, se refleja que evidentemente el FC es una estrategia pedagógica válida para mejorar el desempeño en aspectos como la precisión gramatical.

Teniendo en cuenta lo anterior Duran (2014) destaca dentro de sus hallazgos la importancia de:

Distinguir dos niveles de conciencia en el aprendizaje, el notar (*noticing*) y un nivel superior que denomina entendimiento (*understanding*). Es factible que el FC directo y el FC metalingüístico sean capaces de promover el noticing, pero que solamente el metalingüístico lleve al estudiante a un nivel superior de procesamiento de la lengua, conducente a generar entendimiento (p. 57).

El aporte del proyecto se evidencia en la recomendación que realiza el investigador de no descuidar los conocimientos gramaticales esenciales al momento de implementar prácticas creativas y alternativas, pues la intención es tener un estudiante que pueda desarrollar criterios y habilidades, pero que también pueda seguir instrucciones y atender los llamados de atención que reciba en los procesos de evaluación.

Del Valle, M; Castro, M. (2015). *Interdisciplinariedad, investigación-acción y trabajo colaborativo en el aprendizaje del inglés técnico*. Investigación presentada para obtener el título de Magister en Educación, Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. El objetivo principal del proyecto era “describir la importancia de la implementación de la interdisciplinariedad, investigación-acción y trabajo colaborativo en el aprendizaje del inglés” (p. 210). La metodología empleada era del tipo descriptivo e interpretativo combinada con la Investigación Acción. Los resultados obtenidos destacan que la actuación práctica que promueve la interdisciplinariedad favorece la interactividad y la responsabilidad de los estudiantes en el uso formal del inglés.

El aporte del proyecto es principalmente metodológico porque los autores diseñaron una propuesta en la que las actividades reúnen conceptos de diferentes áreas como la ecología y la física, una combinación que experimentaban los educandos en el trabajo de campo práctico que

debían desarrollar y que coincide con la intención definida para los talleres de cocina, definidos como el medio para alcanzar la finalidad de incentivar la escritura creativa en inglés en los estudiantes.

Flowers, R; Swan, E. (2015). “*Pedagogías alimentarias: historias, definiciones y moralidades*”. Libro publicado por la Editorial Ashgate, Reino Unido. El objetivo de la publicación es “analizar la proliferación de la enseñanza y el aprendizaje sobre los alimentos, la diversificación de los procesos de educación alimentaria, el surgimiento de nuevos pedagogos de alimentos y el cambio en la experiencia y el conocimiento sobre los alimentos” (p. 11). Los investigadores proponen el concepto de pedagogía de los alimentos para destacar el cúmulo de ideologías, prácticas educativas y didácticas que incentiva el hecho de incluir la gastronomía como recursos de aprendizaje. En sus reflexiones priorizan la heterogeneidad y transversalidad que promueven los alimentos en el aula cuando se alinean con los propósitos educativos; sin embargo, también alertan acerca del riesgo de la superficialidad cuando no se integra este tema de forma programada al currículo.

El aporte del documento está específicamente en el capítulo dedicado a describir la noción de cocinar como un aprendizaje experiencial en el que destacan su virtud multisensorial que puede ser aprovechada para incentivar la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, pues a través de los sonidos, olores, texturas, imágenes y sabores los educandos pueden estimular su atención e intelecto redescubriendo su gusto por el inglés y por la escritura.

Preston A, Balaam M, Seedhouse P, Rafiev A, Jackson D, Olivier P. “*¿Puede una cocina enseñar idiomas? Vinculación de la teoría y la práctica en el diseño de entornos de aprendizaje de idiomas sensibles al contexto*”. Artículo de investigación publicado por la Universidad de Newcastle, Reino Unido. El documento describe un modelo transferible e interdisciplinario de aprendizaje basado en tareas que se pueden aplicar y adaptar a diferentes conjuntos de habilidades y conocimientos vinculados con el aprendizaje de lenguas extranjeras. En ese sentido destacan la cocina como una experiencia que ayuda a los estudiantes a ser más sensibles al contexto, impulsando avances dentro y fuera del aula, puesto que al sacar el proceso de los límites tradicionales los educandos se muestran más dispuestos a desafiar sus temores y explorar su uso de un idioma diferente.

El aporte tomado del artículo consiste en la metodología empleada denominada interacción multimodal que se basa en dar indicaciones oportunas y apropiadas (auditivas, escritas y visuales) para estimular la atención de los estudiantes y su capacidad de resolución en inglés, de tal manera que no perciben su desempeño como una obligación sino como una oportunidad para transformar sus ideas en acciones que tienen un significado para ellos.

### **Antecedentes Nacionales.**

Orrantía, M. (2012). “*La escritura creativa en Colombia*”. Artículo de Reflexión publicado en la Revista Literatura: teoría, historia, crítica., Volumen 14, Número 1, Universidad Nacional de Colombia.

En el texto identifica que sus orígenes como herramienta para el fortalecimiento de las competencias de lectoescritura se ubica en Estados Unidos, en la Universidad de Iowa, en la primavera de 1897, cuando se inauguró el taller de escritura de poesía. En 1922, Carl Seashore, el decano de maestrías de dicha universidad, permitió por primera vez que los estudiantes presentaran trabajos de ficción como tesis de grado para maestrías, y en 1936 se creó formalmente el Taller de Escritura Creativa, bajo la dirección de Wilbur Schramm, con la participación de escritores visitantes y residentes.

En la perspectiva de la autora mencionada previamente el origen de esta práctica responde a la corriente de ‘Hágalo Usted Mismo’ a partir de la cual el interés particular conduce a generar nuevas habilidades que impactan de forma general los procesos de aprendizaje de las personas. También precisa que la historia comienza en Colombia gracias a “Eutiquio Leal quien, en 1962, con la ayuda del intelectual cartagenero Roberto Burgos Ojeda, fundó el primer taller de escritura creativa en la Universidad de Cartagena” (Orrantia, 2012, p. 23).

En la actualidad se cuenta con RENATA (Red Nacional de Talleres) la cual inició en el 2004 y destaca valores de la escritura creativa que son fundamentales dentro del planteamiento de esta propuesta como son: tener una postura activa frente a la creación y la transformación del aprendizaje o el fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura para narrar el mundo con el que sueñan las personas.

El aporte de la investigación se encuentra representado en la oportunidad de reconocer los efectos positivos que trae este tipo de escritura a los procesos de formación, entre los que se

destacan un mayor uso de la creatividad, la autonomía y la confianza por parte de los estudiantes, sin discriminar el ciclo o nivel que estén cursando.

Ávila, H. (2015). *“Creatividad en la clase de inglés: actividades que promueven el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”*. Investigación presentada para obtener el título de Magister en Educación. Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. El documento presenta una intervención pedagógica que incluye un conjunto de estrategias creativas diseñadas con el objetivo de mejorar la producción oral y escrita de los estudiantes en el aula de inglés, especialmente en aquellos que demostraban una falta de interés. La metodología de esa investigación se dio bajo el modelo de investigación -acción de Elliott (1983), lo cual permitió observar el desarrollo de las diferentes actividades programadas, las cuales incluían escribir un cuento, un discurso o impulsar su vocabulario a través de la creación de guiones, y de esa forma evaluar de forma progresiva su impacto en las habilidades de lectoescritura en inglés de los estudiantes objeto de estudio.

El aporte identificado en este proyecto radica en la articulación de las estrategias pedagógicas puesto que todas ocurren en torno al eje de la creatividad y a partir de la estimulación de esta área comienzan a generar mejores resultados para el aprendizaje del idioma inglés, en pocas palabras se trata de generar actividades que sean progresivas y que permanezcan conectadas entre sí para guiar al estudiante en la construcción de la competencia escrita.

Vélez, L. (2013). *“Del saber y el sabor. Un ejercicio antropofilosófico sobre la gastronomía”*. Investigación para obtener el título de Magister en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. El objetivo del proyecto buscaba “reflexionar sobre



la convergencia de los conceptos “saber” y “sabor” en la gastronomía, desde las perspectivas antropológica (a partir del análisis cultural) y filosófica (a partir del análisis epistemológico)” (p. 171). La metodología del proyecto fue exploratoria con la aplicación de técnicas como la investigación documental. En los hallazgos se destaca “la vigencia de la gastronomía como elemento, hecho y fenómeno cultural, como producto de valores simbólicos y funcionales que propician el desarrollo y el bienestar de los grupos humanos” (p. 178).

Los aportes de la investigación son conceptuales puesto que argumenta la relevancia actual de la culinaria en los escenarios personales, familiares, sociales e internacionales, con algunas de sus justificaciones se comprende la naturaleza interdisciplinaria de la cocina, pues en ella intervienen saberes químicos, numéricos y del lenguaje en lo referente a las descripciones, en ese sentido se la destaca como fuente de encuentro, aprendizaje e interacción.

### **Antecedentes Regionales.**

León, C; Bonifaz, M. (2013). “Uso de objetos de aprendizaje que favorecen la competencia de escritura en la asignatura de inglés”. Investigación presentada para obtener el título de Magíster en Tecnología educativa y medios innovadores para la educación. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia. El objetivo del proyecto era diseñar estrategias didácticas para el fortalecimiento de la competencia escrita en inglés en estudiantes de bachillerato. La metodología consistió en los principios de la Investigación Acción con enfoque cualitativo. Los resultados destacan que los estudiantes responden mejor a las actividades didácticas cuando deben explorar y practicar su manejo de la lengua extranjera inglés.

El aporte del proyecto radica en la significación dada a los objetos empleados dentro de las estrategias, en el contexto de esta investigación se trata de definir actividades de cocina que primero despierten el interés de los estudiantes y segundo motiven temas de conversación que tengan continuidad después de los encuentros, pues de esa forma se logra incentivar la producción escrita en inglés.

Pedroza, O. (2017). *“Diseño de una aplicación híbrida educativa basado en el modelo instruccional ADDIE para el reforzamiento de las habilidades de producción oral y escrita en el examen internacional IELTS general del nivel C1 de inglés”*. Investigación presentada para obtener el título de Magister en E-Learning, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia. El propósito del proyecto era diseñar un modelo instruccional interactivo para promover la producción oral y escrita en inglés. El método empleado respondió a las características de la investigación exploratoria y descriptiva con enfoque mixto. Los resultados evidencian que los estudiantes muestran mayor participación ante las actividades virtuales que involucran el aprendizaje colaborativo.

El aporte del proyecto aunque se enfoca en lo virtual consiste en las pautas que propone para incentivar las competencias en inglés, entre las que destaca la interacción permanente entre docente-estudiante con la finalidad de reforzar los aprendizajes obtenidos y la posibilidad de generar iniciativas grupales donde cada uno aporte sus fortalezas y oriente a sus compañeros hacia el cumplimiento de metas académicas específicas.

## **Marco Teórico**

La fundamentación teórica de este proyecto aborda las siguientes categorías: Producción Escrita, Evaluación y Pruebas Clasificadoras, Estándares Nacionales e Internacionales, Teorías de Aprendizaje, Didáctica, Interdisciplinariedad y Transversalidad y la Teoría del Aprendizaje de Robert Gagné. En conjunto los aportes citados apoyan el desarrollo de la presente investigación.

### **Producción Escrita.**

La competencia escrita es definida por el Centro Virtual Cervantes como “una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la producción del lenguaje escrito. La expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas” (2017, p. 3).

La puesta por escrito de las ideas, emociones y experiencias puede parecer algo natural, pero es una de las principales habilidades a ser desarrollada y perfeccionada en el aprendizaje de un idioma, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) la define como una de las actividades comunicativas de la lengua.

En ese sentido la competencia discursiva:

Hace referencia a la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación. Incluye, pues, el dominio de las habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve (Bachman, 1990, p. 14).

La articulación de las diferentes habilidades comunicativas que demanda esta competencia representa un reto para los estudiantes, quienes necesitan expresar su subjetividad y además de hacerlo conforme los estándares y parámetros establecidos por el Ministerio de Educación y la FCE de Cambridge.

La escritura en una lengua extranjera es un reto para los aprendices, en esa dirección Ferreiro (2006) destaca que “la adquisición de la representación escrita del lenguaje ha sido tradicionalmente considerada como una adquisición escolar (es decir, como un aprendizaje que se desarrolla, de principio a fin, dentro del contexto escolar)” (p. 4) sin embargo sus alcances no se limitan al entorno académico puesto que según destaca Cassany (1999) “escribir es un poderoso instrumento de reflexión” (p. 38).

De allí que plasmar ideas por escrito en inglés sea un objetivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, uno donde se convocan y movilizan diferentes recursos, algunos de naturaleza lingüística y otros de origen social, además de los aportes realizados por las diferentes áreas del conocimiento que integran el currículo escolar. No obstante, como explica Forteza (2004):

Saber comunicarse de forma escrita va más allá de saber representar los sonidos en la grafía, es la competencia para expresar el pensamiento con el objetivo de crear un espacio comunicativo en el proceso de mantenimiento de las relaciones sociales y de producción con observancia de las convenciones del lenguaje, formas textuales, tipos de textos y temas dentro de una comunidad discursiva enmarcada en un contexto histórico-social (p. 6).

De esta manera se comienzan a entretrejer las necesidades de información e interacción social con las exigencias académicas, estas últimas van orientadas a elevar los niveles de desempeño mostrados por los estudiantes. Cuando se habla de escritura académica se habla de una acción planeada que según Hayes y Flower (1980) “consiste en tres procesos principales: planeación, traducción, y revisión” (p. 12) donde cada proceso cuenta con habilidades específicas y se convirtió en un modelo predominante durante las últimas dos décadas del Siglo XX en Estados Unidos y en países latinoamericanos.

Dentro de este tipo de escritura Hernández (2009) destaca que son necesarias características como la dedicación, la investigación, el compromiso y la confianza del autor, en esa misma línea Zavala (1994) “escritura académica es... un tipo de ‘alto periodismo’: ofrece información, argumentos y juicios que son probablemente desconocidos para el lector. Claridad es, entonces, una virtud necesaria” (citado en Hernández, 2009, p. 25).

Ante las demandas de responsabilidad y calidad de la escritura académica, al sumar el hecho de ser en inglés se identifican algunas problemáticas específicas según los investigadores, estas hacen referencia a no tener en cuenta al lector, por lo que no es lo suficientemente claro, otro es desperdiciar el potencial epistémico de la escritura, es decir crear textos donde solo se recopilan otros saberes pero no se apuesta por transformar el conocimiento abordado, finalmente se mencionan el hecho de realizar el proceso de revisión de manera superficial o escribir de manera forzada y apurada (Carlino, 2004).

De esta manera la escritura creativa es conceptualizada por Zaraza (2006) como un acto de reelaboración de lo leído y del contenido de esas lecturas a través del cual se entrega un esfuerzo por elaborar una visión del mundo. De forma que escribir es no dejar las cosas tal como fueron encontradas.

El mismo autor, mencionado anteriormente, amplía su perspectiva sobre la actividad de creación al señalar: “También es indispensable para abordar con éxito y comprender en profundidad los textos que pululan por el mundo, textos que constituyen la semiósfera en la cual nos desenvolvemos, y que sólo desde su práctica se aprehenden en su totalidad (Citado por Álvarez, 2009, p. 85).

La escritura atañe a impulsar la autonomía creativa de los estudiantes, puesto que las decisiones tomadas dentro de la abstracción dentro del proceso considerablemente alto porque reúne no sólo la codificación del alfabeto y la elección de términos adecuados según lo que se busca expresar, sino también la inclusión de sentimientos, gestos y experiencias para construir el mensaje buscado.

En la perspectiva de Valery (2000) el proceso de composición escrita debe verse como un proceso que exige, por una parte, una compleja estructuración del pensamiento, y por otra, la realización de una serie de acciones y de operaciones que hacen posible estas acciones.

Dicha perspectiva es apoyada por Cassany (1999) para quien existe la necesidad de “incrementar la conciencia de la composición en los estudiantes” (p. 152) y plantea la

importancia de generar contextos de comunicación significativa que estimulen la autonomía creadora de los participantes del proceso educativo.

Una de las fuerzas centrales que impulsa el desarrollo de esa actividad es la creatividad, la cual es conceptualizada por Ruggiero (1987) como el hecho de combinar los conocimientos con la imaginación, entretanto Muñoz (1994) identifica sus características como fluidez, flexibilidad, originalidad y capacidad de redefinición. Dichas visiones conforman una sinergia que respalda su validez como técnica de enseñanza pues privilegia la individualidad de los estudiantes respecto a la base sobre la cual se desarrollan los procesos de aprendizaje.

El pedagogo y escritor italiano Gianni Rodari (1999) aborda el tema de la escritura creativa dentro de su proyecto Gramática de la Fantasía donde la compara con una piedra arrojada a un estanque de agua y la define:

Una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de cómo la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente, para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir (p. 10).

La visión dinámica que debe ocupar el autor es descrita con lucidez puesto que refleja la naturaleza cambiante y transformadora de una actividad que debe ser entendida como espontánea, a partir de la cual comienzan a surgir diferentes ideas que cuando logran ser relacionadas, pueden configurar narrativas de valor para su creador y para los lectores.

Por lo cual, la escritura creativa se presenta como una alternativa que pretende restar la presión de la corrección en la producción escrita para incentivar la producción gracias a la articulación de las ideas personales con los consejos, habilidades y técnicas adquiridas en la escuela.

### **Evaluación y pruebas clasificatorias de inglés.**

La producción escrita encuentra un reto las pruebas clasificatorias, encargadas de evaluar el nivel de competencia lingüística en inglés y con base en el resultado ubicar al estudiante en uno de los niveles de competencias integradas. La prueba Cambridge *English: First* también conocida como *First Certificate in English (FCE)* “es un título de nivel intermedio alto. Demuestra que puede utilizar el inglés cotidiano tanto escrito como hablado con fines laborales o educativos” (Cambridge Org, 2017, p. 12), esta prueba incluye una prueba de conocimiento del lenguaje (gramática y vocabulario), comprensión lectora y comprensión auditiva.

La importancia de la evaluación dentro del ámbito escolar se justifica de acuerdo a Vera y Esteve (2001) en que “son un elemento determinante de la idea que los alumnos tienen de lo que exige la escuela y, por ende, de lo que es importante según la cultura que ésta promueve” (citados por Moreno, 2011, p. 121) por ende si las evaluaciones apuntan hacia la memorización de conocimientos los educandos piensan que la finalidad del aprendizaje es responder preguntas estáticas y no relacionar los temas con la posibilidad de resolver problemas en la vida real.



En la perspectiva de Buckman (2007) las pruebas estandarizadas no reconocen la creatividad ni el criterio personal de cada estudiante, sin embargo debido a que existen y tienen un valor social determinante, lo que se plantea desde este proyecto es generar procesos de preparación novedosos que le permitan al alumno motivarse a practicar su escritura en inglés, construyendo sus propias formas de aprendizaje, pues de esa manera se busca que al enfrentarse al cuestionario esquematizado logren articular la competencia textual para alcanzar mejores resultados, no desde la memoria, sino desde la experiencia misma de componer escritos de gran calidad académica.

Otra de las pruebas se denomina MOCK EXAMEN el cual “es similar al examen real de Cambridge que permite aconsejar y orientar al candidato sobre las posibilidades de superación del examen oficial” (Cambridge Org, 2017, p. 6). Evalúa las competencias de ‘Reading and Writing’ como un núcleo central que se habilita por cerca de dos horas y cuarenta minutos para que los estudiantes respondan a los ejercicios presentados, en pocas palabras es un simulacro cuyo contenido y estructura es relevante puesto que aporta valor al desarrollo de los talleres interdisciplinarios aquí propuestos.

La evaluación de un idioma extranjero en la escuela según explican Centeno (1992) también debe atender aspectos subjetivos puesto que en la cognición intervienen las emociones y la motivación personal, en su visión predomina la teoría del constructivismo porque reconoce que a partir de las necesidades y características de los estudiantes este procesa y entrega resultados acerca del aprendizaje obtenido.

En ese orden de ideas es importante direccionar el ejercicio lecto-escritor hacia situaciones reales y cotidianas, pues como señala Bartram (1997) “el proceso de evaluación implica una serie de tareas ordenadas según una determinada secuencia. Como proceso de toma de decisiones, se lleva a efecto con el propósito de responder preguntas y solucionar problemas” (p. 23). Dicho enfoque es complementado con el aporte de Figueroa (2007) para quien evaluar es participar en la construcción de un tipo de conocimiento axiológico, interpretando la información, estableciendo visiones no simplificadas de la realidad y facilitando la generación de una verdadera cultura evaluativa.

En términos generales las pruebas clasificatorias son vistas como un mecanismo de formación y control que son asumidas como el propósito central del progreso del aprendizaje, pues son vistas como la evidencia del uso efectivo de las habilidades adquiridas en el manejo apropiado una lengua extranjera.

Sin embargo, el impacto de la evaluación según destaca Cassany (1996) está dada principalmente por la eficacia en la revisión de los textos, la cual depende de la claridad que tenga el docente respecto a dónde quiere llegar, saber qué revisará, cómo lo hará, usando cuál procedimiento, cuándo y con qué técnicas o actividades. Puesto que, en el propósito de construir un texto coherente, los alumnos y docentes, deben trabajar de forma conjunta sobre borradores previos, antes de obtener la versión del texto definitivo.

Ese acercamiento entre maestro y estudiante, surge en medio de un proceso de creación textual, pero de fondo requiere que en su interacción existan valores como el respeto, la

confianza, la honestidad y la responsabilidad, pero sobre todo superar lo que Flanders (1977) describía como “el docente en su práctica cotidiana dentro del aula, tiene mayor grado de participación que todos sus alumnos en su conjunto y este fenómeno se presenta en todos los niveles educativos, es decir, desde el nivel preescolar hasta la universidad” (citado por García, García y Reyes, 2012, p. 282).

De esa relación asimétrica surgen dificultades en las que el docente no tiene en cuenta las ideas o inquietudes de los estudiantes y de esa forma los jóvenes optan por dejar de participar en los ejercicios de clase. Ante ese reto Bohoslavsky (1986) explicaba que en el maestro esta la oportunidad de generar vínculos con el alumno, puesto que gracias a la socialización algunas estrategias o iniciativas pedagógicas logra trascender la repetición de conocimientos para incidir de forma directa en la vida de los educandos.

No obstante, Covarrubias y Piña (2004) señalan que las mediaciones y las representaciones sociales ocupan un lugar relevante en la interacción maestro-estudiante, que se manifiestan por ejemplo a través de las calificaciones obtenidas en los procesos de revisión y evaluación, donde su nivel termina por moldear el nivel de comunicación y la calidad de la misma que existe entre unos y otros.

En una situación ideal se espera contar con *feedback* o retroalimentación, la cual bien direccionada y aplicada se puede convertir en un escenario de coevaluación, donde sea posible repasar de forma permanente los procesos de creación textual denominados como los subprocesos de planificación, textualización y revisión.

En este sentido Lerner y Levy (1995) explican:

Estos subprocesos no son lineales, por el contrario, son recursivos y superpuestos. Cuando el estudiante conoce este proceso estará en condiciones de admitir que la composición escrita requiere de tiempo, dedicación y, sobre todo, de un propósito comunicativo y que un texto, tal como se señaló al comienzo, es una unidad de significado y no de forma (p. 57).

La presencia orientadora y colaborativa del docente, al ofrecer una retroalimentación acorde con el desempeño y las necesidades del estudiante, incentiva según Coll (2001) el significado que tienen los conocimientos para los estudiantes, por lo que los alumnos aprenden más y logran establecer mayores relaciones entre los temas y los aspectos que definen su realidad.

Aunque en la perspectiva de Hattie y Timperley (2007) su función es más focalizada pues “la retroalimentación busca que el alumno se dé cuenta de la discrepancia que hay entre lo que comprendió y lo que debió haber comprendido, o cómo se ha desempeñado para cumplir con el objetivo de aprendizaje de cada actividad” (citados en Lozano y Tamez, 2014, p. 201).

Entonces por medio del *feedback* el estudiante puede lograr mejorar su desempeño en la escritura y a su vez consolidar su relación de confianza con el maestro, no solo como autoridad sino como formador que conoce todo su proceso y le acompaña en la superación de los retos u obstáculos que se presentan en el camino.

El encuentro que favorece la escritura creativa entre la técnica y la capacidad de creación surge precisamente de la libertad que incentiva, pero también de la exigencia que implica, puesto

que es una experiencia donde el estudiante confronta sus necesidades y fortalezas lecto-escritoras en el objetivo de entregar un mensaje correctamente formulado que favorezca la interpretación de los receptores.

Es así como se identifica con el ámbito del aprendizaje autónomo donde en la perspectiva de Sierra (2005) se busca dirigir el propio proceso para entender y comprender la realidad. Además, en la visión del mismo autor “en el aprendizaje auto dirigido se requiere buscar por cuenta propia más información de la que pueda proporcionar el tutor o docente, y procesarla con aprendizajes previos para convertirla en conocimiento” (p. 3).

La clase de expresión que persigue la escritura creativa requiere el desarrollo de la confianza personal y académica con el propósito de direccionar las habilidades adquiridas, hacia la consolidación de un criterio personal, que esté en la búsqueda constante de herramientas apropiadas para ser lo más claro y objetivo posible, tal como lo demandan las pruebas evaluadoras.

No obstante la concreción de los propósitos aquí desarrollados busca materializarse a través de la práctica de la coevaluación donde “A diferencia de otras formas de evaluar en las que también se toman en cuenta las valoraciones de los estudiantes, como la autoevaluación y la evaluación entre iguales, en la coevaluación el docente comparte la responsabilidad de esta tarea con el estudiante” (Álvarez, 2008, p. 128), esa integración en torno a los propósitos formativos de la producción escrita en la lengua extranjera inglés motiva el afianzamiento de comportamientos como mayor responsabilidad por parte del estudiante, el desarrollo de

habilidades evaluadoras y una mayor auto-crítica por parte de los jóvenes frente al desarrollo de sus procesos.

Ese proceso según Córdoba (2000) implica “a todos ser objeto y sujeto de la evaluación, interactuando en los procesos didácticos y de aprendizaje. La mejor evaluación es la que nos hace ser conscientes de los propios logros y aprendizajes” (citado en Torres y Torres, 2005, p. 118), de tal forma que frente a una propuesta como esta con interés creativo y participativo bien vale incentivar este tipo de modelos, pues ayudaran a que los conocimientos no queden en el aire, sino que se vean concretados en las experiencias cotidianas de los estudiantes.

Sin embargo, en movilizar estudiantes y docente para que se genere un mayor intercambio, no se agota el propósito de los talleres interdisciplinarios, puesto que también se planteó como objetivo incentivar procesos de reflexión y auto-evaluación, esta última pretende “fortalecer la autonomía en el estudiante, éste debe construir el aprendizaje por sí mismo, además conocer los procesos a través de los cuáles aprende, y tener la capacidad de tomar decisiones, de asumir la responsabilidad y las consecuencias de sus actos” (Cruz y Quiñonez, 2002, p. 102).

El hecho de considerar esta alternativa promueve que el estudiante pueda liderar su proceso de aprendizaje y participación en los talleres, en esa medida Castillo y Cabrerizo (2003) recomiendan tener en cuenta la continuidad y periodicidad de la auto-evaluación pues de esa forma se crea el hábito en el estudiante y se logra llevar un registro consistente de sus avances o retrocesos, tanto a nivel institucional como para sí mismo. También en ese sentido recomiendan

que sus resultados sean contrastados con las opiniones de otros compañeros y con los resultados de las pruebas para así sustentar su objetividad.

En la visión de Careaga (2001) que retoma a Gardner (1995) “es importante que los estudiantes perciban que se les evalúa para proporcionarles información más que para controlarlos. Lo fundamental estriba en que comprendan que se aprende por el interés que despierta el contenido y la actividad y no por el hecho de obtener meras acreditaciones” (p. 351). De esa manera se puede revitalizar y resignificar el proceso de evaluación y por ende dotarlo de valor significativo para los jóvenes quienes en algunos casos no tienen interés en participar de ellos de forma voluntaria.

En líneas generales, la producción escrita conduce a un recorrido donde se deben reconocer sus diferentes dimensiones, retos y limitaciones, pues su desarrollo bien saca al alumno de la zona clásica de confort para trasladarlo a un escenario de novedad en el que debe articular sus valores académicos con las exigencias evaluadoras, todo en un contexto desde el cual surgen la creatividad y responsabilidad a partes iguales.

### **Estándares Nacionales e Internacionales.**

La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto colombiano refiere una serie de estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) los cuales fueron publicados en el año 2006 y se encuentran articulados en la estrategia del Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019.

En este sentido el principal objetivo planteado por el Ministerio señala:

Tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Entre los objetivos específicos se encuentra el que, a partir del año 2019, todos los estudiantes terminen su educación media con un nivel intermedio -B1 según los Estándares Básico de Competencia en Lengua Extranjera: inglés- (MEN, 2005, p. 12).

Los estándares fijados para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo nacional hacen referencia a conjuntos de grados, así: de Primero a Tercero, de Cuarto a Quinto, de Sexto a Séptimo, de Octavo a Noveno y de Décimo a Undécimo. En este sentido para cada grupo de grados se ha establecido lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en el idioma al finalizar su proceso de aprendizaje.

En este caso se adaptó la nomenclatura empleada en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) con el propósito de apuntar hacia el desarrollo de procesos realistas y la fijación de metas alcanzables en cada grupo de grados, el nivel de desempeño A2 se subdividió en dos niveles: el A 2.1 y el A 2.2. A su vez, el nivel B1 se subdividió en los niveles B 1.1 y B 1.2. El objetivo de contar con descriptores de niveles comunes de referencia es “ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados” (Consejo de Europa, 2001, p. 36).



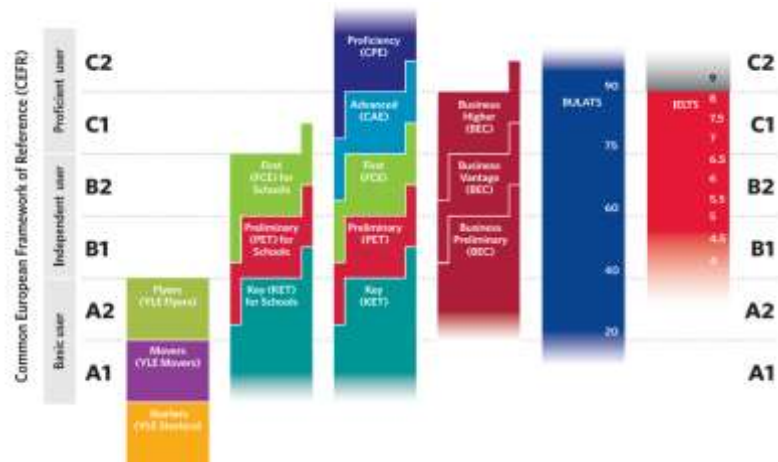


Figura 1. Rango de Exámenes según el Marco de Referencia Europeo

Fuente: Cambridge English Org (2017)

A partir de los 3 niveles generales formulados por el MCER denominados como A (usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario competente) se derivan otros descriptores que ayudan a determinar el nivel de competencia del estudiante, entre ellos se destacan las actividades comunicativas como lo que puede hacer en el terreno práctico durante las interacciones o las estrategias que emplea para aprovechar mejor sus recursos, además de las competencias comunicativas entendidas como los aspectos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos que fundamenta su dominio de la lengua extranjera.

Dentro del área de escritura, en las escalas centradas en los alumnos, el Marco Común reconoce la escritura como una destreza donde los avances son expresados como “enunciados que suelen hablar de lo que sabe hacer el alumno, y se expresan de forma positiva” (Consejo de Europa, 2001, p. 40), en ese sentido inicia en la capacidad del estudiante para escribir textos

sencillos y postales cortas, pasando por la creación de textos más descriptivos, hasta llegar a desarrollar un estilo propio que se manifiesta en diferentes géneros o formatos.

En el contexto nacional las competencias comunicativas ocupan un lugar fundamental, las cuales según el MEN (2012) son definidas como el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones en un contexto determinado. Las mismas comprenden las competencias lingüísticas, esta incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras; también las pragmáticas que se relacionan con el uso funcional de los recursos lingüísticos y finalmente las sociolingüísticas que se refieren al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua.

En esa óptica las competencias lingüísticas con su matiz académico son el marco de referencia general donde se desenvuelve este proyecto puesto que ofrecen de acuerdo al MEN (2006) la estructura de los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje donde la producción textual se ubica como un factor clave.

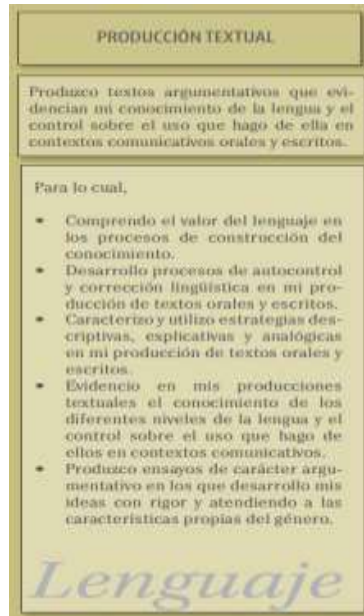


Figura 2. Estándares básicos competencias del lenguaje Decimo a Undécimo

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2006).

En ese orden de ideas la competencia lingüística desde su planteamiento original con Chomsky (1965) se refiere a “las operaciones gramaticales interiorizadas de los hablantes. Para él, el hablante detecta que un mismo significado puede construirse bajo formas distintas” (citado por Lovon, 2012, p. 13) una perspectiva que resulta útil para incentivar a los jóvenes en el uso propositivo y flexible del inglés aprendiendo a responder según las circunstancias de la comunicación.

### **Teorías de Aprendizaje.**

En el horizonte formativo que expone el presente proyecto se presentan las teorías de aprendizaje como referencias fundamentales de apoyo, entre ellas se destacan dos intereses como

son la integración y la participación de los jóvenes, de tal manera que los principios de los aprendizajes colaborativo y cooperativo ocupan un lugar destacado, ambos tipos manifiestan coincidencias y diferencias relevantes, pero lo esencial es que unen al grupo de estudio en torno a causas comunes.

En la visión de Johnson (1998) el aprendizaje colaborativo es:

Ante todo, un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Es también un proceso en el que se va desarrollando gradualmente, entre los integrantes de dicho equipo, el concepto de ser mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás (Citado en Collazo y Mendoza, 2006, p. 64).

Esa forma de integración conlleva el desarrollo de algunos elementos como el hecho de compartir información, distribuir roles dentro del aula o la creación de herramientas que favorezcan la difusión de los nuevos conocimientos, viéndose creada una interdependencia que cambia la dinámica de un grupo en el largo plazo.

Bajo este marco de referencia el aprendizaje cooperativo (AC) es definido por Goikoetxea Pascual (2002):

El AC es un término genérico para referirse a numerosas técnicas de organizar y conducir la instrucción en el aula caracterizadas por el trabajo en grupos pequeños (usualmente 4 a 5 miembros) de alumnos heterogéneos (bajo, medio y alto rendimiento; varones y mujeres; etnias diferentes) para lograr objetivos comunes de aprendizaje. A diferencia del llamado «aprendizaje colaborativo», categoría más amplia que cubre formas de colaboración entre estudiantes no necesariamente estructuradas, incluso informales, el AC tiene lugar cuando existe una estructura definida de la situación de aprendizaje (p. 227).

Un elemento central en la metodología de este tipo de aprendizaje es que todas las tareas se deben desarrollar de manera grupal con el propósito de generar avances cognitivos y actitudinales, pues de la retroalimentación entre las relaciones interpersonales y los logros académicos llegan a surgir interdependencias que benefician al grupo de estudio como colectividad.

En este proyecto no se busca trazar una línea de diferenciación muy marcada entre uno y otro aprendizaje, sino proponer que, a través de la alternancia entre momentos pedagógicos específicamente planeados al interior de los talleres interdisciplinarios, se puedan desarrollar tareas cooperativas, cuya experiencia también se vea reflejada en actividades individuales donde unos decidan colaborar con los otros, sin afectar su rendimiento particular.

En ese sentido, los principios de ambas teorías necesitan una mayor articulación por medio de la consideración e inclusión del aprendizaje significativo y experiencial, donde se activan los intereses de los actores educativos, se transforman y consolidan en conocimientos de valor vital en su salón, colegio, familia y comunidad.

Ausubel (1976) proponente del significado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, define su teoría como:

El proceso que ocurre en el interior del individuo donde la actividad perceptiva le permite incorporar nuevas ideas, hechos y circunstancias a su estructura cognoscitiva y a su vez matizarlos exponiéndolos y evidenciándolos con acciones observables, comparables y enriquecidas, luego de cumplir con las actividades derivadas de las estrategias de instrucción planificadas por el facilitador y/o sus particulares estrategias de aprendizaje (p.190).

Este modelo tiene una presencia arquetípica dentro de la pedagogía y describe como la estructura cognoscitiva del estudiante necesita poder relacionar los nuevos datos enseñados con su sistema personal e intransferible de vivencias, creencias u opiniones, de esa forma surge el aprendizaje y se originan en él conocimientos con valor y significado para su experiencia vital.

Dentro de esa concepción se insertan propuestas como la actual donde se quiere motivar a los jóvenes a participar del aprendizaje de la escritura, en una lengua extranjera como el inglés, y se espera que ellos encuentren interés y compromiso en los contenidos diseñados para los talleres, pues solo a través de ganar su atención se hará posible cumplir con los objetivos proyectados.

Las actividades propuestas para los talleres tienen como propósito aplicar los principios del aprendizaje significativo en cuanto a captar la atención y el compromiso de los estudiantes, por medio de contenidos y estrategias que involucran su participación directa en la preparación de alimentos y la redacción de textos que documenten su experiencia de la aproximación a la gastronomía, una situación pedagógica donde los alumnos lideran su proceso de creación y aprendizaje y gracias a la creatividad se une a sus demás compañeros en la construcción de los textos objeto de esta iniciativa.

En cuanto al modelo de aprendizaje experiencial, este deviene de la teoría de la experiencia de John Dewey (citado por Ruiz, 2013). quien:

Sostenía una visión dinámica de la experiencia ya que constituía un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social y no solamente un asunto de conocimiento. En este sentido, insistió en el carácter precario que presenta

el mundo de la experiencia: la distribución azarosa de lo bueno y lo malo en el mundo evidenciaba el carácter incierto y precario de la experiencia. Esta precariedad de la experiencia conformaba la base de todas las perturbaciones de la vida y era condición de la realidad (p. 107).

Dicha priorización de la experiencia personal destaca también el papel de motivar a los estudiantes a la realización de acciones concretas que les permitan descubrir los problemas presentes en el ambiente, así como idear alternativas de solución, pues desde esa perspectiva activa surge “una constante reconstrucción de la experiencia en la forma de darle cada vez más sentido, más que reproducir conocimiento, implica incentivar a las personas para transformar algo” (Ruiz, 2013, p. 108).

El encuentro entre significado y experiencia conduce al desarrollo de las prácticas colaborativas que pretende incentivar este proyecto, donde se persiguen dos alcances importantes, uno es favorecer la enseñanza efectiva y la otra es apostar por la formación integral como una vía de acción apropiada para superar metodologías tradicionales como la clase magistral que al ser aplicada como único medio impide el fortalecimiento de las competencias y destrezas comunicativas demandadas para el dominio efectivo de una lengua.

En ese orden de ideas Baruch (2006) recomienda que “en el mundo académico en general, y docente en particular, se suele valorar la aplicación de métodos y enfoques pedagógicos variados que permiten mejorar la calidad y la efectividad de la enseñanza” (p. 12). De esta manera en el diseño de los talleres interdisciplinarios, objeto de esta investigación, se entiende que el acercamiento con los alumnos precisa de creatividad y sensibilidad para identificar sus falencias o necesidades, adicionalmente requiere de la inclusión de prácticas cotidianas que favorezcan el

encuentro con el otro y la colaboración sea puntual o extendida para lograr mejores resultados de aprendizaje.

Es así como dentro de las prácticas colaborativas sucede que “son fruto de reelaboraciones sucesivas de las representaciones de cada estudiante y que se dan por la negociación intersubjetiva de significados, la construcción de acuerdos y consensos” (Gurevich, 2003, citado por Maldonado, p. 270) en definitiva favorecer y permitir su desarrollo conducen al fortalecimiento de la responsabilidad y la interdependencia en los diferentes miembros del grupo escolar.

Cuando en este contexto se habla de enseñanza efectiva se retoman dos autores centrales como son Mortimore (1995) y Hopkins (2001) el primero de ellos destaca que en el ethos educativo existe un componente fundamental que es ayudar a los estudiantes a ir más allá, superando barreras impuestas por su entorno o sus facultades cognitivas, entretanto el segundo retoma que en la cultura de cada institución educativa es preciso incluir esta noción de mejorar sus capacidades para formular de manera constante estrategias que apoyen esa misión, las cuales generalmente son particulares de acuerdo a la realidad de cada centro educativo.

Estas propuestas se ven relacionadas con la noción de formación integral de Morin (1999) la cual “debe estar basada en las distintas variables que afectan el acontecer humano considerando valioso los ejes económicos, sociales y culturales, articulados a las necesidades espirituales” (p.14) una visión que coincide con Orozco (1999) para quien “la educación es integral en la medida en que enfoque a la persona del estudiante como una totalidad y que no lo



considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional”(p. 30).

Ambas perspectivas citadas anteriormente remiten al compromiso de abordar la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como lo que es, un ámbito amplio, dinámico y novedoso, donde solo a través de un compromiso real de apertura y creatividad será posible avanzar en su conocimiento e inclusión práctica en la vida cotidiana de los estudiantes.

La activación y potencialización de estas competencias pasa como señala Giroux (2000) por encontrar en los textos, su principal insumo para el trabajo con los contenidos educativos expuestos previamente, pero los textos en su caso deben tener características como la descentralización y ser entendidos como construcciones históricas y sociales que son determinadas por el peso de lecturas heredadas y especificadas.

Otra de las características destacadas por el investigador es que la creación, lectura e interpretación de los textos puede darse dentro y fuera de los límites establecidos, esto gracias a la mediación pedagógica del docente, quien debe tener el control teórico suficiente como para orientar los procesos de creación y discusión hacia nuevos horizontes, unos donde no existan subordinados sino únicamente sujetos líderes de su proceso de aprendizaje.

En la perspectiva de Burdiles y Sanhueza (2012) los distintos enfoques de enseñanza del inglés han evolucionado en forma paralela al concepto de competencia comunicativa y a las diversas propuestas acerca de sus componentes, sin embargo una de las más significativas, en su

concepto, es la transición que se experimentó en los años 70 cuando se pasó de un enfoque estructural o gramatical, centrado en los aspectos sistemáticos de la lengua hacia un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, inspirado en la distinción que Chomsky (1965) hizo entre competencia y actuación, la primera siendo entendida como el conocimiento inconsciente de reglas lingüísticas a partir de la gramática, entretanto la segunda se enfoca en el uso concreto de la lengua. Dicha integración se manifiesta en abordajes pedagógicos más inclusivos y prácticos dentro de las experiencias de enseñanza.

Este enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, se convierte en el marco para modelos didácticos destinados a capacitar a los estudiantes para comunicarse en contextos reales, haciendo uso funcional de la lengua. A partir de él, se subraya el potencial funcional y comunicativo de la lengua; por tanto, la atención se traslada de "lo que es" el lenguaje a lo que "se hace" con el lenguaje (Burdiles y Sanhueza, 2012, p. 13).

Todo este recorrido por los estándares, las teorías de aprendizaje y las competencias se materializan en el diseño de talleres de formación integral inspirados en los 4 pilares de la educación en pleno siglo XXI expuestos por Delors (1996) que aluden a los principios de: aprender a ser, relacionado con apoyar sus procesos de comprensión y la formación de valores vinculados con la tolerancia y la justicia, el aprender a conocer consiste en mantenerse receptivo frente a la posibilidad de continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida, entretanto aprender a hacer se refiere a impactar con cambios y transformación el contexto donde se vive y finalmente aprender a vivir juntos que aborda el propósito de aprender a resolver los conflictos de manera pacífica para fomentar la diversidad de las sociedades.

La conjunción de los 4 pilares en el objetivo de acompañar la preparación de los jóvenes para la prueba preliminar de Cambridge (*Preliminary English Test 'PET'*) enfocada en evaluar y certificar las destrezas lingüísticas, en un nivel intermedio, representan un mayor nivel de exigencia de diseñar una propuesta pedagógica de carácter didáctico que aporte no solo a la experiencia de aprendizaje y su reflejo en las calificaciones, sino que también contribuya a unir al grupo, incrementar el compromiso de los estudiantes y llevarlos a relacionarse de forma más cercana con las competencias comunicativas y lingüísticas correspondientes a la lengua extranjera inglés.

Todo el recorrido pedagógico y de competencias señalado hasta el momento busca responder al marco de referencia establecido por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio Calasanz Cúcuta que tiene como línea pedagógica de referencia la pedagogía activa, siendo una de sus estrategias principales la integración curricular, además de los principios de autonomía, pertinencia, modernidad y libertad de enseñanza.

En la visión de la Institución Educativa se destacan aspectos que también motivan el diseño de la propuesta objeto del presente documento pues se motiva hacia la realización de proyectos que contemplen la creatividad, investigación, rigurosidad científica y el pensamiento crítico, una combinación de elementos que van a tener presencia en los talleres interdisciplinarios de escritura creativa.

Además en lo referente al plan de área que define el Colegio para la enseñanza de la lengua extranjera inglés se define primero que su aprendizaje contribuye a la calidad de vida de los estudiantes pues los ayuda a fortalecer su presencia en la sociedad globalizada y también se ratifica su carácter transversal con las demás áreas del conocimiento, gracias a la implementación de estrategias didácticas que promuevan los ambientes comunicativos y fortalezcan su conocimiento y aplicación en diferentes circunstancias cotidianas.

### **Didáctica.**

La didáctica tiene una presencia inherente a la enseñanza, así lo define Contreras (1994) “es una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa” (p. 32). No obstante, su visión general es insuficiente para comprender todas las oportunidades y herramientas que encierra, pues según expresa Litwin (1996) “la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (p. 15), es decir la didáctica se presenta como el esfuerzo por aterrizar los procesos de enseñanza para hacerlos más enriquecedores en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

El origen etimológico de la palabra es el griego *didaktiké* y su definición más simple y directa se encuentra en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) donde se le reconoce como el “arte de transmitir saberes y conocimientos”, precisamente esa noción implícita que alude lo artístico es la causa que motiva a los docentes que apuestan por la

didáctica a buscar o crear nuevos caminos para el desarrollo de sus procesos tanto en el aula como fuera de ella.

Generalmente una actividad didáctica está integrada por el objetivo, los contenidos y los criterios evaluadores (Rodríguez, 2008) sin embargo, esos lineamientos no conducen a nada sino existe una verdadera intención de orientar el aprendizaje hacia las necesidades evidenciadas por los estudiantes, así como por el propósito de ayudarlos a descubrir nuevas perspectivas y realidades que aporten valor a su experiencia educativa.

Esta mirada enfocada en la acción y transformación del conocimiento ha sido bien descrita por Chevallard (1985) para quien:

El concepto de transposición didáctica remite entonces al paso del saber sabio al saber enseñado y luego a la obligatoria distancia que los separa. Hay de esta forma transposición didáctica (en el sentido restringido) cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado (p. 39).

Con la finalidad de profundizar en la propuesta el autor se vale de un ejemplo de transposición “como el que sucede de una pieza musical del violín al piano: es la misma pieza, es la misma música, pero ella está escrita de manera diferente para poder ser interpretada con otro instrumento” (Chevallard, 1985, p. 40).

Reconciliar los verbos de saber y enseñar es el horizonte en el que se desenvuelve la disciplina didáctica, siempre interesada en fortalecer la flexibilidad y la participación en los flujos de construcción del conocimiento, sin embargo, aproximar el contenido a los niños y

jóvenes no es una tarea sencilla que requiere en el maestro la capacidad de considerar el contexto social y las características específicas del salón de clases.

En esa línea Díaz Barriga (2010) invita a pensar este tema al señalar que se inspira en la reflexión de Freinet, donde predomina la idea acerca de cada maestro construyendo sus propias formas de trabajo, donde inserte la didáctica en sus términos como un mecanismo que incentive sus procesos de reflexión acerca de cómo impulsar y propiciar el rendimiento integral en un grupo escolar.

Frente a ese propósito el enfoque planteado por el constructivismo propuesto inicialmente por Piaget aporta elementos clave como la interacción, el descubrimiento y la participación al escenario de enseñanza-aprendizaje, incentivando al estudiante a liderar sus procesos de construcción del conocimiento, aunque para llegar a consolidar esa actitud como actor educativo se precisa contar con conocimientos previos apropiados y la predisposición de estar orientados a la acción (Tünnermann, 2011).

De esta manera al comprender los principios constructivistas es posible avanzar hacia cómo:

La idea sobre la construcción de conocimientos evoluciona desde la concepción piagetiana de un proceso fundamentalmente individual con un papel más bien secundario del profesor, a una consideración de construcción social donde la interacción con los demás a través del lenguaje es muy importante. Por consiguiente, el profesor adquiere especial protagonismo, al ser un agente que facilita el andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal (Nieda y Macedo, 1997, p. 5).

De esta forma se comprende el carácter continuo y activo de este enfoque, sobre el cual se fundamenta el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio Calasanz, donde se desarrolla la investigación, puesto que ambos, didáctica y constructivismo, se encuentran en su vocación por fortalecer la autonomía del estudiante para que se cumplan una serie de objetivos programados para la experiencia de la enseñanza como son “que los estudiantes construyan un conocimiento significativo; alcancen la comprensión cognitiva para favorecer el cambio conceptual, considerando las condiciones emocionales, tanto del educador como del estudiante, para lograr niveles satisfactorios de adaptación al contexto y un adecuado bienestar” (Ortiz, 2015, p. 101).

La visión anterior es complementada por la propuesta de Carr y Kemmis (1996) quienes desarrollan dos teorías clave para apoyar la labor docente, una es la teoría de interpretativa de la enseñanza, donde es definida como “Humanista, porque busca la ilustración a través de la educación y de la cultura. Racional, porque se preocupa de los fines y los medios, y abierta, porque las personas comprenden, interpretan y deciden acerca del curso adecuado de la acción” (Carr et al, 1996, p. 19). Esa teoría se deriva en un modelo que puede ser adoptado por el maestro y que está conformado por las siguientes fases: diagnóstico de los alumnos, juicios sobre datos de la realidad, generación de alternativas, propuestas de actuación.

La segunda teoría abordada por los mismos autores es la teoría crítica de la enseñanza que asigna una especial relevancia a la dimensión contextual, esta privilegia “la práctica como un foco generador de teoría, donde ésta se elabora a través de la reflexión conjunta, en

consecuencia, las relaciones entre profesores y alumnos son de igualdad y la metodología tiene como base la reflexión” (Carr et al, 1996, p. 27).

Debido a la integración de entorno y aprendizaje que promueve la didáctica como disciplina también se retoma el modelo de Jonassen (1999) denominado diseño de entornos de aprendizaje constructivista (EAC) para el cual ofrece una serie de pautas que van desde emplear preguntas, ejemplos y problemas, diseñar herramientas cognitivas para la elaboración del conocimiento, hasta generar apoyo contextual que consiste en tener en cuenta las características del entorno para la formulación de las estrategias pedagógicas y favorecer procesos de inducción para que todos los actores educativos estén claros y comprometidos frente a las metas que quieren alcanzar.

Finalmente se considera el modelo de redes de aprendizaje de Siemens (2006):

Expone que el conocimiento hoy en día ha dado un cambio de categorizaciones y jerarquías a redes y ecologías de aprendizaje, donde las redes de aprendizaje son conexiones entre estructuras que permiten el aprendizaje personalizado y continuo, donde cada alteración entre alguno de éstos incide sobre los demás, por lo que su función es la actualización del conocimiento; y las ecologías del conocimiento son modelos sensibles a las adaptaciones, que se ajustan y reaccionan a los cambios, adaptándose a su entorno (p. 45).

Dicho modelo está fundamentado en el enfoque del conectivismo y amplía la perspectiva del docente en cuanto a la importancia de diseñar herramientas y liderar procesos que prioricen la interacción como una forma de favorecer el aprendizaje de conocimientos complejos, en este caso una lengua extranjera, el inglés.



En ese orden de ideas los procesos que surgen en el nuevo plano digital 2.0 según explican Tello & Aguaded (2009) reducen modalidades anteriormente arraigadas como la clase magistral con flujos unidireccionales de comunicación para llegar a concretar el propósito de favorecer en “el alumnado la búsqueda de su propio bagaje cognitivo y relacional en el mundo plural que vivimos” (p. 11).

Dentro de la visión institucional del Ministerio una de las líneas de acción de las acciones denominadas como ‘Proyectos Estratégicos para la Competitividad’ (PEC) destaca el uso de medios y nuevas tecnologías dentro de los procesos de enseñanza por lo que se han identificado algunas actividades claves como: la generación de contenidos bilingües en internet en el portal Colombia Aprende, creación de la Red Virtual de Inglés, la transmisión de programas de televisión educativa en inglés por el canal público Señal Colombia, así como el inventario de las aulas virtuales de bilingüismo disponibles en las instituciones educativas (MEN, 2005).

De esta manera la descripción del proceso ocurrido bajo esta perspectiva expresa:

La proliferación de las herramientas de fácil publicación y construcción colectiva de significados ha permitido a las personas decidir otras vías para reflexionar sobre su propio proceso de acceso a la información, sobre su modelo de construcción del conocimiento, para conocer información de otros y aproximarse a la información ya “manufacturada” por otros, y para compartir incluso su proceso de construcción del conocimiento con otros (Sánchez y Castañeda, 2009, p. 177).

En el contexto de esta investigación se busca generar experiencias concretas de aprendizaje con la lengua extranjera donde por medio de la exploración de la escritura creativa los estudiantes puedan desarrollar géneros clásicos como la reseña o la crítica y virtuales (*wikis*, *emails*) que les permitan potencializar sus conocimientos básicos, estimulándolos a establecer

sus propias rutas producción escrita que les permitan probar sus competencias en otros usos y escenarios.

### **Transversalidad e Interdisciplinariedad.**

En este proyecto se piensa en clave transversal, una de las principales lógicas de acción que operan en lo digital, el ámbito en el que se mueven los estudiantes en la actualidad y que incentiva la diversidad de medios, formatos, códigos y lenguajes, las cuales direccionadas desde la didáctica pueden aportar desarrollos desde el ángulo de la transmedia que se encarga “del fomento a la creatividad, que da lugar a los nuevos diseños. Así, permiten obtener nuevas formas de interacción entre los diferentes agentes comunicativos” (Arrojo, 2015, p. 753).

En ese orden de ideas se abren oportunidades como la creación de historias donde el estudiante puede iniciar en el papel, continuarla en un blog y concluirla en una presentación multimedia, ante esa oportunidad teóricos como Renó y Flores (2012) recomiendan que, aunque cada plataforma o formato ofrece características diferenciadas es valioso que estas puedan resultar incluyentes y complementarias pues de esa forma se favorece el aprendizaje individual y el colectivo.

Expandir las habilidades comunicativas en una lengua extranjera no había sido tan sencillo en otro momento de la historia es por ello que Gosciola (2008):

Ve la necesidad de generar su producción y consumo en movilidad. Para este autor, los contenidos transmedia son formatos de estructuras narrativas que, a través de múltiples plataformas, se pueden compartir de modo fragmentario y viral. La

importancia de las narrativas transmedia es que cada uno de los elementos que se utilizan forma parte de la historia, aportan al conjunto del relato y no están desvinculadas entre ellas (p. 31).

Sin embargo esas múltiples integraciones que motivan las acciones didácticas que ubican al estudiante como líder participativo en la construcción del conocimiento, en diferentes formatos y plataformas, no pueden surgir sin orientaciones precisas, entre ellas se encuentra la interdisciplinariedad donde se toma la decisión de tender puentes, entre las fortalezas de contenido y metodología, identificadas en diferentes áreas del conocimiento, las cuales pueden ser homologables y resultan ser potenciadas a través de su relacionamiento e intercambio.

Es así como en la visión de Lenoir (1998):

Se trata de la puesta en relación de dos o de varias asignaturas que actúa, a la vez, a niveles curricular, didáctico y pedagógico, y que lleva a establecer vínculos de complementariedad o de cooperación, de interpenetraciones o de acciones recíprocas entre ellas en diferentes aspectos (objetos de estudio, conceptos y nociones, procesos de aprendizaje, habilidades técnicas, etc.), con el objeto de favorecer la integración de los procesos de aprendizaje y la integración de los saberes (Citado por Perera, 2009, p. 13).

Esta perspectiva conduce a considerar la necesidad de apostar por una actuación pedagógica transversal e interdisciplinaria que favorezca la integración entre diferentes ámbitos del conocimiento. En este sentido Chacón (2012) destaca que permiten “desdibujar los límites disciplinares, y comprender la realidad educativa en su carácter multidimensional y complejo” (p. 23).

En este contexto donde los estudiantes enfrentan retos para fortalecer sus habilidades de escritura conforme los requerimientos de las pruebas clasificatorias internacionales surge la

posibilidad de implementar este tipo de actuación a partir de una perspectiva de gestión, la cual según explica Beltrán (2003) hace referencia a dimensiones o a temas que los integran en sí mismos, asignaturas concretas que no se plantean paralelamente a las áreas sino transversalmente a todas ellas, es decir tienen en común su presencia real y concreta en cada uno de las áreas curriculares.

De esta manera la aproximación a la enseñanza de una lengua extranjera, dentro del planteamiento de este proyecto, ocurre como un ejercicio que reconoce los retos de generar experiencias de aprendizaje a partir del bagaje que traen los estudiantes de sus niveles anteriores, así como en el objetivo de superar los límites establecidos por los enfoques clásicos de enseñanza, para de esa forma fortalecer sus competencias comunicativas en el marco de la construcción y transformación del conocimiento en una lengua extranjera.

La principal implicación de la didáctica es incentivar y abrir el dialogo sobre la práctica docente, pues como destaca Díaz Barriga (2010) “la tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo” (p. 314). Es decir que esta disciplina en su análisis, reflexión y ejercicio conduce al fortalecimiento del compromiso con la práctica educativa, una que nunca se simplifica, sino que siempre está acogiendo nuevos elementos sociales, éticos, económicos, culturales o políticos, de forma tal que se mantenga el propósito de revalorizar sus conceptos y alcances.

No obstante en este proyecto se hace evidente la necesidad de conceptualizar las competencias transversales, encargadas según Delors (1996) “permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, comunes a cualquier titulación” (p. 14) en la misma dirección Ortega (2010) las define como “competencias intelectuales, personales, interpersonales, organizacionales y empresariales, y se consideran fundamentales para capacitar al estudiante a trabajar en diversos ámbitos profesionales, así como para integrarse con éxito en la vida social” (citado por Agudo, Hernández, Rico y Sánchez, 2013, p. 6).

Ellas en conjunto se acercan a lo que se promueve con esta investigación, puesto que al tener un enfoque interdisciplinario en los talleres propuestos se quiere promover en el estudiante la capacidad para ser flexible y adaptable frente a la construcción del conocimiento, siendo más importante aún su aplicación en la vida cotidiana.

En la misma línea de interés Barbero (2003) explica:

La transversalidad no habla sólo de transdisciplinariedad, porque no son sólo las fronteras entre los saberes las que se quedaron obsoletas, sino entre ciencias, artes, técnicas, entre creencias, imaginarios y comportamientos. La transversalidad nos lleva de allí a algo que el poeta Antonio Machado recogió de un campesino español y lo puso en labios de ese alter al que llamaba Juan Mairena: “todo lo que sabemos lo sabemos entre todos (p. 36).

### **Teoría del Aprendizaje de Robert Gagné.**

En la perspectiva de Gagné (1979) las situaciones de aprendizaje se caracterizan por la presencia de tres elementos: los resultados del aprendizaje o contenidos (qué se aprende), los procesos (cómo se aprende) y las condiciones de aprendizaje, es decir que comprender la

didáctica como disciplina implica reconocer que no es un aspecto externo, sino que es una presencia transversal a todos los momentos de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte el modelo instruccional que propone está conformado por 9 eventos que permanecen relacionados con las fases del aprendizaje, estos son: atraer la atención del alumno, estimular su motivación al informarlo sobre el objetivo a conseguir, estimular el recuerdo de conocimientos previos, presentar el material, guiar el aprendizaje, producir actuación o conducta, valorar la acción, proporcionar retroalimentación y fomentar la transferencia. En general este modelo se aproxima a la propuesta de este proyecto de investigación y cumple una importante función orientadora.

La teoría de este autor reconoce en los nueve eventos de introducción el papel que cumplen las condiciones internas e identifica algunas condiciones externas clave como las habilidades intelectuales, las estrategias cognitivas, la información verbal, las destrezas motoras y las actitudes de los estudiantes. Gagné (1979) en su propuesta describe que la interacción entre los elementos conduce al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, entre los que destaca las acciones motivadas, los objetos y situaciones empleadas, los instrumentos aplicados y las restricciones encontradas, todas encaminadas a incentivar la capacidad de aprender.

Mientras en sus planteamientos se evidencia una combinación de cognoscitvismo y conductismo que refleja una visión de proceso donde el aprendizaje es comparado con el funcionamiento de las computadoras, debido a que no solo tiene un punto de partida, pues hacia el final recibe una retroalimentación de acuerdo a su desempeño, donde se va perfilando la

necesidad que tiene esa fase, que él denomino como fase 8, para la implementación de la estrategia propuesta en este proyecto.

Se define este momento final, pero vital del proceso de enseñanza-aprendizaje como: “aquí se conforman las expectativas de refuerzo, utilizando varias opciones. El profesor hace ejercicios en el pizarrón, para que los alumnos comparen su desempeño con el modelo y así fortalecer lo ya aprendido” (Gagné, 1979, p. 9).

### **Metodología**

La formulación de este proyecto de investigación motiva e integra tres elementos fundamentales para su desarrollo, el primero hace referencia al foco epistemológico del método hermenéutico interpretativo que conduce las reflexiones teóricas y los objetivos proyectados, puesto que este enfoque ve al escenario y al objeto de estudio en una perspectiva holística en la que el investigador es sensible a los efectos que provoca en la interpretación del objeto de estudio; afirma el carácter humanista de la investigación, y se pondera la visión intersubjetiva en el quehacer científico (Álvarez y Godoy, 2003).

Este método habla de integralidad, lo cual implica abordar el proyecto desde un marco metodológico adecuado para el ámbito educativo, que favorece la objetividad en los significados utilizando como criterio de evidencia el análisis profundo e intersubjetivo del contexto educativo. Este permite también construir una perspectiva de análisis integral que considera los diferentes elementos, constitutivos y dinámicos, que configuran la realidad del estudio.

La elección de este método en términos generales, está orientado por los cinco principios claves de Martínez (2006): agente de comunicación comprensiva e interpretativa, interpretador de la realidad del formando, sujeto comunicador de su estado y de sus expectativas, concepto situacional elaborado interactivamente y la formación como construcción personal.

En esta ocasión se desarrolló una investigación de estilo cualitativo con algunos elementos claves de la investigación acción- participativa (IAP) como son la presencia real, concreta y en interrelación con la realidad humana estudiada. En ese mismo horizonte las técnicas e instrumentos de recolección seleccionados para acompañar y evaluar la realización de los talleres interdisciplinarios son: entrevista, ficha de observación, lista de chequeo y grupo focal.

### **Enfoque metodológico**

La investigación se planteó como un estudio cualitativo, puesto que se buscó conocer cómo se da la dinámica y cómo ocurre el proceso sobre el cual se fundamenta la experiencia de los talleres interdisciplinarios de escritura creativa enfocados a pruebas clasificatorias de inglés. Este enfoque investigativo según Fraenkel y Wallen (1996) presenta particularidades que funcionan con el proceso aquí planteado, entre ellas se identifican:

El ambiente natural y el contexto que se da el asunto o problema es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye ser el instrumento clave en la investigación. La recolección de los datos es una mayormente verbal que cuantitativa. Los investigadores enfatizan tanto los procesos como los resultados. El análisis de los datos se da más de modo inductivo. Se interesa mucho saber cómo los sujetos en una investigación piensan y que significado



poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga (Fraenkel y Wallen, 1996, p. 23).

En ese sentido se quiso ubicar el desarrollo de la investigación directamente en las aulas de clase, donde la investigadora tuvo la oportunidad de generar una relación cercana y de retroalimentación con los estudiantes y pudo hacer un acompañamiento vivencial del proceso. De esa manera, se propuso conocer de primera mano la impresión que tienen de los talleres y los avances o beneficios que lograron a través de su participación en ellos.

Esta decisión metodológica se vio complementada con la inclusión de algunos elementos de IAP, descritos por Fals Borda y Rodríguez (1987), que explican como el uso de esta metodología favorece que los estudiantes objeto de estudio participen y contribuyan de forma activa en el proceso investigativo. En ese orden de ideas Balcazar (2003) expone dos puntos de gran valor para el estudio actual: el primero es la influencia de la pedagogía del oprimido de (Freire, 1970) que refleja la convicción sobre el valor que encierran todas las experiencias personales, segundo la investigación está enfocada a generar acciones para transformar la realidad social de las personas involucradas. De tal manera que el valor práctico y agregado del proyecto cobra nuevas dimensiones dentro de la experiencia de enseñanza aprendizaje.

La IAP se ve reflejada en el diseño de los talleres interdisciplinarios, pues uno de sus principios epistemológicos destaca que la experiencia les permite a los participantes “aprender a aprender”, pues no se busca generar una asistencia pasiva sino situaciones de gran pertinencia y significancia para los jóvenes.

Seekins, Balcazar y Fawcett (1985) destacan un aspecto del enfoque acción-participativa que es tomado a modo de guía:

El propósito es enseñar a la gente a descubrir su propio potencial para actuar, liberándoles de estados de dependencia y pasividad previos, y llevarlos a comprender que la solución está en el esfuerzo que ellos mismos puedan tomar para cambiar el estado de cosas (p. 63).

La estrecha colaboración entre el horizonte cualitativo y participativo pretendió fortalecer el diseño de la propuesta e incrementó sus posibilidades de éxito durante la etapa de aplicación, pues se convocó una perspectiva humanística donde los procedimientos como la descripción y la retroalimentación con la muestra objetivo fueron acciones de gran valor para la consolidación de esta experiencia investigativa.

### **Unidad de Análisis y Sujetos Investigados.**

La unidad de análisis es la competencia para la escritura creativa, que es le objeto de la investigación. Los sujetos investigados son los estudiantes de 11 grado del Colegio Calasanz de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, donde el grupo de 2017 estuvo conformado por 96 jóvenes entre los 14 y 18 años. Luego de acuerdo con las directrices del colegio se trabajó con un cupo habilitado para los talleres de 20 estudiantes.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.**

Entre los recursos empleados para la recolección de la información en el estudio actual se encuentran: la entrevista, la lista de chequeo, la observación participante y el grupo focal.

En el caso de la entrevista (Anexo A) es una técnica descrita por Peláez (2012): “no se considera una conversación normal, sino una conversación formal, con una intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos englobados en una investigación” (p. 3). En este sentido se planteó una entrevista para apoyar la etapa de diagnóstico, conformada por 13 preguntas abiertas, donde los alumnos argumentaron sus respuestas y compartieron sus impresiones sobre la experiencia y las dificultades que enfrentan en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En ese orden de ideas con el interés de profundizar en el reconocimiento inicial de la competencia escrita mostrada por los estudiantes objeto de la intervención pedagógica, aquí planteada, se estableció también un ejercicio en clase, tomado como prueba diagnóstica, que consistió en la escritura en inglés de un *email* breve que tenía como tema la apertura de un nuevo restaurante por parte de una amiga llamada Sara. Dicha prueba fue evaluada por medio de la escala de Cambridge definida en un puntaje de 0 a 5 para personas con nivel B2, teniendo en cuenta los aspectos de contenido, competencia comunicativa, organización y expresión. La elección del nivel surge porque ese el nivel que tienen los estudiantes de 11 grado del Colegio Calasanz.

La lista de chequeo (Anexo B) consiste en diseñar un formato orientado a “controlar el cumplimiento de una lista de requisitos o recolectar datos ordenadamente y de forma sistemática. Se usan para hacer comprobaciones sistemáticas de actividades o productos asegurándose que el

investigador no se olvida de nada importante” (Reátegui, 2013, p. 6). En ese sentido se utilizaron dos instrumentos, uno en inglés que adapta un programa de siete niveles inédito desarrollado por el autor Nunan (1998) para el plan de estudios de ESL como parte de la Biblioteca de Enseñanza de Cambridge, enfocado como prueba de entrada, la cual fue aplicada de manera presencial en el aula. El segundo está diseñado en español para diagnosticar el nivel de competencia gramatical y el lenguaje escrito, así como los niveles de interacción y retroalimentación, cada dimensión está conformada por 4 ítems, este instrumento se presenta como prueba de salida en el proceso investigativo desarrollado en estas páginas y fue aplicado de manera virtual por medio de la aplicación de formularios diseñada por *Google*.

Entretanto la técnica de la observación participante (Anexo C) permitió hacer énfasis en los aspectos de la IAP involucrados en el proyecto de investigación. Marshall y Rossman (1989) definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p.79). De esta forma el procedimiento de observación es directa porque su desarrollo se realizó mientras sucedían cada uno de los 5 talleres establecidos, esto con la finalidad de recoger a manera de bitácora las experiencias más significativas.

De igual manera, el grupo focal (Anexo D) es definido por Martínez (2006) como un “método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” (p. 12). En este sentido, el propósito era reunir a los estudiantes participantes de los talleres interdisciplinarios para conocer con mayores detalles cómo fue su

experiencia y los aprendizajes obtenidos. El instrumento presenta un guion de 9 preguntas semiestructuradas definidas para orientar la actuación del moderador y los jóvenes. Fue aplicado de manera presencial y grabado en formato audiovisual para su posterior análisis.

Dentro de los instrumentos y pruebas finales también se estableció un ejercicio de escritura de *email* con el interés de comparar los avances obtenidos respecto a la misma práctica establecida en la etapa diagnóstica. En ese sentido la prueba también fue evaluada por medio de la escala de Cambridge definida en un puntaje de 0 a 5 para personas con nivel B2, teniendo en cuenta los aspectos de contenido, competencia comunicativa, organización y expresión.

Los instrumentos correspondientes a las listas de chequeo *Writing Skills Checklist* y Diagnóstico del Desempeño en Producción Escrita fueron validadas por el juicio de los expertos Mg. María Guadalupe García y Manuel Alberto Jaimes Gómez en el mes de septiembre del 2017.

*Tabla 1. Datos generales de los sujetos considerados en el estudio y técnica utilizada*

SUJETO	NÚMERO	TÉCNICA UTILIZADA
Estudiantes	20	Entrevista 16 preguntas Listas de Chequeo (entrada/salida) Grupo Focal
Docente y Estudiantes	21	Ficha de Observación

Fuente: autora (2017)

### **Técnicas de Análisis de la Información**

La técnica seleccionada es el análisis de contenido, con ayuda del software Atlas. Ti, la cual en la visión de Kerlinger (1988), se considera sobre todo como un método de observación y medición, “En lugar de observar el comportamiento de las personas en forma directa, o de pedirles que respondan a escalas, o aun de entrevistarlas, el investigador toma las comunicaciones que la gente ha producido y pregunta acerca de dichas comunicaciones” (p. 543) estuvo dirigida al estudio de la información obtenida en la entrevista y el grupo focal.

En ese propósito también se tienen en cuenta los aportes de Saldaña (2011) sobre el proceso de codificación, al cual define como un acto cíclico donde se reúnen diferentes clases de datos hasta llegar a definir y depurar cuáles son los más relevantes dentro del proceso de análisis y los objetivos del estudio. De esta forma se buscó analizar los discursos obtenidos por medio de la triangulación a partir de la aplicación de la entrevista, las listas de chequeo y las fichas de observación diligenciadas, con el objetivo de describir las tendencias e intereses reflejados por parte de los estudiantes.

Los pasos que se tuvieron en cuenta para su desarrollo fueron: la identificación de la información recabada en unidades significativas, en este caso eran los apartados en los que se mencionaban la escritura o la producción textual, como segundo paso se establecieron las categorías de Talleres interdisciplinarios, Competencia textual y Pruebas clasificatorias, la tercera acción fue sintetizar por categorías los principales aportes de ideas compartidos por los estudiantes.

## **Resultados**

## Identificación de las Falencias Asociadas con la Producción Escrita en Inglés de los Estudiantes de Grado 11 del Colegio Calasanz de Cúcuta

Los instrumentos aplicados para conocer el nivel de producción escrita de los estudiantes de grado 11 del Colegio Calasanz de Cúcuta fueron la entrevista, la prueba diagnóstica y la lista de chequeo de Nunan (1998).

*Tabla 2. Instrumentos empleados para la recolección de la información del diagnóstico*

Descripción	Código	Aplica para
Entrevista	En	Estudiantes
Prueba Diagnóstica	Pd	Estudiantes
Checklist	Ch	Estudiantes

Fuente: autora (2017)

Los informantes del proyecto fueron 20 educandos debidamente autorizados por sus acudientes (Anexo E) y por la Institución Educativa (Anexo F) para participar en el estudio.

*Tabla 3. Informantes estudiantes que participaron en la investigación*

Código	Cargo	Grado	Edad
E1	Estudiante	11°	14
E2	Estudiante	11°	16
E3	Estudiante	11°	15
E4	Estudiante	11°	14
E5	Estudiante	11°	16
E6	Estudiante	11°	15
E7	Estudiante	11°	15
E8	Estudiante	11°	16

E9	Estudiante	11°	14
E10	Estudiante	11°	15
E11	Estudiante	11°	16
E12	Estudiante	11°	16
E13	Estudiante	11°	17
E14	Estudiante	11°	15
E15	Estudiante	11°	14
E16	Estudiante	11°	16
E17	Estudiante	11°	16
E18	Estudiante	11°	16
E19	Estudiante	11°	16
E20	Estudiante	11°	17

Fuente: autora (2017)

Los criterios empleados para el análisis de la información recolectada son presentados en la siguiente matriz de referencia, para este apartado de diagnóstico, son tenidos en cuenta únicamente los de la categoría correspondiente a competencia textual:

*Tabla 4. Matriz para el análisis de la información recolectada*

CATEGORÍAS	CÓDIGO	MARCADORES DISCURSIVOS	SUBCO D.	CONTENIDO MANIFIESTO	CONTENIDO LATENTE
Talleres interdisciplinarios	Ti	Recursos didácticos	RD		
		Retroalimentación	R		
		Interacción	I		
		Auto-evaluación	AE		
		Co-evaluación	CE		
Competencia textual	Ct	Contenido	C		
		Competencia comunicativa	CC		
		Organización	O		
		Expresión	E		

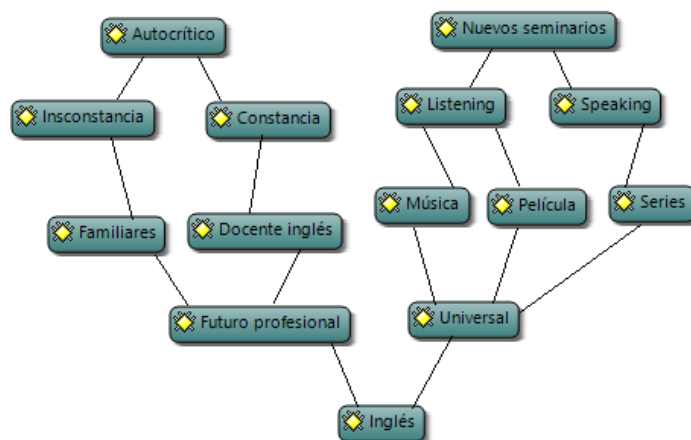


Pruebas clasificadoras	Pc	Relevancia	R
		Efectividad prácticas comunicativas	EPC
		Cohesión	C
		Variedad gramatical y vocabulario	VGv

Fuente: autora (2017)

En ese orden de ideas la entrevista fue la primera aproximación al grupo de estudiantes de grado 11, conformada por una guía de 13 preguntas, todas enfocadas a establecer el interés y la relación que los alumnos tienen con el inglés, puesto que de esa manera era posible identificar los tipos de estrategia de aprendizaje y evaluación que venían manejando, además de sus expectativas frente al fortalecimiento de las competencias asociadas al idioma.

Para la revisión de las 20 entrevistas se empleó el software de análisis de datos cualitativos ATLAS. Ti que permitió definir los principales aspectos destacados por los estudiantes.



**Figura 3. Códigos entrevista**

**Fuente: ATLAS. Ti (s.f.)**

En ese orden de ideas los estudiantes entrevistados destacan en sus respuestas que: “el inglés es el lenguaje universal dentro de la sociedad globalizada” (E3, 2017), en ese sentido explican “lo practicamos de manera cotidiana gracias al acceso a contenidos de entretenimiento como la música, las películas o las series” (E9, 2017), algunos también señalan “suelo conversar o chatear con mis padres , algunos hermanos o primos, en inglés” (E12, 2017) además otro de los estudiantes señalaba “puedo comunicarme en inglés sin problemas con los docentes del área de lengua extranjera” (E18, 2017).

Respecto a las actividades recreativas que realizan para fortalecer su dominio del idioma describen los seminarios programados por la Institución, como es el caso de los talleres interdisciplinarios de cocina, además identifican las habilidades de *listening* y *speaking* como las de mayor dificultad dentro del proceso de aprendizaje. Aunque señalan que todas las habilidades

son igual de importantes porque todas permiten aumentar su nivel de desenvolvimiento en el idioma.

Los estudiantes también expresaron en la (En) que en los grados 10 y 11 se intensifica, tanto el nivel de evaluación como de retroalimentación frente a su desempeño, y lo perciben de gran ayuda, dentro de la preparación para la prueba FCE. Entretanto frente a la posibilidad de participar en la implementación de nuevas estrategias didácticas, en el marco de aprendizaje del inglés, la mayoría destaca que, si tenían interés, pero tienen dificultades para organizar su tiempo y destinar horas del día para la práctica de esta lengua extranjera.

Todos coincidieron en afirmar ser autocríticos y reflexivos con su nivel y desempeño, sin embargo, señalaron como fundamental el hecho de contar con nuevos espacios para practicar el idioma, sin sentirse evaluados todo el tiempo. Una sugerencia que se toma como punto de partida en la concepción y diseño de la estrategia de talleres interdisciplinarios propuestos en esta experiencia de investigación.

Asimismo, en la prueba diagnóstica (Pd) que consistió en la escritura de un *email* por parte de cada uno de los 20 estudiantes, donde tenían como asunto del mensaje: saludar a una amiga llamada Sara y felicitarla por su decisión de abrir un nuevo restaurante. En este ejercicio se evidenció que la mitad de ellos se ubican en cuanto a sus habilidades de *writing* o escritura en los niveles A2 y B1, aunque en la Institución Eucativa se apunta al nivel B2 en el grado 11. En ese sentido los puntajes promedio, en la escala de 0 a 5 manejada en la Prueba de Cambridge,

alcanzan la calificación de 2.5, es decir en los textos se encuentran algunos detalles irrelevantes u omisiones que terminan presentando ante el receptor una información poco clara.

En este caso las principales dificultades relacionadas con el contenido es que desarrollan ideas muy simples junto a convenciones o lugares comunes que no contribuyen a la consolidación de un texto que refleje el avance articulado de los conectores, las formas gramaticales o los tiempos verbales.

Por otra parte, la otra mitad de los estudiantes evaluados en la (Pd) se ubican en los niveles B2 con un puntaje promedio de 3.5 que refleja que todo el contenido es relevante de acuerdo con lo solicitado y se construyeron mensajes que pueden dejar completamente informados a los lectores objeto de la comunicación. No obstante, cometen errores de ortografía o *spelling*, así como con los conectores o *linkers*.

Ante los buenos resultados, en términos generales, se destaca que el contenido alcanza un grado de complejidad capaz de cautivar la atención de cualquier lector, además de exponer las ideas de manera organizada, coherente y efectiva, que recurre a un rango amplio de vocabulario y formas gramaticales para evocar en el receptor diferentes ideas que contribuyen a la comprensión adecuada de la comunicación propuesta.

*Tabla 5. Análisis resultados prueba diagnóstica*

Nivel	Contenido	Competencia comunicativa	Organización	Expresión
Grupo A2 / B1	Puede que haya cuestiones irrelevantes e interpretaciones erróneas. El lector al que va dirigido el escrito queda mínimamente informado.	Utiliza las prácticas comunicativas de la tarea, en general, de manera efectiva comunicar ideas sencillas.	El texto tiene cohesión y es coherente, utilizando conjunciones básicas y número limitado de mecanismos de cohesión.	Utiliza el vocabulario cotidiano generalmente de manera apropiada, aunque esporádicamente sobre utiliza cierto léxico. Utiliza formas gramaticales simples y complejas con buen grado de control. Aunque se advierten los errores, se puede aún deducir el significado.
Grupo B2	Pequeñas cuestiones irrelevantes y/u omisiones. El lector al que va dirigido el escrito queda, en general, informado.	Utiliza las prácticas comunicativas de la tarea de manera efectiva para mantener la atención del lector y comunicar ideas sencillas.	El texto está, en general, bien organizado y es coherente, utilizando una variedad de conjunciones y mecanismos de cohesión.	Utiliza adecuadamente una variedad de vocabulario cotidiano, con un uso inapropiado ocasional de textos menos comunes. Utiliza una variedad de formas gramaticales simples y complejas con buen grado de control. Los errores no

Fuente: FCE (2017)

En cuanto a la aplicación de la lista de chequeo (Ch) de Nunan (1998) definida como prueba de entrada, la cual evalúa 7 niveles correspondientes a las habilidades de escritura o *writing skills*, los resultados son mixtos: los niveles 1 y 2 alcanzan una aprobación general, estos incluyen aspectos como escribir todas las letras del alfabeto, los números del 1 al 60, los nombres propios, redactar mensajes cortos, escribir comunicaciones para interactuar con otros, además de recibir un *feedback* positivo. En este apartado no se trabajó con citas directas de los estudiantes porque el instrumento (Ver Anexo B) era diligenciado al marcar X en casa ítem.

En cuanto a los niveles 3 y 4 solo se evidencian dos deficiencias significativas, una hace referencia a la cohesión en la elaboración de textos largos y la otra guarda relación con la percepción que manejan los estudiantes acerca de la evaluación, puesto que algunos señalan recibir comentarios negativos acerca de su desempeño y otros reconocen que no suelen adelantar procesos de autoevaluación en lo referente a su desempeño personal con el idioma inglés.

Respecto a los niveles 5 y 6 de la (Ch), en estos se evidencian mayores dificultades, aunque permanecen vinculadas con las anteriores, debido a que se manifiestan en la falta de interés por los procesos de retroalimentación que enriquezcan la producción escrita, en los problemas para proponer nuevos textos a partir de informaciones presentadas en tablas o gráficos, escribir párrafos cortos con sentido completo e incluso ante la posibilidad de llegar a proponer nuevas formas de evaluación.

De esa manera en el último nivel de la lista de chequeo, el número 7, revela que los estudiantes de 11 grado tienen problemas con el proceso de composición de los textos porque los realizan primero sin contar con una preparación previa para la organización de las habilidades y recursos gramaticales, segundo porque una vez están trabajando en él no suelen revisar sus avances o buscar segundas opiniones que permitan concretar el mensaje que buscan expresar.

A continuación, se presenta una síntesis de las principales falencias en producción escrita identificadas después de la aplicación de este instrumento:

*Tabla 6. Dificultades detectadas lista de chequeo writing skills*

Variables Problemáticas	YES	NO
Obtiene resultados positivos en evaluaciones (Nivel 3)		X
Crea un párrafo a partir de oraciones individuales usando cohesión para unir oraciones (Nivel 4)		X
A menudo evalúa su propio desempeño (Nivel 4)		X
Interactúa para recibir retroalimentación y enriquecer su proceso de aprendizaje (Nivel 5)		X
Puede proponer nuevas formas de evaluar las habilidades de escritura (Nivel 6)		X
Usa estrategias para preparar el proceso de escritura (Nivel 7)		X

Fuente: autora (2017)

En último lugar es preciso reconocer que gracias a la aplicación de las diferentes técnicas y pruebas ha sido posible identificar las principales falencias vinculadas con la producción escrita de los estudiantes de 11 grado del Colegio Calasanz de Cúcuta, las cuales son tomadas como un punto de referencia esencial para contribuir al diseño de una estrategia que responda de manera pertinente a sus debilidades y necesidades:



*Figura 4. Falencias identificadas producción escrita*

*Fuente: autora (2017)*



En este apartado del proyecto se presenta el diseño de los talleres interdisciplinarios bajo la modalidad de seminarios y se describe lo que fue su proceso de implementación en el aula.

### **Presentación de la Propuesta**

En la propuesta se habla de seminarios-taller porque tienen un enfoque práctico y en cada encuentro se profundiza en un tema. En conjunto los encuentros diseñados se caracterizan por identificar en la cocina un espacio interdisciplinario para favorecer el encuentro de los estudiantes de 11 grado del Colegio Calasanz Cúcuta en torno a la producción escrita en el idioma extranjero inglés.

Con su realización se pretende que los educandos descubran cómo a través del proceso de preparación de los alimentos y creación de recetas pueden construir comunicaciones y narrativas que atiendan a las formalidades de contenido, competencia comunicativa, organización y expresión que evalúan las Pruebas Clasificadoras de inglés. En este caso la gastronomía es el medio utilizado para incentivar la motivación de los estudiantes por generar producciones escritas con ideas propias y bien desarrolladas.

Los recursos didácticos empleados para la articulación de la estrategia se materializan en las piezas audiovisuales interactivas diseñadas para cada encuentro, una serie de guías, coloridas e ilustrativas, donde se reflejan los contenidos y acciones clave que van a ser puestas en común en el grupo.



*Figura 5. Fotograma video introducción talleres interdisciplinarios*

*Fuente: autora (2017)*



*Figura 6. Fotograma video introducción talleres interdisciplinarios*

*Fuente: autora (2017)*

En la experiencia didáctica que favorece el uso de los ingredientes y la transformación de los alimentos se abordan diferentes temáticas, una para cada jornada, donde fueron definidas las siguientes: *Balance Food Can be Cheap*, *Weekly Meal Plan Preparation*, *what`s on my plate?* - *It`s not a simple burger...The essay Burger*, *MOVIE TIME!* - *The Italian`s secret*, *PICNIC PARTY!* *A Balanced menu to go on a picnic* y finalmente *Calasanz master chef- the final supper*.

Dentro de cada seminario-taller se establecen momentos clave, tomando como referencia la teoría del aprendizaje de Gagné (1979), uno dedicado a la exposición del tema a cargo de la docente, luego alguna acción didáctica o lúdica que los acerque al propósito del seminario y profundice la interacción maestro-estudiante, para después favorecer la puesta en marcha de la receta que se acerca a los principios de co-evaluación, y después incentivar un momento de organización y reflexión por medio de la producción escrita, esta última hace posible la práctica lingüística del idioma y permite el desarrollo de la retroalimentación y la auto-evaluación, dos de los aspectos identificados como debilidades en el diagnóstico del grupo.

En conjunto la estrategia interdisciplinaria de cocina está pensada para transformar la metodología tradicional de aprendizaje del idioma extranjero, al que están acostumbrados los estudiantes, para ubicarlos en una nueva realidad donde puedan identificar el valor que tiene la producción escrita, más allá del contexto de la evaluación, puesto que los lleva a organizar su proceso de pensamiento y ejecución de actividades, una práctica que les permite descubrir el aporte de la creación narrativa como herramienta para la consecución de mejores resultados.

### **Fundamento Pedagógico**

La teoría del autor Robert Gagné (1977) se toma como principal fundamento para el diseño e implementación de la estrategia de seminarios-taller interdisciplinarios de cocina enfocados en la producción escrita- LE creativa. Su propuesta consiste en cómo estructurar las actividades pedagógicas para que los estudiantes respondan de forma asertiva y participativa ante ellas. En su aporte describe la existencia de ocho etapas para la estructuración de las secuencias

didácticas, la primera hace referencia a la motivación, en ella recomienda visibilizar los elementos de expectativa y recompensa, un aspecto central que se buscó incluir en los primeros momentos de cada taller, es decir en las partes expositiva y lúdica. Una vez implicados los estudiantes en la iniciativa, Gagné menciona la segunda etapa que es la comprensión, en ese sentido en cada seminario se expone la temática y los aspectos lingüísticos necesarios para completar cada tarea.

Respecto a la tercera etapa de la adquisición, el diseño aquí descrito buscó definir asignaciones para después del encuentro, donde los educandos puedan evidenciar su asimilación e interpretación del tema enseñado. Entretanto la cuarta etapa de retención, el autor no profundiza en ella demasiado, y tampoco constituye un objetivo de la presente investigación.

En la quinta etapa de memorización se busca reconectar los pre-saberes de los estudiantes para que logren enriquecer la experiencia de aprendizaje y evaluación en cada uno de los talleres. En la sexta denominada generalización se propende por la transferencia de conocimientos, por ende, se plantea un avance progresivo donde los géneros de producción escrita van de lo más simple a lo más complejo, con la finalidad que todos vayan encadenando y favoreciendo el desarrollo del próximo.

En la séptima etapa correspondiente a la acción se abre la posibilidad para que el estudiante consolide la preparación de una receta y posteriormente entregue su producción textual dando cuenta de su experiencia. Finalmente, en la última etapa de refuerzo, Gagné (1977) recomienda: “es necesario que el alumno pueda hacer un examen de su producción en comparación con otros

resultados que le permitan verificar si estos son correctos” (p. 27). En ese sentido la habilitación de un espacio estable para la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación es un intento por fortalecer este paso como cierre de cada uno de los talleres y de la estrategia en conjunto.

## **Justificación**

En la Institución Educativa definida como escenario de la investigación, el modelo educativo demanda un rendimiento académico excepcional y para ello habilitan espacios de formación complementaria, en ese orden de ideas, la estrategia de los talleres interdisciplinarios de cocina logra despertar la curiosidad de los estudiantes, ya que plantea una estructura didáctica donde los alumnos pueden convertir esas experiencias novedosas en producciones escritas, logrando así que estas ideas creativas contribuyan al enriquecimiento académico personal y a la dinamización de la experiencia grupal en los seminarios-taller.

El punto de partida de la propuesta pedagógica es la oportunidad que brinda la experiencia gastronómica como fuente de cultura, sensaciones y vivencias, en este caso se pretende que los estudiantes consigan verse inspirados y motivados para tener nuevos temas de escritura, unos donde la afluencia de referentes provenientes de otras áreas del conocimiento como las ciencias sociales o la química, les permitan dibujar con palabras nuevas realidades, mismas a las que pueden soñar con acceder gracias al desarrollo de los seminarios-taller.

La sinergia efectiva entre el dominio del idioma extranjero inglés y la cocina, se busca por medio del establecimiento de temáticas que viajan de un país a otro por medio de diferentes

recetas, se aborda desde la arepa hasta los secretos de la pasta italiana, pasando por las pautas para una excelente hamburguesa. En esa medida el enfoque internacional de los seminarios-taller, refuerza la importancia de fortalecer la competencia textual para desempeñarse con éxito en las pruebas internacionales clasificatorias, las cuales son consideradas el camino para abrir diferentes puertas en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes dentro de la sociedad globalizada.

### **Objetivos de la Estrategia**

Los objetivos establecidos para la estrategia de los seminarios-taller interdisciplinarios de cocina son:

Crear un nuevo espacio académico interdisciplinario en la Institución Educativa para la práctica y el fortalecimiento de la competencia textual en el idioma inglés.

Incentivar la participación de los estudiantes en los talleres para que sean ellos quienes lideren los procesos didácticos y formativos.

Generar experiencias educativas que fomenten la interacción maestro-estudiante y favorezcan el desarrollo de nuevas miradas sobre la evaluación de la lengua extranjera gracias a la retroalimentación, la reflexión sobre el desempeño personal y la coevaluación grupal.

### **Logros a Desarrollar**

Con la implementación de la estrategia de los seminarios-taller interdisciplinarios de cocina se pretende lograr:

Mayor interés creativo por parte de los estudiantes en la producción escrita en inglés.

Dominio fortalecido de los procesos de preparación y organización de la producción textual.

Predisposición frente a los momentos de evaluación en inglés implementando nuevas modalidades como la retroalimentación, autoevaluación o coevaluación, según sea el caso.

Desarrollo de textos en inglés que trasciendan la corrección lingüística y gramatical reflejando las experiencias y la visión personal del autor.

## **Metodología**

El proceso didáctico se desarrolla en el marco de la estrategia de los seminarios-taller de carácter interdisciplinario, en conjunto se diseñaron 6 encuentros pedagógicos; cada uno cuenta con un momento de introducción y exposición, responsabilidad de la docente, donde se socializa el tema, se plantean las normas y recomendaciones de seguridad pertinentes para la preparación de cocina. Luego se da a conocer una actividad lúdica que sirve para integrar a los estudiantes entre sí y con el objetivo del seminario, para luego profundizar por medio de la proyección de un video, en la escritura y comprensión de la receta por parte de los estudiantes, quienes finalmente tienen en promedio 30 minutos para su preparación, sea individual o grupal. Hacia la parte final se habilita el tiempo para la experiencia de coevaluación y retroalimentación, no solo por parte de la docente, sino también a nivel grupal, los aspectos tenidos en cuenta para su desarrollo eran

la participación y la reflexividad de los estudiantes en cuanto al desempeño personal y colectivo. Generalmente se fijaba una tarea de producción escrita para el próximo encuentro.

En ese orden de ideas el primer taller se denominó: *BALANCED FOOD CAN BE CHEAP- Salad in a Jar!* Cada seminario cuenta con su respectiva exposición audiovisual e interactiva que sintetiza los diferentes momentos didácticos establecidos para su desarrollo, cada uno tiene una duración en promedio de 3 minutos. Asimismo, las actividades cortas de clase fueron desarrolladas por medio de guías diseñadas por la autora para su resolución.



*Figura 7. Fotogramas seminario 1*

*Fuente: autora (2017)*

El segundo taller se denominó: *WEEKLY MEAL PLAN PREPARATION- The colours stuffed arepas.*





Figura 8. Fotogramas seminario 2

Fuente: autora (2017)

El tercer taller se denominó: *WHAT`S ON MY PLATE? - It`s not a simple burger...The essay burger.*



Figura 9. Fotogramas seminario 3

Fuente: autora (2017)

El cuarto taller se denominó: *MOVIE TIME! - The Italian`s secret.*



Figura 10. Fotogramas seminario 4

Fuente: autora (2017)

El quinto taller se denominó: *PICNIC PARTY! A Balanced menu to go on a picnic.*



Figura 11. Fotogramas seminario 5

Fuente: autora (2017)

## Desarrollo de las Actividades

Tabla 7. Descripción aplicación de actividades

Actividad	Desarrollo de la actividad	Recursos	Tiempo
Presentación oferta seminario- taller	<p>Inicio: proyección ante los estudiantes de 11 grado de un tráiler audiovisual (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=eUoBKR-iZbg&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=eUoBKR-iZbg&amp;feature=youtu.be</a>) como expectativa que sintetiza la estrategia conformada por los 5 seminario.</p> <p>Desarrollo: se brindó información sobre los días y horarios, así como el número de cupos habilitados para participar del seminario.</p> <p>Culminación: de todos los interesados finalmente se inscribieron 20 estudiantes del grado 11.</p>	<p>Salón de clases.</p> <p>Computadora portátil.</p> <p>Video Beam.</p> <p>Planilla del registro.</p>	1 hora.
Primer seminario - taller BALANCED FOOD CAN BE CHEAP- Salad in a Jar!	<p>Inicio: saludo de la docente a los estudiantes, exposición del objetivo del seminario-taller que consistió en aprender a preparar una ensalada. (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=WxNEP0IC0IM">https://www.youtube.com/watch?v=WxNEP0IC0IM</a> )</p> <p>Desarrollo: propuesta y aplicación de un juego de lotería enfocado en vocabulario de cocina con una duración de 25 minutos. Luego explicación a cargo de la docente de lo que es una receta y ejemplos de cómo se escribe una. Exposición sobre el uso de las palabras de transición en inglés – <i>transition words</i>- para que los estudiantes</p>	<p>Laboratorio.</p> <p>Instrumentos de cocina.</p> <p>Computadora portátil.</p> <p>Video Beam.</p> <p>Planilla del registro.</p>	<p>Viernes</p> <p>11.30 a.m. /</p> <p>1.30 p.m.</p>

---

desarrollaran como actividad la redacción de una receta completa.

Culminación: Finalmente cada estudiante preparó su ensalada con un tiempo de 30 minutos. Luego se desarrolló el tiempo de retroalimentación y coevaluación. Hacia los últimos minutos fue socializada la tarea para el próximo encuentro: redactar una receta.

---

Segundo seminario-taller WEEKLY MEAL PLAN PREPARATION- Three colours stuffed arepas.	Inicio: saludo y presentación de la preparación de la semana: arepas de tres colores, tinturadas naturalmente. Se propuso el desarrollo de una actividad enfocada en que los estudiantes enlistaran en inglés los suministros de cocina necesarios para la elaboración del plato. Se proyectó el video general del seminario ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=rbRgxMoMbe4&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=rbRgxMoMbe4&amp;feature=youtu.be</a> ) Desarrollo: la docente expuso la importancia de las palabras de enlace o <i>Linkig words</i> y se propuso una actividad corta donde los estudiantes las identificaron dentro de un texto. Después cada uno se dedicó a la preparación de su arepa con un tiempo estimado de 30 minutos. Culminación: se desarrolló la retroalimentación y autoevaluación donde los estudiantes fueron muy duros con el resultado de sus preparaciones. Finalmente se presentó la asignación para la próxima semana que consistió en escribir una composición sobre su comida favorita.	Laboratorio. Instrumentos de cocina. Computadora portátil. Video Beam. Planilla del registro.	Viernes 11.30 a.m. / 1.30 p.m.
--	---	--	--

---

---

<p>Tercer seminario -taller WHAT`S ON MY PLATE? - It`s not a simple burger...The essay burger.</p>	<p>Inicio: saludo de la docente y presentación del tema sobre lo que debe haber un plato balanceado, de acuerdo con la hora y el tipo de comida, para que sea nutritivo. Se planteó una actividad lúdica corta donde cada uno debía recortar y pegar los ingredientes dentro de un plato saludable. Luego se proyectó un video sobre lo que hace especial a una hamburguesa (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=P7L6qHvp-4Q&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=P7L6qHvp-4Q&amp;feature=youtu.be</a>) para avanzar hacia la presentación de una dinámica donde las partes de esta comida rápida son comparadas con las partes de un texto (inicio, nudo y desenlace).  Desarrollo: la docente dio forma al símil entre la hamburguesa y la estructura propia de un ensayo de opinión, expuso además algunos tips sobre cómo escribirlo y el papel que cumplen las <i>linking words</i> dentro de ese género. En ese sentido la guía de la ‘Hamburguesa Ensayo’ fue bien asimilada por los estudiantes. Este momento del seminario no concluyó sin que los educandos prepararan sus hamburguesas.</p>	<p>Laboratorio. Instrumentos de cocina. Computadora portátil. Video Beam. Planilla del registro.</p>	<p>Viernes 11.30 a.m. / 1.30 p.m.</p>
--	--	--	---

---

---

	<p>Culminación: la docente definió como tarea para el próximo encuentro la escritura de un ensayo de opinión y luego desarrolló el momento de retroalimentación y coevaluación, donde los estudiantes se divirtieron y fueron receptivos, puesto que fue la primera vez donde se mostraron transparentes y participativos al expresar sus juicios y opiniones.</p>		
<p>Cuarto seminario-taller MOVIE TIME!- The Italian´s secret.</p>	<p>Inicio: la profesora comparte el saludo de bienvenida inicial y socializa el tema del seminario; los secretos de la comida italiana, con el propósito de relajar el ambiente se compartieron 8 datos curiosos sobre dicha gastronomía. Después se planteó una actividad corta que consistió en un apareamiento de adjetivos en inglés para describir comida.</p> <p>(<a href="https://www.youtube.com/watch?v=XqIExhW0FMg&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=XqIExhW0FMg&amp;feature=youtu.be</a>)</p> <p>La docente también se encargó de exponer las generalidades sobre cómo se escribe la reseña de una película, utilizando los Juegos del Hambre como ejemplo. Y posteriormente compartieron palomitas de maíz mientras veían un fragmento de la película elegida para su próxima tarea <i>‘No Reservations’</i>.</p> <p>Desarrollo: el tiempo de cocina y preparación del plato de pasta fue de 30 minutos. Durante ese lapso los estudiantes interactuaron de manera cercana con la docente al consultar sus dudas e inquietudes, respecto a la forma de redactar la receta.</p>	<p>Laboratorio. Instrumentos de cocina. Computadora portátil. Video Beam.</p>	<p>Viernes 11.30 a.m. / 1.30 p.m.</p> <p>Planilla del registro.</p>

---

---

	<p>Culminación: hacia la parte final se realizó la etapa de retroalimentación y autoevaluación donde los alumnos expusieron algunos aspectos que deseaban mejorar como su manejo del vocabulario con relación a las descripciones que deben realizar en cualquier tipo de texto. En la tarea asignada para el próximo encuentro se definió una reseña de la película <i>'No Reservations'</i></p>		
<p>Quinto seminario-taller PICNIC PARTY! A Balanced menu to go on a picnic.</p>	<p>Inicio: este encuentro tuvo como tema central la preparación y celebración de un Picnic, todo inicio desde que la docente envió un <i>email</i> a los estudiantes con la invitación y las indicaciones de los ingredientes necesarios para preparar el menú y la decoración de la actividad al aire libre.</p> <p>(<a href="https://www.youtube.com/watch?v=15s2SPN7xmw&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=15s2SPN7xmw&amp;feature=youtu.be</a>)</p> <p>Desarrollo: En este caso recién llegaron los estudiantes se dio paso al video introductorio y la clase de cocina práctica e interactiva, los grupos asignaron sus líderes, escogieron la receta e hicieron la elección de los ingredientes necesarios para la elaboración de la comida para llevar al picnic. Contaron con 30 minutos para organizar y preparar la ensalada de pasta, el sándwich, la granola y la limonada cerezada, todo este trabajo colaborativo en 30 minutos en total.</p> <p>Culminación: Durante el desarrollo del picnic se realizó una sesión más extensa de retroalimentación, autoevaluación y coevaluación de toda la</p>	<p>Laboratorio. Instrumentos de cocina. Computadora portátil. Video Beam. Planilla del registro.</p>	<p>Viernes 11.30 a.m. / 1.30 p.m.</p>

---

---

experiencia de los talleres, donde los estudiantes se mostraron satisfechos con la estrategia y reconocieron algunas de sus debilidades como la dificultad de plasmar en sus producciones textuales todo lo que habían significado los talleres para ellos. La última tarea asignada fue contestar el email de invitación de la docente antes del lunes, ese correo electrónico constituye el ejercicio definido como prueba de salida para comparar los avances obtenidos frente al email evaluado en la etapa de diagnóstico.

Sexto  
seminario-taller  
MASTER  
CLASS!

Inicio: con el propósito de culminar el ciclo de talleres este encuentro tuvo como tema central la preparación de un plato de alta cocina por parte de la maestra-chef.

Desarrollo: En este caso recién llegaron los estudiantes se dio paso a la preparación de una receta balanceada que deberían reproducir para su presentación final "*Calasanz master chef*".

Culminación: Durante el desarrollo de la clase se realizaron las preguntas referentes al tiempo, ingredientes, invitados, aspectos a evaluar y todo tipo de inquietudes por parte de los estudiantes con respecto a su presentación final. Para culminar la maestra asignó la fecha

---



---

y diferentes horarios de presentación, así como también la tarea de producción escrita: un email contando su experiencia de participación en los seminarios talleres interdisciplinarios.

---

Fuente: autora (2017)

## **Análisis de los Niveles Iniciales y Finales de Producción Escrita de los Estudiantes en cuanto a su Manejo Lingüístico y su Participación en la Experiencia de Aprendizaje**

En este apartado del proyecto se evalúan y analizan los impactos alcanzados por la aplicación de la estrategia de los seminarios-taller interdisciplinarios de cocina enfocados en la producción de escritura creativa, para ello, se van a tener en cuenta dos criterios establecidos desde el comienzo de la investigación: manejo lingüístico y la participación de los estudiantes en la experiencia de aprendizaje.

Asimismo, los resultados son presentados de acuerdo con las categorías establecidas para el presente estudio: Seminario- taller interdisciplinario (Si), competencia textual (Ct) y pruebas clasificatorias (Pc).

En ese orden de ideas los instrumentos definidos para evaluar los alcances y logros obtenidos en los seminarios-taller fueron el ejercicio de la escritura del email como prueba de salida, las rúbricas que evalúan los niveles de competencia gramatical lenguaje escrito, interacción y retroalimentación, así como el grupo focal realizado hacia el final de los 5 seminarios y los registros consignados en las fichas de observación participante.

*Tabla 8. Instrumentos aplicados para evaluar los impactos de la estrategia didáctica*

Descripción	Código	Aplica para
Lista de Chequeo	(Lc)	Estudiantes
Grupo Focal	(Gf)	Estudiantes
Observación Participante	(Op)	Estudiantes

Fuente: autora (2017)

### **Seminario-Taller Interdisciplinario (Si)**

En la evaluación de los seminarios-taller se prioriza el criterio de la experiencia de aprendizaje que representó para los estudiantes y su participación en el proceso formativo. En este mismo orden y dirección el grupo focal (Gf) fue la técnica que arrojó mayores datos sobre la percepción de los estudiantes que asistieron, en esa medida el E3 destacó que “la experiencia fue interesante para la preparación de las pruebas, en los talleres nos preparamos en géneros escritos como la carta vía *email* o redactar una receta, en general todo fue bastante práctico lo que benefició la estructuración de ideas” (Gf, 2017).

Según se registró en las fichas de observación el planteamiento didáctico de la estrategia se vio ampliamente beneficiado por el aprendizaje colaborativo, de acuerdo con las orientaciones de Gagné (1977) afines con los principios del aprendizaje activo, a los efectos de esas anotaciones se evidenció por ejemplo durante la implementación del primer seminario -taller, sobre hábitos saludables y comida balanceada, que los estudiantes disfrutaban discutir entre ellos algunos argumentos aprendidos en otras asignaturas y áreas del conocimiento, una situación favoreció la

integración, y que también enriquecía sus producciones escritas, puesto que comenzaron poco a poco a trascender lo básico en el planteamiento de sus ideas para ofrecer perspectivas personales más elaboradas.

En cuanto a las respuestas de la lista de chequeo (Lc) en la dimensión de interacción y retroalimentación se evidenció la totalidad del grupo estuvo dispuesto a recibir las correcciones y recomendaciones de la docente frente a su desempeño en producción textual, en ese orden de ideas 17 de los 20 estudiantes consideran que sus escritos, después de participar en los seminarios- taller, les permiten interactuar de forma clara y efectiva con otras personas a nivel escrito. No obstante, al referirse a su interés por ofrecer sugerencias o recomendaciones a la docente o los compañeros, sólo 14 de 20 sienten predisposición de hacerlo. Este aspecto compromete los procesos de coevaluación habilitados en cada seminario-taller, puesto que para los estudiantes resultó más sencillo autoevaluarse que entrar a colaborar en la revisión del desempeño de otros miembros del grupo.

No obstante, en simultaneidad como parte de sus respuestas a la (Lc) los educandos señalaron estar todos de acuerdo en recibir y aplicar las sugerencias provenientes de otros estudiantes. En las fichas de observación en el aspecto referente a la participación quedó registrado que mientras algunos estudiantes se rehúsan a expresarse a nivel oral o escrito en el idioma inglés, es precisamente la influencia y el ánimo de sus compañeros lo que los animó para superar esa resistencia.

Volviendo al aspecto de trabajo grupal, una de las mayores fortalezas obtenidas con la experiencia de los seminario-taller, también es preciso reconocer que hubo dificultades, registradas en las fichas, frente al manejo del tiempo, pues generalmente se excedían en la solución de los ejercicios o en la preparación de las recetas, por otra parte, se presentaron casos de desorden en cuanto al uso de los implementos de cocina y la limpieza de la zona de trabajo.

Frente a la recomendación de Gagné (1977) de iniciar el proceso didáctico despertando expectativa en los participantes para luego orientarlos hacia la recompensa, en la presente estrategia, ese horizonte de acción enfrentó algunos retos tal como los señaló un estudiante en el grupo focal “el hecho de realizar una actividad cotidiana, pero en otro idioma, fue muy interesante” (E11, 2017, Gf). En la misma línea otro estudiante compartió que “esta experiencia nos sacó de la rutina, pues superamos la forma tradicional en el salón con hojas, para interactuar con los demás compañeros con un tema novedoso mientras practicábamos el idioma” (E8, 2017, Gf).

En general se puede establecer que la experiencia de los seminario-taller interdisciplinarios cumplió con el propósito de captar el interés y alimentar la motivación de los estudiantes por la producción escrita desde una perspectiva creativa, puesto que los estudiantes encontraron en la cocina y la gastronomía, el escenario para integrarse, superar dificultades, probar nuevas

estrategias que enriquecieron la formulación de sus textos con su experiencia de relacionamiento y aprendizaje del inglés.

*Tabla 9. Triangulación resultados para la experiencia de seminario-taller interdisciplinarios*

Categoría	Lista de Chequeo	Grupo Focal	Observación	Triangulación
Seminario-taller Interdisciplinarios	Los estudiantes en la dimensión de interacción y retroalimentación señalan que son receptivos ante las recomendaciones y correcciones de la docente y sus compañeros, pero ellos no tienen interés en generar comentarios de coevaluación que contribuyan al proceso de los demás alumnos.	Los recursos didácticos implementados a nivel audiovisual, interactivo y de contenido recibió una valoración positiva por parte de los estudiantes, quienes resaltaron la creatividad y la novedad que les representa la experiencia.	El mayor logro de los talleres según lo registrado en las fichas es el trabajo colaborativo evidenciado en los estudiantes, quienes se integraron bien, definieron líderes y roles en las acciones de cocina y eso los esmero para practicar con mayor fluidez el idioma.	En conjunto la experiencia de los talleres se destacó como una estrategia novedosa dentro de la Institución que integro a los estudiantes, y también les permitió explorar nuevos géneros de producción textual que van alineados con su interés de prepararse para las pruebas internacionales.

Fuente: autor (2017)

### **Competencia Textual (Ct)**

Los impactos obtenidos, en esta categoría en específico, son esenciales para la evaluación del proyecto en general, en ese sentido la decisión de aplicar un segundo ejercicio correspondiente a la escritura de un *email*, que sirve como referencia de comparación frente al primer correo escrito

por los estudiantes antes de iniciar con los seminario-taller, ha permitido evidenciar un progreso consistente en el desempeño frente a dos errores que se presentaron con gran incidencia anteriormente como fueron los de ortografía o *spelling*, así como con los conectores o *linkers*.

En el proceso de análisis documental adelantado para su revisión se empleó la rúbrica de evaluación de la prueba FCE para el nivel B2 dirigida al desempeño en escritura, en ese sentido los textos escritos por los estudiantes fueron revisados uno a uno evaluando los aspectos de *content*, *communicative achievement*, *organization* y *language*, cada uno con una escala del 1 al 5.

En este segundo ejercicio de redacción aproximadamente 15 de 20 estudiantes obtuvieron un puntaje de 4 a 4.5 en la prueba, aprobando con fluidez los requerimientos de contenido, competencia comunicativa, organización y expresión, un avance considerable si se tiene en cuenta que en la primera oportunidad la mitad de ellos alcanzaron como máximo un puntaje de 4.2 sobre 5 puntos posibles en la escala manejada por FCE (2017).

En lo referente al contenido los correos ofrecen información clara en todos los casos y en los 15 que son identificados como B2 se logran textos que captan el interés del lector gracias al uso de recursos como la descripción y el cuidado en los detalles gramaticales. Asimismo, en la competencia comunicativa logran desarrollar ideas complejas, sin perder el hilo lógico y narrativo del texto gracias al uso pertinente de las convenciones comunicativas. Frente a la

organización se destaca la coherencia y la variedad de conjunciones empleadas, además de la inclusión de expresiones cotidianas, pero sin perder el carácter educativo de la producción textual. Finalmente, en la expresión los *emails* reflejan que el estudiante se siente con mayor control y comodidad en el uso del idioma inglés.

Luego de la aplicación de la prueba escrita en el grupo focal una estudiante hizo énfasis en como “la importancia de aprender a organizarnos como grupo, en la cocina, nos permitió mejorar en el proceso de preparación de las ideas, ahora considero que podemos organizar mejor lo que hacemos y la manera de plasmarlo a nivel escrito” (E7, 2017, Gf), en una línea de opinión similar otra de las estudiantes destacó que “ la relación entre las clases de cocina y el aprendizaje del inglés fue excelente porque aunque al principio fue difícil porque hubo que aprender un montón de conceptos nuevos también fue un incentivo muy importante para seguir aprendiendo” (E9, 2007, Gf).

Frente a las percepciones compartidas por los estudiantes respecto a las actividades de producción textual dentro del seminario-taller interdisciplinario de cocina, un aspecto que se debe destacar es cómo debido a la inclusión de un tema desconocido, ellos comenzaron a reconectar sus pre-saberes de otras áreas como lenguaje, biología o matemáticas y esa misma curiosidad los fue llevando a la activación de su creatividad en lo que a expresión se refiere.



En las respuestas obtenidas en la aplicación de la lista de chequeo se refleja que 18 de los 20 asistentes a los talleres considera que formula oraciones con sentido carentes de ambigüedad considerando los principios de la morfología y sintaxis, además identifica y elige que funciones del lenguaje aplica. En la misma línea todos coincidieron en afirmar que han mejorado en la utilización de las palabras que sirven como enlaces discursivos, así como 19 de 20 de ellos mejoraron su capacidad de comprensión y expresión de significados conceptuales complejos.

En la dimensión de la (Lc) correspondiente al lenguaje escrito los resultados están vinculados con un momento en especial habilitado en cada taller dedicado a la exploración y práctica de algún género discursivo en específico, donde las principales dificultades se vieron en la escritura de la reseña de la película, puesto que les costaba ser claros y concretos, sin extenderse en el desarrollo de demasiadas ideas, y también en el ensayo de opinión, donde tanto era su afán por tener corrección gramatical que se les complicó encontrar su voz y criterio personal dentro del texto. Sin embargo, gracias a ese nivel de reto y que los alumnos lo asumieron de esa manera, fue posible ver avances significativos en su desempeño, que se ven constatados en sus respuestas de la lista de chequeo.

Ahora 19 de 20 de ellos se reconoce que puede narrar por escrito exponiendo ordenada y correctamente temas descriptivos, narrativos, argumentativos, artículos e informes, bajo diferentes modalidades de formas o géneros y estableciendo puntos de vista con suficiente claridad, precisión y extensión.

En los registros de observación efectuados se destaca que los estudiantes fueron ganando confianza a medida que avanzaban los encuentros, en ellos se notaba una mayor predisposición a participar, además se les vio más emocionados y dispuestos a compartir los resultados de sus producciones textuales.

En pocas palabras una estudiante lo expreso dentro del grupo focal al señalar que “al empezar con el vocabulario hasta llegar a formas más largas, se hizo posible que conociéramos no solo nuevas formas de usar por escrito el idioma, sino también aprendimos un poco más a pensar en inglés y no en español” (E17, 2017, Gf).

*Tabla 10. Triangulación resultados para producción textual*

Categoría	Ejercicio <i>Email</i>	Grupo Focal	Lista de Chequeo	Triangulación
Producción Textual	El progreso evidenciado por los estudiantes respecto al primer <i>email</i> es un reflejo de cómo la creación de nuevos espacios para la puesta en común y la práctica de la escritura en inglés si marca una diferencia en el desempeño de	En el grupo focal los estudiantes expresaron cómo la exploración de nuevas formas y géneros fue uno de los principales retos que encontraron estimulantes en los talleres y como consideran que contribuyo de forma positiva a su aprendizaje del idioma.	En las dimensiones de competencia gramatical y lenguaje escrito los estudiantes demostraron una confianza significativa frente a su dominio de la competencia escrita, en cuanto a la posibilidad de adaptarse a diferentes	Un logro intangible, pero evidente después de la aplicación de la estrategia fue la confianza renovada de los estudiantes, quienes después de vencer la resistencia ante la integración

los alumnos frente a una competencia en específico.	temas, géneros y exigencias.	con sus compañeros y la novedad de la cocina, empezaron a practicar más esta competencia alcanzando un dominio y disfrute mayor.
---	------------------------------	--

Fuente: autora (2017)

### **Pruebas Clasificadoras (Pc)**

El objetivo de fondo en esta iniciativa era preparar a los estudiantes de 11 grado para que afianzaran su uso y dominio de la producción escrita en inglés, en cuanto a la presentación de las pruebas clasificatorias. Sin embargo, como se puede ver en el diseño de los seminarios-taller interdisciplinarios este asunto no se abordó de manera explícita, sino que primero como hace énfasis Gagné (1977) se despertó expectativa y motivación con el tema de la gastronomía y la cocina, para luego posteriormente introducir la exploración y práctica de géneros discursivos como el ensayo, el artículo o la reseña. No obstante, llegado el momento de conocer el impacto obtenido con los seminarios, varios de los estudiantes participantes, comenzaron a relacionar, como se pretendía, la experiencia didáctica con sus intereses de preparación en su meta de aprobar con buenas calificaciones los exámenes internacionales.

En esa medida uno de los aspectos más relevantes fueron los momentos destinados para la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación, un espacio que resultó novedoso para los alumnos, quienes consideran “esta nueva forma de evaluar me gustó muchísimo, no se trató de obtener una nota, simplemente nos permitió darnos cuenta de los errores que estábamos cometiendo y comenzar a corregirlos” (E18, 2017, Gf).

Presentada la observación anterior, en las fichas de registro, también quedó patente como la oportunidad de recibir *feedback* inmediato, por parte del docente, les permitió ampliar su noción de las estructuras evaluadas por la prueba FCE, donde intervienen factores como el conocimiento, pero también la experiencia práctica o la presión de obtener buenos resultados, en esa medida la estrategia logró reunir todos esos componentes y ofrecer una experiencia apropiada de preparación para los estudiantes de grado 11 del Colegio Calasanz Cúcuta.

*Tabla 11. Triangulación resultados para pruebas clasificatorias*

Categoría	Grupo Focal	Observación	Triangulación
Pruebas Clasificatorias	Los estudiantes nombraron en varias de sus intervenciones como uno de los aspectos positivos de la estrategia el hecho de cómo les ayudó a prepararse para las pruebas internacionales, especialmente en producción	Los estudiantes encontraron en el sistema de evaluación flexible e integrador propuesto por los talleres una forma apropiada para identificar sus falencias, sin sentirse incómodos o señalados, puesto que por medio de la	Las pruebas clasificatorias son un tema que genera presión en los estudiantes de 11 grado de la Institución, sin embargo, gracias a la transformación de metodología y propuesta que representaron los talleres interdisciplinarios, ellos lograron abrirse ante la posibilidad de trabajar la escritura como un

---

textual, una competencia que no practicaban antes de manera constante.	retroalimentación y la coevaluación pudieron identificar sus debilidades y comenzar a trabajar en ellas.	proceso creativo con el que lograron fortalecer su dominio de esta competencia y sentirse mejor preparados ante las estructuras que plantea la prueba FCE en materia textual.
--	--	---

---

Fuente. Autora (2017)

## Conclusiones

El poco interés mostrado inicialmente por los estudiantes de 11 grado del Colegio Calasanz Cúcuta por la producción escrita en inglés, tenía un origen común, este no era otro diferente que la ausencia de metodologías y espacios académicos novedosos que despertaran la curiosidad en el educando y logaran captar su atención, hasta el punto de transformarla en motivación por explorar temas que consideran secundarios en cuanto a importancia, pero que en el caso de la producción textual constituyen un elemento integrador principal del dominio de cualquier lengua.

En ese orden de ideas las debilidades detectadas fueron la resistencia a ser evaluados, y participar de ese proceso de reflexión y autocrítica que implica reconocer los errores particulares, además de la existencia de pocos espacios en la Institución que incentiven la creatividad como metodología de aprendizaje, lo cual ha profundizado la ausencia de *feedback* entre el maestro y los estudiantes, quienes se relacionaban para lo estrictamente necesario, pero no solían desarrollar dinámicas de corrección y acompañamiento que generaran confianza en el estudiante. En conjunto las razones previamente descritas derivaron en que los alumnos no planearan sus procesos de escritura, sino que los abordaban de forma mecánica y sin un propósito de comunicación claro.

El diseño de los seminario-taller interdisciplinarios de escritura creativa en cocina ganó dirección y consistencia gracias a la inclusión de la perspectiva didáctica, especialmente los

aportes de Gagné (1977) como referencia para articular los diferentes intereses y emociones, que deseaban despertarse con esta propuesta. En ese sentido la meta de lograr que fuera una experiencia académica de aprendizaje significativo y activo contribuyó a la definición de un diseño formado por seminarios, donde cada uno abarca una temática y gracias a la instauración de momentos pedagógicos logra incentivar la participación permanente del estudiante.

La inclusión de los aspectos de retroalimentación, interacción maestro-estudiante, auto-evaluación y co-evaluación fue un acierto debido que permitió abrir la reflexión en el grupo sobre el desempeño, los aspectos por mejorar, así como las inquietudes que les impedían afianzar su proceso de escritura en inglés. El *feedback* se convirtió en el punto de partida para motivar en los estudiantes una postura de reflexión personal e incrementar su disposición a participar en las evaluaciones de sus compañeros, quienes, como él, también necesitan acompañamiento y opiniones constructivas para fortalecer su desempeño.

La aplicación de los seminario-taller interdisciplinarios fue un reto profesional y personal importante por las horas de preparación que demandó, pero sobre todo porque fue una experiencia inédita dentro de la Institución Educativa, una apuesta didáctica bien fundamentada que exigió un manejo preciso del tiempo y un control efectivo del grupo, puesto que muchos de los estudiantes se enfrentaban por primera vez a los instrumentos de cocina. En ese sentido la preparación del diseño didáctico fue esencial, pero aun así se presentaron obstáculos como la dispersión de algunos alumnos, quienes no terminaban en el momento acordado las actividades o

el desorden que causaban en el laboratorio elegido como salón. Sin embargo, aunque nadie puede prever todas las eventualidades, fue una experiencia única que deseo repetir y seguir evolucionando en el tiempo.

En el análisis de los niveles iniciales y finales en producción escrita de los estudiantes de 11 grado se evidenció que fue la experiencia didáctica y su novedad creativa lo que permitió el fortalecimiento del manejo lingüístico. Gracias al disfrute y la motivación que los estudiantes encontraron en los seminario-taller fue posible que se atrevieran a explorar otros géneros de escritura o que lograran resolver actividades de vocabulario o composición en grupo, todos esos fueron pequeños logros que en suma cambiaron la actitud del estudiante frente a la expresión escrita y eso se ve reflejado en su desempeño.

En ese orden de ideas hacia el final del proceso de aplicación de la estrategia se pudo notar unos educandos más confiados respecto a sus posibilidades de entregar mensajes escritos con claridad y efectividad a los interlocutores de habla extranjera inglés, asimismo es preciso destacar que por su secuencia lúdica los estudiantes calificaron esta experiencia como una de las mejores preparaciones que han recibido para las pruebas clasificatorias, pues mientras exploraban cómo escribir un artículo de opinión, sin pensarlo demasiado se estaban familiarizando con una de las formas y estructuras evaluadas por la prueba FCE.



## Recomendaciones

La creación de espacios diferentes y originales para incentivar la producción escrita en inglés implica una logística de preparación para generar una estructura que apoye de manera consistente la propuesta ante los directivos de las Instituciones Educativas y los mismos estudiantes.

La escritura creativa parece un concepto ajeno al aprendizaje y dominio de una lengua extranjera, pero en realidad se revela a partir de esta experiencia como un aspecto central para despertar la motivación y la fluidez de los educandos en una tarea a la que no suelen dar prioridad porque se enfocan principalmente en otras áreas como el *listening* o *speaking*.

Ante la necesidad de explicar y orientar a los estudiantes en un escenario novedoso, es importante impulsar el uso generalizado del inglés, incluso para expresar ideas complejas, pues de esa manera se logra un avance significativo en lo que respecta a soltarse y ganar confianza en la utilización del idioma por parte de los estudiantes.

En el interés de fortalecer la retroalimentación y una mayor reflexividad crítica en los grupos de clase es necesario apostar por actividades que saquen a los estudiantes de la zona de confort, pues de esa forma se generan nuevas ideas y espacios de participación, donde la relación docente-estudiante se ve enriquecida con nuevos matices y los jóvenes sienten un mayor impulso de expresar sus puntos de vista y beneficiar así a los demás compañeros.

## Referencias Bibliográficas

Agudo, J E; Hernández-Linares, R; Rico, M; Sánchez, H; (2013). Competencias transversales: percepción de su desarrollo en el grado en ingeniería en diseño industrial y desarrollo de productos. *Formación Universitaria*, 6 39-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373534464006>

Álvarez Rodríguez, Maritza Isabel; (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, Enero-Marzo, 83-87.

Álvarez, J; Godoy, J. (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós.

Álvarez Valdivia, I; (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 127-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418813008>

Arrojo, M J; (2015). Los contenidos transmedia y la renovación de formatos periodísticos: la creatividad en el diseño de nuevas propuestas informativas. *Palabra Clave*, 18 746-787.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64941029006>

Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. TRILLAS México.

Ausubel, D. (1976) *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.

Ávila, H. (2015). *Creatividad en la clase de inglés: actividades que promueven el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/how/v22n2/v22n2a05.pdf>

Bachman, L. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University.

Balcazar, F E; (2003). *Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación*. *Fundamentos en Humanidades*, IV 59-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804>

Barbero, J; (2003). Competencias transversales del sujeto que aprende. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, 30-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817932005>

Bartram, D. (1997). International guidelines for the development of test-user performance standards. Unpublished manuscript.

Baruch, Y. (2006). Role-play Teaching. Acting in the Classroom. Management Learning, 37 (1), 43-61.

Beltrán, Jesús (2003). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Editorial Síntesis. España.

Bohoslavsky, R. (1986). Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante, en Glazman, R.: Antología. México, D.F. Ed. El Caballito.

Buckman, K. (2007). "What Counts as Assessment in the 21st Century?", Thought & Action. The Nea Higher Education Journal, otoño, pp. 29–37.

Burdiles, G, Sanhueza, M; (2012). Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico. Folios, (36), 97-113. Retrieved September 02, 2016, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702012000200006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702012000200006&lng=en&tlng=es).

Cambridge English Org. (2017). A Range of Exams to Meet Different Needs. Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/es/images/126130-cefr-diagram.pdf>

Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. Educere, 5 (15), 345-352.

Carlino, P; (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria . Educere, 8() 321-327. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>

Carr, W. y Kemmis, S. (1996). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martinez Roca.

Cassany, D. (1993). La Cocina de la Escritura. Editorial Empúries Barcelona.

Cassany, D. (1996). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. (3ra. Ed.).  
Colección Biblioteca de aula. Barcelona, España: Graó.

Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona, España: Paidós.

Castillo Arredondo S.; Cabrerizo Diago J. (2003); Evaluación de programas de Intervención  
Socioeducativa. Agentes y Ámbitos; Ed. Prentice Hall. Madrid

Centeno, R. (1992). Habilidades Comunicativas. Bogotá: Impre Andes.

Chevallard, Y. (1985) La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné, Paris, La  
Pensée Sauvage.

Chomsky, Noam (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MIT Press.

Centro Virtual Cervantes. (2017). Expresión Escrita. Recuperado de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/expresionescrita.  
htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionescrita.htm)

Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje. Recuperado de

<http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/CA.pdf>

Collazos, C A; Mendoza, J; (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula.

Educación y Educadores, 9 61-76. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Covarrubias, P. & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el

aprendizaje, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XXXIV (1), 47-84.

Cruz Núñez, F., & Quiñones Urquijo, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación

en el rendimiento académico. Zona Próxima, (16), 96-104.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Recuperado de

[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

- Del Valle Alburguez Mendoza, M., & Castro Urdaneta, M. (2015). Interdisciplinariedad, investigación-acción y trabajo colaborativo en el aprendizaje del inglés técnico. *Multiciencias*, 15 (2), 210-218.
- Díaz, J; (2012). El modelo ecolingüístico de comunicación especializada: Investigación y divulgación. [En Línea]. Recuperado de <http://www.aelfe.org/documents/text2-Diaz.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2010). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Bs As: Aique Grupo Editor S.A.
- Domingo, J. (1994). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado, Introducción Crítica a la Didáctica*. España: Universidad de Málaga.
- Durán, J. (2014). Efecto del feedback correctivo directo y metalingüístico en el proceso de escritura de una L2 en el contexto escolar: estudio piloto. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 53(1), 163-182.
- Ferreiro, E; (2006). La escritura antes de la letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, ( ) 1-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001>



Figuroa, B. (2007). Criterios para evaluar la información. Recuperado de:

[http://ponce.inter.edu/cai/manuales/Evaluacion\\_Informacion.pdf](http://ponce.inter.edu/cai/manuales/Evaluacion_Informacion.pdf).

Flowers, R; Swan, E. (2015). Pedagogías alimentarias: historias, definiciones y moralidades.

Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/283291483\\_Food\\_Pedagogies\\_Histories\\_Definitions\\_and\\_Moralities](https://www.researchgate.net/publication/283291483_Food_Pedagogies_Histories_Definitions_and_Moralities)

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). How to design and evaluate research in education (3rd.

Ed.). New York: McGraw-Hill.

Forteza Fernández, Rafael. (2004). Lenguas extranjeras, escritura y desarrollo: un reto para el profesional de las ciencias médicas. ACIMED, 12(6), 1. Recuperado de

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352004000600008&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000600008&lng=es&tlng=es).

Gagné, R. (1977). Las condiciones del aprendizaje. México: Interamericana.

García-Rangel, E., García Rangel, A., Reyes Angulo, J. (2014). RELACIÓN MAESTRO ALUMNO Y SUS IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE. Ra Ximhai, 10 (5), 279-290.

Giroux, H. (2001). Beyond the Corporate University: Culture and Pedagogy in the New Millennium. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Goikoetxea, E; Pascual, G; (2002). Aprendizaje Cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. Educación XX1, () 227- 247. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600512>

Gosciola, V. (2008). Roteiro para as novas mídias: do cinema às mídias interativas. Sao Paulo: Editora SENAC.

Hayes, J. y L. Flower (1980), “Identifying the organization of writing processes”, en Gregg, Lee y Erwin R. Steinberg, Cognitive processes in writing, NJ, LEA Publishers, Hillsdale.

Hopkins, D. (2001). School improvement for real, Londres: Falmer Press.

Johnson, D. "Cooperation in the Classroom", Interaction Book Company, Seventh Edition, 1998.

Jonassen, D. (1999). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En C. Reigeluth (eds). Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción: Parte I. (pp. 225-249). Madrid: Aula XXI Santillana.

Hernández Zamora, G; (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? Tiempo de Educar, 10 11-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>

Kerlinger, Fred N. (1988). Investigación del comportamiento. Mc Graw Hill, tercera edición. México DF.

. León, C; Bonifaz, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje que favorecen la competencia de escritura en la asignatura de inglés. Recuperado de [http://koha.unab.edu.co/cgi-bin/koha/opac-search.pl?q=su:"Tecnologías%20de%20información%20en%20educación"](http://koha.unab.edu.co/cgi-bin/koha/opac-search.pl?q=su:)

León, C; Bonifaz, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje que favorecen la competencia de escritura en la asignatura de inglés. Recuperado de <http://koha.unab.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=167471>

Lerner, D., Levy, H. (1995). La génesis escolar de la escritura. Municipalidad de Buenos Aires. Secretaría de Educación y Cultura. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículum. Mimeografiado.

Litwin, E. (1996). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Lovón, M. (2012). “La competencia de Chomsky”. Lingüística, lenguaje y comunicación. Lima: PUCP, 28 enero. <http://bit.ly/yGoKnM>

Lozano, F; Tamez, L. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. Recuperado de <https://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/files/file/archivo/volumen17-2/retroalimentacion-formativa.pdf>

Maldonado Pérez, M; (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Laurus, 13 263-278. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>

Martínez M. (2006). La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas.

Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1989). Designing qualitative research. Newbury Park, CA: Sage.

MEN; (2005). Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019. [En Línea]. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Resultados Agregados Saber Pro 2015. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/informacion-de-la-prueba-saber-pro>

Moreno, A. (2011). Factores que determinan el rendimiento estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Recuperado de

<http://servicio.bc.uc.edu.ve/odontologia/revista/v2n1/2-1-4.pdf>

Morin, E. (1999). Los 7 Saberes Específicos Necesarios Para la Educación del Futuro, Editorial, Santillana - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Fontenoy - 75352 París 07 SP – Francia UNESCO

Mortimore, P. (1995). “The positive effecting of schooling”, en M. Rutter (ed.) PsychoSocial disturbances in young people: Challenges for prevention, Cambridge: CUP.

Muñoz, J. (1994). El Pensamiento Creativo: Desarrollo del Programa Xenius. Barcelona: Editorial Doctaedro.

Nieda, J; Macedo, B. (1997). Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años, UNESCO – OEI, Madrid.

Nielsen, J; Poveda, B. (2010). Preparación de pruebas internacionales: una mirada desde los estándares de lengua. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322017000100009&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322017000100009&script=sci_abstract&tlng=es)

Orozco, L. (1999). La formación integral mito y realidad, ediciones UNIANDES, Bogotá Colombia.

Orrantia, M. (2012). La escritura creativa en Colombia. Lit. Teor. Hist. Crít., Volumen 14, Número 1. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/lthc/article/view/30965/39605>

Ortiz Granja, D; (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, () 93-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>

Peláez, A. (2012). Entrevista. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Entrevista\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista_trabajo.pdf)

Perera Cumerma, F; (2009). Proceso de enseñanza-aprendizaje. Interdisciplinariedad o integración. Varona, 43-49. Recuperado de <http://w.redalyc.org/articulo.oa?id=360636904007>

Poole, B. J. (2000). Docentes del siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Colombia: McGraw-Hill / Interamericana, S.A.

Preston A, Balaam M, Seedhouse P, Rafiev A, Jackson D, Olivier P. “¿Puede una cocina enseñar idiomas? Vinculación de la teoría y la práctica en el diseño de entornos de aprendizaje de idiomas sensibles al contexto. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.891.2720&rep=rep1&type=pdf>

Quispe, D, Sánchez, G. (2011). Encuestas y entrevistas en investigación científica. Rev. Act. Clin. Med [online]. 2011, vol.10 [citado 2016-11-30], pp. 490-494 . Disponible en: <[http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2304-37682011000700009&lng=es&nrm=iso](http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2304-37682011000700009&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 2304-3768.



Reátegui, N. (2013). ¿Cómo evaluar a los niños? Recuperado de

[http://www.comfenalcoantioquia.com/Portals/descargables/pdf/memorias\\_foro\\_edu/Dia2/Modelo%20sist%C3%A9mico%20de%20evaluaci%C3%B3n.pdf](http://www.comfenalcoantioquia.com/Portals/descargables/pdf/memorias_foro_edu/Dia2/Modelo%20sist%C3%A9mico%20de%20evaluaci%C3%B3n.pdf)

Renó, D. & Flores, J. (2012). Periodismo transmedia. Madrid: Fragua.

Rodari, G. (1999). Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias.

Recuperado de Google Libros.

Rodríguez E. (2003). La terminología y la adquisición de conocimiento especializado. Lenguaje.

2003;(31):93-117.

Rodríguez Jiménez, J M; (2008). Algunas teorías para el diseño instructivo de unidades

didácticas. Unidad didáctica: "El alfabeto griego". RED. Revista de Educación a

Distancia, VIII Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54702002>

Ruggiero, V. (1987). The Art of Thinking: A guide to critical and creative thought, Fourth

Edition. S.I. Harper Colling College.

Ruiz, G; (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. Foro de Educación, 11 103-124. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540006>

Sánchez, M<sup>a</sup> del Mar; Castañeda, Linda; (2009). ENTORNOS E-LEARNING PARA LA ENSEÑANZA SUPERIOR: ENTRE LO INSTITUCIONAL Y LO PERSONALIZADO. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, Julio-Sin mes, 175-191.

Sanhueza Jara, María Gabriela, & Burdiles Fernández, Gina América. (2012). Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico. Folios, (36), 97-1.

Seekins, T. W., Fawcett, B. Balcazar, F. E., (1997). El Involucramiento de Consumidores en Organizaciones de Lucha por los Derechos: Guía Para la Planeación de Proyectos de Acción. Institute on Disability and Human Development, University of Illinois at Chicago.

Siemens, G. (2006). Conociendo el conocimiento. Traducido al español. [Documento en línea].

Disponible: <http://siemensinspanish.pbwiki.com>

Sierra, J. (2005). Aprendizaje autónomo: eje articulador de la educación virtual. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/261/492>

Tello, J. & Aguaded, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. Pixel Bit, Revista de Medios y Educación, 34, 31-47.

Torres Perdomo, M E; Torres, C M; (2005). Formas de participación en la evaluación. Educere, 9 487-496. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603109>

Torruco-García, U; Díaz-Bravo, L; Varela-Ruiz, M; Martínez-Hernández, M; (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en Educación Médica, 2 162-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>

Tünnermann Bernheim, C; (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. Universidades, 21-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>

Valery, O; (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. Educere, junio, 38-43.

Velásquez, G; (2002). La traducción y la terminología en la comunicación bilingüe mediada. [En Línea]. Recuperado de <https://www.erudit.org/revue/meta/2002/v47/n3/008030ar.pdf>

Vélez, L. (2013). Del saber y el sabor. Un ejercicio antropofilosófico sobre la gastronomía. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v21n46/v21n46a07.pdf>

Verret, M. 1975. Le temps des études. Paris. Libraire Honoré Champion.

Wüster E; (1998). Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

Zaraza, B. (2006). Escritura Creativa. En Revista Onza, Tigre y León N° 26. Recuperado de <https://issuu.com/malecetares/docs/estrategiasparafortalecerlalecto-escritura>

## ANEXOS

### Anexo A - GUIÓN DE PREGUNTAS

#### ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Notas:

- a) Las preguntas tienen un orden encargado de orientar el proceso de la entrevista por parte de la investigadora.
- b) Algunas preguntas cumplen una función introductoria para ubicar a los estudiantes en la finalidad de la investigación.
- c) El estilo y el tono en la redacción de las preguntas obedece al perfil de los estudiantes entrevistados.

Objetivo: conocer las impresiones de los estudiantes de 11° del Colegio Calasanz sobre las experiencias y dificultades que enfrentan en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

1. ¿Considera importante para su vida académica y personal el aprendizaje del inglés?
2. ¿De qué formas aprende y practica el idioma inglés en lo cotidiano?
3. ¿Se comunica en inglés diariamente con sus compañeros y docentes?

4. ¿Qué actividades recreativas realiza para mejorar su nivel de inglés? ¿Qué otras le gustaría realizar?
5. ¿Considera importante relacionar su manejo del inglés con el conocimiento proveniente de otras asignaturas académicas?
6. De las siguientes habilidades comunicativas: Speaking, Listening, Reading y Writing. ¿Cuál se le dificulta más? ¿Por qué?
7. ¿Le parece apropiada la retroalimentación que recibe por parte de su docente frente a las prácticas y ejercicios que realiza en el idioma inglés?
8. ¿Conoce el significado de las siglas FCE?
9. ¿Cuál habilidad considera necesaria reforzar para la presentación de una prueba clasificatoria en inglés? Entre Speaking, Listening, Reading y Writing.
10. ¿Considera que las evaluaciones que realizan en la Institución le permiten prepararse bien para la presentación de las pruebas clasificatorias de inglés?
11. ¿Qué tan crítico es con su desempeño académico en el idioma inglés?
12. ¿Estaría dispuesto a participar en talleres de escritura creativa en horario extracurricular?
13. ¿Qué actividades didácticas le interesaría desarrollar en los talleres extracurriculares de inglés?

## Anexo B - WRITING SKILLS CHECKLIST

WRITING SKILLS CHECKLIST		
<p>Estimado estudiante le solicitamos muy cordialmente colaborarnos a entender cuál es su nivel de desempeño en producción escrita en la lengua extranjera; para nuestro caso específico Inglés. Por favor califique cada una de las variables correspondientes con la mayor objetividad posible, marcando una sola opción con una X la respuesta que mejor represente su opinión.</p>		
Nombre del estudiante	Fecha	
Level 1		
Write letter of the alphabet in upper and lower case	YES	NO
Write numbers 1-60	YES	NO
Write own name and names of other students and family members	YES	NO
Copy legibly words in core vocabulary list	YES	NO
Copy legibly short messages and list	YES	NO
Complete short contextualized description of person or object	YES	NO
Can interact with others through written communications	YES	NO
Level 2		
Write figures 1-100	YES	NO
Use capital letter and periods appropriately	YES	NO

Write legibly and accurately words in core vocabulary list	YES	NO
Write short, familiar sentences when dictated	YES	NO
Receive a positive feedback when developing written communications	YES	NO
Level 3		
Complete short contextualized description of person or object	YES	NO
Write short, familiar sentences when dictated	YES	NO
Write words and clauses in legible cursive script	YES	NO
Rewrite scrambled sentences as coherent paragraph	YES	NO
Obtains positive results in evaluations	YES	NO
Level 4		
Write short, personal note in familiar topic to a friend	YES	NO
Write short (one sentence) answers to comprehension questions	YES	NO
Take short dictation from familiar text	YES	NO
Create paragraph from individual sentences using cohesion to link sentences	YES	NO
Self often evaluates its performance	YES	NO
Level 5		
Write short description of a familiar object or scene	YES	NO
Write short(two or three sentence) answers to comprehension questions	YES	NO



Write singles paragraph conclusion to a narrative	YES	NO
Take short dictation from an unfamiliar text	YES	NO
Develop fluency through free writing activities	YES	NO
Interact for feedback and enrich your learning process	YES	NO
Level 6	YES	NO
Write summary in point from of a short aural written text	YES	NO
Produce a text from data provided in non-text from (table, graph or chart)	YES	NO
Write single paragraph conclusion to a passage presenting an argument	YES	NO
Take a three to five paragraph dictation from a familiar text	YES	NO
Can propose new ways of evaluating written skills	YES	NO
Level 7		
Use appropriate punctuation conventions	YES	NO
Write a short essay using paragraphs to indicate main information units	YES	NO
Write quickly without pausing, erasing or correcting as part of the process of drafting or composing	YES	NO
Use prewriting strategies as a preparation for writing	YES	NO
Use revision strategies to polish one´s initial efforts	YES	NO

*This is adapted from an unpublished seven-level syllabus developed by the author for and ESL curriculum.*

*David Nunan, 1998*

*Designing tasks for the communicative classroom*

*Cambridge language teaching library*

*Cambridge university press*

DIAGNÓSTICO DEL DESEMPEÑO EN PRODUCCIÓN ESCRITA		
Nombre del estudiante	Fecha	
<p>Estimado estudiante le solicitamos muy cordialmente su colaboración para ayudarnos a entender cuál es su nivel de desempeño en producción escrita en la lengua extranjera; para nuestro caso específico Inglés. Por favor califique cada una de las variables correspondientes con la mayor objetividad posible, marcando una sola opción con una X la respuesta que mejor represente su opinión.</p>		
Competencia Gramatical	Si	No
¿Formulo oraciones con sentido carentes de ambigüedad considerando los principios de la morfología y sintaxis?		
¿He mejorado la utilización de enlaces discursivos (desarrollo de ideas, conexión de párrafos, precisión, refuerzo...)?		

¿Soy consciente de las funciones del lenguaje empleadas?		
¿Mejoré mi capacidad de comprensión y expresión de significados conceptuales complejos?		
Lenguaje Escrito	Si	No
¿Narro por escrito exponiendo ordenada y correctamente temas descriptivos, narrativos, argumentativos, artículos e informes?		
¿Utilizo las formas más usuales de transmisión escrita de información (cartas, resúmenes, informes, cartas de recomendación, solicitudes, críticas de libros o películas, artículos, etc.)?		
¿Narro experiencias propias o ajenas y describo ideas, procesos y acontecimientos?		
¿Desarrollo temas estableciendo puntos de vista con suficiente claridad, precisión y extensión, organizando el material de forma adecuada?		
Interacción y Retroalimentación	Si	No
¿Recibo y aplico las recomendaciones efectuadas por los docentes para mejorar mis habilidades de escritura?		

¿Mis escritos me permiten interactuar de manera clara y efectiva con otras personas?		
¿Realizo sugerencias a docentes y compañeros de clase que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en inglés?		
¿Recibo y aplico las recomendaciones efectuadas por los estudiantes para mejorar mis habilidades de escritura?		

**Anexo C - Ficha**

FICHA N° ____
---------------

SITUACIÓN		
ACTORES		
LUGAR		
PROPÓSITO		
Aspectos a Observar		
DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Didáctica	Enfoque didáctico	
	Transmedia	
	Interdisciplinariedad	
Enseñanza- Aprendizaje de lengua extranjera	Estándares MEN	
	Prácticas colaborativas	
	Competencias	
	Formación integral	

Producción escrita	Escritura creativa	
	Pruebas FCE	
	Aprendizaje Autónomo	
Interacción Maestro/Estudiante	Cooperativo	
	Evaluación	
	Feedback	
Reflexión Investigador		

## Anexo D - GUIÓN DE PREGUNTAS

### GRUPO FOCAL

Notas:

- a) Las preguntas no guardan un orden inflexible, sino que son puntos de referencia para avanzar en la conversación con los estudiantes objeto del estudio.
- b) Algunas preguntas cumplen una función introductoria para ubicar a los estudiantes en la finalidad de la investigación.
- c) El estilo y el tono en la redacción de las preguntas obedece al perfil de los estudiantes entrevistados.
- d) El moderador será el investigador, cada estudiante tendrá el derecho a la palabra durante 1 a 3 minutos, quien desee participar debe levantar la mano y escuchar con atención las demás respuestas, valorando el tiempo asignado a cada quien.

PREGUNTAS INICIALES:

1. ¿Cómo fue la experiencia en los talleres? ¿Cuáles fueron los aspectos positivos y negativos?
2. ¿Qué aprendizajes obtuvieron dentro de las habilidades de lectura y escritura?
3. ¿Cómo debieron usar sus habilidades de escritura en la experiencia de los talleres?
4. ¿Cómo fue la experiencia de trabajar a nivel grupal y colaborativo con sus demás compañeros?

5. ¿Qué opinión tienen de las evaluaciones implementadas durante los talleres?
6. ¿Cómo lograban tener en cuenta las sugerencias y correcciones dadas por la docente?
7. ¿Qué tan significativa resultó esta experiencia para ustedes?
8. ¿Qué otros aprendizajes lograron obtener en este proceso formativo?
9. ¿Cómo fue la experiencia de vivir en primera persona la aventura de cocinar y seguir el proceso en el idioma inglés?

## **Anexo E – CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN**

**Pamplona, 08 de Septiembre de 2017**

**Sandra Mariela Parada**

**Rectora**



**Colegio Calasanz Cúcuta**

**Asunto:** autorización para la aplicación de instrumentos de recolección de datos a los estudiantes de 11°, dirigida por la maestrante YENDY GRANADOS ARANZALEZ.

**Objetivo:** recolectar información y conocer puntos de vista de los estudiantes con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

**Lugar:** En el colegio Calasanz en Cúcuta, antes y durante los seminarios específicos de Inglés “WHAT AM I GOING TO EAT WITHOUT MY MOM?”

**Fechas:** Viernes 8 de septiembre

Viernes 15 de septiembre

Viernes 22 de septiembre

Viernes 29 de septiembre

Viernes 6 de octubre

Viernes 27 de octubre

**Agradezco su atención y colaboración**



Carlos Alberto Jaimes Guerrero

**Director**

**Maestría en Comunicación Multilingüe y Gestión de Conocimiento**