

EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE
ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLES EN
ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO I DE LA INSTITUCION EDUCATIVA COLEGIO
PUERTO SANTANDER, COLOMBIA

CLARA EIDELSA VILLAMIZAR TOVAR

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN MULTILINGÜE Y GESTIÓN DE CONOCIMIENTO
PAMPLONA, NORTE DE SANTANDE
AÑO ,2020

EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE
ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLES EN
ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO I DE LA INSTITUCION EDUCATIVA COLEGIO
PUERTO SANTANDER, COLOMBIA

Presentado por:

CLARA EIDELSA VILLAMIZAR TOVAR

Director: CARLOS ALBERTO JAIMES

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN MULTILINGÜE Y GESTIÓN DE CONOCIMIENTO
PAMPLONA, NORTE DE SANTANDEAÑO, 2020

Contenido

| | Pág. |
|--|-------------|
| Resumen | 11 |
| Introducción | 13 |
| 1. Problema | 14 |
| 1.1 Planteamiento del Problema | 14 |
| 1.2 Formulación del Problema | 15 |
| 1.3 Objetivos | 15 |
| 1.3.1 Objetivo General. | 15 |
| 1.3.2 Objetivos Específicos. | 15 |
| 1.4 Justificación | 16 |
| 2 Marco Referencial | 18 |
| 2.1 Antecedentes | 18 |
| 2.2 Marco Teórico | 21 |
| 2.2.1 La Escritura como un proceso. | 22 |
| 2.2.1.1 La importancia de aprender a escribir. | 22 |
| 2.2.1.2 Forma de escribir de las personas. | 23 |
| 2.2.2 Planeación. | 24 |
| 2.2.2.1 Redacción. | 24 |
| 2.2.2.2 Edición (Reflexionando y revisando). | 25 |
| 2.2.2.3 Versión Final. | 25 |
| 2.2.2.4 Escritura y Habla. | 27 |
| 2.2.3 Tiempo y Espacio. | 27 |
| 2.2.3.1 Participantes. | 27 |

| | |
|--|----|
| 2.2.3.2 Proceso. | 28 |
| 2.2.3.3 El Producto. | 30 |
| 2.2.4 Implicaciones en el Aprendizaje y en la enseñanza de la escritura. | 30 |
| 2.2.5 La Trampa del Proceso. | 33 |
| 2.2.5.1 Aprendizaje significativo. | 34 |
| 2.2.5.2 La producción escrita. | 36 |
| 2.2.5.3 Aprendizaje del inglés. | 42 |
| 2.3 Aprendizaje del Inglés en Colombia | 45 |
| 2.4 Ley de Bilingüismo | 47 |
| 2.4.1 Expresión escrita. | 50 |
| 2.4.2 La Producción textual como proceso. | 52 |
| 2.4.3 Escribir en Lengua Extranjera. | 54 |
| 2.4.4 Estrategias directas e indirectas de Rebecca L Oxford. | 59 |
| 3. Marco Metodológico | 67 |
| 3.1 Tipo de Investigación y enfoque | 67 |
| 3.1.2 Población y muestra. | 67 |
| 3.1.3 Técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de información. | 67 |
| 3.1.4 Diario de Campo. | 69 |
| 3.2 Cuestionario | 69 |
| 3.2.1 Entrevista semiestructurada. | 72 |
| 3.2.2 Procedimiento. | 73 |
| 3.2.3 Análisis de datos. | 74 |
| 3.2.4 Tipología de Hatch. | 74 |
| 3.4 Transcripción de Cuestionario | 79 |
| 3.4.1 Estrategia Cognitiva. | 79 |

| | |
|--|--------------------------------------|
| 3.4.1.2. Estrategia meta cognitiva | 84 |
| 3.4.1.3. Estrategia de Memoria | 88 |
| 3.4.1.4. Estrategia Meta cognitiva | 92 |
| 3.5 Conclusiones del cuestionario anterior | 95 |
| 3.5.1 Resultados de la entrevista. | 95 |
| 3.5.2 Análisis de Diario de Campo | 102 |
| 3.5.3 Otros Aspectos relevantes dentro de este Instrumento | 109 |
| 3.5.4 Fortalezas y debilidades del Diario de campo | 110 |
| 3.6. Resultados del cuestionario. | 111 |
| 3.6.1 Patrones. 1. Relación de Semejanza. | 123 |
| 5. Relación de Correspondencia | 124 |
| 7. Relaciones Semánticas | 125 |
| Generalizaciones y Conclusiones | 128 |
| Referencias Bibliograficas | 136 |
| Anexos | ¡Error! Marcador no definido. |

Lista de Tablas

| | Pág. |
|--|-------------|
| Tabla 1. Ley de Bilingüismo | 48 |
| Tabla 2. Estrategias de Memoria | 64 |
| Tabla 3. Conocimientos de nuevos escritos | 80 |
| Tabla 4. Conocimiento de nuevas traducciones | 84 |
| Tabla 5. Memorización de estructura gramatical básica | 88 |
| Tabla 6 Memorización de estructura gramatical básica. | 92 |
| Tabla 7. Análisis de Diario de campo | 102 |
| Tabla 8. Aspectos Relevantes dentro de este instrumentos | 109 |
| Tabla 9. Fortalezas y debilidades del Diario de campo | 110 |

Lista de Figuras

| | Pág. |
|--|-------------|
| Figura 1. Versión final | 26 |
| Figura 2. Proceso | 29 |
| Figura 3. Aprendizaje significativo | 35 |
| Figura 4. Enfoque comunicativo | 38 |
| Figura 5. Marco Teórico Expresión escrita. | 50 |
| Figura 6. Tipos de estrategias | 62 |

Lista de Graficas

| | Pág. |
|--|-------------|
| Grafica 1. Análisis de la primera pregunta de la entrevista | 96 |
| Grafica 2. Como son las clases de ingles | 96 |
| Grafica 3. Cómo hace su profesor las actividades de escritura | 97 |
| Grafica 4. Como elabora un escrito en ingles | 98 |
| Grafica 5. Le gustaría aprender nuevas palabras en ingles | 98 |
| Grafica 6. Usted piensa que puede aprender mejor una nueva palabra pronunciándola o escribiéndola en el cuaderno | 99 |
| Grafica 7.Cuál de estas opciones usted piensa que es mejor estudiar: cómo se usa una palabra en un escrito o imaginarse el significado de la palabra en un escrito | 100 |
| Grafica 8. la escritura en inglés difícil para usted, sí o no y por qué | 100 |
| Grafica 9 Cómo aprende usted la escritura de una nueva palabra | 101 |
| Grafica 10. usted ha intercambiado comunicación con un hablante nativo? | 101 |
| Grafica 11. En lecturas o lecciones | 111 |
| Grafica 12. Cuando lees textos | 112 |
| Grafica 13. Cuando lees textos fuera del colegio. | 112 |
| Grafica 14. Cuando hablo con hablantes nativos en ingles la respuesta fue positiva el 67% y en forma negativa el 33% | 113 |
| Grafica 15. En esta gráfica hay una igualdad en las respuestas porque un 50% respondió positivamente. Mientras que el otro 50% respondió en forma Negativa. | 113 |

| | |
|---|-----|
| Grafica 16. En esta grafica se puede observar que la mayoría, es decir el 67% respondieron positivamente y los demás, el 33% respondió en forma negativa. | 114 |
| Grafica 17. . Cuando navega en internet | 114 |
| Grafica 18. Analizo el nuevo vocabulario | |
| 115Grafica 19. Cuando navega en internet | 115 |
| Grafica 20. Uso un diccionario monolingue para encontrar el significado de una nueva palabr | 116 |
| Grafica 21. Le pregunto a un hablante nativo por el significado de una palabra en la segunda lengua | 117 |
| Grafica 22. Digo la palabra en voz alta | 117 |
| Grafica 23. Repito palabras escribiendolas | 118 |
| Grafica 24. Repito palabras escribiendolas | 118 |
| Grafica 25. Tomo notas en clase | 119 |
| Grafica 26. Hago un esfuerzo para usar nuevo vocabulario en escritura. | 119 |
| Grafica 27. Hago un esfuerzo para usar un nuevo vocabulario cuando hablo | 120 |
| Grafica 28. Interactúo con nativos hablantes y trato de usar nuevas palabras. | 120 |
| Grafica 29. Me pruebo a mí mismo con pruebas de palabras. | 121 |
| Grafica 30. Practico nuevo vocabulario en una base regular | 121 |
| Grafica 31. Mi tiempo de práctica es programado y organizado. | 122 |
| Grafica 32. Continúo estudiando una palabra más y reviso el vocabulario anterior. | 122 |

Lista de Anexos

| | Pág. |
|---|-------------|
| Anexo 1. Cronograma | 142 |
| Anexo 2. Formato Entrevista Semi-estandarizada | 144 |
| Anexo 3. Formato Estrategias para la escritura del inglés | 146 |
| Anexo 4 Formato Consentimiento informado | 149 |
| Anexo 5 Consentimiento del Estudiante | 150 |
| Anexo 6 Consentimiento del Padre de Familia | 151 |
| Anexo 7: Consentimiento del Rector | 152 |
| Anexo 8: Diagnóstico: Completar las actividades diarias | 153 |
| Anexo 9: Exercise Daily Activities | 155 |
| Anexo 10: Reducción de los estudiantes de Grado 9º.01 | 156 |
| Anexo 11: Actividad de Comprensión | 159 |
| Anexo 12: Diario de Campo | 160 |

Resumen

Esta investigación-acción tuvo como objetivo el desarrollo de habilidades de escritura creativa en inglés, mediante la implementación de estrategias didácticas, en estudiantes de noveno grado del Colegio Puerto Santander. Por consiguiente, la metodología responde a las características de una investigación cualitativa, la recolección de datos se realiza por medio de técnicas como la entrevista, el cuestionario, diario de campo y después analizar, por medio de la técnica del análisis de datos, 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. Para tal fin, se implementaron una serie de estrategias a través de seis secuencias pedagógicas en el aula a una muestra de cinco estudiantes. Finalmente se concluyó que las estrategias didácticas para mejorar la escritura en los estudiantes de Noveno grado, resultaron muy exitosas como: la reescritura, el cual involucra la toma de notas en clase al igual que el uso del diccionario bilingüe, la estrategia de memorización, que implica los ejercicios en grupo, exposiciones orales, etc, la retroalimentación, el cual el estudiante puede corregirse y corregir a sus compañeros. Por ende, se finiquitó que la escritura podría ser más exitosa siempre y cuando tuvieran a su alcance herramientas tecnológicas como el internet pero desafortunadamente no está, Igualmente, se infiere que el aprendizaje del inglés empieza un poco tarde. De hecho, los resultados serían mejor sí este empezara desde el principio del estudio formal, desde el primer grado.

Palabras clave: Estrategias comunicativas, didáctica, producción de textos, competencia escrita.

Abstract

This research-action aimed at developing creative writing skills in English, through the implementation of teaching strategies, in ninth graders of the Puerto Santander High School. Research, part of the essence of communicative and didactic competence in teaching English as a foreign language, with special interest in textual production as a basic part of such competence. The methodology responds to the characteristics of qualitative research. Data collection is done through techniques such as interviewing, participating observation, field diary and then analyzing, through the technique of content analysis, the level of performance in written production of students and identifying some common characteristics that are key to the design of the workshops and their evaluation. To this end, a series of strategies were implemented through six pedagogical sequences in the classroom to a sample of six students. Finally, it was concluded that didactic strategies to improve writing in ninth grade students were very successful, such as: rewriting, which involves taking notes in class as well as the use of the bilingual dictionary, the memorization strategy, which It involves group exercises, oral presentations, etc., feedback, which the student can correct himself and his classmates. Therefore, it was concluded that writing could be more successful as long as they had technological tools such as the internet at their disposal but unfortunately it is not there. Likewise, it is inferred that learning English starts a little late. In fact, the results would be better if it started from the beginning of the formal study, from the first grade.

Keywords: Communication strategies, didactic, text production, written competence.

Introducción

El desarrollo de estrategias didácticas en la escritura del inglés es esencial para todo tipo de comunicación: lectura, habla, escucha y obviamente escritura. Esto es siempre y cuando, se quiera tener éxito en los procesos de enseñanza – aprendizaje en la segunda lengua (inglés).

Aprender una lengua extranjera es una necesidad que crece día a día, lo que hace que la sociedad actual y las nuevas tecnologías exijan a los estudiantes manejar una segunda lengua, en este caso el inglés (Crystal,1997) que les permita tener acceso a una cantidad enorme de información de diferentes áreas del conocimiento, que viene dada en otros idiomas.

Teniendo en cuenta lo anterior, y el carácter universal del inglés, éste trabajo se centra en generar estrategias didácticas para motivar en los jóvenes de Noveno grado 1 en la habilidad de escritura de pequeños textos en inglés durante el año escolar.

De hecho, el concepto de lengua extranjera como lo expone el MEN (2006) en los estándares, cuando dice que: “Que se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al Idioma durante periodos controlados” (MEN) 2006. De esta manera se busca generar estrategias para desarrollar las habilidades de escritura en inglés, indicando y asesorando a los estudiantes en distintas actividades didácticas dentro y fuera del colegio, que permitan la producción escrita, teniendo en cuenta sus temas de interés, sin dejar de lado las temáticas propuestas por el MEN.

1. Problema

1.1 Planteamiento del Problema

La producción textual es fundamental para la comunicación escrita en cualquier lengua. De ésta forma, el presente trabajo surge de la necesidad de mejorar la escritura en lengua inglesa de los estudiantes de noveno grado del colegio Puerto Santander. Dado que, los estudiantes en mención manifiestan muchas dificultades cuando de producir pequeños textos se trata, debido a problemas de gramática como también al pobre vocabulario aprendido y manejado de manera errónea.

Aun cuando a lo anterior, los escritos que los estudiantes realizan contienen problemas de redacción, dado que, no se daban a entender como tampoco concluir las ideas. Luego, el uso correcto de la gramática no era posible, se presentaban errores en el uso de los tiempos verbales, además la estructura de la oración de acuerdo a la forma.

No obstante, los estudiantes recurren a las ayudas que la tecnología les ofrece como por ejemplo el uso de traductores que descargan por internet, con el propósito de minimizar tales falencias. Sin embargo, ésta no es la solución adecuada, debido a que se limita solo a tratar de corregir la tarea, pero no a la adquisición del aprendizaje.

Es así como con base en la observación y vivencia de todo lo descrito, surge la necesidad de generar estrategias que permitan producir, aplicar y desarrollar habilidades para la escritura correcta en lengua inglesa.

1.2 Formulación del Problema

El problema central de este trabajo se enuncia de la siguiente manera:

¿Cómo desarrollar la escritura mediante la implementación de estrategias didácticas para el aprendizaje del inglés en estudiantes de noveno grado del Colegio Puerto Santander?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General.

Desarrollar la escritura mediante la implementación de estrategias didácticas para el aprendizaje del inglés en estudiantes de noveno grado del Colegio Puerto Santander.

1.3.2 Objetivos Específicos.

Identificar el interés que poseen los estudiantes de noveno grado para la escritura en inglés.

Potenciar la producción textual de los estudiantes mediante estrategias de escritura creativa basada en sus experiencias cotidianas.

1.4 Justificación

El mundo vive una realidad en su marco educativo, y para evitarla se deben encontrar estrategias de aprendizaje que los docentes empleen para promover cualquier tipo de aprendizaje, para no sólo ser orientador, sino edificar el conocimiento y su aplicación diaria a los estudiantes. Desde luego, el conocimiento y manejo de una lengua extranjera es una herramienta pertinente y relevante que actualmente se exige como parte de las habilidades profesionales de un individuo.

Igualmente, en el contexto actual, el manejo de un idioma extranjero, en este caso el inglés, como instrumento de comunicación, representa la clave para acceder al conocimiento, o programas educativos en diferentes culturas o países.

Acorde a esto, es significativo precisar que, en ciertos países, sobre todo cuando se proyecta inscribirse a carreras de posgrados (Especialidad, Maestría y Doctorado), se reclama el dominio de un idioma diferente al natal. Entonces, es así como el inglés, se ha convertido en requisito inexorable para entrar en el mundo globalizado que se vive en la actualidad. (Crystal, 1.997).

En Colombia existen estrategias de bilingüismo que promueven a las instituciones educativas a ampliar las capacidades expresivas en inglés con el objeto que al terminar los estudios de básica primaria y media vocacional los estudiantes sean más competitivos frente a una colectividad que cada vez más está ligada al inglés en la parte política, social, cultural, y económica.

Dentro de las habilidades que el estudiante debe ejecutar, la escritura, objeto de este proyecto de investigación, es una de las formas vigentes de la comunicación, sin embargo, no es

para algunos la forma más fácil de interactuar, pues requiere de elementos formales para que la comunicación sea efectiva.

Por ello, se tiene en cuenta que escribir es una habilidad que se enriquece a medida que el estudiante se arriesga a hacerlo. Así mismo, no es posible pretender aprender a escribir si no se hace el ejercicio de escribir.

Por lo tanto, el propósito de la investigación, es determinar y poner en práctica las estrategias adecuadas que conlleven al estudiante a mejorar su escritura en inglés y que su práctica lo hagan ser funcional en el mundo globalizado actual.

Igualmente, la producción textual es fundamental para la comunicación escrita en cualquier lengua; de esta manera, el presente trabajo surge de la necesidad de mejorar la escritura en lengua inglesa de los estudiantes de noveno grado del Colegio Puerto Santander. De hecho, los estudiantes en mención manifiestan muchas dificultades cuando de producir pequeños textos se trata, debido a problemas de gramática como también al pobre vocabulario aprendido y manejado de manera poco eficiente.

Aun cuando a lo anterior, los escritos que los estudiantes realizan contienen problemas de redacción, dado que, no se daban a entender como tampoco concluir las ideas. Por ejemplo, el uso correcto de la gramática no era posible, se presentaban errores en el uso de los tiempos verbales, además la estructura de la oración de acuerdo a la forma.

No obstante, los estudiantes recurren a las ayudas que la tecnología les ofrece como por ejemplo el uso de traductores que descargan por internet, con el propósito de minimizar tales

falencias; sin embargo, ésta no es la solución adecuada, debido a que se limita solo a tratar de corregir la tarea, pero no a la adquisición del aprendizaje.

Es así como con base en la observación y vivencia de todo lo descrito, surge la necesidad de generar estrategias que permitan producir, aplicar y desarrollar habilidades para la escritura correcta en lengua inglesa.

2 Marco Referencial

2.1 Antecedentes

Para esta investigación se realizó un análisis de varios estudios relacionados con el tema de la escritura, así como con la apropiación de las diferentes estrategias metodológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma que buscan el desarrollo de competencias de escritura.

De igual importancia, uno de estos estudios es el de Veloz, S. (2015) *El Trabajo Autónomo en los Estudiantes de Inglés como parte de sus procesos de aprendizaje en la habilidad escrita, en el Semestre "A" Año 2014 de los estudiantes en el centro de idiomas extranjeros de la Universidad católica de Santiago de Guayaquil. Maestría en Educación superior. Guayaquil, Ecuador.* Así pues, esta investigación tiene el propósito de mejorar el trabajo autónomo para los estudiantes que deseen aprender por sí mismos, interesados en mejorar la autonomía de su aprendizaje en su habilidad escrita del idioma inglés.

En el estudio se dice que “ los docentes deben desarrollar habilidades cognitivas y socio afectivas, que les permita aprender a aprender, así como orientar al estudiante a pensar de manera creativa y de comunicarse para mejorar la habilidad escrita al igual que la producción escrita, desarrollando todas las estrategias de enseñanza de acuerdo al contenido de la asignatura de inglés,” Igualmente afirma la importancia de actividades en las que exista redacción de contenido, formulación de preguntas, comprensión de textos y realización de mapas conceptuales y cualquier otra estrategia indicada en este estudio para incrementar la habilidad escrita en los estudiantes. Esto indica, que el docente siempre debe utilizar todas las técnicas o recursos materiales como trabajo en parejas, juego de roles, exposiciones, dramatizaciones, dibujos, entre otros, que permitan desarrollar el crecimiento de la habilidad escrita para que el estudiante sea responsable de su propio aprendizaje y contribuya a la producción escrita. De esta manera, es importante que todos los docentes incentiven al estudiante a la lectura, como ayuda de comprensión y producción escrita, porque el estudiante que es capaz de escuchar y pronunciar bien, puede leer y consigue incrementar el vocabulario, escribir correctamente; por lo tanto, debe producir documentos escritos. Además, las fortalezas encontradas en relación con la motivación de los estudiantes, la satisfacción por la asignatura de inglés y su interés por las nuevas técnicas y recursos son factores que potencializados contribuirán al desarrollo de la autonomía.

Por consiguiente, los docentes deben de validar la capacidad de los estudiantes para aprender, Es decir usar los conocimientos y aprendizaje que poseen los docentes para mejorar su propio aprendizaje en la asignatura de inglés en la habilidad escrita. En otras palabras, los docentes deben asegurar a través de sus técnicas y recursos utilizados en el curso de inglés, que los estudiantes a través de su trabajo autónomo mantengan el dominio de su propio aprendizaje y puedan realizar producción de sus conocimientos. Por otro lado, deben aplicar instrumentos

validados para evaluar la preparación del estudiante para el aprendizaje autónomo, lo que demanda que el profesor debe ser versátil, no solo en términos de conocimientos sino de la práctica pedagógica para ayudar al estudiante a un mejor conocimiento y de comprometerse a alcanzar niveles más profundos y significativos en el proceso de aprendizaje.

De igual forma, se encuentra la investigación de Guano D & et al. (2017) el aprendizaje significativo como estrategia de estimulación de la escritura del Idioma Inglés en educación general básica, donde mostró el análisis del uso de estrategias de aprendizaje significativo para la estimulación de la escritura del idioma inglés. Así, se evidencia la falta de la estrategia de aprendizaje y que afecta el desarrollo de la escritura y que causa bajo rendimiento y deficiente nivel de conocimientos en los estudiantes de sextos y séptimos años de educación general básica. Desde luego, la revisión bibliográfica del aprendizaje significativo, sustentó la importancia de la utilización de material didáctico en los procesos de asimilación e interacción de la adquisición de habilidades y competencias educativas para facilitar la conexión a los esquemas mentales preexistentes, a fin de incorporar conocimientos que generen aprendizaje significativo, estructura gramatical, vocabulario, ejercicios de completación, memorización activa, deletreo, clasificación de palabras, formación de oraciones, frases cortas y largas con respuestas positivas y negativas; utilización de adjetivos demostrativos, pronombres posesivos, clasificación de sustantivos; con lo cual se estimuló la escritura y se generó una base de conocimientos en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua”

Encontramos a Rincón, A. (2013) donde expresa en el trabajo de tesis titulado fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de educación media de una institución pública, que “el planteamiento del problema gira alrededor del proceso de enseñanza y

aprendizaje de la lengua inglesa a través del desarrollo de la competencia comunicativa, fortaleciendo el proceso de escritura el cual no se da tan fácilmente, ya que esta habilidad requiere de algún tipo de aprendizaje y donde inicialmente se enfoca en los procesos cognitivos de la escritura para realizar composiciones en inglés”. Es decir, que la metodología es de tipo descriptivo desde el paradigma cualitativo. De ahí que la muestra seleccionada y grupo piloto se conformó con seis estudiantes de grado 9°. Igualmente, las técnicas seleccionadas para la recolección de datos fueron la encuesta, la entrevista, la observación durante seis sesiones y los documentos realizados por los participantes durante el acto de composición en inglés. Enseguida, se efectúa luego un trabajo de análisis en espiral y de manera dialéctica por medio de comparaciones del antes y el después del uso de los procesos cognitivos implicados en la escritura, en las composiciones hechas por los participantes. CER Urbano Ruiz del municipio de Amagá. Inicialmente se hizo una caracterización de las propuestas didácticas empleadas en la enseñanza del inglés.

2.2 Marco Teórico

En el siguiente apartado se ubican algunos términos referentes a la temática propuesta en el proyecto de investigación, tales como: La escritura como proceso, comienzos, la importancia de aprender a escribir, forma de escribir de las personas, planeación, redacción, edición, versión final, escritura y habla, tiempo y espacio, participantes, proceso, el producto, aprendizaje significativo, aprendizaje del inglés, aprendizaje del inglés en Colombia (ley del bilingüismo y plan nacional de bilingüismo), expresión escrita, producción textual como proceso, escritura en lengua extranjera. Así mismo, producción escrita en una segunda lengua, estrategias didácticas y las estrategias de aprendizaje de escritura de Oxford.

2.2.1 La Escritura como un proceso.

Comienzos. Si la humanidad en forma de Homosapiens se remonta a hace 100.000 años, entonces la actividad humana de la escritura es un desarrollo bastante reciente en la evolución de hombres y mujeres. Luego, algunos de los primeros escritos encontrados hasta ahora datan de hace unos 5.500 años. Esto fue encontrado en 1.999 en un lugar llamado Harappa en la región donde una vez floreció la gran civilización Harappa o Hindú.

Igualmente, cuando se hizo el descubrimiento, el arqueólogo Richard Meadow declaró que las inscripciones tenían similitudes con lo que se convirtió en el guion del hindú, el primer lenguaje escrito reconocido. Incluso, una versión moderna de comunicación escrita (o de texto), recibida a través de un teléfono móvil, puede parecerse a este mensaje. Claramente, la escritura ha recorrido un largo camino, ¿verdad?

2.2.1.1 la importancia de aprender a escribir. Sin embargo, hace mucho tiempo que la escritura realmente comenzó; pues ha permanecido durante la mayor parte de su historia como una ocupación minoritaria. Es decir, que esto se debe en parte a que, aunque casi todos los seres humanos crecen hablando su primer idioma (y, a veces, su segundo o tercer idioma), la escritura tiene que enseñarse. Por ejemplo, el lenguaje hablado para un niño se adquiere naturalmente como resultado de estar expuesto a él, mientras que la capacidad de escribir debe aprenderse conscientemente.

Desde luego, demasiado conocimiento no se consideraba bueno para la mayoría de la población activa; pero a medida que las sociedades crecieron y se industrializaron más, la necesidad de que los ciudadanos puedan escribir y leer se volvió virtual para que la organización

burocrática sea exitosa. Igualmente, no solo para toda la población, ni para el funcionamiento eficiente de la sociedad, sino también para la realización y el avance de las personas. Por lo tanto, ya no tenemos que preguntarnos si escribir es algo bueno o no. De igual forma lo tomamos como un derecho fundamental, como dice Chris Tribble en su libro sobre escritura, que se le prive de la oportunidad de aprender a escribir es ser excluido de una amplia gama de roles sociales, incluidos aquellos en los que la mayoría de las personas en sociedades industrializadas se asocian con poder y prestigio. Sin embargo, la educación transforma vidas y sociedades, y la capacidad de leer, escribir y ser muy afortunado brinda a adultos y niños una gran ventaja sobre aquellos que no son afortunados.

Por ende, dentro del contexto de educación, también vale la pena recordar que la mayoría de los exámenes, ya sea que descansen las habilidades del idioma extranjero u otras habilidades, a menudo dependen de que los estudiantes escriban su habilidad para medir su conocimiento.

2.2.1.2 Forma de escribir de las personas. Porque la escritura es usada como una amplia variedad de propósitos, es decir, que es producida en muchas formas diferentes. De ésta forma, una serie de características de esta lista son de interés para nosotros cuando consideramos cómo escriben las personas.

En primer lugar, el escritor claramente tiene una audiencia en mente para sus escritos. (Ellos mismos). En segundo lugar, el escritor claramente ha cambiado de opinión en más de una ocasión, tanto eliminando como agregando elementos en la lista. Debido a su apuro, se inspiró en una palabra y no la corrigió, ya que no vieron ninguna razón para revisar su escritura (para mayor precisión). Por último, no vale nada el uso de una palabra extranjera (cilantro), obviamente conocida para el escritor.

Aunque esta lista de compras puede no parecer un ejemplo de escritura sofisticada, nos dice algo sobre el proceso de escritura, pero en todos los casos, se sugiere que el proceso tenga estos cuatro elementos principales.

2.2.2 Planeación. Escritores experimentados planean lo que ellos van a escribir. Es decir que, antes de iniciar a escribir intentan o deciden qué es eso que ellos van a decir, es decir, que para algunos escritores esto implica hacer notas detalladas, para otros, unas pocas palabras escritas pueden ser suficientes. Así mismo, es posible que otros no escriban notas preliminares, ya que pueden hacer toda su planificación en sus cabezas. No obstante, al planificar, los escritores tienen que pensar en tres cuestiones principales: en primer lugar, tienen que considerar el propósito de su escritura ya que esto influirá (entre otras cosas) no solo el tipo de texto que desean producir, sino también el idioma que usan y la información que eligen incluir.

En segundo lugar, los escritores experimentados piensan en la audiencia para la que están escribiendo, ya que esto influirá no solo en la forma de la escritura (cómo se presenta, y cómo se estructuran los párrafos, etc.). También en tercer lugar, los escritores consideran la estructura de contenido de la pieza que es la mejor forma de secuenciar los hechos, ideas o argumentos que han decidido incluir.

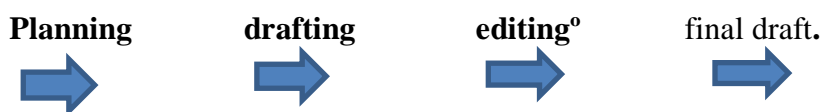
2.2.2.1 Redacción. Nos podemos referir a la primera versión de una parte del escrito como una redacción. Este primer paso en un texto, a menudo se realiza bajo el supuesto de que será atendido más tarde. A medida que el proceso de escritura avanza hacia la edición, se pueden producir varios borradores en el camino hacia la versión de búsqueda.

2.2.2.2 Edición (*Reflexionando y revisando*). Una vez que los escritores han producido un borrador, generalmente leen lo que han escrito para ver dónde funciona y dónde no, quizás el orden de la información no sea claro. Además, pueden usar una forma diferente de la palabra para una oración en particular.

De hecho, los escritores más hábiles intentan analizar cuestiones de significado general y estructura general antes de concentrarse en características detalladas como palabras individuales y precisión gramatical.

2.2.2.3 Versión Final. Una vez que los escritores han editado su borrador, haciendo los cambios que consideran necesarios, producen su versión final. Es decir, que esto puede verse considerablemente diferente tanto del plan original como del primer borrador, porque las cosas han cambiado en el proceso de edición; pero el escritor ahora está listo para enviar el texto escrito a su audiencia prevista.

Podríamos decidir representar estas etapas de la siguiente manera:



Sin embargo, hay dos razones para que este diagrama no sea enteramente satisfactorio.

En primer lugar, nos dice poco sobre cuánto peso se le da a cada etapa, pero lo más importante, al sugerir que el proceso de escritura es lineal, representa erróneamente la forma en que la mayoría de los escritores producen el texto escrito. Por consiguiente, este proceso de escritura no es lineal como se indicó anteriormente, sino más bien recursivo, lo cual significa que los escritores planean borrar y editar, pero luego replantean frecuentemente volver a borrar y editar.

De igual importancia, nosotros necesitamos representar estos aspectos del proceso de escritura en una forma diferente por esta razón la rueda de proceso a continuación se muestran claramente las muchas direcciones que los escritores pueden tomar, ya sea viajando hacia atrás y hacia adelante alrededor del rin o subiendo y bajando los radios de la rueda. En conclusión, solo cuando la versión final es realmente la versión final, el proceso ha enseñado su culminación.

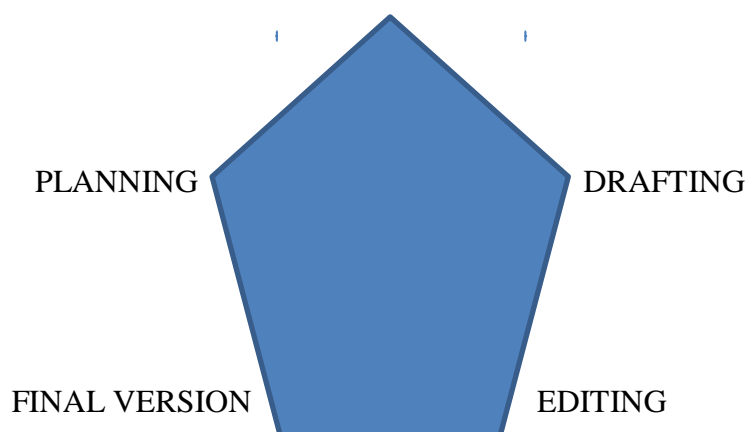


Figura 1. Versión final

Fuente elaboración propia

De hecho, el proceso de escritura que hemos descrito opera si las personas escriben correos electrónicos, envían mensajes de texto a sus amigos, escriben listas de compras, proporcionan composiciones para los profesores de inglés o elaboran una tesis doctoral.

En resumen, la cantidad de atención que prestemos a las diferentes etapas del proceso (y a la recurrencia en el proceso) dependerá en gran medida, como hemos visto, de qué tipo de escritura estamos haciendo, qué medio estamos usando, cuál es el contenido y la duración de nuestra pieza es y para quién la estamos haciendo.

2.2.2.4 Escritura Y Habla. Cuando consideramos cómo escriben las personas, debemos tener en cuenta las similitudes y diferencias entre escribir y hablar, tanto en términos de sus formas como en los procesos por los que los escritores y los hablantes pasan para producir el lenguaje. A pesar de que las diferencias entre las dos formas de arte a menudo son muy marcadas, también hay ocasiones en las que hablar y escribir se parecen mucho y se hacen de la misma manera.

2.2.3 Tiempo y Espacio. Mientras que la comunicación hablada opera en el mundo actual y de la interacción inmediata, en la escritura trasciende el tiempo y el espacio. Es decir que, hablar es a menudo transitorio, mientras que escribir tendencias es más permanente.

Sin embargo, esta diferencia esencial entre hablar y escribir no es absoluta, la mensajería de texto, por ejemplo, comparte algunas de las mismas cualidades de inmediatez y fugacidad (especialmente porque los mensajes a menudo se borran en el momento en que se leen.) Aunque las personas usan la palabra escrita en internet, las sesiones en vivo no se llaman chats por accidente, ya que cuando los usuarios de la computadora se hablan entre sí en tiempo real, lo que escriben se parece más al discurso que al discurso escrito; luego, algunos discursos también se parecen mucho a la escritura también. De igual importancia, lecturas por ejemplo, las conferencias, son obviamente eventos hablados; sin embargo, a menudo se leen las notas escritas o un texto completo y si se reconstituyen del guion de la conferencia o de las notas hechas por miembros de la audiencia, tienen una permanencia de la que carecen los eventos orales más frecuentes.

2.2.3.1 Participantes. La Mayoría de comunicación oral se lleva a cabo entre personas que pueden verse, algunas veces (como en el caso de familiares, amigos y colegas cercanos), nos

conocemos bien. También, en otras ocasiones, donde estamos hablando con familiares extraños, el cual, hacemos suposiciones sobre con quién estamos hablando. Así, pues, en ambos casos, elegimos nuestras palabras con más o menos cuidado) en función de quiénes son estos participantes. Así mismo, la importancia de la audiencia en el proceso de escritura, lo cual sugiere que las habilidades de un escritor experimentado es la capacidad de saber para quién están escribiendo. Por lo tanto, podemos ir más lejos, cuando estamos comprometidos con la comunicación hablada, nosotros frecuentemente decidimos que decir mientras la conversación continúa sobre la base de lo que dicen nuestros co-participantes; pero, ellos pueden pedir una aclaración o viceversa.

Aunque, la cuestión del tiempo y el espacio, no hay límites bien definidos, entre escribir y hablar, a veces, un orador está hablando con un gran número de personas (en una reunión o en una sala de conferencias en un sentido más amplio.

En otras palabras, a pesar de que su expresión colectiva puede ayudar al hablante a modificar lo que está diciendo, hay mucho menos de la interacción que hemos estado describiendo en encuentros cara a cara más pequeños.

2.2.3.2 *Proceso.* Una de las diferencias más obvias entre escribir y hablar tiene que ver con los procesos por los que pasan escritores y hablantes. De esta manera, en la comunicación cara a cara, hay poco, si es que hay algún retraso entre la producción y la recepción. Igualmente, una vez que se dice algo, no se puede decir (a través de los oradores, por supuesto, puede retroceder y decir las cosas de manera diferente en un intento de modificar la comprensión de los oyentes de lo que están diciendo.) Debido a que este tipo de discurso es tan instantáneo, el hablante tomó decisiones rápidas sobre qué decir y lo modificó mientras hablaban, usando

gran cantidad de repetición. Es decir, que estas expresiones les permiten recopilar sus ideas y ponerlas en una forma o palabras adecuadas. Sin embargo, la escritura es, como hemos visto, significativamente diferente.

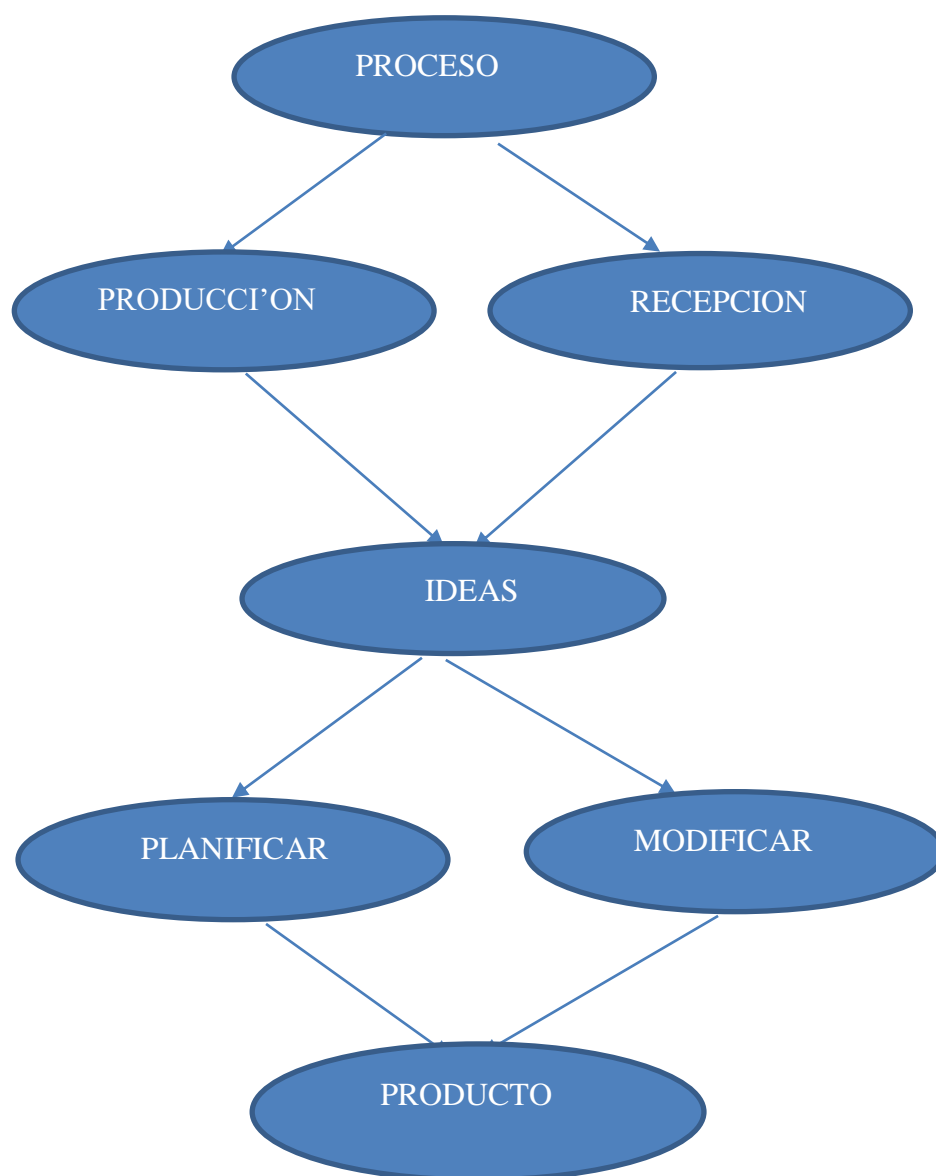


Figura 2. Proceso

Fuente: Elaboración Propia

De la misma forma, el producto no es tan instantáneo y, como resultado, el escritor tiene la oportunidad de planificar y modificar lo que finalmente aparecerá como el producto final. Para

concluir, hemos llamado a esto el proceso de escritura, con su recursividad y redacción múltiple, la escritura generalmente aparece como un producto terminado, mientras que somos extremadamente tolerantes al error (tropiezos y reformulaciones).

2.2.3.3 El Producto. Si consideramos que la conversación cara a cara es un trabajo en progreso (porque al cuestionar la interrupción y la reformulación, podemos cambiar constantemente los mensajes que se transmiten) la escritura generalmente aparece como un producto terminado. Mientras que somos extremadamente tolerantes al error (y tropiezos y reformulaciones) la escritura generalmente aparece como un producto terminado.

Aunque, el grado en que los escritores redactan y editan su trabajo para convertir su trabajo en productos finales depende, como hemos visto, del tipo de escritura que están haciendo. Entonces, está bastante claro que a alguien que le gusta la escritura tiene poco estatus como producto terminado, mientras que algunos escriben como hablan (tal como lo hace un discurso formal).

2.2.4 Implicaciones en el aprendizaje y en la enseñanza de la escritura. Una consideración del proceso de escritura y cómo hablar y escribir están: relacionados entre sí, especialmente en un mundo de medios de comunicación cambiantes. Los cuales indican que, no es solo de interés académico; luego, tiene implicaciones para la forma en que enseñamos la escritura. Por ende, muchos enfoques tradicionales, por ejemplo, no incorporaron los tipos de conocimiento en el proceso de escritura que hemos estado discutiendo.

También, por ejemplo, los estudiantes escriben una composición en el aula, con el maestro corrige y devuelve el día siguiente cubierto con tinta roja. De hecho, los estudiantes colocan los trabajos corregidos en sus carpetas y rara vez los miran nuevamente.

Dado que, la atención de los estudiantes se dirigió al qué más que al cómo de la construcción del texto. Después de todo, también debemos concentrarnos en el proceso de escritura y, a este respecto, hay una serie de estrategias que debemos considerar.

La forma que el profesor consigue que el estudiante planea. Antes de hacer que los estudiantes escriban, podemos incentivarlos a pensar en lo que van a escribir, planificando el contenido y la secuencia de lo que escribirán en papel o escribirán en la computadora. De nuevo, hay varias formas de hacerlo, incluso a escala, también, lluvia de ideas en la que los estudiantes en parejas o grupos presenten tantas ideas como puedan, a través de una discusión) para realizar tareas más guiadas. Es decir, donde el profesor o el libro del curso incluyen una serie de actividades que conducen a los estudiantes a planificar una tarea futura.

Finalmente, cuando los estudiantes planean, podemos animarlos a pensar no solo en el comentario de lo que quieren decir, sino también sobre el propósito de su escritura y para quién es la audiencia lo que están escribiendo.

Forma en que los motivamos a escribir, reflejar y revisar. Los estudiantes que se diviertan con las lecciones de redacción de procesos deberán ser motivados a reflexionar sobre aquello que ellos escribieron, en otras palabras, aprender a tratar los primeros borradores como primeros intentos y no como productos terminados. Así mismo, es posible que deseemos capacitarlos en el uso y la respuesta a los símbolos de corrección. Por lo tanto, es posible que les

ofrezcamos listas de verificación para que utilicen la revisión de lo que han escrito con el fin de realizar correcciones.

De igual importancia, una forma de motivar la redacción, la reflexión y la revisión es hacer que los estudiantes participen en la escritura colaborativa. Por ejemplo, un grupo de estudiantes que trabajan juntos en un escrito pueden responder a las ideas de los demás, tanto en términos de lenguaje como de contexto), haciendo sugerencias, cambios y contribuyendo así al éxito del producto terminado.

La forma en que se responde a la escritura del estudiante. Para que un enfoque de escritura de proceso funcione bien, algunos maestros pueden necesitar repensar la forma en que pueden reaccionar ante el trabajo de sus alumnos. Lo cual indica que, en lugar de hacer conexiones a una versión terminada, a veces necesitarán responder a un trabajo en progreso. Incluso, esto puede implicar hablar con estudiantes individuales sobre un primer, segundo, tercer y cuarto borrador, mientras que otros miembros del grupo están trabajando en su propio escrito.

Alternativamente, los maestros pueden leer un borrador y luego hacer sugerencias por escrito sobre cómo se podría reordenar el texto.

De igual forma, otra posibilidad es para el profesor escribir su propia versión de cómo una sección de texto podría verse mejor. De hecho, dicha reformulación será beneficiosa para el estudiante que compara su versión con sus maestros; sin embargo, no son solo los maestros los que pueden responder a la escritura de los estudiantes. Es decir, que a menudo es útil que los estudiantes vean el trabajo realizado por sus colegas y respondan a su manera.

Además, el proceso de escritura es una forma de mirar aquello que la gente hace cuando ellos componen un texto escrito; pues, hemos visto que es recursivo y puede involucrar muchos cambios de dirección mientras el escritor corta y cambia entre los cuatro elementos principales del proceso, aunque, la escritura de procesos puede no ser la respuesta en todas las situaciones de aprendizaje.

2.2.5 La Trampa del proceso. Uno de los problemas del proceso de escritura es que esto toma tiempo. Por ejemplo, la sobre planificación del automóvil toma demasiado tiempo y a veces restringe la espontaneidad y la creatividad, Así mismo, trabajar intensamente en el segundo y tercer borrador también requiere períodos para reflexionar, editar y reescribir. En resumen, si esto se hace concienzudamente, puede ser un proceso largo.

De otro lado, tendremos que considerar las implicaciones para nosotros de responder (fuera del tiempo de las lecciones) a varios borradores diferentes por estudiante; aunque la redacción de procesos no es una opción fácil para los estudiantes o los docentes, también, ocupa tiempo y espacio (especialmente en un mundo basado en papel y puede ser problemático para el estudiante más desorganizado).

De forma similar, en el caso de las versiones escritas y habladas del lenguaje, notamos que, aunque a menudo hay marcadas diferencias entre ciertos tipos de escritura y ciertos tipos de habla en algunas ocasiones, pueden parecer bastante homogéneas. En suma, los estudiantes necesitan llamar su atención a estas similitudes y diferencias cuando corresponda, podemos mostrarles la transcripción de una conversación y compararla, por ejemplo, con una versión más escrita y del mismo contenido. Finalmente, por las mismas razones, podemos querer que

nuestros estudiantes se concentren en escribir como hablar; por ejemplo, se les puede pedir que escriban discursos o aproximaciones del diálogo hablado.

2.2.5.1 Aprendizaje Significativo. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua están íntimamente ligados a la vida cotidiana del aprendiz, inicialmente en el hogar y luego en la interacción socio-cultural; igualmente la lengua es un fenómeno dinámico que se aprende de una manera significativa, aunque pareciera solo un evento repetitivo mecánico.

De esta manera, el aprendizaje significativo se presenta al estimular los conocimientos previos, es decir, los pre-saberes que traen los estudiantes y se manifiesta de acuerdo al contexto y a los tipos de experiencia que tenga cada uno ellos, lo que hace pensar que esta teoría involucra la parte afectiva, siendo la motivación su fundamento. Según Ausubel (1978) dice que existe una estructura en la cual se integra y procesa la información; es decir, que dicha estructura se refiere a la forma de organizar los pre-saberes frente la nueva información, Así mismo, este proceso busca lograr una conexión entre los conocimientos previos y la nueva información para lograr más adelante la puesta en práctica de determinados conocimientos.

Por otra parte, un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. En otras palabras, por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel; 1983).

Igualmente, como requisitos para el aprendizaje significativo Ausubel dice: “el alumno debe manifestar una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material

con su estructura cognoscitiva, como el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (Ausubel;1983).

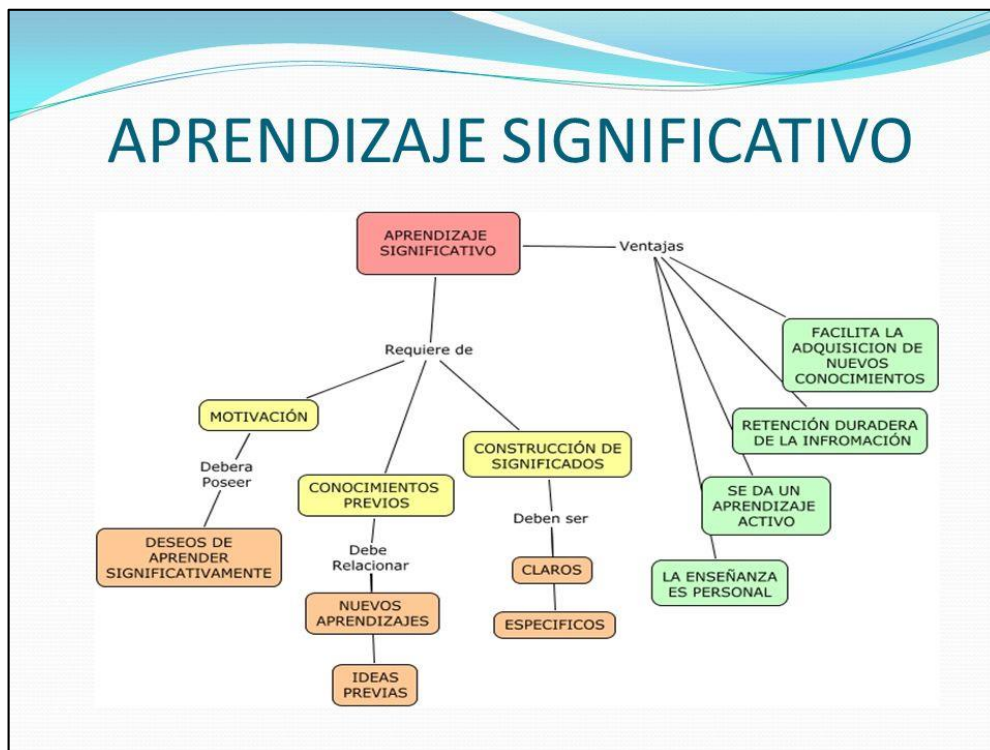


Figura 3. Aprendizaje significativo

Fuente: elaboración propia

De igual importancia, en la teoría de Ausubel se distinguen tres tipos básicos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones. Cabe destacar, que el aprendizaje significativo de representaciones hace referencia a la adquisición de vocabularios o lo que las palabras particularmente representan, donde el significado psicológico es equivalente a su referente concreto. Además, Ausubel establece dos variantes: el aprendizaje de representaciones previos a los conceptos y el posterior a la formación de ellos. Esto indica

que, en la primera, el niño aprende palabras que representan objetos o hechos reales y no categorías; y en la segunda adquiere un vocabulario que representa a dichos conceptos.

Así pues, la diferencia entre estos momentos, es que antes de aprender el vocabulario conceptual, el niño ha tenido que “aprender significativamente, lo que significa el referente” Ausubel, (Rodríguez, Larios p 215); este aprendizaje es próximo o semejante al aprendizaje por asociación, tipo repetitivo donde las relaciones generalmente son de tipo arbitrario.

Por ende, con base en lo anterior es relevante que las estrategias metodológicas que se emplean en la formación de competencias en escritura de textos en una segunda lengua, tengan un entorno significativo que esté ligado a la vida diaria del estudiante.

2.2.5.2 La producción escrita. La escritura es una de las destrezas que el hombre ha logrado, ya que es el resultado de la transformación. Es decir, que tanto la escritura como el habla son medios de comunicación; sin embargo, la escritura tiene ciertas características que sobrepasan las limitaciones que puede tener la producción oral. De esta forma, la escritura permite difundir información mediante mensajes que sobrepasan las barreras del tiempo, obteniendo de este modo una evidencia permanente y espacial. Gracias a esta técnica es también posible acumular cantidades de información y ofrecer estructuras sociales complicadas, por lo que sus orígenes se confunden con los de la civilización. (Sanchez , 2009). Entonces, para mí como investigadora, las estrategias metodológicas son herramientas que ayudan a mejorar la enseñanza y facilitan el aprendizaje del estudiante, tanto en lo personal como en forma colectiva. Así que es importante que al momento de enseñar se aplique métodos de enseñanza que son pasos, procedimientos a seguir; la metodología se deriva de la didáctica puesto que es la mejor

manera para enseñar e instruir, el docente debe estar consciente de su importancia ya que es la principal vía para el aprendizaje del alumno.

De esta manera, frente a desafíos por mejorar el aprendizaje, se hace decisivo que el docente se encuentre armado de herramientas metodológicas capaces de gestar un genuino aprovechamiento de cada una de las instancias dirigidas al desarrollo autónomo del estudiante, tanto en la esfera personal como colectiva. De hecho, para lograr mayores y mejores aprendizajes debemos privilegiar el camino, vale decir, las estrategias metodológicas que revisten las características de un plan, que, llevado al ámbito del aprendizaje, se convierte en un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos, afectivos y psicomotores.

En conclusión, cuando decidas escribir una composición, no será suficiente tener buenas ideas o argumentos contundentes, sino que debes saber expresarlas correctamente. Pues, una estructura básica en inglés es la del *orden* de las palabras. Por ejemplo, los enunciados afirmativos siguen la siguiente estructura:

Sujeto + verbo + objeto + complemento (el cual puede ser un adverbio de modo, lugar o tiempo) Importante:

No separen el verbo de su objeto

Los adjetivos se colocan antes de los sustantivos y no se pluralizan.

Las expresiones de tiempo pueden ir al inicio o al final de un enunciado.

Los adverbios de frecuencia (sometimes, often, always, entre otros) generalmente se colocan antes del verbo principal.

Para que tu composición tenga fluidez, es decir, que las ideas estén expresadas de manera clara y lógica puedes:

Repetir sustantivos claves en toda la composición.

Usar pronombres para referirte a los sustantivos claves.

Ordenar los enunciados en una forma lógica y usar palabras de enlace para indicar.

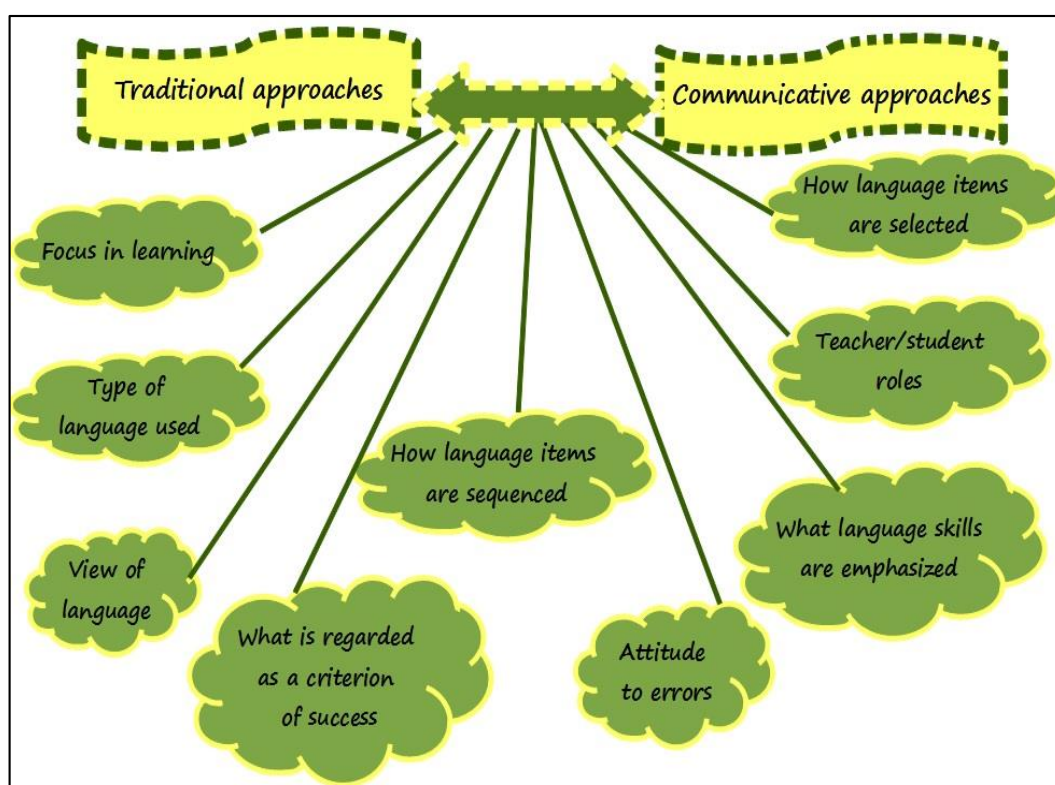


Figura 4. Enfoque comunicativo

Fuente: Elaboración propia

El enfoque comunicativo tiene sus inicios en la teoría de la competencia comunicativa. De igual importancia, la lengua desde una expectativa estructural era antes contemplada como un instrumento de comunicación, y su estudio se restringía a sus aspectos lingüísticos y

gramaticales. Aunque estos aspectos no eran convenientes para una plena utilización de una lengua desde un aspecto social. Lo cual indica que algunos aportes, como los hechos por Himpes, Canale y Swain, Widdowson, Bachman, entre otros teóricos, resaltan en el carácter social que debe tener la lengua y los ajustes de los actos de habla según las exigencias y los contextos de los hablantes. Seguidamente, Germain establece los aspectos que identifican el enfoque comunicativo:

De hecho, en este enfoque el conocimiento de la estructura de la lengua puede considerarse como indispensable, pero esto no certifica que el hablante pueda comunicarse eficiente, por el contrario, es importante saber qué formas lingüísticas son requeridas en definidas situaciones de acuerdo al propósito comunicativo. No obstante, se percibe que el objetivo del enfoque es comunicarse activamente en lengua extranjera desde el punto de vista estructural y funcional de la lengua. En resumen, la comunicación es el objetivo principal de la enseñanza de una lengua extranjera o de una segunda lengua.

Según Widdowson (en Brumfit & Johnson, 1979:117) dice que en el enfoque comunicativo “los elementos del lenguaje son demostrados en situaciones dentro del aula para asegurar que su significado sea claro, y después practicados como estructuras formales a través de ejercicios de temas variados para mantener el interés del aprendiz y en una cantidad suficiente para que las estructuras queden establecidas en la memoria del aprendiz”.

De este modo, el método comunicativo o enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, Communicative Language Teaching, CLT) es un enfoque en la enseñanza de idiomas en el que se da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua.

Desde luego, con el objetivo de establecer la incidencia del enfoque comunicativo (EC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en la educación superior y la viabilidad de su implementación se desarrolla el presente trabajo abordando temáticas en cuanto a técnicas y estrategias comúnmente usadas entre los docentes, el manejo del salón de clases, los beneficios que conlleva la aplicación de éste enfoque en el proceso de aprendizaje como también la prognosis sobre la predisposición de los docentes en participar en un plan de capacitación. Por lo tanto, un total de cincuenta y un docentes del departamento de Lenguas de la Universidad Técnica de Manabí (UTM) fueron considerados para la realización de este estudio. Así pues, el método cualitativo y sus técnicas como el análisis bibliográfico, la aplicación de encuestas a través de google chrome, y el análisis estadístico facilitan el análisis y discusión de la temática, concluyendo que existe una dicotomía en el accionar docente; por un lado, el convencimiento en el profesorado sobre la eficacia del EC en el aprendizaje de un idioma, contradiciéndose por la ausencia del mismo en la praxis.

De igual manera, las principales características de este enfoque, según Richards y Rogers (en Cadavid, 2006:20), son:

El significado es primordial

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

El aprendizaje de una lengua es aprender a comunicarse.

Se busca comunicación efectiva.

Los ejercicios de repetición están permitidos, pero no deben ser primordiales.

Se busca una pronunciación comprensible.

Cualquier dispositivo que pueda ayudar a los aprendices es aceptado, de acuerdo a sus edades, intereses, etc.

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

Leer y escribir puede hacerse desde el primer día, si así se desea.

La competencia comunicativa es la meta final.

La traducción puede usarse cuando los aprendices la necesiten o pueden sacar algún beneficio de ella.

Dados estos parámetros, la escritura dentro del enfoque comunicativo debe servir como otra herramienta de comunicación al servicio de los estudiantes. Entonces, ahora el centro es el contenido y no la forma. Por ende, es importante tener en cuenta la diferencia que propone Widdowson entre la concepción tradicional de escritura y la del enfoque comunicativo: “esencialmente, lo que se enseña con este enfoque es la habilidad de organizar oraciones correctas.”

De éste modo, la dificultad es que organizar oraciones correctas no es la única habilidad que se debe enseñar, debido a que la comunicación sólo se asigna cuando hacemos uso de oraciones para encaminar una variedad de actos de comunicación.

En otras palabras, no nos comunicamos construyendo oraciones, sino utilizándolas para elaborar enunciados de diferentes clases, así como para describir, registrar, clasificar, hacer preguntas o peticiones, dar órdenes, etc.”.

Igualmente, importante Raimés (1983) avala la idea anterior diciendo que el enfoque comunicativo permite que los estudiantes se comporten como escritores reales. En otras palabras, que se les da la oportunidad de pensar en el objetivo de sus textos, una audiencia y un contexto. Por este motivo, los estudiantes deben sentir y saber que un texto tiene un propósito y que están escribiendo para alguien. De ésta manera los textos deben ser significativos, y también, la escritura debe ser relevante para los estudiantes.

2.2.5.3 Aprendizaje del inglés. El aprendizaje de un idioma en esencia, debe ser la base para que los docentes puedan diseñar los currículos pedagógicos, ejercicios manuales, actividades lúdicas y evaluaciones en un curso de idiomas. Actualmente, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), divide el nivel máximo de aprendizaje de un idioma, el cual es un acto donde el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito, por lo tanto (MCER, 2013), el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar.

También, debe usar estrategias que son el proceso a través del cual una organización formula objetivos y está dirigido a la atención de los mismos. Seguidamente, la importancia del dominio del idioma inglés está contemplada en todos los fundamentos de la vida contemporánea por ser este el idioma integral de comunicación por excelencia. Según estadísticas del 2010, el idioma más usado en internet es el inglés por aproximadamente 536.6 millones de usuarios; igualmente, el porcentaje de personas que lo usan y que no son angloparlantes está rápidamente

en la red. Desde luego, hoy más que nunca se necesita su dominio, porque cada día se emplea más en casi todas las áreas del conocimiento y desarrollo humano.

Según Saravia y Bernaus (2008), consideran que la motivación está proporcionada de una fuerza conductora o interés (el esfuerzo, el deseo y el afecto del individuo) y que evoluciona según los intereses y las prioridades de las personas. Por otra parte, González (2009), a partir de las distintas aportaciones al estudio científico de la motivación, se ha alcanzado una concepción integradora de esta, concebida como el sistema de motivos que funciona en la actividad dirigida a satisfacer las necesidades del hombre y en consecuencia regula la dirección y la intensidad del comportamiento del individuo ante determinadas situaciones. En resumen, que la motivación puede formarse a través de una educación modelada que promueva al estudiante la voluntad de saber.

De la misma forma, es importante destacar que los autores de este estudio defienden la necesidad de incentivar y mantener la motivación por el aprendizaje del idioma inglés, partiendo de la idea de que una enseñanza amena y atractiva puede ser muy eficaz para este fin, por lo que asumen como motivación la definición de Martínez-Salanova Sánchez, (2012): "la motivación es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él".⁶ Por ello, numerosos autores conceden gran valor al uso de actividades lúdicas en la clase de lenguas como vía para incentivar la motivación por el aprendizaje. Según Andreu, 2000, la relación entre juego y aprendizaje es natural; los verbos "jugar" y "aprender" confluyen. En general, ambos vocablos consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, argumentar, inventar, adivinar y llegar a ganar para pasarlo bien, para avanzar y mejorar, constituye un instrumento muy interesante que se vive con intensidad en la clase.

De hecho, el inglés ha sido considerado como el idioma de mayor uso en el mundo por lo que muchas instituciones educativas lo integran en el currículo y al hablar del inglés como idioma extranjero se hace referencia al aprendizaje de un idioma diferente, al de la lengua materna, y que además no es el que se emplea en la vida cotidiana del estudiante y el medio en el cual desarrolla sus actividades (Mei 2008). Así pues, el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera generalmente se da dentro del aula de clases, lugar en el cual se realizan diferentes actividades de tipo controladas.

Por otro lado, es importante mencionar que el aprendizaje temprano del inglés en el contexto escolar es cada vez más común (Rixón 1992; Kubanek Germán 1998, Driscoil and Frost 1999). Sin embargo, la enseñanza del inglés desde la educación infantil no es muy común en otros países europeos en los que la enseñanza de lenguas extranjeras suele comenzar en la educación primaria; debido a que, tampoco existe certeza científica suficiente que demuestre el efecto positivo de la introducción del inglés a edades tempranas en la consecución de esta lengua cuando la adquisición se produce en contextos escolares.

Por otra parte, teniendo en cuenta el aprendizaje del idioma inglés, es necesario destacar el concepto de Krashen (1981) hace una distinción entre los términos adquisición y aprendizaje en relación con la lengua extranjera. De este modo, Krashen afirma que la adquisición se hace de manera natural e inconsciente en forma de input comprensible, el cual se procesa e internaliza, mientras que el aprendizaje implica aprender de manera consciente las reglas de la lengua.

Aunque esta distinción ha sido cuestionada debido a que resulta difícil especificar ambos términos los cuales forman parte de un proceso continuo entre lo inconsciente y consciente.

(Richard Amato 1996). Entonces, significa que para efectos de este discurso nos referiremos a los términos aprender y adquirir indistintamente debido a que la lengua extranjera puede adquirirse mediante actividades lúdicas de una manera inductiva y natural que implica procesos de aprendizaje.

Por ende, tomando en cuenta, la Psicología cognitiva Ausubel 1986 explica que existen diferencias entre las capacidades cognitivas del niño y del adulto en relación con la cognición y la afectividad las cuales se manifiesta en la motivación, creatividad, espontaneidad y flexibilidad que caracterizan a los niños. Igualmente, respecto a las propuestas anteriores, se concluye que la edad es un factor que incide en el aprendizaje del inglés como LE particularmente en la adquisición de la pronunciación. Esto significa, que, a menor edad, mayor es la probabilidad del niño o niña para desarrollar la pronunciación de un nativo.

2.3 Aprendizaje del Inglés en Colombia

Actualmente son varios los artículos periodísticos y las notas en los medios de comunicación que presentan los bajos resultados de Colombia en pruebas internacionales con relación al dominio del inglés, así como los empeños, tanto gubernamentales como del sector privado, para renovarlo. En suma, la mayoría de estos artículos no tienen nada conciso de algo definitivo para entender este fenómeno: la relación entre las políticas públicas, las apreciaciones que se tienen sobre saber un idioma y los factores que determinan tales apreciaciones.

Con este objetivo, en mayo del 2015 el British Council publica la investigación titulada El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes, el cual nos ofrece elementos objetivos para comprender el contexto de las políticas públicas y las

acciones que se han emprendido. A través, de encuestas, datos estadísticos y entrevistas a diferentes grupos de colombianos, se analizaron factores tales como el aprendizaje y la enseñanza del inglés en el país, su vínculo con el desarrollo económico, los objetivos y las motivaciones que tienen los colombianos para aprender inglés, su visión del aprendizaje de este idioma, los beneficios y los problemas que ellos identifican para lograr altos niveles de dominio del idioma.

Posteriormente se distinguieron las percepciones que tienen los colombianos frente al aprendizaje de inglés como lengua extranjera. De hecho, de los 1000 colombianos encuestados, el 47% considera que existe un lazo muy fuerte entre el inglés y la mejor empleabilidad y el 48% considera que este idioma está vinculado con una mejor educación y así con mejores ingresos en el momento de entrar al mundo laboral. En suma, que los colombianos aprenderían inglés si tuvieran la oportunidad de hacerlo. Esto refleja que, asocian el inglés con una mejor calidad de vida como resultado de una mejor utilidad y, por lo tanto, un mayor acceso a empleos que solicitan más habilidades y son mejor pagos.

Aunque, la mayoría de colombianos carece de comunicación con el inglés en su vida diaria debido a diferentes factores contextuales y la extrema pluralidad de las regiones de Colombia también incluye que la relación con el inglés es diferente en cada lugar. Incluso, en el caso de las zonas rurales, en las que las políticas del programa no llegan por falta de requerimientos y/o personal, el aprendizaje de inglés continúa siendo bajo. De hecho, en estos lugares, en los cuales permanece una cuarta parte de la población colombiana, solo un 40% de los estudiantes persiste en la escuela hasta el grado 9, y en muchas de las escuelas no se enseña inglés. Luego, en estas regiones se presentan también pocos materiales para un aprendizaje más

adecuado y eficaz de una segunda lengua tales como la televisión y el internet por falta de recursos económicos.

Por otra parte, los maestros de inglés enfrentan desafíos económicos, de motivación y de acceso, que siguen siendo barreras para el aprendizaje positivo y equitativo de inglés dentro de la educación formal. Cabe resaltar que, actualmente, hay unos 190.000 maestros de escuela primaria y unos 193.000 maestros de escuela secundaria en Colombia. Esto indica que los docentes de escuela primaria enseñan toda una gama de materias y debido a esto, no se especializan en inglés. De éste modo, con relación a los maestros de escuelas privadas generalmente tienen títulos y acceso a desarrollo profesional; sin embargo, es posible que estén más calificados para enseñar otras materias que para enseñar inglés. Puesto que, la dificultad de acceso, de recursos y de motivación siguen representando obstáculos para la llegada de este idioma a las aulas colombianas en su totalidad.

En el anexo (2) se incluyen la tabla con los estándares básicos de Competencias en lenguas extranjeras, inglés (MEN, 2006), la cual permite una orientación metodológica para la enseñanza de inglés en la educación básica.

2.4 Ley de Bilingüismo

Existe unanimidad en la población colombiana al momento de hablar sobre la conveniencia de adoptar el bilingüismo como política en la educación actual. De esta manera, el inglés es considerado como el idioma universal, por lo tanto, el hecho de no hablarlo, escribirlo, entenderlo y leerlo, deja a los trabajadores en una condición de desventaja, frente a los que sí lo

manejan. A partir de esto, es indispensable que cada trabajador que aspire ascender, viajar y proyectarse nacional e internacionalmente, domine dicha lengua a nivel competitivo.

Teniendo presente lo anterior, el gobierno colombiano expide una ley: **La Ley del Bilingüismo**, que no es más que un proyecto que busca que los estudiantes del ciclo de educación formal del país, lleguen al dominio del idioma inglés para cumplir con dicha pretensión, se establece el logro de unos estándares definidos del conocimiento del idioma, para las tres etapas de la educación formal: la preescolar, la básica primaria y secundaria y la media, que garanticen un aprendizaje consistente de conocimientos a los estudiantes que cursen este ciclo. A continuación, se presenta dicha ley, con todos los detalles:

Tabla 1. Ley De Bilingüismo

La ley No. 1651 del 12 de julio del 2013 “POR MEDIO DE LA CUAL SE MODIFICAN LOS ARTICULOS 13. 20.21.22. 30 Y 38 DE LA LEY 115 DE 1994 Y SE DICTAN OTRAS DISPOSICIONES-LEY DE BILINGÜISMO”

EL CONGRESO DE COLOMBIA

DECRETA.

Artículo 1°. Adiciónese al artículo 13 de la Ley 115 de 1994 el siguiente literal:

J) Desarrollar competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior y a oportunidades en los ámbitos empresarial y laboral, con especial énfasis en los departamentos que tengan bajos niveles de cobertura en educación.

Artículo 2°. Adiciónese al artículo 20 de la Ley 115 de 1994 el siguiente literal:

g) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera.

Artículo 3°. Modifíquese el literal m) del artículo 21 de la Ley 115 el cual quedara así:

Mi) El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera.

Artículo 4°. Modifíquese el literal I) del artículo 22 de la Ley 115 de 1994, el cual quedaría así:

I) El desarrollo de las habilidades de conversación, lectura al menos en una lengua extranjera.

Artículo 5°. Modifíquese el literal h) del artículo de la Ley 115 de 1994, el cual quedaría así:

h) El cumplimiento de los objetivos de la educación básica contenidos en los literales b del artículo 20, del artículo 21 y c), e), h), i), k), l), ñ) del artículo 22 de la presente ley.

Artículo 6°. Adiciónese al artículo 38 de la Ley 115 de 1994 el siguiente texto:

“Las instituciones de educación para el trabajo y desarrollo humano que decidan ofrecer programas de idiomas deberán obtener la certificación en gestión de calidad, de la institución y del programa a ofertar, sin perjuicio del cumplimiento de los demás requisitos establecidos en las normas jurídicas vigentes para el desarrollo de programas de este nivel en formación.

Todas las entidades del estado cualquiera que sea su naturaleza jurídica o territorial, solo podría contratar la enseñanza de idiomas con organizaciones que cuenten con los certificados de calidad previstos en el presente artículo”

Artículo 7°. El gobierno nacional tomará las medidas necesarias para financiar todos los costos que demanda de la implementación de la ley, dentro de los cuales deberá explicitar los periodos de transición y gradualidad que se requieren para el cumplimiento de la misma.

Artículo 8°. El gobierno nacional reglamentara la presente Ley y tomara las medidas necesarias para cumplir con los objetivos, propuestos, dando prelación al fomento de la lengua inglesa en los establecimientos educativos, oficiales sin perjuicio de la educación especial que debe garantizarse a los pueblos indígenas y tribales.

Artículo 9°. Vigencia y derogatorias. La presente ley regirá a partir de su promulgación y deroga todas las disposiciones que le sean contrarias.

Fuente: Congreso De La República. (1994)

2.4.1 Expresión Escrita. La expresión escrita es un proceso mental que toma tiempo, no surge de forma espontánea o automática, a través de un uso correcto del vocabulario o la gramática, sino que se tiene que enseñar de forma específica (Atienzar, 2008).

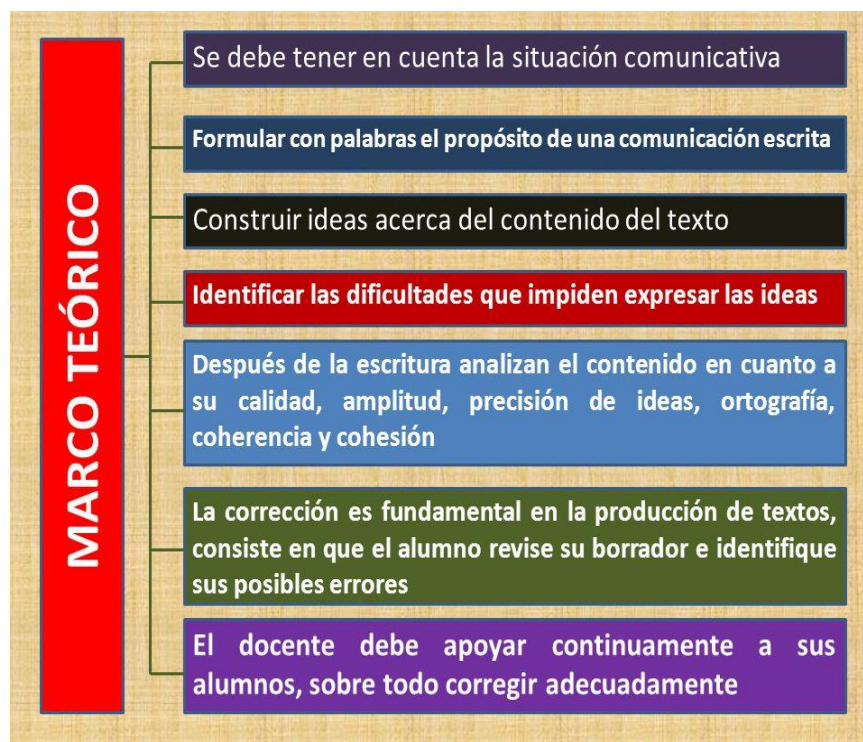


Figura 5. Marco Teórico: Expresión escrita.

Fuente: Atienzar, (2008).

Esto indica, que para escribir bien la persona debe dominar aspectos tales como: el trazado de las letras, la caligrafía, la puntuación, la selección del tema, el ordenamiento, generación de las ideas, revisión y reformulación. También, se requiere que, para saber escribir en un contexto determinado, que elementos lingüísticos son relevantes en cada caso, y que destrezas son apropiadas para llevar a cabo cada tarea. Para ello, el estudiante necesita saber el objetivo o finalidad de la escritura, saber qué intención se tiene al escribir un texto y ser capaz de activar, buscar y sistematizar los conocimientos lingüísticos y culturales que necesita para la realización de la tarea, pues el dominio que se tenga del sistema de la lengua extranjera y la amplia gama de saberes culturales así como el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa que se posea le sirve de potencialidad para adquirir y desarrollar la construcción de textos escritos (Atienzar, 2008, p. 51).

Teniendo en cuenta lo anterior, es conveniente que el estudiante se familiarice con el tipo de texto, antes de practicar las destrezas implicadas en la escritura y cualquier aspecto que se enseñe debe mostrarse a través de un modelo en el que el estudiante encuentre apoyo, pero que a la misma vez pueda enriquecer y variar según sus necesidades comunicativas.

De ésta forma, la autora establece en primer lugar que el profesor debe centrar la atención tanto en el proceso de escritura como en su resultado o producto, en este sentido debe mostrar y demostrar los pasos necesarios para aprender a escribir, partiendo de lo simple a lo complejo hasta lograr el fin propuesto.

Otro aspecto igualmente polémico es la decisión de que enseñar y en qué orden, igualmente debería tomarse en cuenta el enfoque centrado en el proceso, como aquel que da preferencia al producto.

De igual importancia, Escofet et al, reconocido como el principal indicador de desempeño en el entorno universitario. Pues, es ahí donde la escritura aparece como uno de los ejes principales del proceso de formación en investigación, más aún cuando escribir, leer o pensar se entrelazan en un todo indivisible que define la comprensión del objeto de estudio y potencia del aprendizaje a lo largo de la Vida. (Ferreiro 2000, en esa vía.

Por lo tanto, la escritura es un elemento esencial en el Ser humano, su progreso y experiencia incrementada por todo el mundo ha fijado como objetivo la exhibición simbólica de sus pensamientos. (Barthes, 1953; 1973; 1974), (Calvet, 2001). Aunque su avance en el entorno académico y las interpretaciones que los individuos tienen de ellas no siempre son positivas (Vargas, 2007). Por una parte, esto se debe a la falta de adquisición de los elementos relacionados con la labor académico que presentan los sujetos involucrados en esta actividad, así como en la admisión de la escritura como una evolución compleja de plantear. En conclusión, todos los seres humanos nos unimos a la obligación de emplear la escritura como un instrumento de conexión de nuestras destrezas. Bien sea, desde un entorno ya sea desde una etapa personal o en el medio académico.

Así mismo, otros autores como Finol y Nava (1996). El resultado demuestra que los problemas de la escritura en idioma materno tienen una posible incidencia sobre el desarrollo de la escritura en lengua extranjera, particularmente, del idioma inglés.

2.4.2 La Producción Textual como Proceso. Teberosky (2000) es uno de los autores que más ha trabajado la escritura, y explica el proceso de aprendizaje de la escritura desde el punto de vista del niño, a través de la construcción de conocimientos, que por medio de un sistema de re representación del lenguaje genera un proceso de comprensión frente a las

relaciones con los contextos que rodea al ser humano, haciendo una reflexión sobre los impactos pedagógicos del proceso de organización de conocimientos conceptuales y procedimentales.

Teberosky (2000) toma como punto de partida la escritura teniendo en cuenta que el estudiante que aprende a escribir, asimilando las informaciones para posteriormente desarrollar los conocimientos sobre los textos, haciendo preguntas, solucionando problemas y construyendo su conocimiento a través del lenguaje escrito.

Desde luego, sí nos atenemos al análisis que hace Teberosky (2000) sobre la escritura se puede concluir que, sin ésta, el hombre no sería capaz de dar a entender el conocimiento que crea ni tampoco transmitirlo de generación en generación.

Por ello, la escritura de proceso, se fundamenta en lo propuesto por el lingüista Prabhu, pues él plantea que, si fijamos la mente en lo que se está afirmando, es decir en el mensaje, en lugar de la forma, entonces se acabará por interiorizar las estructuras instintivamente. De esta forma, este aspecto va unido al enfoque comunicativo que coordina la investigación, pues es necesario que, a partir de un contacto directo con la lengua objetivo, pueda surgir un procedimiento de obtención; de esta manera será más fácil para el estudiante interiorizar estas estructuras.

Por otra parte, White y Arndt (1991), proponentes de este enfoque, transmiten sus visiones personales de lo que la escritura representa para ellos, así como la apreciación que se debe tener de la enseñanza de la escritura y el por qué han decidido adoptar un enfoque de procesos para trabajar en producción escrita.

También, plantean uno a uno los procesos que conforman dicho enfoque y como estos interactúan entre sí. Igualmente, yo deseo mostrar los aspectos antes mencionados sobre las concepciones de la escritura que sustentan los autores, así como los procesos que integran este enfoque, manteniendo especial atención a aquellos que consideramos necesarios para el desarrollo de esta secuencia didáctica.

Por limitaciones de tiempo y de currículo decidí plantear sólo algunos procesos y no todos los propuestos por White y Arndt, pero es mi deseo que cualquier persona que decida utilizar mi investigación como antecedente para un trabajo de investigación en el futuro se atreva a indagar estos otros procesos y de esta manera amplíe las posibilidades sobre lo que se puede obtener por medio de la aplicación de esta perspectiva.

Por otra parte, si se quiere debatir con la escritura a través de un planteamiento por procesos, se debe iniciar por cambiar la comunicación y relaciones en salón de clase; es decir que el profesor deja de cumplir el rol de juez lingüístico y pasa a ser un lector atento que responde a lo que sus estudiantes escriben; es decir, que los estudiantes, más que manifestar un grado de adquisición de las reglas gramaticales, estructuras y vocabulario comienzan a sugerir ideas, relatar experiencias, participar opiniones, actitudes y sensaciones que han de ser transmitidos posteriormente con un lector. Esto seguidamente conducirá a que las relaciones profesor-estudiante pasen del convencional territorio impersonal a uno en el que los niveles de confianza y de camaradería se vean un poco reforzados y que concedan esta relación libre y sincera en momentos de retroalimentación.

2.4.3 Escribir en Lengua Extranjera. En Lengua extranjera, de acuerdo con Porras, tiene dos procesos:

Su ejecución, a través de la escritura, contiene dos procesos, el que enlaza a quien escribe con lo que dice, estimando motivaciones e intenciones; por otra parte, el que pone en ejecución el aprendizaje de la lengua extranjera. Por consiguiente, este último proceso busca suplir, en cierta medida, a aquel que pone en evidencia el conocimiento de la lengua materna. De esta manera, la expectativa del producto en Porras conlleva que enseñar el sistema de la lengua dirige a los estudiantes a escribir; a partir de este acto, luego los estudiantes presentan su aprendizaje de la lengua.

No obstante, él mismo indica que en esta circunstancia se suele utilizar la lengua materna en la elaboración del texto y luego se recurre a la traducción, lo que no permite un conocimiento completo de la lengua, sino que se lleva a un nivel solamente estructural. Esto indica, que en otros casos se realiza una productividad sin una previa planificación lo que, para Porras, tampoco es beneficioso.

En segundo lugar, está la expectativa de proceso o procesual. Cassanny (1987) lo define como aquél en el que los estudiantes deben realizar procesos cognitivos de composición para escribir buenos textos y produce un esquema con sus principales características: los cuales son el tomar conciencia de la audiencia, planificar el texto, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, emplear estrategias de apoyo como el uso de diccionarios y en ocasiones, realizar esquemas o resúmenes. De hecho, de una manera compleja se podrán evolucionar dichas estrategias si no se trabaja desde un enfoque basado en el proceso, donde el papel del docente obtiene una nueva dimensión. Tal y como Cassany (1990, p. 74) describe, en un enfoque basado en el proceso “el papel del profesor consiste en ayudar y asesorar el trabajo del alumno: decirle cómo puede trabajar, qué técnicas puede utilizar, leer los borradores y mostrarle los errores, o los

puntos flojos etc.”. Así, la tarea de escribir dejará de ser entendida como una tarea que no tiene retroalimentación inmediata o una tarea que únicamente puede realizarse de una forma aislada o personal.

Por ello se toma en cuenta también la teoría del filtro afectivo de Krashen (1981), que contempla una serie de variables afectivas, entre ellas la ansiedad que el aprendizaje de una segunda lengua puede generar en el alumnado y la motivación por aprender.

De este modo, surge la necesidad de recurrir a la lengua extranjera con fines comunicativos en un contexto real, el factor enseñanza de la escritura en lengua extranjera un enfoque basado en el proceso página 15 motivacional estaría presente. Por otra parte, la ansiedad que podían experimentar algunos alumnos y alumnas quedaba disuelta al implantarse una metodología de trabajo grupal y aprendizaje colaborativo. Por ejemplo, el aprendizaje colaborativo promovería el pensamiento crítico mediante el intercambio, defensa y evaluación de ideas y los beneficios de los proyectos de escritura en grupo serían varios, tal y como expone Ruíz Flores (2009, p. 126):

Por ende, los proyectos de escritura en grupo tienen un indudable valor pedagógico por tres motivos fundamentales: benefician la actividad metalingüística, contribuyen a mejorar el control de los procesos de escritura y además la actividad colaborativa opera en la zona de desarrollo próximo de los integrantes del grupo. Así, un énfasis en el proceso de composición (producto) - énfasis en el alumno (escrito).

En otras palabras, los procesos cognitivos: generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar, evaluar, etc. Cassany (2002) propone un sistema, llamado enfoque

procesual, donde la composición de textos, se propone buscar ideas, hacer esquemas, redactar, evaluar, revisar. De esta forma, la creatividad (torbellino de ideas, analogías, etc.), técnicas de estudio (esquemas, ideogramas, etc.) borradores, escritura libre, valorar textos propios, etc.

Es decir, que al revisar esa propuesta, se analiza que se trata de un enfoque en el que se da mayor interés en enlazar la lengua con el desarrollo de la escritura, frente al enfoque Porras agrega: por lo que toca a la perspectiva procesual, su atención a los aspectos subjetivos (relacionados con la elaboración y la corrección del texto) trae consigo una serie de estrategias creativas y lúdicas para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura; dichas estrategias, que de forma directa o indirecta admite aspectos lingüísticos que pueden ser aprovechadas para fomentar el aprendizaje significativo de la lengua extranjera. Acorde a lo anterior, escribir desde el enfoque procesual o del método permite que, a través de este ejercicio, se enseñe también LE.

Por ello, el desarrollo de la escritura en el aprendizaje de una lengua extranjera pasa por unas etapas que inician desde la reminiscencia de sí mismo, de su ambiente familiar y de sus atracciones hasta llegar a un nivel de dificultad mayor. (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2001). Mencionemos entonces, los diferentes niveles de referencia planteados en el MCERL, su división en los niveles A, B, C.

De igual forma, en los primeros ciclos de la enseñanza de lengua extranjera, la práctica de la escritura se apropiaba como una sencilla traslación del código oral al código escrito. Entonces, desde el año 1945 que se dio inicio a una aproximación más proyectada de la escritura en inglés como lengua extranjera y con una serie de enfoques que lo admitían.

De este modo, la escritura es una de las destrezas que el hombre ha logrado, ya que es el resultado de la transformación. Esto demuestra, que tanto la escritura como el habla son medios de comunicación, sin embargo, la escritura tiene ciertas características que sobrepasan las limitaciones que puede tener la producción oral. Por consiguiente, la escritura permite difundir información mediante mensajes que sobrepasan las barreras del tiempo, obteniendo de este modo una evidencia permanente y espacial. Gracias a esta técnica es también posible acumular cantidades de información y ofrecer estructuras sociales complicadas, por lo que sus orígenes se confunden con los de la civilización. (Sanchez , 2009). Para mí como investigadora, las estrategias metodológicas son herramientas que ayudan a mejorar la enseñanza y facilitan el aprendizaje del estudiante, tanto en lo personal como en forma colectiva. Así que es importante que al momento de enseñar se aplique métodos de enseñanza que son pasos, procedimientos a seguir. De hecho, la metodología se deriva de la didáctica puesto que es la mejor manera para enseñar e instruir, el docente debe estar consciente de su importancia ya que es la principal vía para el aprendizaje del alumno.

De esta manera, frente a desafíos por mejorar el aprendizaje, se hace decisivo que el docente se encuentre armado de herramientas metodológicas capaces de gestar un genuino aprovechamiento de cada una de las instancias dirigidas al desarrollo autónomo del estudiante, tanto en la esfera personal como colectiva. Desde luego, para lograr mayores y mejores aprendizajes debemos privilegiar el camino, vale decir, las estrategias metodológicas que revisten las características de un plan, que, llevado al ámbito del aprendizaje, se convierte en un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos, afectivos y psicomotores.

Por lo tanto, cuando decidas escribir una composición, no será suficiente tener buenas ideas o argumentos contundentes, sino que debes saber expresarlas correctamente. De esta forma, una estructura básica en inglés es la del *orden* de las palabras. Por ejemplo, los enunciados afirmativos siguen la siguiente estructura:

Sujeto + Verbo+ Complemento.

En conclusión, todos los seres humanos nos unimos a la obligación de emplear la escritura como un instrumento de conexión de nuestras destrezas. Bien sea, desde un entorno ya sea desde una etapa personal o en el medio académico.

A continuación, otros autores como Finol y Nava (1996) demuestran que los problemas de la escritura en idioma materno tienen una posible incidencia sobre el desarrollo de la escritura en lengua extranjera, particularmente, del idioma inglés.

2.4.4 Estrategias Directas e Indirectas de Rebecca L Oxford. Según la taxonomía de estrategias, elaboradas por Oxford, las estrategias se dividen en dos categorías principales: directas e indirectas. Dentro de las categorías de *estrategias directas* y otros tres grupos pertenecen a la otra categoría, por lo que se encuentra la siguiente división:

1. **Las estrategias *directas*** son aquellas que involucran directamente el idioma a aprender y requieren de un proceso mental para la adquisición del mismo. Ellas son:

Estrategias de memoria: crear conexiones mentales, aplicar imágenes y sonidos, revisar correctamente y emplear acción.

Estrategias cognitivas: practicar, recibir y enviar mensajes, analizar y razonar y crear estructuras de entrada y salida.

Estrategias de compensación: formular hipótesis de forma inteligente y superar limitaciones orales y escritas.

2. **Las estrategias indirectas** son aquellas que apoyan y gestionan el aprendizaje sin involucrarse directamente en la lengua. Es decir, afectan de forma indirecta el aprendizaje de la lengua meta. A continuación, están:

Estrategias meta cognitivas: centrar la atención, organizar, planear y evaluar el aprendizaje.

Estrategias afectivas: reducir la ansiedad, auto animarse y controlar el estado emocional.

Estrategias sociales: formular preguntas, cooperar con otros y empatizar con los demás.

Por un lado, las estrategias directas suponen un tipo de estrategias que afectan directamente el aprendizaje o de forma comparativa, se asimila a como el intérprete de una obra de teatro trabaja con el idioma en diferentes tareas y situaciones específicas:

“Like the performer in stage play, working with the new language itself in a variety of specific tasks a situation.” (Oxford 14). Por otro lado, las estrategias indirectas se parecen a las funciones del director de la obra, “linked to the director of the play” (Oxford 15), que apoya y gestiona el aprendizaje sin involucrarse directamente en la lengua (cf. Oxford 135). En otras palabras, afectan de forma indirecta al aprendizaje de la lengua meta.

De una u otra forma, todas las estrategias están conectadas y se apoyan y ayudan mutuamente por lo que las estrategias *directas e indirectas* trabajan conjuntamente (cf. Oxford 14-15). Esto quiere decir que, por ejemplo, las estrategias *meta cognitivas* pueden servir para controlar y/o regular las estrategias *cognitivas* según las necesidades del aprendiz. Así mismo, para que las estrategias *cognitivas* sean más efectivas es necesario un desarrollo de la capacidad de empatía a través de las estrategias apropiadas para ello, como las *sociales*. Y siguiendo esta pauta, ocurre lo mismo con el resto de estrategias, creando de esta forma una red de conexión entre todas (cf. Oxford 15).

Continuando con dicha argumentación, esta investigación estará basada en el uso de estos tres grupos de estrategias para la implementación del tema “way to express the future”. De esta forma, muchas de las tareas y situaciones creadas para practicar el idioma extranjero utilizaran más de un tipo de estrategias. Así pues, las estrategias cognitivas trabajarán el logro de objetivos como el aprendizaje de vocabulario específico y necesario para la producción oral y escrita de mensajes sobre predicciones o planes de logros de estos objetivos, siendo necesario, formular preguntas, cooperar con los compañeros o centrar la atención en los aspectos relevantes de los mensajes.

Dichas estrategias se dividen en tres grupos: memoria, cognición y compensación, las cuales requieren de un proceso distinto y cumplen propósitos diferentes. Entonces, las estrategias de memoria se usan en procesos como agrupar o usar la imaginación, tienen la función específica de ayudar a almacenar y recuperar nueva información. Mientras que, las estrategias cognitivas, (sumar o razonar deductivamente), les ayudan a los aprendices a entender y a producir el nuevo idioma a través de diferentes medios. Por otro lado, las estrategias de compensación (adivinar y

usar sinónimos) les permiten a los aprendices el uso del idioma a pesar de sus vacíos, en términos de conocimiento.

Las estrategias indirectas son aquellas que apoyan y gestionan el aprendizaje sin involucrarse directamente en la lengua. Es decir, afectan de forma indirecta el aprendizaje de la lengua meta.

Dentro de las estrategias directas, existe la siguiente clasificación:



Figura 6. Tipos de estrategias Fuente: Elaboración *propia*

Directas:

De memoria: Son expertas en el recuerdo o extracción de lo aprendido en la lengua.

Cognitivas: Con estas estrategias se cambia lo aprendido, permiten meditar sobre el propio aprendizaje, tales como: practicar, recibir y mandar mensajes, analizar y razonar y crear estructuras de entrada y salida.

Compensatorias: Preparan a los estudiantes para hacer un uso adecuado de lo aprendido, los ayudan a superar fallas de conocimientos. Formular hipótesis de forma inteligente y superar limitaciones orales y escritas.

Igualmente, las estrategias indirectas tienen su respectiva clasificación:

Indirectas:

Meta cognitivas: Admiten al es estudiante la dirección de su propio aprendizaje. Centrar la atención, organizar y planear y evaluar tu aprendizaje.

Afectivas: favorecen al estudiante a controlar sus emociones. Reducir la ansiedad, auto animarse y controlar el estado emocional.

Sociales: permiten reconocer el papel que realiza la interacción con los otros en el proceso de aprendizaje, formular preguntas, cooperar con otros y empatizar con los demás. (cf. Oxford 16-21)

Para Oxford (1990), tanto las estrategias directas como las indirectas son imprescindibles en situaciones de aprendizaje de una lengua, debido a que son aplicables a las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura.

Las estrategias de memoria son acciones que se encargan de la producción de enlaces entre los conocimientos, los cuales pueden ser visuales o auditivos (tabla 2). Estos enlaces propician el recuerdo de la información aprendida por medio de acciones tales como hacer imágenes mentales claras, reproducir, combinar imágenes con sonidos, producir asociaciones, evocar, hacer listados de palabras, buscar el significado de palabras nuevas, repasar de manera organizada, entre otras.

Por un lado, las estrategias directas suponen un tipo de estrategias que afectan directamente al aprendizaje o, de forma comparativa, se asimilan a cómo el intérprete de una obra de teatro trabaja con el idioma en diferentes tareas y situaciones específicas: “like the performer in a stage play, working with the new language itself in a variety of **specific** tasks and situations.” (Oxford 14)

Por otro lado, las estrategias indirectas se parecen a las funciones del director de la obra, “linked to the Director of the play” (Oxford 15), que apoya y gestiona el aprendizaje sin involucrarse directamente en la 13 lengua (cf. Oxford 135).

2. Estrategias de Memoria

| Estrategias de Memoria | Estrategias de memoria | Revisar cíclicamente | Empleo de acciones físicas. |
|--|--|------------------------------------|--|
| Creación de enlaces mentales | Asociar imágenes, palabras, expresiones. | | |
| 1. Catalogar elementos lexicales en unidades significativas. | 1. Emplear imagen gráfica para crear asociaciones. | 1. Repasar de manera estructurada. | 1. Utilizar respuestas físicas. |
| 2. Asociar nueva información con conceptos aprendidos | 2. Utilizar mapas semánticos. | Repasar de manera estructurada | 2. Hacer uso de técnicas mecánicas (mover, situar, escribir) |
| 3. Colocar frases nuevas en un contexto, con el fin de recordar. | 3. Utilizar palabras clave para recordar (buscar similitudes L1 y L2). | | |

Estas estrategias permiten al docente activar la producción textual en sus alumnos de una manera dinámica y motivante.

Estrategias metodológicas para el alumno de hoy. El dinamismo del estudiante convoca al docente a trabajar interactivamente y en forma cooperativa. Así como: la interacción, da lugar a la comunicación interpersonal, la participación de cada miembro en un grupo concreta una ocasión comunicativa. Entonces, cabe destacar que esta interacción requiere por parte del docente el seguimiento de los procesos que va realizando cada estudiante, y una intervención diferenciada, en relación con lo que cada uno necesite.

Por ello habrá grupos que requieran más interacción individual y que permitan al estudiante hacer interacciones basadas en la actividad conjunta de los alumnos entre sí.

Actualmente se pretende ofrecer al estudiante ciertas estrategias que le permitan construir escritos académicos en los que muestre su punto de vista, como lo requiere todo proceso de argumentación, asumiendo un estilo propio desde que se ingresa a la escuela primaria se aprende a redactar y cada uno tiene su manera de narrar o escribir de cualquier tema, es decir desde pequeño se empieza a formar el propio estilo, pero para escribir sobre algo se necesita además de redactar correctamente, apoyarse en información precisa, para organizar adecuadamente la búsqueda y empalmar las ideas.

Por consiguiente, lo que se pretende con esta investigación es desarrollar en el estudiante las cualidades primordiales de un buen estilo como el modo característico del saber hacer, guiar al estudiante para que logre escribir en forma apropiada sobre temas específicos, sin perder su propio estilo y demostrar la importancia del mismo en la producción de escritos académicos como fundamento para mediar las ideas con sus propias destrezas y así se detecten sus falencias y de esta forma se incentiven en la creación de productos textuales con su propio estilo.

Finalmente, por eso se quiere invitar al docente a dar solución a esta problemática a partir de nuevas estrategias metodológicas orientadas hacia la consolidación de un estilo propio, por parte del estudiante.

3. Marco Metodológico

3.1 Tipo de investigación y enfoque

El paradigma cualitativo, con un enfoque descriptivo-interpretativo puesto que se trata del estudio de un evento netamente académico, como lo es el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero, donde se obtiene información de los sujetos por medio de su participación directa. De hecho, la información obtenida describe los componentes básicos del proceso estudiado, la cual se analiza con el fin de establecer las características requeridas para elaborar conclusiones. Por ello, la investigación por lo tanto se considera también como investigación acción- participante.

3.1.2 Población y muestra. La investigación se realizó con estudiantes de noveno grado del colegio Puerto Santander, del municipio de Puerto Santander (N. S).

La selección de la muestra se hizo en forma aleatoria, en un grupo de 30 alumnos del grado 9º 01. Dicha muestra fue de seis estudiantes (cuestionario) y cinco estudiantes (entrevista). Las edades de los participantes oscilan entre catorce y diez y seis años.

También cabe resaltar que dichos estudiantes son de bajos recursos económicos y con muy pocas oportunidades para mejorar su intelecto y aprendizaje, en este caso de una segunda lengua.

3.1.3 Técnicas e Instrumentos para la recolección y análisis de información. En el estudio, se utilizaron instrumentos no estandarizados, pero de contenido muy significativo para el estudio, que no tiene carácter comparativo con otra población.

Se aplicó un cuestionario que consta de 12 preguntas de doble opción: Falso (F) y Verdadero (V). Ver anexo 2. Se realizó una entrevista personal, que se centra en 10 aspectos pertinentes al fenómeno estudiado con opciones abiertas para la respuesta. Ver anexo 3. Igualmente se utilizó un diario de campo, que recogió los acontecimientos más relevantes y pertinentes que ocurrieron durante los talleres de intervención realizados durante la segunda fase del estudio.

Una vez aplicado el cuestionario se revisó para obtener las respectivas frecuencias de respuestas y se construyó una tabla, la cual se analiza punto por punto. Así mismo, las entrevistas se digitaron y para su análisis se establecieron categorías de acuerdo a la información recibida, a cada pregunta se le hizo su análisis respectivo teniendo en cuenta uno de los objetivos de la investigación. Luego, importante mencionar que la entrevista semi estructurada se llevó a cabo con los estudiantes de Grado 9°-01.

El diario de campo se registró para cada uno de los talleres de composición escrita con detalles pertinentes para trabajar otro de los objetivos de la investigación.

En investigación cualitativa, la organización de la información no sigue un inexorable proceso, de tal manera, que las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recibir la información son flexibles y obedecieron principalmente al fenómeno estudiado. Según lo expresa Galeano (2004), la organización de la información depende de aspectos como el enfoque utilizado, la realidad de la investigación, el objeto de estudio, el propósito de la misma, entre otras.

No obstante, en la presente investigación las técnicas propuestas para recolectar la

información fueron: el diario de campo, cuestionario y la entrevista semiestructurada, las cuales contaron con instrumentos establecidos para su registro.

3.1.4 Diario De Campo. El diario de campo se registró para cada uno de los talleres de composición escrita con detalles pertinentes para trabajar otro de los objetivos de la investigación. El diario de campo según Nichol (2006), este instrumento proporciona acceso al mundo subjetivo de las personas, desarrolla imágenes realistas y proporciona descripciones sensitivas de la vida diaria de un individuo, y crea un archivo completo de acciones.

3.2 Cuestionario

Por otra parte, según Manuel Galán Amador, “el cuestionario es un conjunto de preguntas diseñadas para generar los datos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos del proyecto de investigación. De esta forma, el cuestionario permite estandarizar e integrar el proceso de recopilación de datos. Cabe resaltar que un diseño mal construido e inadecuado conlleva a recoger información incompleta, luego los datos no precisos de esta manera generan información nada confiable.

Por esta razón el cuestionario es en definitiva un conjunto de preguntas respecto a una o más variables que se van a medir”.

De otro lado, el cuestionario de acuerdo a lo señalado por Arias (2004), es una modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita con una serie de preguntas que permite poner en práctica los conocimientos, y, a su vez, verifica que el aprendizaje se haya adquirido.

Desde luego, el cuestionario puede aplicarse a grupos o individuos estando presente el investigador o el responsable de recoger la información o puede enviarse por correo a los

destinatarios seleccionados en la muestra. Aunque, debido a su administración se pueden presentar problemas relacionados con la cantidad y la calidad de los datos que se pretenda obtener para el estudio. Igualmente, algún problema asociado con el envío de los cuestionarios podría ser que no fuesen devueltos, los consultados pueden evadir la respuesta y algunas preguntas, o no darles la importancia necesaria a las preguntas proporcionadas. Por ello y otros factores más el instrumento que se use para la recolección de datos debe ser objeto de una cuidadosa elaboración.

Para elaborar las preguntas del cuestionario es importante tener en cuenta lo siguiente:

Las preguntas deben ser claras y sencillas en el sentido que tiene que ser comprendidas por las personas del estudio.

Deben evitarse frases y palabras ambiguas, igualmente, las preguntas deben formularse del tal modo que no obliguen a las personas a colocarse a la defensiva.

La redacción de las preguntas no debe dirigir el sentido de la respuesta.

Hay que elaborar las preguntas adaptando al lenguaje de los encuestados.

Evaluar la pertinencia de la pregunta.

Tener en cuenta si el encuestado puede y quiere aportar la información que se le pide.

Iniciar con preguntas sencillas.

Formular primero preguntas de tipo general.

Clasificar las preguntas por temas a fines de modo que el encuestado se concentre en un solo tema.

Hacer una pre-prueba antes de implementar el cuestionario para determinar las preguntas ambiguas y que no le aporten al objetivo buscado.

Elaborar el cuestionario definitivo teniendo en cuenta las observaciones de la pre-prueba. De igual importancia los tipos de preguntas a utilizar en el cuestionario pueden ser de tipo abierto que son las que le piden a la encuestado contestar con sus propias palabras o de tipo cerrado que son las que le permiten a la persona que elija la respuesta de una lista de opciones y pueden tomar la forma de alternativas dicotómicas, tricotómicas o elección múltiple.

Algunas ventajas del cuestionario son:

Costo relativamente bajo.

Su capacidad para proporcionar información sobre un mayor número de personas en un período bastante breve.

La facilidad de obtener, cuantificar, analizar e interpretar los datos.

Así mismo, para diseñar correctamente un cuestionario es necesario tomar en consideración algunos criterios relacionados con su organización, las preguntas a plantear según los objetivos propuestos en la investigación y las características físicas de los cuestionarios.

Para elaborar las preguntas del cuestionario es importante tener en cuenta lo siguiente:

- Los tipos de preguntas a utilizar en el cuestionario pueden ser de tipo abierto que son las que le piden al encuestado contestar con sus propias palabras.

De tipo cerrado que son las que le permiten a la persona que elija la respuesta de una lista de opciones y pueden tomar la forma de alternativas dicotómicas, tricotómicas o elección múltiple.

3.2.1 Entrevista Semiestructurada. La entrevista semi estructurada se llevó a cabo con los estudiantes de Grado 9°-01.

Para Denzin y Lincoln (2005, p. 643, tomado de Vargas, 2012) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Así pues, como técnica de recogida de datos, está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador. De esta manera, esta definición, demasiado genérica y poco operativa, incluye cualquier encuentro entre dos personas, un investigador y su entrevistado, en el que el investigador hace preguntas que pueden ir desde las encuestas de opinión o los cuestionarios, es decir, instrumentos altamente estructurados, y las entrevistas abiertas donde es posible, incluso, que el investigador sea preguntado e interpelado por el informante.

De hecho, las entrevistas semi estructuradas el investigador prepara un guion temático sobre lo que quiere que se hable con el informante. Además, las preguntas que se realizan son abiertas; pues, el informante puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse del guion inicial pensado por el investigador cuando se atisban temas emergentes que es preciso explorar.

Igualmente, el investigador debe mantener la atención suficiente como para introducir en las respuestas del informante los temas que son de interés para el estudio, enlazando la conversación de una forma natural.

Esto indica que, durante el transcurso de la misma el investigador puede relacionar unas respuestas del informante sobre una categoría con otras que van fluyendo en la entrevista y construir nuevas preguntas enlazando temas y respuestas.

Sabino, (1992:116) comenta que la entrevista, desde el punto de vista del método es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos para una investigación. Entonces, el investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo peculiar, asimétrico, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente de esas informaciones.

Cabe resaltar, la ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas, cosa que por su misma naturaleza es casi imposible de observar desde fuera. Por ende, nadie mejor que la misma persona involucrada para hablarnos acerca de todo aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado o proyecta hacer.

En otras palabras, las entrevistas semi-estructuradas, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre temas deseados (Hernández et al, 2003:455).

3.2.2 Procedimiento. El estudio se llevó a cabo en dos fases: la primera consistió en la fase descriptiva diagnóstica. En esta etapa se observó a los estudiantes en su contexto, se tuvo en

cuenta su nivel de aprendizaje de la lengua inglesa, su entorno estudiantil y familiar, su actitud y disposición hacia la clase de inglés. Asimismo, la metodología que se está utilizando para su enseñanza.

La segunda fase, correspondió a la intervención propiamente dicha, que estuvo conformada por seis sesiones debidamente planeadas y en la que los actores (participantes clave) jugaron un papel protagónico, tanto en su planeación como en su ejecución y valoración. Además, en esta fase se permitió valorar la producción textual de los estudiantes mediante estrategias de escritura creativa basadas en sus experiencias cotidianas.

3.2.3 Análisis de datos. Con el ánimo de analizar los datos recolectados en esta investigación, me propuse hacer un análisis del mismo través del análisis tipológico propuesto por Hatch en 2002.

A continuación, se explica paso a paso, la *tipología de Hatch*.

- 3.2.4 Tipología de Hatch. 1. Identifica tipologías para ser analizadas.
2. Lee los datos, marcando las entradas relacionadas a sus tipologías.
3. Mire los modelos (patrones), relaciones, temas dentro de las tipologías.
4. Lee las entradas por tipología, recordando las ideas principales en las entradas, en la hoja de resumen.

5. Lee los datos, codificando las entradas de acuerdo a los patrones identificados y manteniendo un expediente, llevando un registro de que entradas van y con cuáles elementos de sus patrones.

6. Decide si sus modelos son apoyados por los datos y la búsqueda de los datos, pero no ejemplos de sus patrones.

7. Busca las relaciones entre los patrones identificados.

8. Escribe sus modelos como generalizaciones de una-oración.

9. Selecciona datos, exceptuando los que apoyan sus generalizaciones.

Identifica tipologías para ser analizadas:

Se escogen las tipologías que van a ser utilizadas, para cuadrar el resto del análisis.

Luego, el análisis solo tiene utilidad, cuando el agrupamiento inicial de datos y las estrategias iniciales son fáciles de identificar y justificar.

Lee los datos haciendo entradas relacionadas con su tipología:

Después, que los conjuntos de tipologías han sido detectados, Hatch, recomienda que los datos sean leídos completamente. Es decir, la idea es encontrar y marcar esos lugares en los datos, en la cual la evidencia relacionada, con la tipología particular sea encontrada y separar los datos más grandes de los pequeños basados en la tipología predeterminada. Entonces, el resultado será “racimos” grandes de datos en bruto, relacionados con las tipologías particulares diseñadas de todo el conjunto de datos originales.

Miran los modelos (patrones), relaciones, temas dentro de las tipologías. debería ser creada para cada informante y como los datos exceptuados son leídos, se debería escribir una breve declaración de la idea principal de lo exceptuado, en la hoja de resumen. El objetivo es crear un resumen de lo que a menudo sería una gran cantidad de datos.

Lee las entradas por tipología, codificando las entradas de acuerdo a los patrones identificados y manteniendo un expediente, llevando un registro de que entradas van y con cuáles elementos de sus modelos. Así pues, los patrones son irregulares, ellos vienen en varias formas, incluyendo semejanzas (cosas que suceden en la misma forma, diferencias (ellas suceden a menudo, rara vez,)), secuencia (suceden en cierto orden), correspondencia (suceden en relación a otras actividades o eventos), causalidad (una aparece a causa de otra).

En cuanto a las relaciones, estas son enlaces. Spreadley (1979, pg. 111) identificó muchas relaciones semánticas que pueden volverse la herramienta para identificar enlaces entre los elementos de los datos.

Por otro lado, los temas son conceptos integradores, es decir, que ellos pueden ser definidos como declaraciones de significado que corren a través de todos o de la mayoría de los datos pertinentes (Ely et al. 1.991). Estos datos buscan temas preguntados: ¿Qué declaraciones generales significativamente pueden ser hechas de todos estos datos juntos? La insatisfacción con el pago que se cree que se impregna, los parches de los profesores, quienes abandonan el campo, pero pueden tener datos que indique que otros temas también son importantes.

Lee los datos, codificando las entradas de acuerdo a los patrones identificados y manteniendo un expediente, llevando un registro de que entradas van y con cuáles elementos de sus modelos:

Ahora volvemos a los protocolos marcados y lea todos los datos marcados para sus patrones entre los orientadores y los estudiantes pueden suponer cuatro tipos de patrones de relación: psicólogo-cliente, consejero-estudiante, mentor monitoreado y padre-hijo. Entonces, él o ella leerá todos los datos resaltados que indican que las relaciones psicólogo-cliente se codificarán con algún tipo de marca que lo distingue de las otras categorías.

Al mismo tiempo, recomiendo hacer un registro simultáneo de los elementos relacionados a esa categoría donde son encontrados los datos.

6. Decida si sus modelos son apoyados por los datos y la búsqueda de los datos para el no ejemplo de los patrones:

Es evidente que no todos los extractos encajarán perfectamente en sus categorías, habiendo codificado todo lo que pueda, ahora es necesario hacer un juicio sobre sus categorías no están justificadas por los datos. Por un lado, tu juicio se basará en qué tan bien los datos codificados se ajustan a las categorías que usted ha intentado. Otro aspecto del problema es decidir si los datos no codificados contienen ideas que son diferentes o contradictorias con lo que ha propuesto.

7. Busque relaciones entre los patrones identificados: Los procedimientos anteriores serán realizados con todas las categorías iniciales identificadas en el primer paso. De esta manera, el resultado será un conjunto de patrones, relaciones y temas que tienen para este punto,

analizado por separado. Así, la tarea ahora es regresar al análisis del individuo que se han completado y buscar conexiones a través de lo que se ha encontrado. Desde luego, este proceso a menudo se puede ayudar haciendo algunos tipos de representación visual de las categorías exploradas hasta ahora, y luego ver qué relaciones pueden existir entre categorías o entre ellas.

Miles y Huberman (1994) describe tales representaciones visuales como "pantallas de datos". Qué presentan información de manera sistemática, para que el usuario pueda sacar conclusiones válidas y tomar las medidas necesarias. Por ejemplo, en un estudio de individuos que dejan la enseñanza antes de edad de jubilación, haciendo cuadros para categorías como bajos salarios, bajo estatus, bajo sentido de eficacia y bajo sentido de autonomía podrían conducir al descubrimiento de conexiones que dan un sentido mucho más rico de por qué los maestros se van de los elementos de informe por separado.

8. Escribe sus modelos como generalizaciones de una oración: Mientras los investigadores experimentaron, ellos pudieron ver esto como limitante es y / o innecesario, esta estrategia ha sido muy útil para mis alumnos que solo están aprendiendo a hacer análisis de datos cualitativos, pues, si construye oraciones, lo obliga a organizar su pensamiento en una forma que usted y otros pueden entender. Entonces, resulta ser invaluable a medida que comienza a escribir sus hallazgos, pero sirve para dar cierre a sus análisis. Esto indica que, una generalización expresa una relación entre dos o más conceptos. Así mismo, expresar hallazgos como generalizaciones proporciona una sintaxis o dispositivo para asegurar que lo que se ha encontrado se puede comunicar a otros. Por ende, si los hallazgos no pueden expresarse como generalizaciones, las posibilidades son datos de análisis incompleto.

9. Seleccione extractos de datos que respalden sus generalizaciones: en preparación para escribir descubrimientos, el último paso en el modelo tipológico es volver a los datos para seleccionar ejemplos poderosos que se pueden usar para hacer que su generalización cobre vida para sus lectores.

En los informes cualitativos, es habitual incluir datos, extractos que llevan a los lectores dentro de los contextos y les permiten escuchar las voces de los participantes. Por ello, es mejor seleccionar citas potenciales de los protocolos en este punto del proceso en lugar de volver a los datos cuando estás involucrado en su escritura y los datos son fríos. En otras palabras, este es un lugar donde puedes regresar al registro que hizo cuando codificaba los datos.

Si seguiste las sugerencias anteriores se hizo una nota de dónde los extractos relacionados se ubicaron categorías, encontrar citas destacadas no será difícil.

3.4 Transcripción de Cuestionario

3.4.1 Estrategia Cognitiva. En el siguiente cuadro, el estudiante tiene la opción de responder falso o verdadero, para dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuándo y dónde es usted consciente de conocer nuevos escritos? De igual forma, hay siete ítems tales como:

En lecturas o lecciones, cuando lees textos para la clase de inglés, cuando hablo con hablantes nativos del inglés, ¿cuándo hablo con otros hablantes no nativos del inglés, cuando hojea un diccionario, cuando navega en internet?

Tabla 3. Conocimientos de nuevos escritos

| Estrategia Cognitiva | ¿Cuándo y dónde es usted consciente de conocer nuevos escritos? | | | | | | Total | | | |
|--|---|----|----|----|----|----|-----------|------|-------|------|
| | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Verdadero | % | Falso | % |
| 1. En lecturas o lecciones. | V | F | V | F | V | F | 3 | 50 | 3 | 50 |
| 2. Cuando lees textos para mi clase de inglés. | F | F | F | V | V | V | 3 | 50 | 3 | 50 |
| 3 Cuando lee textos fuera del colegio. | F | V | F | V | F | F | 2 | 33.3 | 4 | 66.6 |
| 4 Cuando hablo con hablantes nativos, en inglés. | F | F | V | F | V | F | 2 | 33.3 | 4 | 66.6 |
| 5. Cuando hablo con otros hablantes no nativos del inglés. | V | F | V | F | V | F | 3 | 50 | 3 | 50 |

| | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|------|---|------|
| 6. Cuando hojea un diccionario. | V | V | F | V | F | V | 4 | 66.6 | 2 | 33.3 |
| 7. Cuando navega en internet | V | F | F | V | F | V | 3 | 50 | 3 | 50 |

Fuente: Cuestionario aplicado (2019)

1. En la pregunta, cuándo y dónde es usted consciente de conocer nuevos escritos, se puede observar que tres estudiantes son conscientes de conocer nuevos escritos en lecturas o lecciones, como lo indica el ítem número 1, el cual equivale a un 50% es decir que practican la lectura en inglés y en sus lecciones de clase las asimilan y preparan para incrementar su escritura en inglés y 3 de ellos no son conscientes de conocer nuevos escritos, en lecturas o lecciones, igualmente un 50% , luego se puede detectar que poco la practican al igual que sus lecciones.

2. En el Segundo ítem, cuando lees textos para mi clase de inglés, así, tres estudiantes son conscientes de conocer nuevos escritos en mi clase de inglés, equivalente a un 50%, esto indica que practican e indagan para incrementar su conocimiento en la escritura del inglés. Luego, tres de ellos respondieron que no son conscientes de nuevos escritos en mi clase de inglés, lo cual equivale a un 50%, entonces, se demuestra que hay poco interés por practicar y alcanzar una mejor comprensión en el inglés.

3. En el tercer ítem, cuando lee textos fuera del colegio, cuatro estudiantes respondieron que no son conscientes de conocer nuevos escritos; equivalente a un 66.6% es decir que no

indagan textos diferentes a los indicados en el colegio; solamente dos estudiantes respondieron afirmativamente; es decir que un 33.3%. de ellos si indagan y buscan otros textos para mejorar su aprendizaje en el inglés.

4. En el cuarto ítem, **cuatro** estudiantes respondieron que son conscientes de conocer nuevos escritos cuando hablan con hablantes nativos del inglés, equivalente a un 66.6% Esto quiere decir que la mayoría aprovecha la oportunidad de hablar y practicar con un nativo y así ampliar sus conocimientos en el idioma inglés. Entre tanto dos respondieron que no son conscientes de nuevos escritos, el cual equivale a un 33.3% cuando hablan con hablantes nativos; en otras palabras, ellos tienen poca comunicación con hablantes nativos e igualmente poco practican con estos.

5. En el Quinto ítem, **tres** estudiantes respondieron afirmativamente que son conscientes de conocer nuevos escritos cuando hablan con hablantes no nativos, esto indica que un 50% hablan con personas que no son nativas y aun mismo tiempo están pendientes por adquirir nuevos conocimientos relacionados con el idioma inglés. Mientras que los otros tres participantes, respondieron negativamente, que no son conscientes de conocer nuevos escritos cuando hablan con hablantes no nativos del inglés; luego esto manifiesta que 50% no están pendientes de obtener un mejor aprendizaje en el idioma inglés.

6. En el sexto Ítem, cuatro estudiantes respondieron afirmativamente que son conscientes de nuevos escritos cuando hojear un diccionario, esto indica que un 66.6% lo hacen con frecuencia para superar sus falencias en el idioma inglés, mientras que dos responden que no son conscientes de conocer nuevos escritos cuando hojear un diccionario, de esta manera se entiende

que un 33% pocas veces hojean un diccionario para buscar el significado o traducción de una palabra al igual que se observa poco el interés por ampliar y enriquecer sus conocimientos.

7. En el ítem siete, tres estudiantes respondieron que son conscientes de conocer nuevos escritos cuando navega en internet. Por consiguiente, se da a conocer que un 50% indagan y aprovechan este medio para avanzar y superar sus dificultades o dudas en el inglés. Sin embargo, tres de ellos respondieron que no son conscientes de conocer nuevos escritos cuando navegan en internet, lo cual demuestra que el otro 50% poco emplean este medio para profundizar e incrementar sus fallas en el idioma inglés, para empezar el siguiente cuestionario trata de estrategias cognitivas, en la cual se analizarán una serie de ítems junto con la pregunta ¿cómo descubre usted la traducción de nuevos escritos? luego en el ítem 1. ¿Cuándo analizo nuevo vocabulario?, es decir que, aquí se da la opción para que el joven responda sí en este momento el joven descubre la traducción de nuevos escritos. Respecto al siguiente ítem cuando trato de adivinar por contexto, igualmente se da la opción para que el estudiante determine si en este aspecto el descubre la traducción de nuevos escritos; en tercer lugar, lo que concierne al ítem número tres, cuando uso un diccionario bilingüe para encontrar el significado de una nueva palabra, también se ofrece esta alternativa para que el estudiante elija si en esta el descubre la traducción de nuevos escritos.

Luego, en lo que atañe al ítem, uso de un diccionario bilingüe para encontrar el significado de una nueva palabra, así mismo, se da la posibilidad si en este instante el estudiante descubre la traducción de nuevos escritos. Continuando con el ítem número cuatro, se presenta la opción cuando uso el diccionario monolingüe para encontrar el significado de una nueva palabra. Así, el estudiante elegirá sí a través de esta el descubre nuevos escritos. Finalmente, en quinto

lugar, en el ítem, cuando le pregunto a un hablante nativo por el significado de una palabra en la segunda lengua, en suma, por medio de esta opción, es estudiante debe elegir sí en ella, el estudiante descubre la traducción de nuevos escritos.

3.4.1.2. Estrategia meta cognitiva

Tabla 4. Conocimiento de nuevas traducciones

| Estrategia Meta cognitiva | ¿Cómo descubre usted la traducción de nuevos escritos? | | | | | | Verdadero | % | Falso | % |
|---|---|---|---|---|---|---|------------------|----------|--------------|----------|
| 1 Analizo el nuevo vocabulario. | F | V | F | V | F | F | 2 | 33.3 | 4 | 66.6 |
| 2. Trato de adivinar por contexto. | V | F | F | V | F | V | 3 | 50 | 3 | 50 |
| 3 Uso un diccionario bilingüe para encontrar el significado de una nueva palabra. | F | V | V | F | V | F | 3 | 50 | 3 | 50 |
| 4 Uso un diccionario monolingüe para encontrar el significado de una nueva palabra. | F | V | F | F | F | V | 2 | 33.3 | 4 | 66.6 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|------|---|------|
| 5 Le | F | F | V | F | F | V | 2 | 66.6 | 4 | 33.3 |
| pregunto a un hablante nativo por el significado de una palabra en la segunda lengua. | | | | | | | | | | |

Fuente: Cuestionario aplicado (2019)

1. En la pregunta, ¿Cómo descubre usted la traducción de nuevos escritos?, se puede observar que dos estudiantes son conscientes de descubrir nuevos escritos cuando analizan un nuevo vocabulario, como lo indica el ítem número 1. Es decir que equivale al 33.3% son los que analizan un nuevo vocabulario en inglés. Y 4 de ellos no son conscientes de descubrir la traducción de nuevos escritos, cuando se analiza nuevo vocabulario, luego se puede detectar que un 66.6% poco analizan nuevo vocabulario en inglés. Con respecto al segundo ítem, cuando trato de adivinar por contexto, se muestra que tres estudiantes si descubren la traducción de nuevos escritos, esto indica que un 50% indagan y se interesan por incrementar su aprendizaje en el inglés; mientras que tres de ellos no descubren la traducción de nuevos escritos cuando tratan de adivinar por contexto, entonces, se demuestra que un 50% no realizan ejercicios de comprensión y relación con el contexto.

En el tercer ítem, se da a conocer que tres estudiantes respondieron en forma afirmativa que descubren la traducción de nuevos escritos, cuando usan el diccionario bilingüe para encontrar el significado de una nueva palabra, luego, se puede observar que un 50% se interesan por indagar y ampliar su aprendizaje en el inglés. Entre tanto, tres estudiantes respondieron que no descubren la traducción de nuevos escritos, cuando usan un diccionario bilingüe para

encontrar el significado de una nueva palabra, entonces, se demuestra que equivale a un 50%. En suma, se determina que poco se interesan por investigar e incrementar su vocabulario en inglés. Seguidamente, con relación al cuarto ítem dos estudiantes respondieron que si descubren la traducción de nuevos escritos, cuando usan el diccionario monolingüe para encontrar el significado de una nueva palabra, lo cual equivale a un 33.3% luego se manifiesta que se preocupan por indagar y mejorar su conocimiento en inglés. Por otro lado, cuatro estudiantes respondieron que no descubren la traducción de nuevos escritos cuando usan un diccionario monolingüe para encontrar el significado de una nueva palabra, lo que equivale a un 66.6% poco se inclinan por adquirir una mejor comprensión en el idioma inglés. Por último, cuatro estudiantes, respondieron que si descubren la traducción de nuevos escritos cuando le preguntan a un hablante nativo por el significado de una palabra en la segunda lengua. Pues., se demuestra que un 66.6% aprovechan la oportunidad para adquirir una mejor asimilación en el idioma inglés. Del mismo modo, dos estudiantes, responden que no descubren la traducción de nuevos escritos cuando le pregunto a un hablante nativo por el significado de una nueva palabra en la segunda lengua, lo que concierne a un 33.3% poco hablan con un hablante nativo.

A continuación, se da a conocer un cuestionario, con la pregunta ¿Cómo memoriza usted un concepto gramatical básico? Con los siguientes ítems para que el estudiante escoja la opción acorde a su estrategia de memoria. El No.1. Tomo nota de una nueva palabra en mi libreta de apuntes, subrayada y agrego el equivalente en la lengua maternal. En segundo lugar, se encuentra el ítem No.2 En mi cuaderno de vocabulario, escribe en contexto agrego nuevas palabras con una definición o sinónimos. Así, el estudiante elige si él memoriza un concepto gramatical básico por medio de esta alternativa. En tercer lugar, encontramos el ítem No.3 Escribo la nueva palabra, con la pronunciación debajo, aquí se presenta esta opción con el fin

que el estudiante elija si él memoriza un concepto gramatical básico a través de esta estrategia. Luego, se da la opción Tiendo aprender vocabulario en frases cortas, igualmente, el estudiante tiene la oportunidad de escoger si él memoriza un concepto gramatical básico por medio de la alternativa presentada. Después, se encuentra el ítem Agrupo palabras para estudiarlas juntas, también el estudiante puede elegir sí a través de esta estrategia memoriza un concepto gramatical básico. De este modo, en el ítem Coloco las palabras en las oraciones, el estudiante elige si aquí el memoriza un concepto gramatical básico.

Seguidamente, el ítem Estudio el deletreo de una palabra, entonces, el estudiante puede escoger sí a través de esta estrategia él memoriza un concepto gramatical básico.

En lo que concierne al siguiente ítem, Estudio la pronunciación de una palabra, entonces, el estudiante puede escoger sí a través de esta opción él memoriza un concepto gramatical básico. Por otra parte, en lo que atañe al ítem, Digo la palabra duro cuando la estudio, entonces, el estudiante puede escoger sí a través de esta opción él memoriza un concepto gramatical básico. De igual importancia, en el ítem Cuando sea posible la asociación palabra similar en mi lengua maternal, de la misma forma el estudiante indica sí a través de esta opción él memoriza un concepto gramatical básico.

Por último, se muestra la opción cuando aprendo un idioma como un todo, también, el estudiante puede escoger sí por medio de esta estrategia El memoriza un concepto gramatical básico.

3.4.1.3. Estrategia de Memoria

Tabla 5. Memorización de estructura gramatical básica

| Estrategia de Memoria | ¿Cómo memoriza usted un concepto gramatical básico? | | | | | | | Total | | |
|--|---|----|----|----|----|----|-----------|----------|--------|-----|
| | S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | Verdadero | % | Falso | % |
| 1. Tomo nota de una nueva palabra en mi libreta de apuntes, subrayada y agrego el equivalente en la lengua maternal. | V | V | F | V | F | F | 3 | 50 | 3 | 50 |
| 2 En mi Cuaderno de vocabulario, escribe en contexto agrego nuevas palabras con una definición o sinónimos. | V | V | V | F | F | V | 4 | 66. 6 | 2 3 | 33. |
| 3 Escribo la nueva palabra, con la pronunciación debajo | F | V | V | F | V | V | 4 | 66. 6 | 2 3 | 33. |
| 4 Tiendo aprender vocabulario en frases cortas. | V | F | F | V | V | F | 3 | 50 | 3 | 50 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|---|-----|
| 5 Agrupo palabras para estudiarlas juntas. | F | V | V | F | F | V | 3 | 50 | 3 | 50 |
| 6 Coloco las palabras en las oraciones. | V | F | V | F | V | V | 4 | 66. | 2 | 33. |
| | | | | | | | | 6 | | 3 |
| 7. Estudio el deletreo de una nueva palabra. | V | F | V | F | V | F | 3 | 50 | 3 | 50 |
| 8. Estudio la pronunciación de una nueva palabra. | V | V | F | V | F | V | 4 | 66. | 2 | 33. |
| | | | | | | | | 6 | | 3 |
| 9. Digo la palabra duro cuando la estudio. | V | V | F | F | V | F | 3 | 50 | 3 | 50 |
| 10. Cuando sea posible, la asocio la palabra similar en mi lengua materna | F | V | F | V | F | F | 2 | 33. | 4 | 66. |
| | | | | | | | | 3 | | 6 |
| 11. Aprendo un idioma como un todo. | V | V | F | V | F | V | 4 | 66. | 2 | 33. |
| | | | | | | | | 6 | | 3 |

Fuente: Cuestionario aplicado (2019)

En la pregunta, ¿cómo memoriza usted un concepto gramatical básico? Cuando tomo nota de una nueva palabra en mi libreta de apuntes, subrayada y agrego el equivalente en la lengua materna. Luego tres estudiantes respondieron en forma afirmativa, es decir que equivale

a un 50% mientras que tres respondieron que no toman nota de una nueva palabra en su libreta de apuntes, es decir un 50%

Lo que atañe al Segundo ítem, Se muestra que cuatro estudiantes si descubren la traducción de nuevos escritos, en la opción cuando en mi cuaderno de vocabulario, escribe en contexto agrego nuevas palabras con una nueva definición o sinónimos. Esto equivale a un 66.6% indagan y se por incrementar su aprendizaje en el inglés; mientras que tres de ellos no memorizan un concepto gramatical básico en esta alternativa el cual es igual a un 33.3%

En el tercer ítem, se da a conocer que 4 estudiantes respondieron en forma afirmativa que memorizan un concepto gramatical básico, cuando escribo la pronunciación debajo luego esto equivale a un 66.6% entre tanto, dos estudiantes respondieron que no memorizan un concepto gramatical básico cuando escriben una nueva palabra con su pronunciación debajo la cual es igual a un 33.3%

Seguidamente, con relación al cuarto ítem tres estudiantes respondieron que sí, memorizan un concepto gramatical básico cuando tiende a aprender vocabulario en frases cortas, el cual equivale a un 50% Por otro lado, tres estudiantes respondieron que no memorizan un concepto gramatical básico cuando tiende a aprender vocabulario en frases cortas, luego esto es igual a un 50%.

Después en el quinto ítem, tres estudiantes respondieron que memorizan un concepto gramatical básico, cuando agrupan palabras para estudiarlas juntas. Es decir, un 50% igualmente tres estudiantes la cual equivale a un 50% respondieron que no memorizan un concepto gramatical básico cuando agrupan palabras para estudiarlas juntas.

En lo que atañe al Sexto ítem, 4 estudiantes respondieron que memorizan un concepto gramatical básico, cuando colocan las palabras en las oraciones, equivalente a un 66.6% mientras que dos estudiantes respondieron que no memorizan un concepto gramatical básico en esta alternativa, el cual es igual a un 33.3%.

En el séptimo ítem, tres estudiantes respondieron que sí memorizan un concepto gramatical básico cuando estudio el deletreo de una nueva palabra, la cual equivale a un 50% de otra parte, tres estudiantes, luego es igual un 50% respondieron que no memorizan un concepto gramatical básico, cuando estudio el deletreo de una palabra,

A continuación, en el octavo ítem, cuatro estudiantes, el cual es igual a un 66.6% respondieron que si memorizan un concepto gramatical básico, cuando estudio la pronunciación de una nueva palabra; mientras que dos estudiantes, es decir que el 33.3% respondieron que no memorizan un concepto gramatical básico cuando estudio la pronunciación de una nueva palabra.

Con relación al ítem No. 9 tres estudiantes, la cual equivale a un 50% respondieron que si memorizan un concepto gramatical básico cuando digo la palabra duro para estudiarla, entre tanto 3 estudiantes, el cual es igual a un 50% respondieron que no memorizan un concepto gramatical básico cuando digo la palabra duro para estudiarla.

Respecto al ítem No. 10 dos estudiantes, es decir un 33.3% respondió que sí memorizan un concepto gramatical básico cuando sea posible asocio o la palabra similar en mi lengua maternal. Y cuatro estudiantes, igual a un 66.6% respondieron que no memorizan un concepto gramatical básico cuando sea posible la asocia o la palabra similar en mi lengua maternal.

En el siguiente cuestionario se da la pregunta ¿Cuáles estrategias encuentras para consolidar la escritura? De igual manera se presentan 11 estrategias para que el estudiante escoja cual es la apropiada para responder a la pregunta indicada. En el Ítem No.1 Digo la palabra en voz alta, El estudiante debe elegir sí a través de esta estrategia consolida la estrategia, de la misma forma con las demás alternativas presentadas en el cuestionario.

3.4.1.4. Estrategia Meta Cognitiva

Tabla 6 Memorización de estructura gramatical básica.

| Estrategia Meta cognitiva. | ¿Cuáles estrategias encuentras para consolidar la escritura? | | | | | | Verdader | % | Fals | % |
|--|--|---|---|---|---|---|----------|-----|------|-----|
| | | | | | | | o | | o | |
| 1 Digo la palabra en voz alta. | V | V | F | V | F | F | 3 | 50 | 3 | 50 |
| 2 Repito palabras escribiendolas | F | F | F | V | F | V | 2 | 33. | 4 | 66. |
| | | | | | | | | 3 | | 6 |
| 3. Uso listas de vocabulario y las reviso | V | F | V | F | V | F | 3 | 50 | 3 | 50 |
| 4 Tomo notas en close. | V | V | F | V | F | V | 4 | 66. | 2 | 33. |
| | | | | | | | | 6 | | 3 |
| 5 Hago un esfuerzo para usar nuevo vocabulario en escritura. | F | F | V | V | F | V | 3 | 50 | 3 | 50 |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|------|---|------|
| 6. | F | F | F | V | F | V | 2 | 33.3 | 4 | 66.6 |
| Interactúo con nativos hablantes y trato de usar nuevas palabras. | | | | | | | | | | |
| 7 Me pruebo a mí mismo con pruebas de palabras. | F | V | F | V | V | F | 3 | 50 | 3 | 50 |
| 8 Practico nuevo vocabulario en una base regular. | V | F | V | V | F | V | 4 | 66. | 2 | 33. |
| | | | | | | | | 6 | | 3 |
| 9 Mi tiempo de práctica es programado y organizado. | V | F | V | F | F | F | 2 | 33. | 4 | 66. |
| | | | | | | | | 3 | | 6 |
| 10 Continúo estudiando una palabra más y reviso el vocabulario anterior. | F | V | F | V | V | F | 3 | 50 | 3 | 50 |

Fuente: Cuestionario aplicado (2019)

¿En la pregunta, Cuáles estrategias encuentras para consolidar la escritura? Cuando digo la palabra en voz alta, tres estudiantes respondieron que, si la cual es igual a un 50%, mientras

que tres estudiantes respondieron que no consolidan la escritura cuando digo la palabra en voz alta, equivalente a un 50%

Lo que concierne al Segundo ítem, Se muestra que dos estudiantes, es decir un 33.3% afirman que si consolidan la escritura entre tanto cuatro estudiantes, el cual es igual a un 66.6% responden que no repiten palabras escribiéndolas.

En el tercer ítem, se da a conocer que 3 estudiantes, esto indica que el 50% respondieron en forma afirmativa que consolidan la escritura con el uso de vocabulario y lo reviso, mientras que tres estudiantes respondieron que no consolidan la escritura a través del uso de vocabulario y lo reviso.

Seguidamente, con relación al cuarto ítem, cuatro estudiantes, es decir un 66% si consolidan la escritura con el ítem Interactúo con nativos hablantes y trato de usar nuevas palabras, mientras que dos estudiantes, equivalente a un 33% respondieron que no consolidan la escritura con el ítem Interactúo con nativos hablantes y trato de usar nuevas palabras.

Después en el Séptimo ítem, Tres estudiantes, esto indica que un 50% respondieron que si consolidan la escritura con la estrategia: Me pruebo a mí mismo con pruebas de palabras, por otro lado, tres estudiantes, igual a 50% respondieron que no consolidan la escritura cuando Me pruebo a mí mismo con pruebas de palabras.

Respecto al octavo ítem, 4 estudiantes, Cuatro estudiantes, equivalente a un 66% respondieron que sí consolidan la escritura con la estrategia: práctico nuevo vocabulario en una base regular. Entre tanto, dos estudiantes, igual a un 33% respondieron que no consolidan la escritura con la opción: práctico vocabulario es una base regular.

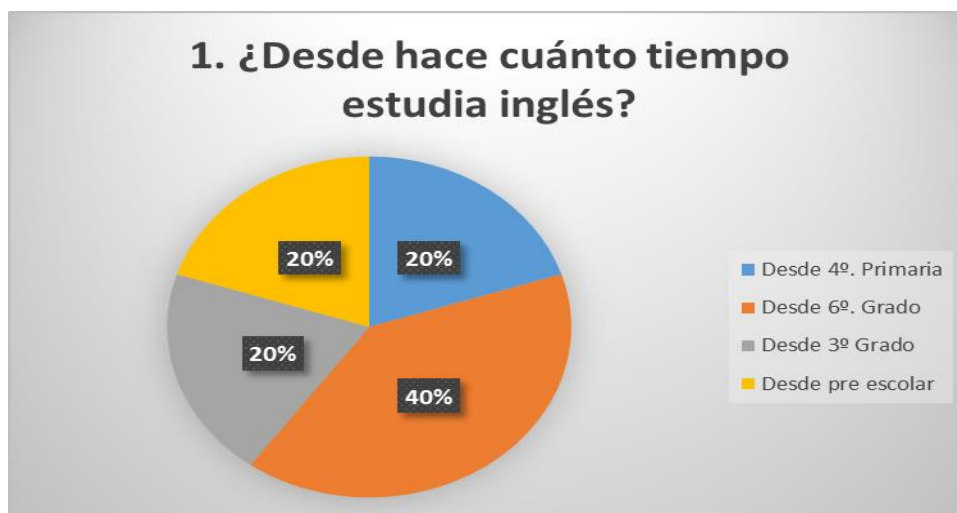
En el Noveno ítem, dos estudiantes, equivalente a un 33% respondieron que sí consolidan la escritura con la estrategia; Mi tiempo de práctica es programado y organizado, por otro lado, cuatro estudiantes, igual a un 66.6% respondieron que no consolidan la escritura, cuando: Mi tiempo de práctica es programado y organizado.

Finalmente, en el ítem No. 10 tres estudiantes, es decir el 50% respondieron que sí consolidan la escritura con la estrategia: Continúo estudiando una palabra más y reviso el vocabulario anterior, mientras que tres estudiantes, el cual equivale a un 50% respondieron que no consolidan la escritura por medio de la opción: Continúo estudiando una palabra más y reviso el vocabulario anterior.

3.5 Conclusiones del cuestionario anterior

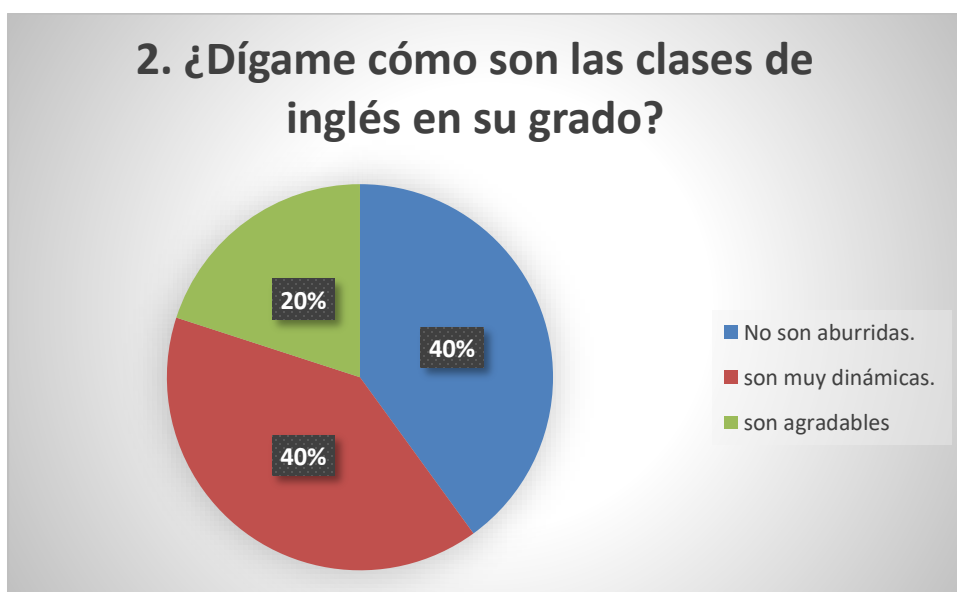
1. La mayoría de los estudiantes, Son conscientes de nuevos escritos, cuando revisan un diccionario o cuando navegan en internet.
2. Los estudiantes son conscientes de nuevos escritos únicamente cuando revisan un diccionario.
3. La mayoría de los estudiantes utiliza su cuaderno de trabajo, para registrar vocabulario nuevo.
4. Los estudiantes poco interactúan con nativos o hablantes.

3.5.1 Resultados de la entrevista. Con el fin de conocer interés y motivación, de parte de los estudiantes de noveno grado, se estructuró una entrevista personal, la cual fue respondida por cinco alumnos. A continuación, se presentan los resultados del mismo y un análisis concreto de cada una de ellas.



Grafica 1. Análisis de la primera pregunta de la entrevista

La entrevista comienza con la premisa que *desde hace cuánto tiempo estudia usted inglés*, donde se determinó que: dos estudiantes responden que, desde sexto grado, la cual equivale a un 40%, otra afirmó que, desde cuarto primaria, igualmente un 20% otro más desde tercero, también un 20% y el ultimo desde pre- escolar el cual es un 20% (grafica 1).



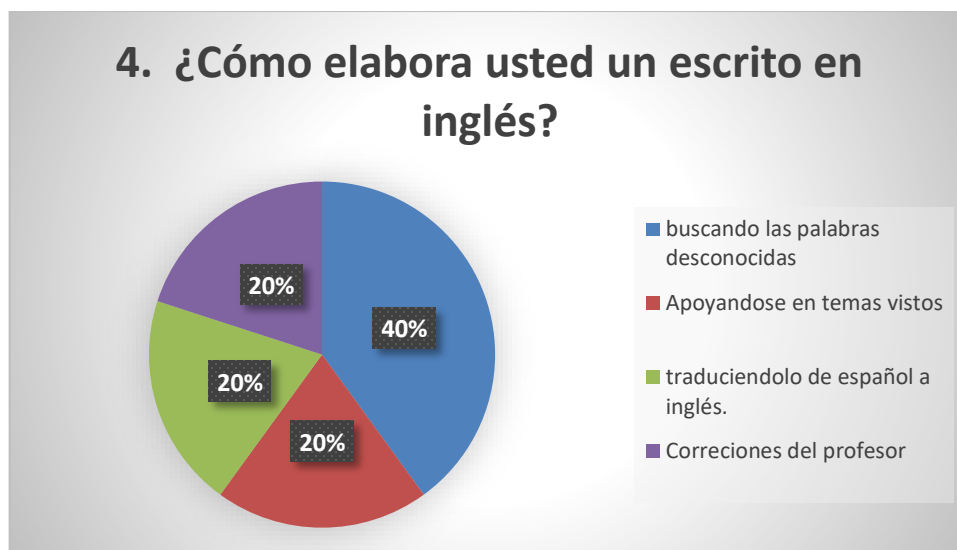
Grafica 2. Como son las clases de ingles

Después, cuando se les hablo sobre cómo son las clases de inglés en su grado se halló que dos estudiantes afirmaron que no son aburridas, esto indica que un 40% no le parecen las clases aburridas, mientras que dos dijeron que eran muy dinámicas lo equivalente a un 40% les parece las clases activas y otro afirmo que son agradables, la cual indicas que un 20% les parece las clases acogedoras (grafica 2).



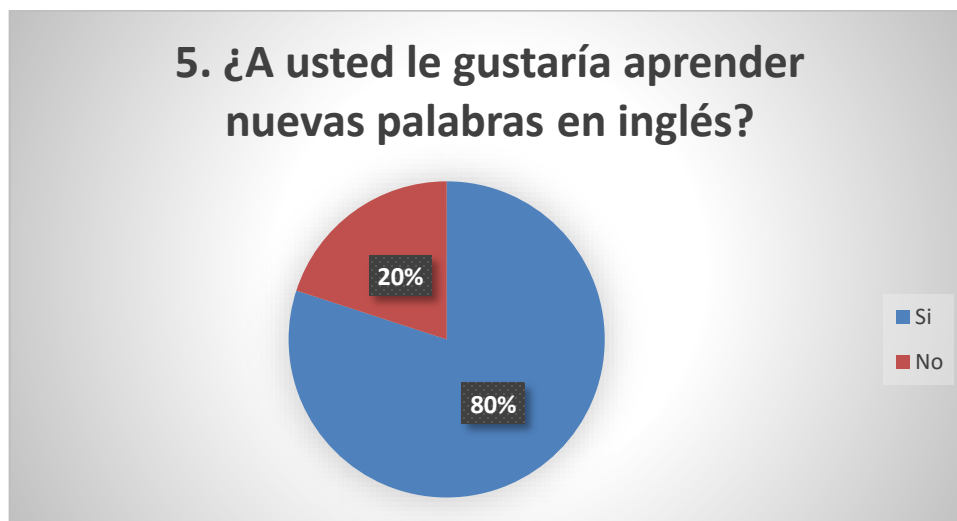
Grafica 3. Cómo hace su profesor las actividades de escritura

Igualmente, al enunciar la pregunta de cómo *hace su profesor las actividades de escritura*, sus respuestas fueron: un estudiante afirma que ellos escogen el tema, el cual se demuestra que un 20% escogen el tema de clase. Mientras que dos dicen que la profe les da las palabras, es decir un 40%. Así mismo, otro aprendiz afirma que se reúnen en grupo, es decir un 20% y el último, que elaboran preguntas a través de un texto dado, la cual manifiesta un 20% (grafica 3).



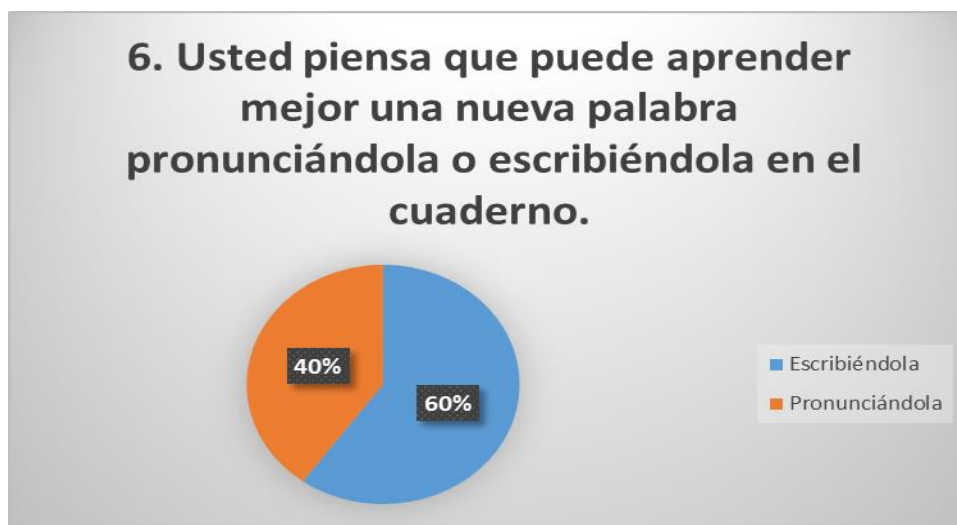
Grafica 4. Como elabora un escrito en ingles

Otro aspecto que se tuvo en cuenta fue *cómo elabora usted un escrito en inglés*, según lo que ellos respondieron: dos estudiantes afirmaron que buscan las palabras desconocidas, así un 40% resaltan que indagan el significado de palabras desconocidas. Igualmente, otro dijo que hace la traducción de español a inglés, la cual significa que un 20% lo hace a través de la traducción. Por otra parte, otro dijo que la profe les hace correcciones, es decir, un 20% y el último que se apoya en temas vistos la cual equivale a un 20%. (Grafica 4).



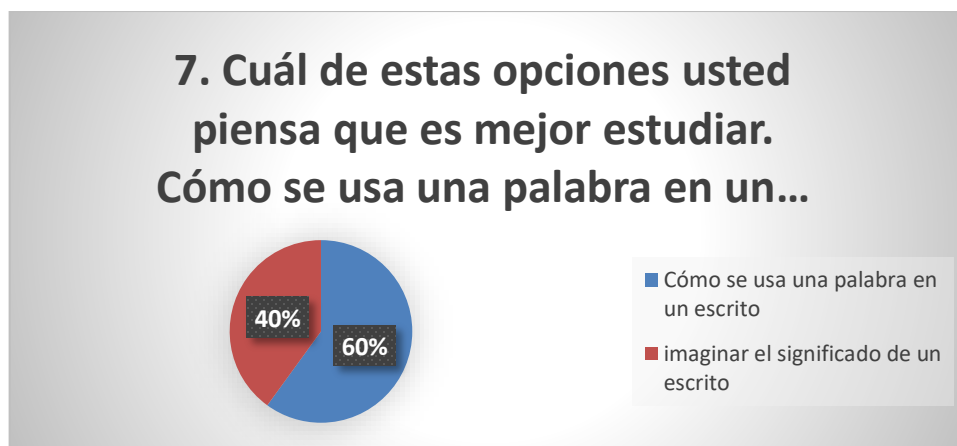
Grafica 5. Le gustaría aprender nuevas palabras en ingles

De igual forma, cuando se mencionó a ustedes les gustaría aprender nuevas palabras en inglés ellos respondieron: cuatro estudiantes afirmaron que sí, esto indica que un 80% desean incrementar y mejorar su conocimiento en inglés y uno dijo que no, la cual equivale a un 20% porque no le gusta el inglés (grafica 5).



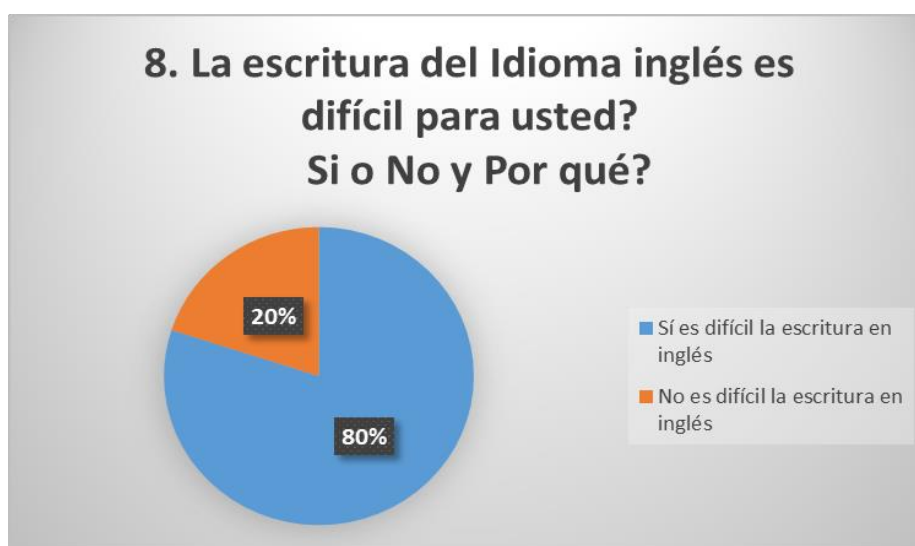
Grafica 6. Usted piensa que puede aprender mejor una nueva palabra pronunciándola o escribiéndola en el cuaderno

6. Igualmente en el momento que se les hizo la pregunta que, si usted piensa que puede aprender mejor una nueva palabra pronunciándola o escribiéndola en el cuaderno, estas fueron las respuestas: tres estudiantes afirman que aprenden mejor cuando la escriben, luego se manifiesta que un 60% aprenden una nueva palabra escribiéndola mientras dos opinaron que aprenden mejor cuando las pronuncian, la cual indica que un 40% aprenden una nueva palabra pronunciándola (gráfica 6).



Grafica 7. Cuál de estas opciones usted piensa que es mejor estudiar: cómo se usa una palabra en un escrito o imaginarse el significado de la palabra en un escrito

7. Otro punto importante que se enunció fue la premisa acerca de cuál de estas opciones usted piensa que es mejor estudiar: cómo se usa una palabra en un escrito o imaginarse el significado de la palabra en un escrito Ellos contestaron: Tres estudiantes dijeron: Cómo se usa una palabra en un escrito, la cual equivale un 60% Pero Dos estudiantes afirman que es mejor imaginar el significado de un escrito, es decir que un 40% prefieren esta alternativa. (grafica 7).



Grafica 8. La escritura en inglés difícil para usted, sí o no y por qué

8. Más adelante se les cuestiono acerca de que si *es la escritura en inglés difícil para usted, sí o no y por qué*, y ellos respondieron así: cuatro estudiantes afirmaron que si es difícil la escritura en inglés; la cual equivale a un 80% entre tanto un estudiante dijo que no es difícil la escritura en inglés (grafica 8).



Grafica 9 Cómo aprende usted la escritura de una nueva palabra

9. Cuando se les investigo acerca de *cómo aprende usted la escritura de una nueva palabra*, ellos opinaron así: tres estudiantes dicen que la escriben, la cual que el 60%, sin embargo los otros dos dijeron que la pronuncian, es decir un 40% (grafica 9).



Grafica 10. Usted ha intercambiado comunicación con un hablante nativo

Finalmente, se les interrogó sobre *si usted ha intercambiado comunicación con un hablante nativo*, según lo que ellos respondieron: tres estudiantes afirman que no se han comunicado con un hablante nativo, luego equivale a un 60%, mientras dos estudiantes afirmaron que sí se han comunicado con un hablante nativo, la cual es igual a un 40% (grafica 10)

3.5.2 Análisis de Diario de campo

Tabla 7. Análisis de Diario de campo

| Estrategia de Aprendizaje | Entrada | Descripción | Rol del Docente | Rol del Estudiante |
|--|----------------|--|---|--|
| 1. Elaboración de oraciones | UNO | . A partir de temas vistos en clase, se realiza una actividad de escritura, donde el estudiante elabora oraciones gramaticales | Explicación de tema gramatical, motivándolos a desarrollar la actividad en clase. | Desarrolla la actividad teniendo en cuenta las instrucciones dadas por el docente. |
| 2. Pide ayuda a su Profesor y a sus compañeros. | | 2. En el momento de explicar la actividad de elaboración de oraciones, los muchachos complementan ésta explicación acudiendo al docente y a sus mismos compañeros. | Explicar en la forma más clara posible las pautas para la elaboración de oraciones. | Seguir las instrucciones dadas por el docente, para realizar la actividad. |

| Estrategia de Aprendizaje | Entrada | Descripción | Rol del Docente | Rol del Estudiante | |
|-------------------------------------|----------------|---|---|--|---|
| 3. Socialización del Taller grupal. | | Teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, los reúno en grupos de cuatro estudiantes. | Dar instrucciones precisas acerca de cómo elaborar el taller en clase. | Estar atento a las explicaciones del docente para desarrollar el taller en forma exitosa. | |
| 4. Completación de Textos | | Dado un texto con una lectura, donde | Dar explicaciones acerca de cómo realizar actividad en clase y que ella sea entendible | Prestar la máxima atención a las indicaciones del docente para realizar en forma exitosa la actividad propuesta. | |
| 1. Crucigrama | DOS | A partir de un tema los estudiantes desarrollan la guía en la cual realizan un crucigrama. | Guiar al estudiante por medio de la explicación y el ejemplo para el desarrollo de la actividad (Crucigrama,) | El estudiante debe prestarle atención al Docente para poder elaborar la actividad. (Crucigrama,) | 2 |
| 2. Estructuras Gramaticales. | | . Al iniciar la clase se hace una inducción y explicación del tema, dónde se indican las estructuras gramaticales del tema. | Se orienta al estudiante, a través de la explicación de las estructuras gramaticales. Para que pueda realizar actividad | El estudiante atiende a la explicación que da el docente en la elaboración de las estructuras gramaticales | |

| Estrategia de Aprendizaje | Entrada | Descripción | Rol del Docente | Rol del Estudiante |
|----------------------------------|----------------|---|---|---|
| | | | propuesta en clase. | |
| 3. Uso de fotocopias. | | 3. Manejo del diccionario bilingüe para realizar actividades de la guía de trabajo. | Explicar la actividad a los estudiantes y estar atentos a sus dudas. | El estudiante debe atender las indicaciones. Para elaborar su guía de trabajo y aclarar dudas. |
| 4. Notas en el cuaderno. | | Se da la explicación del tema, con ejemplos, en el cual el estudiante toma apuntes, | Inducción y Explicación del tema, para que el estudiante tome nota de los ejemplos indicados. | El estudiante debe tomar apuntes, el cual son la base para la realización de sus actividades |
| 5. Uso del diccionario. | | Se explica el tema, luego, los estudiantes deben realizar una actividad, en la cual utilizan el diccionario bilingüe. | Explicación del tema. Para que el estudiante realice una actividad, usando el diccionario bilingüe. | El estudiante debe estar atento a la explicación del tema. |
| 1. Explicación en el tablero. | TRES | Inicialmente se hace explicación del tema, para que el estudiante resuelva con claridad las | Se hace inducción y explicación del tema, en el tablero en el cual, para que el estudiante tenga claridad | El estudiante debe atender a la explicación del tema para que pueda resolver sus actividades indicadas. |

| Estrategia de Aprendizaje | Entrada | Descripción | Rol del Docente | Rol del Estudiante |
|-----------------------------|---------|---|--|--|
| | | actividades indicadas. | respecto al tema. | |
| 2. Guía de trabajo. | | En el primer momento, se hace inducción y explicación del tema, al igual que la guía de trabajo, para que el estudiante pueda desarrollar la guía indicada. | Explicación del tema, y se aclaran dudas para que el estudiante pueda resolver su guía de trabajo. | El estudiante atiende y aclara dudas para poder resolver la guía de trabajo. |
| 3. Redacción de Textos. | | En el inicio de la clase, se explica la actividad de redacción de un Tema indicado que el estudiante debe realizar. | Guiar al estudiante y aclarar dudas sobre la redacción de textos, para que pueda realizarlo. | El estudiante debe atender para que pueda redactar el texto sobre el tema indicado. |
| 4. Trabajo en Pares. | | Se explica una actividad relacionada con el tema, la cual deben resolverla en pares. | Orientar a los estudiantes para que puedan resolverla en pares. | Los estudiantes deben atender para que puedan resolver el trabajo en pares. |
| 1. Explicación del docente. | CUATRO | Inicialmente se hace explicación del tema, para que el estudiante pueda desarrollar la guía indicada- | Guiar al estudiante a través de la explicación del tema, para que el estudiante pueda resolver la guía de trabajo. | Los estudiantes 4 deben atender la explicación del docente, para que puedan desarrollar la actividad indicada. |

| Estrategia de Aprendizaje | Entrada | Descripción | Rol del Docente | Rol del Estudiante |
|---------------------------|---------|---|--|---|
| 2. Toma de Notas | | Se explica el tema, y se aclaran dudas. En el cual los estudiantes tomarán apuntes. | Se instruye al estudiante con ayuda de la Explicación del tema, para que el estudiante tome notas para desarrollar la guía indicada. | El estudiante debe estar atento y tomar apuntes, para que pueda desarrollar claramente sus actividades |
| 3. Taller Individual. | | Al iniciar la clase se da una explicación del tema para que lo hagan en forma individual. | Guiar al estudiante con ayuda de la Explicación del tema, para que el estudiante pueda desarrollar el taller individual. | El estudiante debe estar atento y tomar apuntes, para que pueda resolver sus actividades en forma individual. |
| 4. Guía de Trabajo. | | Inicialmente, se hace inducción y explicación del tema, para que el estudiante pueda realizar la guía indicada. | Se instruye al estudiante por medio de la explicación del Tema, para que este pueda realizar su guía de trabajo. | El estudiante atiende para poder resolver con claridad la guía de trabajo |
| 5. Uso del diccionario. | | Se explica el tema, luego, el estudiante debe realizar la guía dónde debe emplear el diccionario bilingüe. | Guiar al estudiante atiende para poder resolver con claridad la guía de trabajo. | El estudiante atiende la explicación para desarrollar la actividad con el uso del diccionario. |

| Estrategia de Aprendizaje | Entrada | Descripción | Rol del Docente | Rol del Estudiante |
|----------------------------------|----------------|--|---|--|
| 6. Elaboración de Oraciones. | | Al iniciar la clase se hace una explicación del tema, para que realice la actividad donde debe elaborar oraciones, | Orientar al estudiante para que pueda realizar las guías y elaborar oraciones, referentes del tema. | El estudiante atiende la explicación para resolver la guía, donde debe elaborar oraciones acorde al tema. |
| 1. TOMA DE APUNTES. | CINCO | Se hace explicación del tema, y el estudiante debe tomar apuntes como base para poder desarrollar la guía. | Explicar y aclarar dudas al estudiante, para que éste tome apuntes y después pueda realizar la guía de trabajo. | El estudiante debe tomar apuntes del tema indicado, para desarrollar con claridad su guía de Trabajo. |
| 2. GUIAS | | Se hace inducción y explicación del tema, luego el estudiante debe realizar las guías indicadas. | Explicar el tema al estudiante para que este resuelva las guías acordes a los temas dados. | El estudiante debe estar pendiente de la orientación del docente para tomar apuntes y desarrollar las guías dadas. |
| 3 CORRECCIONES. | | A través de la guía, se harán las respectivas correcciones necesarias y el refuerzo correspondiente. | Después de la explicación, se revisan las actividades de la guía y se hacen las respectivas correcciones. | El estudiante debe hacer las correcciones indicadas y reforzar sus falencias. |

| Estrategia de Aprendizaje | Entrada | Descripción | Rol del Docente | Rol del Estudiante | |
|---|----------------|---|--|---|---|
| 1. EXPLICACION EN LENGUA MATERNA | SEIS | Inicialmente se hace explicación en lengua materna, para que el estudiante obtenga una mejor comprensión. | Explicar el tema con ejemplos, para que el estudiante tenga claridad y pueda realizar sus actividades. | El estudiante debe hacer las correcciones de las actividades para mejorar y tener claridad del tema. | 6 |
| 2. EJERCICIOS EN VOZ ALTA | | Se hace explicación y claridad con ejemplos en voz alta para que el estudiante pueda corregir y aclarar dudas del tema. | Motivar, explicar con ejemplos para que el estudiante tenga claridad y pueda desarrollar sus actividades, | El estudiante debe atender a las respectivas explicaciones y realizar las actividades indicadas. | |
| 3. GUIA DE TRABAJO. | | Se hace explicación del tema, para que el estudiante pueda realizar la guía indicada. | Se guía al estudiante por medio de la explicación del Tema, para que este pueda realizar su guía de trabajo. | El estudiante debe atender a las respectivas explicaciones para realizar su guía de trabajo Indicado. | |
| 4. USO DEL DICCIONARIO BILINGUE. | | Se explica el tema para que el estudiante resuelva las actividades usando el diccionario bilingüe. | Se orienta al estudiante por medio de la explicación para que tenga claridad y realice las actividades con | El estudiante debe usar el diccionario bilingüe para realizar sus actividades. | |

| Estrategia de Aprendizaje | Entrada | Descripción | Rol del Docente | Rol del Estudiante |
|----------------------------------|----------------|--|---|---|
| | | | el diccionario bilingüe. | |
| 5. TRABAJO EN PARES | | Se hace la respectiva explicación en lengua materna. con ejemplos para que resuelvan la guía en Pares. | Se orienta al estudiante para que puedan realizar su guía en pares. | El estudiante debe realizar sus actividades en Pares, de esta manera se colaboran mutuamente. |

Fuente: Elaboración Propia

3.5.3 Otros Aspectos relevantes dentro de este Instrumento

Tabla 8. Aspectos Relevantes dentro de este Instrumento

| Aspectos | Descripción |
|--|---|
| 1.Indisciplina constante | La indisciplina constante, es un gran obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje: |
| 2.Apatia hacia la asignatura del Ingles | debido no se logra la atención del estudiante y por lo tanto su aprendizaje se limita. El estudiante no muestra interés, hacia el aprendizaje del inglés como segunda lengua lo que hace que no le presten la atención debida. |
| 3.Inasistencia a clase | |
| 4. La Intermitencia en la señal de Internet | La señal de internet falla con mucha frecuencia, lo que no deja que se pueda tomar esta herramienta, como de gran ayuda en el proceso. |

4. Incumplimiento en los compromisos académicos Desafortunadamente, casi siempre por motivos ajenos (trabajo infantil remunerado, desatención de los padres,) a los estudiantes, ellos no cumplen con sus compromisos académicos.

Uno de los aspectos más notorios, dentro del proceso educativo, es la inasistencia constante a clase. Hay demasiados factores trabajo infantil remunerado, factores climatológicos) que inciden en ello.

Fuente: Elaboración Propia

3.5.4 Fortalezas y debilidades del Diario de campo

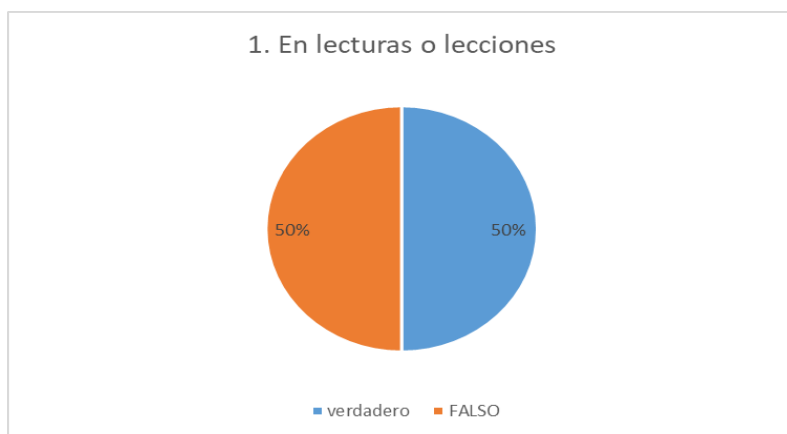
Tabla 9. Fortalezas y debilidades del diario de campo

| Fortalezas | Debilidades |
|---|---|
| 1. Participación abundante de los estudiantes en las clases de inglés | Algunos estudiantes, se entretienen en actividades diferentes, a las explicaciones de clase. |
| 2. Realizan sus actividades indicadas. | Algunos estudiantes interrumpen clase con el propósito de afectar las explicaciones que transmite el docente. |

-
3. Hay colaboración mutua entre ellos. Aparecen dudas en aquellos estudiantes que desatienden y molestan en clase.
-

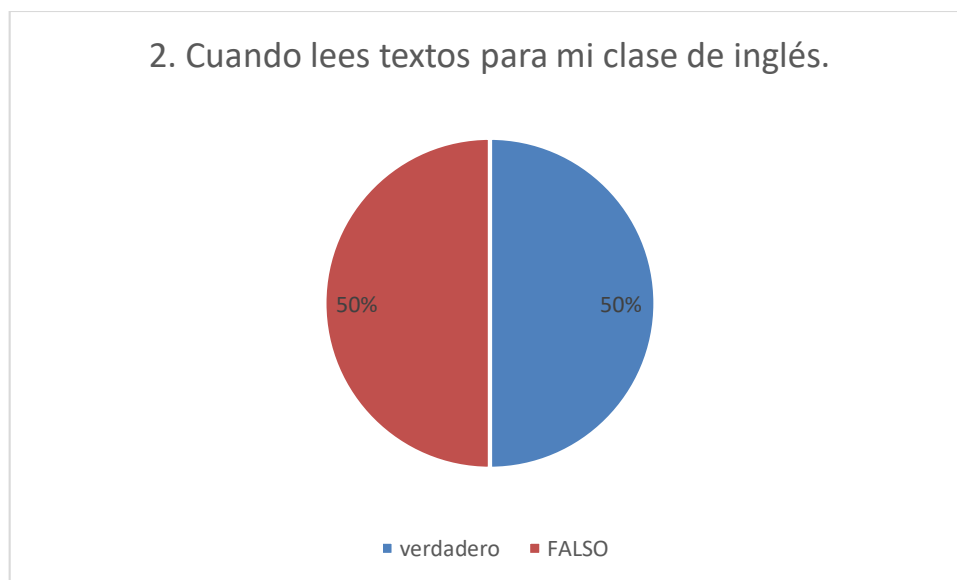
Fuente: Elaboración propia

3.6 Resultados del cuestionario. ¿Cuándo y dónde es usted consciente de conocer nuevos escritos? - estrategia cognitiva



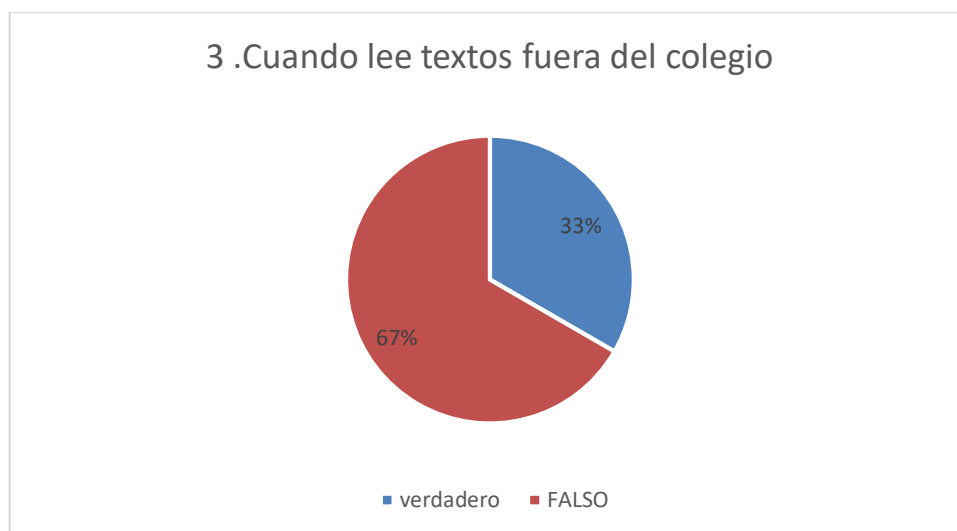
Grafica 11. En lecturas o lecciones

En la figura 11. Se observa la respuesta a la pregunta indicada. En la cual tres estudiantes respondieron verdadero y tres estudiantes falsas. Esto indica, que hay un 50% verdadero y 50% falso. Es decir que una parte lo hacen a través de lecturas y otros a través de escritos.

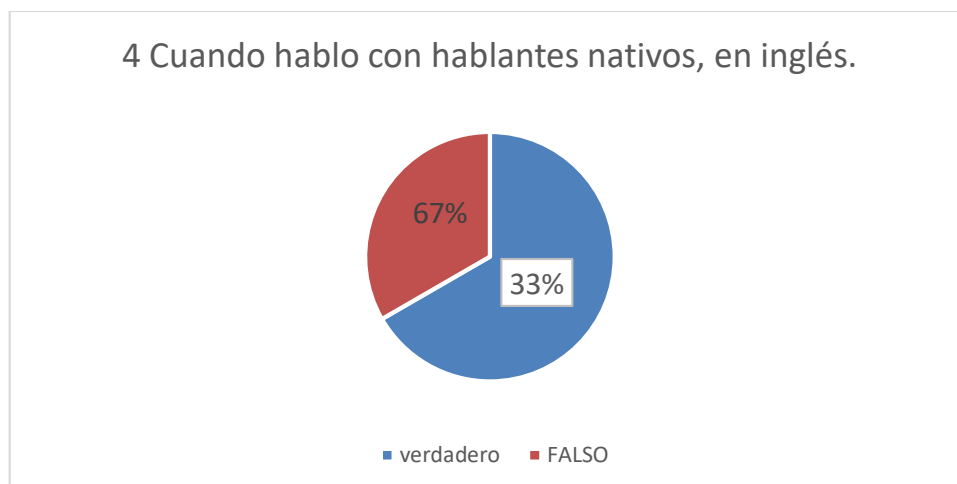


Grafica 12. Cuando lees textos

En esta figura, igualmente se observa una equivalencia en la respuesta, cuando lees textos en la clase de inglés. Es decir que unos estudiantes lo hacen a través de lecturas de textos en inglés y otros no.



Grafica 13. Así mismo, se tuvo en cuenta la siguiente opción, cuando lees textos fuera del colegio.



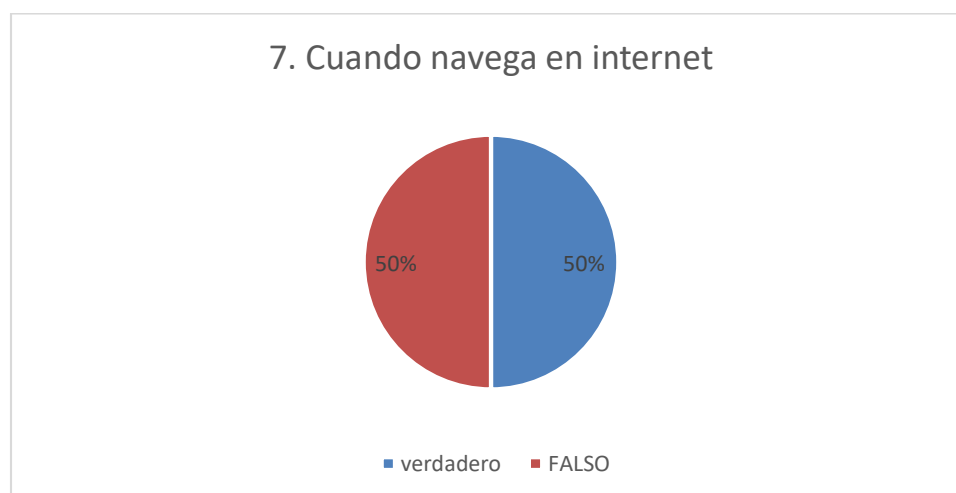
Grafica 14. Igualmente, en la opción Cuando hablo con hablantes nativos en ingles la respuesta fue negativa el 67% y en forma positiva el 33%.



Grafica 15. En esta gráfica hay una igualdad en las respuestas porque un 50% respondió positivamente. Mientras que el otro 50% respondió en forma negativa.



Grafica 16. En esta grafica se puede observar que la mayoría, es decir el 67% respondieron positivamente y los demás, el 33% respondió en forma negativa.



Grafica 17. . Cuando navega en internet

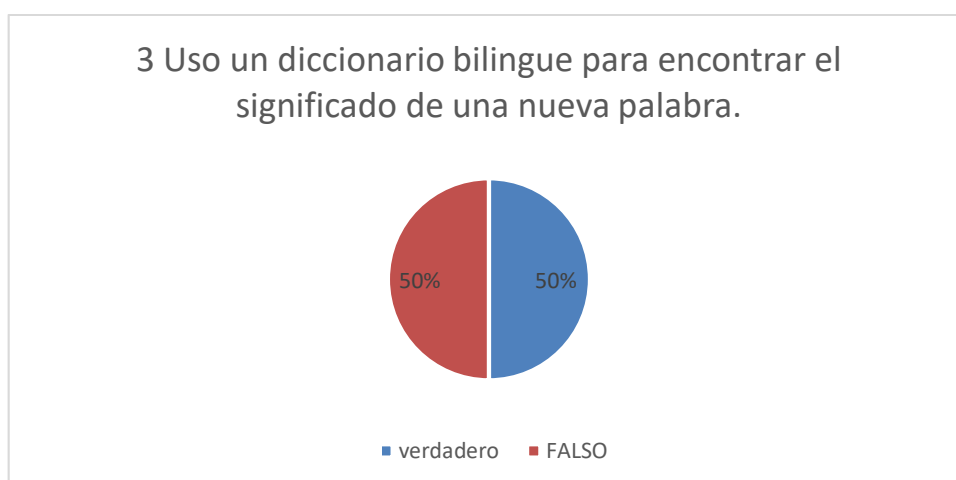
En esta gráfica, en la opción se puede observar que hay una igualdad en la respuesta, respondieron positivamente un 50% y la otra parte un 50% en forma negativa.

Estrategia de Memoria - ¿Cómo descubre usted la traducción de nuevos escritos?



Grafica 18. Analizo el nuevo vocabulario

En esta gráfica, la opción Analizo el nuevo vocabulario. Como respuesta a la pregunta ¿Cómo descubre usted nuevos escritos? El 67% respondió positivamente y el 33% en forma Negativa.



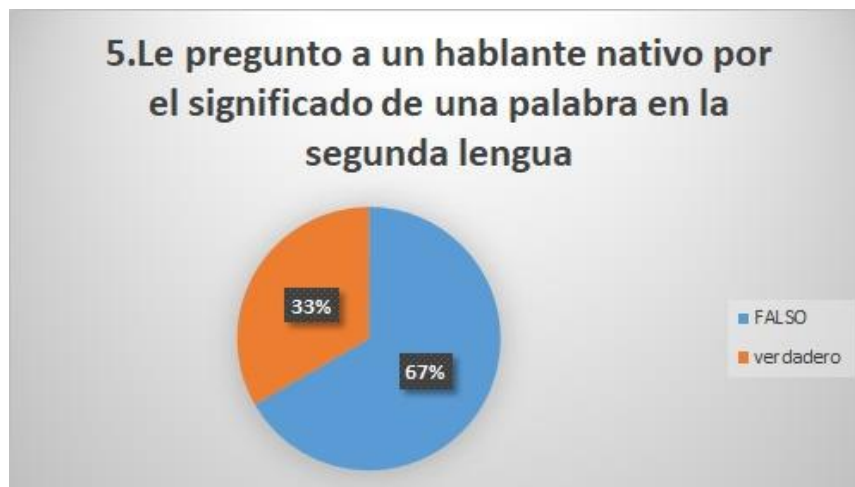
Grafica 19. Cuando navega en internet

En esta gráfica, hay una igualdad en la opción Uso un diccionario bilingüe para encontrar el significado de una nueva palabra. Un 50% respondió en forma afirmativa y un 50% en forma negativa.



Grafica 20. Uso un diccionario monolingüe para encontrar el significado de una nueva palabra

En esta grafica se observa en la opción Uso de un diccionario monolingüe para encontrar el significado de una nueva palabra. Un 33% respondió en forma *afirmativa* mientras que el 67% respondió en forma negativa.



Grafica 21. Le pregunto a un hablante nativo por el significado de una palabra en la segunda lengua

En esta gráfica, en la opción Le pregunto a un hablante nativo por el significado de una palabra en la segunda lengua. El 67% respondió en forma negativa y el 33% respondió en forma afirmativa.

¿Cuáles estrategias encuentras para consolidar la escritura?



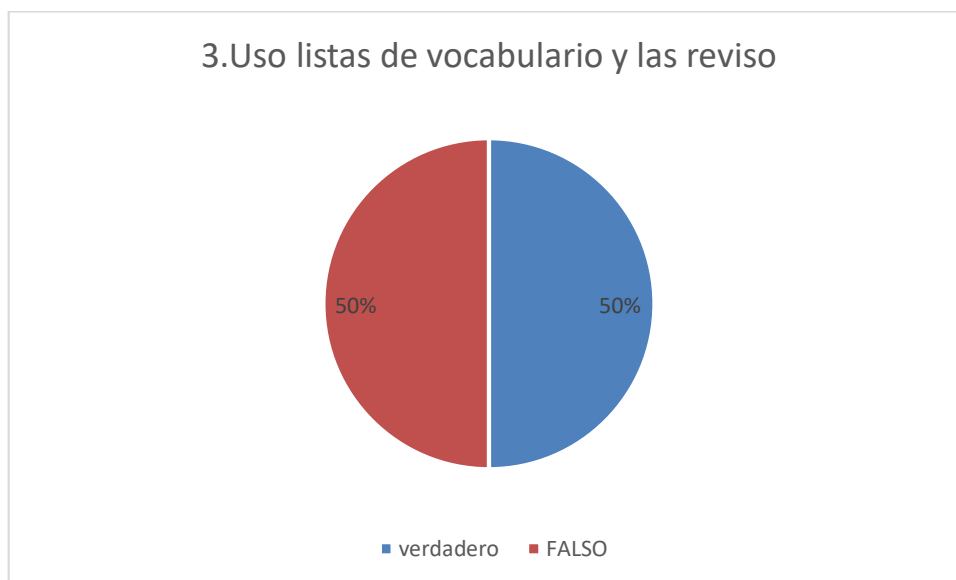
Grafica 22. Digo la palabra en voz alta

¿En la respuesta a la opción –¿Digo la palabra en voz alta, a la pregunta Cuáles estrategias encuentras para consolidar la escritura? Hay una equivalencia un 50% respondieron en forma afirmativa y un 50% en forma negativa.



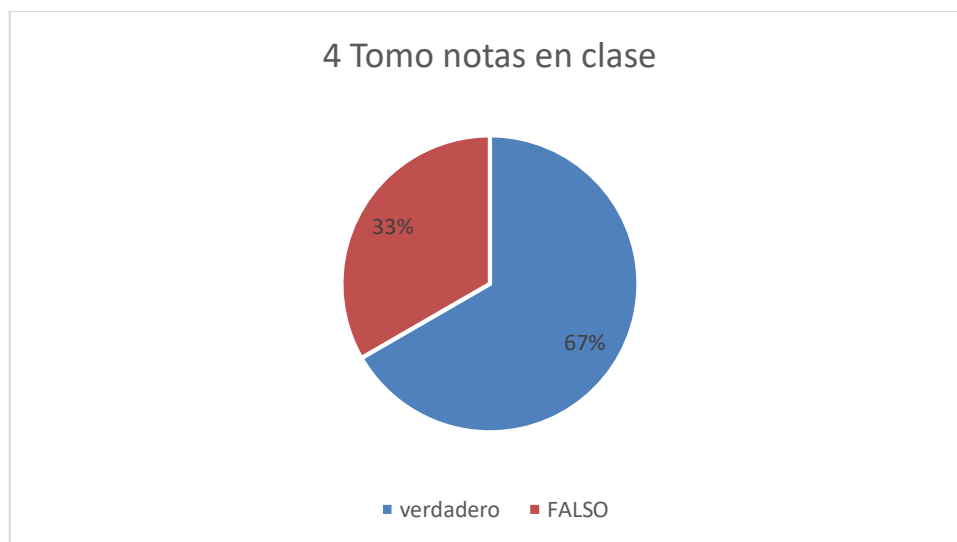
Grafica 23. Repito palabras escribiéndolas

En la opción repito palabras escribiéndolas, un 33% respondió en forma afirmativa y un 67% en forma negativa.



Grafica 24. Repito palabras escribiéndolas

En la opción Uso listas de vocabulario y las reviso, hay una equivalencia en las repuestas. Un 50% respondió en forma afirmativa y un 50% en forma Negativa,



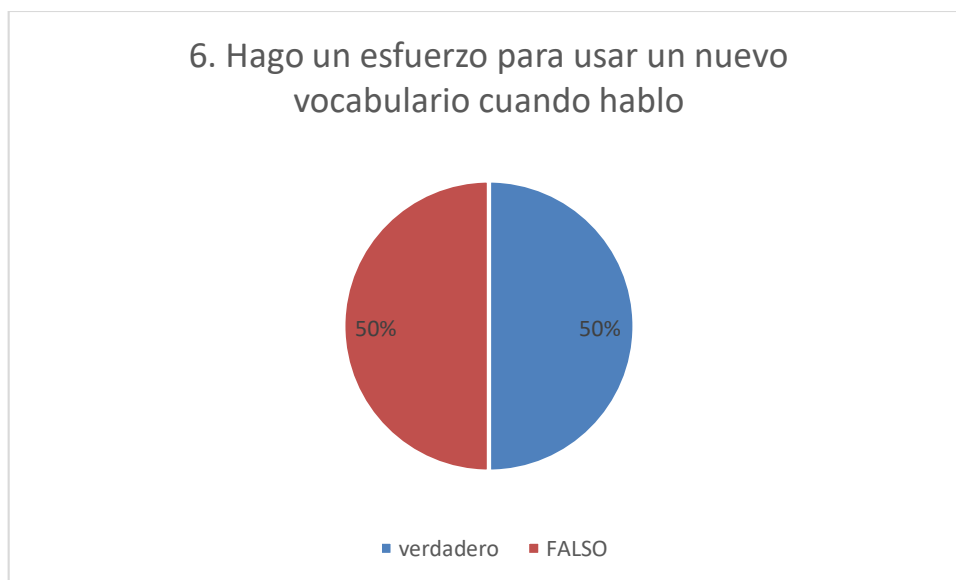
Grafica 25. Tomo notas en clase

En la opción Tomo notas en clase. Un 67 % respondió en forma afirmativa y un 33% respondió en forma negativa.



Grafica 26. Hago un esfuerzo para usar nuevo vocabulario en escritura.

En la opción Hago un esfuerzo para usar un nuevo vocabulario, un 50% respondió en forma Afirmativa y un 50% en forma negativa.



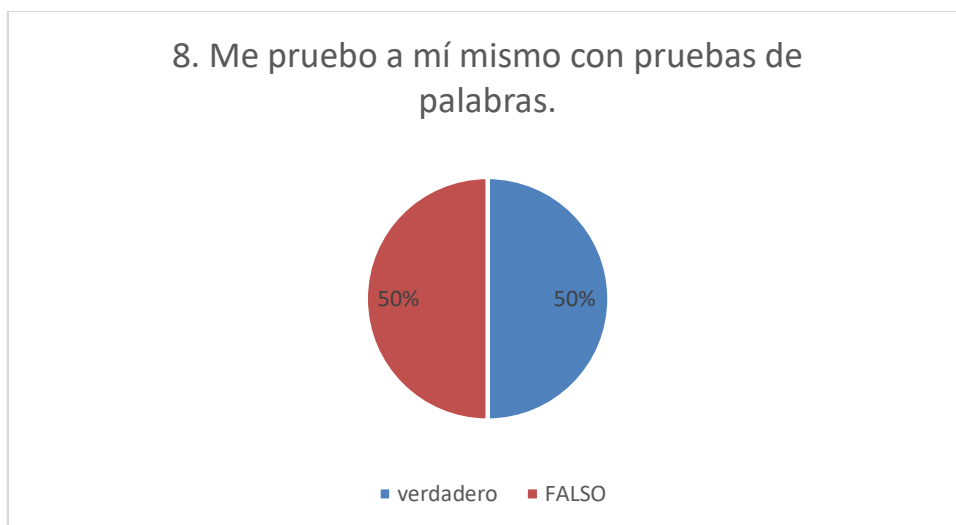
Grafica 27. Hago un esfuerzo para usar un nuevo vocabulario cuando hablo

En la gráfica se observa una igualdad en las respuestas a la opción Hago un esfuerzo para usar un nuevo vocabulario cuando hablo. Un 50% respondió afirmativamente y un 50% respondió en forma negativa.



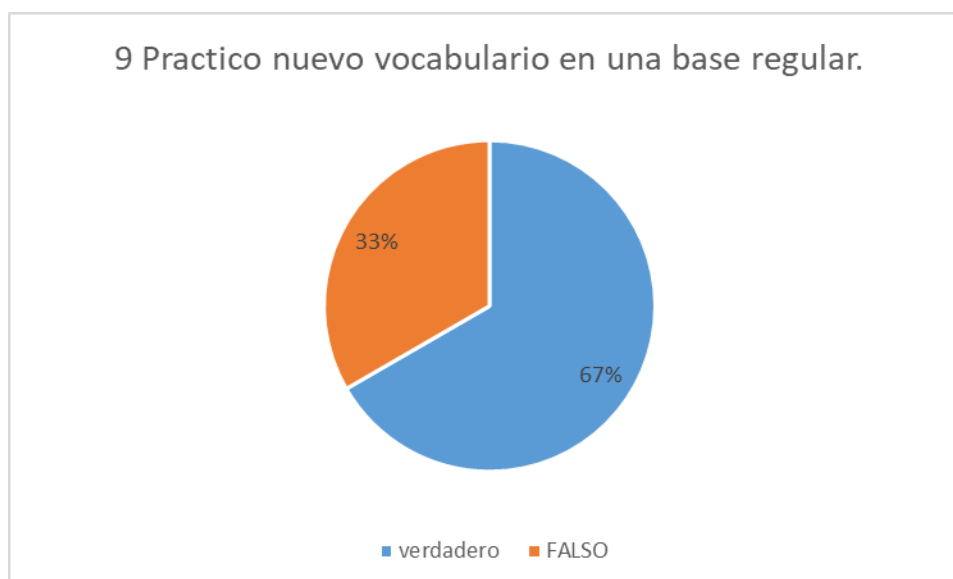
Grafica 28. Interactúo con nativos hablantes y trato de usar nuevas palabras.

En la opción Interactúo con nativos hablantes y trato de usar nuevas palabras. Un 67% respondió en forma negativa y un 33% responde en forma afirmativa.



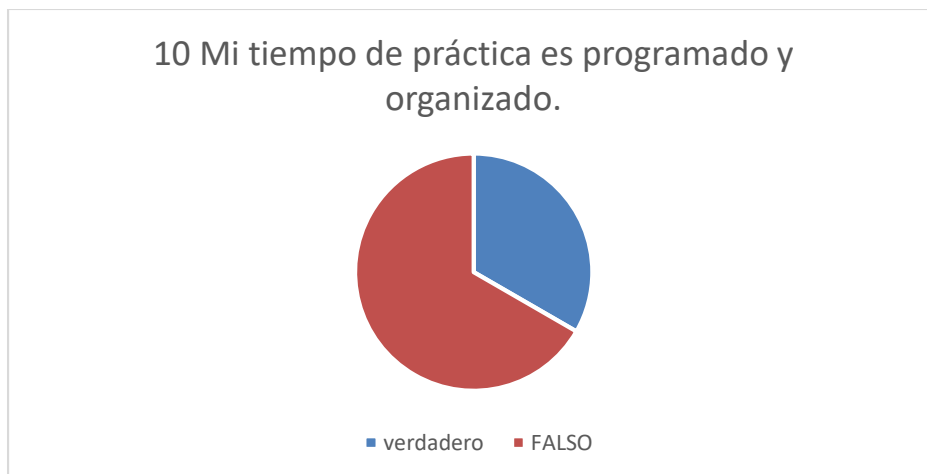
Grafica 29. Me pruebo a mí mismo con pruebas de palabras.

Grafica En la opción *Me pruebo a mí mismo con pruebas de palabras*. Se encuentra que un 50% respondió en forma afirmativa y un 50% en forma negativa.



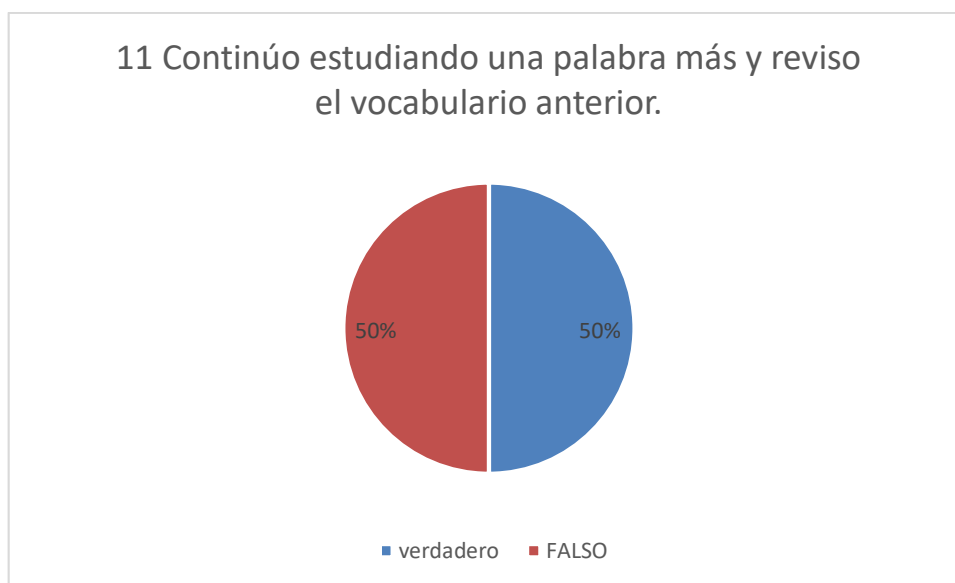
Grafica 30. Practico nuevo vocabulario en una base regular

En esta opción *Practico nuevo vocabulario en una base regular*, se observa que la mayoría respondió en forma afirmativa, la cual es igual a un 67% y un 33% en forma negativa.



Grafica 31. Mi tiempo de práctica es programado y organizado.

En la opción, mi tiempo de práctica es programado y organizado. Un 33% respondió en forma afirmativa y un 67% respondió en forma negativa.



Grafica 32. Continúo estudiando una palabra más y reviso el vocabulario anterior.

En la respuesta continúo estudiando una palabra más y reviso más y reviso el vocabulario anterior. Se encuentra una equivalencia en las respuestas. Un 50% respondió afirmativamente y otro 50% respondió en forma negativa.

3.6.1 Patrones. 1. Relación de Semejanza.

1.1 La toma de apuntes en clase es un ejercicio que los estudiantes obligatoriamente deben desarrollar. (Entrevista y Diario de campo).

1.2 La interactividad de los estudiantes con los hablantes nativos del inglés es nula. (Cuestionario, Diario de campo y Entrevista.)

1.3 La opinión acerca del trabajo del docente es positiva porque ellos se sienten apoyados y asesorados en todo momento. (Diario de campo)

1.4 Se le facilita aprender más una palabra cuando la utiliza en un contexto determinado (cuestionario, Entrevista).

1.5. Elabora oraciones en inglés y las traduce; hace el mismo proceso, pero en forma inversa. (Diario de campo y cuestionario.)

2. Relación de Diferencia

2.1 Ellos dicen que utilizan muy poco el diccionario en la escritura, pero el docente constata en sus clases que no es así. (Diario de campo y Entrevista)

2.2 Algunos estudiantes piensan que escribiendo frases cortas en inglés no es una buena forma de practicar la escritura, mientras la gran mayoría dice que sí. (Diario de campo y entrevista.)

3. Relación de Frecuencia:

3.1 La práctica de la escritura del inglés es más frecuente cuando redactan un texto (cuestionario y diario de campo)

4. Relación de Secuencia:

4.1 Los estudiantes reciben la explicación de cada tema en inglés, primero en su lengua materna (Diario de campo y cuestionario).

4.2 Su proceso de aprendizaje del inglés, en el colegio, empieza formalmente en Sexto grado y termina en once grados (entrevista y cuestionario).

5. Relación de Correspondencia

5.1 El aprendiz obtiene mejores resultados textuales, cuando recibe la orientación del docente. (Diario de campo, cuestionario y entrevista.)

5.2 Socializa entre sus compañeros de clase, actividades desarrolladas en talleres grupales. (Diario de Campo, entrevista.)

6. Relación de Causación.

6.1 El estudiante tiene una más y mejor producción escrita, cuando toma notas en el cuaderno. (Diario de campo, Cuestionario.)

6.2 El uso del diccionario lleva a una mejor redacción y comprensión lectora de la lengua extranjera. (Cuestionario y Entrevista).

6.3 Ellos se muestran muy temerosos cuando de escribir en inglés se trata, porque tienen muchas falencias en el aprendizaje. Cuando los estudiantes usan las estructuras gramaticales aprendidas obtienen una mejor producción textual. (Diario de campo, cuestionario)

7. Relaciones Semánticas

7.1 Inclusión.

1.1 El uso de fotocopias hace que el aprendizaje se personalice

1.2 El uso del diccionario está dentro del grupo de las estrategias cognitivas.

2. Razón:

2.1. No pueden relacionarse con hablantes nativos, porque ellos no visitan la zona donde está ubicada la Institución educativa.

2.2 El trabajo en pares no siempre es exitoso porque mientras unos estudiantes lo desarrollan otros, tan solo transcriben.

3.0 Causa-Efecto:

3.1 Las falencias que tienen en vocabulario y en estructuras gramaticales, hace que los muchachos se sientan inseguros al momento de tener que escribir un texto.

3.2 Cuando se hacen exposiciones en el tablero, muchos aprendices se pierden del desarrollo de la clase, debido a la indisciplina y al desorden.

4. Medio fin:

4.1 Los estudiantes usan el diccionario para traducir a español las palabras desconocidas.

5. Ubicación:

5.1 Los estudiantes solamente practican el inglés en el aula de clase.

5.2 Ellos no pueden usar el internet como herramienta, porque la zona dónde está ubicado el colegio, la señal es muy débil.

6. Atributo:

6.1 Valoran la presencia del docente, como vital, al momento de la enseñanza de la escritura del inglés.

7. Secuencia:

7.1 El aprendizaje formal del inglés de los estudiantes es secuencial (6° a 11°).

7.2 Los estudiantes socializan y exponen en el tablero, para el docente y sus compañeros.

Relaciones entre patrones

Hay empatía total con el docente. (Cuestionario, Entrevista y Diario de campo)

Aprender una palabra cuando se utiliza en un contexto determinado. (Cuestionario).

Traduce oraciones: inglés- español, español-inglés) (Cuestionario, Entrevista).

Redacción de Textos, es la práctica más frecuente de escritura. (Cuestionario, Diario de campo, entrevista)

Explicación del tema de inglés, primero en su lengua materna. (Diario de campo, cuestionario)

Mejores resultados textuales cuando reciben orientación del docente. (Cuestionario, diario de campo, y entrevista).

La producción escrita es más exitosa cuando toma notas en el cuaderno. (Diario de campo, Cuestionario).

El uso del diccionario mejora la redacción y comprensión lectora. (Cuestionario y entrevista.)

Cuando usan estructuras gramaticales, aprendidas obtienen una mejor producción escrita. (Cuestionario).

No manejar cuestionario y estructuras gramaticales en inglés hace que el estudiante se sienta inseguro al escribir un texto. (Diario de campo, cuestionario).

Los estudiantes solo practican el inglés, en el aula de clase. (Cuestionario)

El aprendizaje formal del inglés es secuencial. (Sexto a Once grados). (Entrevista).

Generalizaciones y Conclusiones

En el proceso de análisis de datos se encuentra que los estudiantes utilizan estrategias didácticas para el desarrollo de la escritura en inglés. De acuerdo a ello, se encontraron las siguientes generalizaciones: reescritura, interacción con hablantes nativos, uso de diccionario bilingüe, memorización, retroalimentación, y uso de las Tics,

A continuación, veamos una a una:

Estrategias didácticas que ayudan a mejorar la escritura en inglés.

1. Reescritura

La reescritura se trata de escribir nuevamente algo (repetición), o de dar un enfoque diferente a un determinado tema. Dentro de este concepto, se encuentran estrategias, que son muy usadas por los estudiantes, al momento de practicar la escritura en inglés: *toma de apuntes en clase*, donde la mayoría de los estudiantes lo hacen pues es obligatorio, *ejercicios escritos* a partir de temas dados por el docente, siempre teniendo en cuenta el tema de clase; igualmente, *elabora frases cortas en inglés, redacta textos*, lo que hace que al final la escritura en inglés sea más productiva y exitosa.

Teniendo en cuenta lo anterior, en una de las entradas del *diario de campo* se encontró que “los estudiantes desarrollaron una guía de trabajo, ellos se apoyaron en los apuntes, explicaciones de clase y el diccionario para confrontar algunos verbos y palabras desconocidas” (diario de campo, entrada 2). De otro lado, otro aprendiz opinó al respecto que “Yo pienso que es mejor cuando la escribo en el cuaderno” (entrevista, participante 1).

También se encontró que la producción textual, mejora ostensiblemente cuando manejan y usan estructuras gramaticales. Se halló en uno de los instrumentos de recolección de datos, lo siguiente: “Seguidamente, se procedió a explicarlo a través de estructuras gramaticales y sus formas afirmativa, negativa e interrogativa” (diario de campo, entrada 2)

Teniendo en cuenta lo expuesto arriba, esta Pérez y Merino (2014) quienes dicen respecto a este tema que “una reescritura es el resultado de reescribir, una acción que consiste en escribir nuevamente sobre un tema, pero ahora desde un enfoque diferente. También puede tratarse de escribir otra vez algo, aunque con modificaciones respecto al texto original. Así mismo, repetir sin ninguna modificación”

2. Interrelación con hablantes nativos.

Este aspecto es primordial, relevante y pertinente en el aprendizaje del inglés, pero poco posible al momento de querer apoyarse en esta estrategia. De hecho, en la zona rural donde está ubicada la institución es de difícil acceso y el orden público es complicado, lo que dificulta hacer llegar hablantes nativos del inglés.

Por ello, los aprendices siempre manifiestan que les gustaría relacionarse con hablantes nativos, para practicar escritura y oralidad y aunque también podrían hacerlo por internet, tampoco es posible porque no hay conectividad suficiente en la zona donde estudian ni donde viven.

Uno de los participantes opino cuando se le objeto al respecto que: “No, yo no he hablado con ningún nativo hasta el momento” (entrevista. Participante 5)

Teniendo en cuenta el aspecto tratado en el párrafo anterior, encontramos a Duranti y Goodwin (1992) que opinan, "Nadie discutiría hoy en día que la comunicación humana se podría definir como un proceso interactivo construido por interlocutores" A su vez, "la visión dinámica e interactiva de la comunicación implica considerar al hablante y al oyente en un intento de definir la naturaleza de la comunicación oral y escrita. Desde el punto de vista del hablante, este selecciona la función de su producción construye un discurso, considerando la información o conocimiento previo del oyente y las relaciones que se establecen en dicho contexto" (Van Dijk, 1997).

3. Uso de diccionario bilingüe

Definitivamente el uso del diccionario bilingüe es una de las estrategias más usadas por los aprendices, entre otras cosas, porque es un recurso pedagógico de fácil acceso y una ayuda cuando de redactar textos, producir oraciones cortas en inglés, mejorando así la redacción de textos y la comprensión lectora.

En uno de los instrumentos de recolección de datos se encontró que "Otros se apoyaron en el diccionario para buscar los verbos o las palabras desconocidas correspondientes "(diario de campo, entrada 4).

Así mismo, Roberts (1978:250) afirma que "los diccionarios contienen información excelente y útil para el que traduce y/o escribe, aunque ellos solo pueden dar un uso ordinario, no todos los usos" Así mismo, reforzando este concepto, acerca del diccionario bilingüe, aparece Gil (1982: 8 y 9) afirma que "los diccionarios bilingües son para el buen traductor, lo que la llave inglesa es para el mecánico" pero también dice que "la señal del agente de tráfico anula

automáticamente la de un semáforo, el buen criterio y ponderación del traductor debe imperar, sobre lo que en ocasiones, pueda decir el diccionario”

4. Memorización

El concepto de memorización agrupa varias estrategias como la exposición en el tablero, socialización con sus compañeros y profesor de actividades desarrolladas en clase en talleres grupales e individuales, elaboración de oraciones en inglés y su traducción que resultaron muy efectivas y productivas para los estudiantes. Uno de los participantes opinó que: “Ella nos reúne en grupos de a 3 y nosotros hacemos un diálogo y tenemos en cuenta el tema gramatical.

Respecto a este concepto, Davidoff (1989: 211) dice que la memorización “agrupa los procesos de memoria en tres: codificación, almacenamiento y recuperación. Luego, la codificación implica una serie de operaciones mentales encaminadas a obtener el almacenaje de la información. Igualmente, entre estas operaciones se encuentra la organización del material y el aprendizaje deliberado, Así, una vez es codificado, la información se almacena en la memoria durante un tiempo que puede oscilar entre unos segundos o un corto espacio de tiempo. E1: La escribo varias veces en el cuaderno. E2: La pronuncio varias veces. E3: La observo y luego la escribo en el cuaderno.

5. Retroalimentación

La retroalimentación no solo le permite al aprendiz aprender sino también evaluarse y corregirse, como también corregir a sus propios compañeros. Este aspecto resulto ser muy pertinente a la hora de obtener resultados porque potencia al estudiante para obtener excelentes resultados, cuando sus capacidades son puestas a prueba.

Uno de los participantes de esta investigación opinó que “Poco a poco, se fueron aclarando las dudas en el tablero, reforzando con nueva explicación y enfatizando a través de ejemplos” (diario de campo, entrada 3).

Otro opinó al respecto que “Voy escribiendo y le voy pidiendo la profe que me corrija” (Entrevista, participante 5).

Respecto de lo expuesto arriba, se encuentra Assinder (1991) afirma que “la retroalimentación provee a los aprendices de información valiosa sobre la lengua meta y la estrategia para enfrentarse a los errores” Además, Naun y Lamb (1996) destacan que “la retroalimentación da a los aprendices una idea de cuáles son los errores sistemáticos mientras facilita el aprendizaje ya que promueve el descubrimiento del mundo que los rodea”

6. Uso de las tics (Internet)

Para nadie es en secreto el impacto y la utilidad del internet en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en las lenguas extranjeras. Desafortunadamente está avanzada tecnología no llega a todos los centros educativos, como es el caso de la Institución Educativa. (Colegio Puerto Santander) donde se hizo la investigación. Por consiguiente, esta coyuntura

hace que la docente no pueda usar el internet como herramienta pedagógica con sus estudiantes. Por ende, en uno de los instrumentos se encuentra el soporte a las afirmaciones hechas arriba: “Aunque sé que la conectividad a internet es casi nula en la zona donde trabajo, una que otra vez, les coloco ciertos tópicos respecto a los temas gramaticales que estamos viendo, uno que otro aprendiz puede hacer la investigación pero la mayoría no” (diario de campo, entrada 3).

Teniendo en cuenta lo enunciado anteriormente existen autores que relacionan la tecnología (uso del internet) con el aprendizaje del inglés, entre ellos Phil Bartle quien “señala que una comunidad puede ir más allá de sus concepciones y trascender. Esto nos indica que las relaciones grupales con innovaciones de tendencias, en este caso, tecnológicas propician cambios necesarios a diferentes niveles, mejorando la producción textual de los aprendices” Así mismo, esta Hurtado y Díaz (2004) quienes dicen que

“La enseñanza de idiomas, pionera en muchos aspectos del uso de la tecnología para la adquisición del aprendizaje ha variado en las últimas décadas, pasando de ser la enseñanza de un nuevo idioma a una ventana de posibilidades necesarias en todas las edades”

Otras generalizaciones importantes encontradas

1. Aprendizaje formal del inglés.

Otro de los hallazgos de esta investigación es que los estudiantes empiezan el aprendizaje del inglés en el colegio, a partir de sexto grado hasta undécimo grado.

Algunos aprendices manifestaron que su aprendizaje comenzó en los primeros años de primaria, pero solo aprendieron unos pocos conceptos básicos. Uno de los aprendices dice al respecto que: “Desde que entre a bachillerato” (entrevista, participante 1).

Teniendo en cuenta el aspecto planteado en el párrafo anterior se encuentra que el Ministerio de Educación Nacional, en Colombia, “la educación formal promedio es de seis años, desde grado sexto hasta el grado undécimo, con tres horas semanales, durante la educación Básica y Media”.

Conclusiones

El uso de las estrategias pedagógicas en la escritura en inglés, es primordial al momento de aprender una segunda lengua. Por consiguiente, el manejo de ellas, hace posible que el docente planee mejor sus lecciones y así mismo, guíen a los aprendices a adoptar las mejores y más exitosas estrategias, que a la postre se reflejan en mejores producciones textuales.

Entre los hallazgos más importantes en las estrategias, está la *reescritura* que agrupa destrezas como la toma de notas en clase, redacción de textos, elaboración de frases cortas, ejercicios escritos en clase, a partir de tema dado por el docente en clase.

Así mismo, se encontró que un aspecto que podría ser muy útil para los aprendices, es el interactuar con hablantes nativos, pero desafortunadamente en la zona donde está ubicada la institución (Puerto Santander) no es posible tener esa oportunidad, por varios motivos (zona de difícil acceso, orden público complicado, poca conectividad de internet) ajenos a los estudiantes y al docente.

Otro aspecto concluyente, fue el uso del diccionario bilingüe. Es una estrategia que los estudiantes la consideran de fácil acceso y muy efectiva al momento de escribir en inglés. El diccionario bilingüe es una de las herramientas pedagógicas con la que la mayoría de los discentes cuentan en todo momento que practican la escritura. De otro lado, está la memorización, donde se encuentran estrategias como exposiciones en el tablero, elaboración de textos a partir de un grupo de palabras, talleres grupales e individuales, socialización de actividades entre los alumnos y el docente. Los resultados cuando usaban estas estrategias siempre fueron muy productivos y ellos siempre mostraron empatía hacia ellas.

Otro aspecto relevante es la retroalimentación, es de las estrategias que más usa el estudiante, quizá porque es de las más completas, es decir abarca desde el inicio del aprendizaje, siguiendo con su propia corrección y la de sus compañeros. Este proceso hace que el estudiante se sienta seguro con su aprendizaje.

También un aspecto a resaltar es el inicio del estudiante a estudiar inglés en el bachillerato. La mayoría empiezan en sexto grado, aunque uno que otro lo hacen en algún grado de primaria. Es una gran desventaja el no comenzar este aprendizaje, en los primeros años de estudio.

En cuanto al uso de las Tics, es muy triste darme cuenta que un recurso tan importante y tan productivo, no pueda ser aprovechado por los estudiantes de la institución, donde se hizo el proyecto. Esto se debe a que en esta zona, la conectividad a internet es casi nula

Referencias Bibliográficas

Anabella. (2003). Cuento de cuentos. Programa de escritura creativa.

Argentina: Fundación Leer. 2003. Disponible en <http://www.cerlalc.org/> ...

por JA González Gantiva · 2015 · Mencionado por 2 · Artículos relacionados

Andrew (2000) Actividades lúdicas en la enseñanza del lenguaje: El juego didáctico

Ausubel; 1986. Teorías del Aprendizaje.

Ausubel; (1983) Psicología Educativa y la labor Docente. Pág. 5

Atienzar (2008). El enfoque, proceso- producto orientado a la acción

Arias (2004) El cuestionario como instrumento de evaluación.

Assinder, W. (1991) “El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes”

Bartle, P. (2010). Cambio cultural y cambio social, recuperado el 4 de septiembre de 2012 en. <http://www.scn.org/mpfc/modules/htm>.

Cassany (1990) La Escritura como proceso y objeto de enseñanza.

Chris Tribble. (1997) Una amplia gama de roles sociales. Un modelo teórico de la comunicación escrita en lengua extranjera.

Crystal, D. (1997). English as a Global Language. Cambridge University Press.

Davidoff, I. (1988). *Introduction to psychology*. N. J. Prentice Hall.

Denzin y Lincoln (2005) Tomado de Vargas 2012) *La entrevista*.

Duranti, Alessandro y Charles Goodwin (1992). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge, University Press.

Gil Esteban, Rafael (1982) “Terminología: traducir sin diccionario”. *Boletín informativo de la asociación profesional española de traductores e intérpretes (APETI)*, 18, pp. 8-9.

Hurtado Montesinos, (2009) *Tecnologías para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera*.

Himpes, Canale Y Swain, Widdowson, Bachman, (2009) *El Desarrollo de la competencia pragmática: Aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje*.

Hernández Et Al., (2003). *Técnica e Instrumentos de Investigación: la entrevista*.

Lamb, C. (1996). *The self directed teacher. Managing the learning process*. Cambridge. language education.

Nunam, D. (1991). *Language teaching methodology*. Prentice hall international english language teaching disponible en: www.mineducacion.gov.co/article. al tablero No. 37, octubre-diciembre2005

Guano D. & Eta. (2017) *El aprendizaje significativo como estrategia de estimulación de la escritura del idioma inglés en educación general básica*. Disponible: <File:///C:/users/usuario/downloads/9627-27597-1-Pb.Pdf>

Rincón, A. (2013) Fortalecimiento de la escritura en inglés en estudiantes de educación media de una Institución pública. en Villavicencio, Colombia. Disponible:

https://Repositorio.Itesm.Mx/Bitstream/handle/11285/626565/Adriana_Paola_Rinc%C3%B3n_Acevedo_Pdf?Seque

Rodríguez, Larios Estrategias pedagógicas para un aprendizaje significativo.

Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en la clase de Ele. filipinas: revista suplementos. Smith, F. (1989). Comprensión de la lectura. México: Trillas

Germain (2013) Los métodos de enseñanza en: el método comunicativo revisado.

Raimés (1988) Una audiencia y un contexto. Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas.

Saravia y Bernaus, (2008), Pedagogía social.

González, (2009), La Didáctica del proceso docente para el desarrollo de la práctica laboral en las empresas.

Salanova Sánchez, (2012): La Motivación en el aprendizaje.

Mei (2008). EL aprendizaje del Idioma inglés como lengua extranjera.

Rixòn (1992) El aprendizaje del inglés desde la Educación infantil: Efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos.

Krashen (1981) el aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. Pág. 99

Richard Amato (1996). En el 2015 el British Council publica la investigación titulada El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes, implica procesos de aprendizaje.

Ferreiro (2000) El artículo de revisión sistemática como vehículo de escritura, investigación y publicación en ingeniería.

Barthes, 1953; 1973; 1974), Teoría De La Representación Simbólica En La Comunicación Gráfica.

Vargas, (2007) Una Reflexión Desde La Calidad De La Educación Superior Pública.

Teberosky (2000) ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?

Prabhu Formación y transformación para la educación inclusiva.

White Y Arndt (1991), La producción escrita en inglés como lengua extranjera en un grupo de niños entre 10 Y 13 años.

Porras: Enseñar a escribir en lengua extranjera: Una propuesta para la formación docente.

Krashen (1981), El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua.

Ruiz Flores (2009, P. 126): El Trabajo colaborativo para promover el pensamiento crítico y el Desarrollo de las competencias científicas sociales.

Cassany (2002) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita

Sánchez, (2009). Estrategias metodológicas que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje de la geografía e historia en a educación secundaria básica.

Finol y Nava (1996) El desarrollo de la escritura en inglés en la educación secundaria: una misión posible.

Rebecca L. Oxford. Las estrategias de aprendizaje de Rebecca L. Oxford: Análisis y praxis através de “ways to express the futire.

Galeano (2004), Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social

Nichol (2006), La accesibilidad en evolución: La adaptación persona entorno y su aplicación.

Galán Amador, (s f) El cuestionario en la investigación.

Sabino, (1992) El proceso de investigacion.

Hatch (2020). Qualitative inquiry research design.

Spreadley (1979) Metodología De La Investigación Cualitativa.

Ely Et Al. (1.991). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde El enfoque histórico cultural.

Miles Y Huberman (1994) Teoría y pràctica del análisis de datos cualitativos. . Proceso general y proceso de calidad.

