

**APROXIMACIÓN A LA COMPETENCIA ESCRITURAL EN INGLÉS DESDE LA
MIRADA DE LOS ESTUDIANTES**

YANETH JULIETA PLATA PRADA



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2008**

**APROXIMACIÓN A LA COMPETENCIA ESCRITURAL EN INGLÉS DESDE LA
MIRADA DE LOS ESTUDIANTES**

YANETH JULIETA PLATA PRADA

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Pedagogía**

**Directora
CLARA MARIA FORERO BULLA
Magíster en Estructuras y Procesos del Aprendizaje**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2008**

DEDICATORIA

A mi amado y siempre presente padre, convertido en luz y por siempre la luz de mi vida.

A mi madre y a mi padre por sus sacrificios y motivación.

A todos los niños que me regalan siempre sonrisas, amor por la vida y mil motivos para amar y soñar.

A Clarita por su infinita sabiduría, su compromiso con la investigación y su confianza.

A mis colegas y compañeros de la institución por su ánimo y constante colaboración.

A Juan por su amor y apoyo incondicional.

YANETH JULIETA PLATA PRADA

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
1. CONTEXTUALIZACIÓN	13
1.1 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	13
1.2 JUSTIFICACIÓN	16
1.3 OBJETIVOS	18
1.3.1 Objetivo general	18
1.3.2 Objetivos específicos	18
1.4 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN	19
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	21
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	21
2.2 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES	25
2.3 FUNDAMENTOS LEGALES	38
3. DISEÑO METODOLÓGICO	40
3.1 CLASE DE ESTUDIO	40
3.2 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y DE LOS PARTICIPANTES	41
3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	43
3.4 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA	46
3.5 VALIDEZ INTERNA	47
4. HALLAZGOS	48
4.1 CARACTERIZACIÓN	48
4.2 INTERPRETACIÓN	56
5. A MODO DE CONCLUSIÓN, ¿QUÉ SE ADVIERTE?	98
6. CAMINOS PARA POTENCIAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LA ESCRITURA EN INGLÉS	102
BIBLIOGRAFÍA	106
ANEXOS	110

LISTA DE CUADROS

		Pág.
Cuadro 1	Participantes en la investigación	43
Cuadro 2	Grados participantes en la investigación	44
Cuadro 3	Técnicas de recolección de información	46
Cuadro 4	Eje ser: percepción de los estudiantes los ejes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés en la etapa inicial	50
Cuadro 5	Eje ser: desarrollo actual de la escritura en inglés según estudiantes	51
Cuadro 6	Eje ser: dificultades identificadas por los estudiantes cuando escriben en inglés	52
Cuadro 7	Eje ser: semejanzas y diferencias entre la escritura en inglés y escritura en español	53
Cuadro 8	Eje sentir: razones por las cuales a los estudiantes les gusta o escribir en inglés	54
Cuadro 9	Eje sentir: beneficios de la escritura en inglés	55
Cuadro 10	Eje querer ser: expectativas ante el desarrollo de la escritura en clase de inglés	56

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Matriz de códigos	111
Anexo B Precategorización de los testimonios de los estudiantes	115
Anexo C Memorando descriptivo según los estudiantes	123
Anexo D Muestras escriturales	146
Anexo E Rregistro de imágenes	164

RESUMEN

TITULO: APROXIMACIÓN A LA COMPETENCIA ESCRITURAL EN INGLÉS DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES*

AUTORA: YANETH JULIETA PLATA PRADA **

PALABRAS CLAVES: Competencia escritural, educación bilingüe, bilingüismo, enseñanza del inglés, proceso de enseñanza y aprendizaje, ortografía, vocabulario, docentes, concepciones, educación básica primaria, pedagogía.

DESCRIPCIÓN:

El propósito de la investigación consiste en indagar acerca de las concepciones y prácticas sobre la competencia escritural en inglés de profesores y estudiantes de los grados primero, segundo y tercero de educación básica primaria en una institución bilingüe privada. Así, la trascendencia de este estudio se centra en interpretar esta realidad para proponer un plan de acción institucional en un estudio posterior que potencie la labor de los docentes y favorezca la formación de los participantes y la calidad de la educación que se brinda desde esta competencia.

El diseño de investigación es cualitativo de carácter etnográfico el cual permitió observar, escuchar, interpretar, comprender la realidad del aula desde donde se llegó a una reconstrucción con sentido desde el otro.

Como resultado de la investigación, se identifica la necesidad por parte de los miembros de la comunidad educativa de propiciar situaciones y propósitos reales donde la escritura cumpla su carácter social, natural, transformador e integrador de sus componentes. Así, la enseñanza de la ortografía y el vocabulario requiere ser replanteada para que sea coherente con la función comunicativa. De igual forma se evidencia la importancia de favorecer espacios de reflexión dentro de la institución con el propósito de trazar planes de acción que garanticen cohesión y flexibilidad entre los procesos curriculares de los diferentes grados y las asignaturas de inglés. También se concluye sobre la necesidad de garantizar la efectividad en la implementación de las disposiciones de acreditación nacional e internacional en torno a la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

* Tesis de grado

** Maestría en Pedagogía. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Universidad Industrial de Santander. Directora Clara María Forero Bulla

ABSTRACT

TÍTULO: ENGLISH WRITING COMPETENCE APPROACH FROM THE STUDENTS´ PERSPECTIVE*

AUTHOR: YANETH JULIETA PLATA PRADA **

KEY WORDS: Writing competence, bilingual education, bilingualism, English teaching, teaching and learning process, spelling, vocabulary, teachers, conceptions, elementary education, pedagogy.

DESCRIPTION:

The objective of the present research consists of looking for teachers´ and students´ conceptions and practices related to writing competence in English from the grades first, second, and third of Elementary Education in a bilingual and private school. Thus, the importance of this project concentrates on interpreting this reality in order to propose an action plan that strengthens teachers´ tasks and helps the participants´ education process and its quality offered from this competence.

This research design is qualitative and ethnographic which allowed to observe, to listen to, to interpret, and to comprehend the classroom reality, and from the reconstruction of sense from the other was also concluded.

As a result of the investigation, the need of the educational community members to provide situations and real purposes was identified so writing permits its social, natural and changing nature and its components integrating approach. Thus, spelling and vocabulary teaching requires to be reoriented in order to be coherent with the communicative function. Also, it was determined the importance to offer reflecting spaces in the school with the purpose of designing action plans that guarantees cohesion and flexibility in the curriculum processes in the different academic levels and the subjects taught in English. Besides, it was concluded the need to ensure effectiveness in the implementation of national and international standards related to teaching and learning English.

* Thesis for Graduate Studies to achieve the title: Master of Arts in Pedagogy.

** Pedagogy master´s. Faculty of Human Sciences. School of Education. Universidad Industrial de Santander. Clara María Forero Bulla

INTRODUCCIÓN

La adquisición de la competencia escritural en inglés como lengua extranjera requiere de constante reflexión y cambios desde las prácticas pedagógicas, que permitan comprender cómo se dan sus procesos desde el hacer, principalmente desde el trabajo de aula; igualmente desde el sentir, teniendo en cuenta su gran aporte desde las perspectivas de los participantes, por sus actitudes y sus sentimientos. Estos aspectos fundamentales permitirán ver y entender la realidad pues a veces los procesos de enseñanza y aprendizaje no cumplen las expectativas planteadas por la institución, por los docentes, y en especial las de los estudiantes.

Cobra gran importancia el tener en cuenta las inquietudes de los estudiantes puesto que son ellos quienes viven y experimentan el trabajo del aula en forma permanente, y quienes a su vez evidencian los efectos directos de la labor pedagógica. Por lo tanto, son los mismos estudiantes quienes desde su experiencia pueden aportar para replantear y favorecer su competencia escritural en inglés puesto que son ellos quienes hacen las mejores lecturas sobre la realidad del aula y pueden acercarse tanto a su realidad como a sus avances y vacíos.

La presente investigación titulada “Aproximación a la Competencia escritural en Inglés desde la Mirada de los Estudiantes”, se presenta de la siguiente manera:

El primer capítulo comprende la situación problemática, la justificación, los objetivos generales y específicos que guiaron el proceso de investigación.

En el segundo capítulo, se presentan los fundamentos conceptuales que comprenden los antecedentes investigativos, los fundamentos teóricos que orientan el presente trabajo y algunos aspectos relacionados con la legislación concerniente a la enseñanza del inglés en el país.

El tercer capítulo plantea el proceso metodológico, el cual contempla los diferentes aspectos tenidos en cuenta para el proceso de investigación.

El cuarto capítulo hace referencia a los hallazgos, los cuales contemplan la caracterización que orienta el proceso de sistematización, y a la interpretación que muestra el proceso de reconstrucción desde la triangulación teórica.

En el quinto capítulo, titulado “A modo de conclusión, ¿qué se advierte?”, se enuncian las conclusiones generales sobre el proceso de investigación.

En el sexto capítulo denominado “Caminos para potenciar la competencia escritural en inglés”, hace referencia a las recomendaciones con el fin de avanzar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la competencia escritural en la institución objeto de estudio, con el propósito de generar espacios de reflexión y planear acciones que fomenten la calidad de la educación impartida.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

1.1 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Como consecuencia de los avances de la ciencia y la tecnología, la apertura de la economía y los efectos de la globalización, entre otros, el inglés se ha constituido en un factor de trascendencia en el mundo de hoy. Se estima que una tercera parte de los habitantes del planeta aprenderán inglés en los próximos diez años. No obstante, hay indicios del predominio que otras lenguas tendrán en el contexto mundial debido a factores de reordenamiento económico y de liderazgo en la esfera mundial.

Por consiguiente, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera también tendrá grandes modificaciones en su esencia, según lo expresa David Graddol: “El inglés parece haberse unido a una lista de habilidades básicas. Bastante simple, su función y lugar en el currículo ya no es de “idioma extranjero” y esto está trayendo cambios profundos en quien está aprendiendo inglés, sus motivos para aprenderlo y sus necesidades como aprendices”¹.

Así, la naturaleza de la enseñanza y aprendizaje del inglés requiere transformarse debido al giro en la concepción de este idioma como habilidad básica y estratégica donde el estudiante inicie y amplíe sus habilidades para integrar saberes. Por consiguiente, se hace cada vez más necesario y trascendental el aprendizaje y la adquisición del inglés en la etapa escolar con el fin de mejorar la calidad de vida y propiciar la convivencia, el entendimiento, el intercambio cultural; dimensiones que deben estar presentes y latentes en un proyecto de vida y de nación. Al respecto, los Lineamientos Curriculares del Área de Idiomas Extranjeros, hacen referencia a la importancia de “Acceder, mediante el uso satisfactorio de otra lengua a otra cultura, a otra forma de ver, de sentir y de pensar, es adquirir el sentido de lo relativo en la traducción de las ideas y de los conocimientos. Es en fin, comprender al otro”².

Es éste el desafío de los sistemas educativos de muchos países como Colombia donde las esperanzas se han volcado sobre la educación con el fin de encontrar alternativas de enseñanza y aprendizaje para que, desde temprana edad escolar,

¹ GRADDOL, David. English Next. Why do English Global May Mean the English as a Foreign English? United Kingdom: The English Company, 2006, p. 72.

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares: Idiomas Extranjeros. Bogotá: Enlace Editores, 1999, p. 16.

se tejan caminos de progreso y bienestar a nivel individual que redunden en el país.

La institución³ donde se realizó la investigación cuenta con un enfoque multicultural y bilingüe por la educación internacional que allí se imparte; así, el proceso de enseñanza y aprendizaje no es ajeno al interés del sistema educativo del país, al buscar alternativas pedagógicas que ofrezcan soluciones para que el lenguaje se constituya en un verdadero vehículo de progreso e igualdad. Igualmente por su naturaleza bilingüe e internacional, la institución cuenta, además de docentes colombianos, con profesores extranjeros provenientes de Norte América, representando el 60% de la planta docente en la sección de primaria y, quienes presentan gran movilidad por las condiciones contractuales ofrecidas por la institución.

Por esta razón, se observan diferentes tendencias, concepciones y enfoques en las prácticas pedagógicas de los docentes de las asignaturas que se orientan en inglés (Language Arts, Science, Math y Social Studies). Los ejes bajo los cuales se implementa la adquisición del inglés en el ciclo básico están fundamentados en la visión y la misión de la institución. Sin embargo, es necesario analizar si la esencia de las mismas y sus implicaciones en el acto pedagógico se dan en el aula de clase puesto que el hecho de estar rotando profesores de inglés continuamente hace que se encuentren diferentes estilos, siendo igualmente difícil rastrear y concatenar las intenciones de los docentes con sus acciones por el sentido de pertenencia que desarrollan.

Con respecto a este aspecto, la filosofía de la institución es respaldada por la definición de calidad que plantea Kathleen A. Fitzpatrick:

Para definir la calidad de una institución educativa se debería iniciar definiendo en términos claros lo que una institución de alta calidad produciría. El foco debe ser mantenido en el mismo aprendizaje de los estudiantes y lo que los estudiantes pueden demostrar que saben y pueden hacer (...). Una institución de calidad hoy en día necesita ayudar a los estudiantes no sólo a adquirir información y habilidades, pero también un profundo entendimiento conceptual de ideas claves, la habilidad para usar su conocimiento para razonar y para innovar, problemas del mundo real, y ser capaz de comunicar efectivamente su razonamiento y soluciones a los demás.⁴

³ Proyecto Educativo Institucional (PEI). Documento formal de la institución donde se llevó a cabo la investigación.

⁴ FITZPATRICK, Kathleen A. Indicators of Schools of Quality. Schaumburg, IL: National Study of School Evaluation, 2002, p. 16.

Por consiguiente, el norte de esta investigación, apuntó a rastrear los vínculos entre el quehacer de los docentes de inglés con el desempeño de los estudiantes no sólo en términos de conocimiento, sino también en cuanto a su habilidad para expresarse y razonar con y para los otros. Desde esta perspectiva, y sin la pretensión ni la necesidad de intentar homogeneizar enfoques de enseñanza, se hizo necesario recorrer los tejidos sobre los cuales el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha venido enraizando bajo los efectos de diferentes factores.

Trasladando el anterior propósito, al desarrollo de la competencia escritural en inglés de los estudiantes de los grados primero, segundo y tercero de educación básica primaria a la cotidianidad de la institución bilingüe en mención, surgió la posibilidad de identificar y establecer vínculos entre las características de la acción pedagógica por parte de los docentes hacia los lineamientos institucionales y los programas instruccionales. Esto podría representar el inicio de un cambio significativo como lo señalan las docentes investigadoras Mireya Gutiérrez, Olga Patricia Moritz y Miriam Reina, en el estudio etnográfico que realizaron: “Se requiere que quienes participen plenamente en el proceso sean capaces de comprender racionalmente esa realidad en la cual están inmersos, pues sólo en esta forma podrán ser actores activos y transformadores de su propia actividad profesional”⁵.

En resumen se buscaba indagar la realidad educativa en estos grados de educación básica primaria, a partir de las concepciones de los docentes y estudiantes, las prácticas pedagógicas y su relación con el desarrollo de la escritura en inglés y sus expectativas. Era necesario entender en primera instancia, las razones de las acciones y los comportamientos, para así comprender los modos de pensar que rigen el quehacer de un individuo o de una colectividad. Específicamente, era fundamental abordar y comprender la función social de la escritura en inglés, los niveles de adquisición y apropiación de habilidades metacognitivas por parte de docentes y estudiantes, y la interacción entre conocimientos declarativos y procedimentales en distintas pruebas escriturales.

Así, el planteamiento central que orienta la investigación se sintetiza en el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas sobre la competencia escritural en inglés de profesores y estudiantes de los grados primero, segundo y tercero de educación básica primaria de una institución bilingüe?

⁵ GUTIÉRREZ, Mireya, MORITZ, Olga Patricia y REINA, Miriam ¿Alumnos Problema o Maestros Problemas? Serie Alegría de Enseñar. Bogotá: FES, 1992. p. 10.

Teniendo en cuenta el anterior interrogante, se plantearon las siguientes preguntas directrices:

- ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes de inglés en la enseñanza de la escritura?
- ¿Cuál es el sentir de los estudiantes y docentes de inglés ante la escritura en inglés?
- ¿Cómo quisieran los estudiantes y los docentes que se orientara el desarrollo de la escritura de textos en inglés?

1.2 JUSTIFICACIÓN

A pesar de haberse triplicado el número de alumnos inscritos en la educación básica en el mundo, según informe de la UNESCO⁶, el número de analfabetos es alarmante y muchos permanecen al margen de la educación o no reciben una educación básica de calidad. El concepto de educación básica de calidad es referido por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI a partir de la Declaración Mundial sobre la Educación para todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, así lo expresan:

Cada persona –niño, joven o adulto – deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades básicas abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir, trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.⁷

Por consiguiente, el idioma inglés en Colombia no está siendo contemplado por su contenido básico, sino como una herramienta esencial para el aprendizaje, para que desde la básica primaria se favorezca como una habilidad que posibilite acceder al conocimiento y a la tecnología. Es por esto que los procesos de enseñanza y de aprendizaje fundamentalmente se direccionan hacia el mejoramiento de las competencias en inglés como estrategia básica. Este hecho es originado y validado a partir de La Ley General de Educación, Ley 115

⁶ DELORS, Jacques *et al.* La Educación encierra un tesoro. Quito: Ediciones UNESCO, 1996. p. 143.

⁷ *Ibíd.*, p. 145.

de 1994,⁸ que planteó la enseñanza del inglés como área obligatoria y abordó el currículo centrado en procesos, buscando que el aprendizaje de los idiomas contribuya para que el país compita en un mundo globalizado. Posteriormente, estos planteamientos fueron puntualizados por el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros, en 1999.⁹

El Programa Nacional de Bilingüismo 2004 - 2019 del Ministerio de Educación Nacional,¹⁰ igualmente pretende que los futuros profesionales tengan niveles óptimos de competencia comunicativa en inglés, comunicándose en ese idioma bajo estándares internacionales para hacer de Colombia un país competitivo con mejor calidad de vida. Bajo este nuevo panorama, las instituciones educativas trabajan en la implementación de estas políticas en sus programas curriculares a la luz del Proyecto Educativo Nacional (PEI).

En la tarea de acatar los anteriores planteamientos relacionados con el marco legal colombiano, específicamente los vinculados a la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la institución bilingüe objeto de la investigación, más las directrices y los estándares curriculares estadounidenses, surge la necesidad de abordar y relacionar los niveles de correspondencia e influencia entre las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés y los niveles de desempeño de la competencia escritural en inglés de los niños de educación básica primaria.

Cabe anotar que al interior de la institución ha habido preocupación e inquietudes de parte de los docentes sobre el nivel de adquisición de la competencia escritural en inglés de los niños; factor que fue señalado como la mayor prioridad en una encuesta que perseguía establecer prioridades para futuras intervenciones encaminadas a potenciar los niveles de adquisición y desempeño en cuanto a la escritura en inglés por parte de los estudiantes.

Por consiguiente, esta investigación aporta a la reflexión sobre la práctica pedagógica del docente de inglés y, a la misma institución bilingüe, por abordar una construcción más íntima y real con el saber pedagógico como factor determinante de calidad, de tal forma que le permite volver sobre sí misma. Por lo tanto, conocer las concepciones o representaciones de los docentes de inglés y de los estudiantes sobre el proceso de orientación de la escritura tiene marcada relevancia en el entorno escolar y en particular, en la competencia escritural en inglés.

⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación, Ley 115 del 8 de febrero de 1994.

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie: Lineamientos Curriculares: Idiomas Extranjeros.

¹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa Nacional de Bilingüismo 2004 – 2019.

Los resultados de la presente investigación permiten que al interior de la institución, se den espacios de reflexión con el propósito de trazar planes de acción que garanticen cohesión y flexibilidad entre los procesos curriculares de los diferentes grados y las asignaturas de inglés, desde un proceso de reconstrucción y evaluación permanente y pertinente por parte de la comunidad.

Se considera igualmente relevante este estudio para las otras nueve instituciones de educación bilingües miembros de la Asociación de Universidades y Colegios del Sur de los Estados Unidos, SACS, que se ven enfrentadas a los alcances del currículo dual, orientado en este caso en particular, hacia estándares colombianos y estadounidenses que reflejen en sus procesos académicos un equilibrio entre equidad, balance y diversidad. La efectividad en la implementación de las disposiciones de acreditación nacional e internacional en torno a la enseñanza y el aprendizaje del inglés en estas instituciones está directamente relacionada con la naturaleza de las concepciones tanto de los docentes como de los estudiantes y de las diferencias que se puedan plantear entre sí.

Finalmente, la trascendencia de esta investigación se centra en comprender e interpretar esta realidad con el propósito de proponer en un estudio posterior un plan de acción institucional que potencie la labor de los docentes y favorezca la formación de los participantes y la calidad de la educación que se brinda desde la mirada escritural.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general

Caracterizar las concepciones y prácticas que sobre la competencia escritural en inglés poseen los docentes y estudiantes de los grados primero, segundo y tercero del ciclo de educación básica primaria en una institución bilingüe.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar las concepciones subyacentes o explícitas que los estudiantes tienen acerca de la competencia escritural en inglés.
- Determinar las características de las prácticas pedagógicas de los docentes y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje de la competencia escritural en inglés.
- Identificar el sentir y las expectativas de docentes y estudiantes sobre la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la competencia escritural en inglés.

1.4 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

La institución¹¹ donde se llevó a cabo la investigación es una corporación educativa, privada, ubicada en el municipio de Floridablanca, Santander, Colombia, sin ánimo de lucro, bilingüe, pluricultural y mixta. Se ofrece todos los niveles de educación formal, así: Preescolar (K2 – 1º), Primaria (2º - 6º), y Bachillerato (7º - 12º) con una población de 580 estudiantes en total de estratos socioeconómicos 5 y 6; en su plan de expansión se proyecta a 700 alumnos máximo. Aparte de la aprobación del Ministerio de Educación Nacional, cuenta con acreditación internacional de SACS (Southern Association of Colleges and Schools), inicialmente otorgada en 1994 y reacreditada en 2004, Se tiene planeado su futuro proceso de reacreditación con la misma agencia durante el primer semestre de 2009. SACS es una organización no gubernamental y voluntaria que acredita a más de 13.000 instituciones públicas y privadas desde la temprana infancia hasta la universidad. Actualmente es la agencia de acreditación con mayor cobertura en el mundo y una de las seis que acreditan este tipo de instituciones.

La misión de la institución ha sido formar ciudadanos con un alto desarrollo de su dimensión intelectual, ética, física y humana, orientada hacia su realización personal, profesional y ética. Se visiona como una institución ejemplar en procesos educativos reconocida en el ámbito nacional e internacional, basada en un ambiente de respeto, responsabilidad y autonomía. La institución reconoce la individualidad del estudiante teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje, necesidades e intereses. De igual forma, se enfatiza el desarrollo intelectual independiente, lo mismo que las actividades creativas, apreciación estética y respeto por los valores morales y espirituales del estudiante.

En la actualidad tanto la misión como la visión de la institución¹², están siendo objeto de revisión y se espera su respectiva validación y socialización en la comunidad educativa durante el primer trimestre del año escolar 2008 - 2009. Así se proyectan:

Misión Propuesta

“In partnership with families and the community at large, empowers students to become globally minded, life-long learners and prepares them to be successful in an ever-changing world”.

¹¹ Proyecto Educativo Institucional (PEI). Op. Cit., p. 15

¹² Documento formal de la institución.

Visión Propuesta

“Guided by national and International standards of excellence, empowers students to develop their intellectual curiosity and social responsibility through real-life experiences with a diversified and rigorous curriculum, enabling them to become contributing members of their communities in meaningful and positive ways”.

De esta forma, la nueva misión y visión cobran dimensiones que abarcan y promueven el desarrollo de la competencia escritural y que desde ya queda evidente la importancia del contexto y las situaciones significativas.

En un gran porcentaje la educación se ofrece en inglés. Los estudiantes presentan diversos exámenes internacionales estandarizados a lo largo de sus estudios, tales como: MAP, PSAT, SAT. El colegio otorga dos diplomas: el de carácter nacional y el americano que le posibilita ingresar a universidades americanas. Igualmente el colegio ha establecido diversas relaciones interinstitucionales a través de sus años de trayectoria en el campo educativo, entre las que se encuentran: National Honor Society, Advanced Placement, Tri – Association, Inter– Regional Center, ACCAS, BGSU, y Destination – Imagination,.

El proceso de diseño del currículo en la institución ha sido dual debido a su naturaleza internacional. Esto significa que la estructura curricular obedece a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y a los lineamientos de calidad de la Southern Association of Colleges and Schools (SACS) de Estados Unidos, a través de los lineamientos determinados desde la NSSE (National Study of School Evaluation) y a partir de los estándares internacionales McRel, (Mid – Continent Research for Education and Learning).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Inicialmente se presentan los antecedentes investigativos desde donde se hace una aproximación a algunos estudios relacionados con el tema. Luego, se incluye el enfoque teórico que sustenta las bases conceptuales del proyecto. Seguidamente, se sintetizan los fundamentos del marco legal que regulan y orientan la puesta en marcha de acciones y programas relacionados con la educación bilingüe.

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Contexto internacional

En primer lugar, se resaltan los valiosos aportes investigativos de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y su equipo¹³, con el trabajo experimental *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*, realizado en los años 1974, 1975 y 1976, y cuyo propósito era comprender los procesos y las formas mediante las cuales los niños adquieren el conocimiento de la lengua escrita, para así abordar la alfabetización inicial y poder enfrentar el analfabetismo. Con los resultados de este trabajo se concluyó que los niños iban descubriendo paso por paso el sistema alfabético de escritura y a la vez construyendo la lógica que lo articula. También hallaron que existen diferentes etapas en la adquisición del sistema de escritura, que no tienen correspondencia rígida en cuanto a la edad, sino que van apareciendo cronológicamente en el individuo, es decir que el sujeto es el constructor de su propio conocimiento en interacción con su medio. Demostraron que el aprendizaje de la lectura y la escritura se originaba mucho antes de la escuela y sin que mediara la enseñanza formal y sistemática de un adulto pues el niño, al participar de contextos sociales de producción e interpretación de la lengua escrita, espontáneamente la había explorado, había reflexionado sobre ella y había comenzado la reconstrucción de los principios que la rigen.

Stuart A. Karabenick y Phyllis A. Clemens Noda¹⁴, docentes de la Universidad del Este de Michigan en los Estados Unidos, realizaron una investigación, utilizando una encuesta “comprensiva” sobre “Professional Development Implications of Teachers’ Beliefs and Attitudes toward English Language Learners” (Implicaciones del Desarrollo Profesional de las Creencias y Actitudes hacia los Aprendices del Idioma Inglés), con el objetivo de indagar a setecientos veintinueve docentes sobre sus creencias, concepciones, prácticas y necesidades relacionadas con los

¹³ FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. *Los Sistemas de Escritura en el Niño*. México: Siglo Veintiuno. 1998, p. 333 - 361

¹⁴ KARABENICK, Stuart A. y NODA Phyllis A. *Professional Development Implications of Teachers’ Beliefs and Attitudes Toward English Language Learners*. *En: Journal of National Association of Bilingual Education*. Vol. 28, No. 1; (Spring 2004); p. 55.

estudiantes catalogados como “ELLs, English Language Learners” (Aprendices del Idioma Inglés). Esta investigación se llevó a cabo durante el año 2003 en un distrito suburbano del estado de Michigan, donde había llegado un número considerable de inmigrantes y refugiados.

Los resultados mostraron tendencias generales y respuestas típicas; además se evidenció la diferencia entre los docentes con actitudes más positivas y aquellos con actitudes menos positivas por tener más estudiantes ELLs en sus clases. En general, los docentes manifestaron consideraciones positivas hacia la educación bilingüe; específicamente el 70% reconoció los aportes que los estudiantes ELLs añaden a sus clases. Igualmente estos docentes se mostraron a favor del uso de la lengua materna al permitir promover el desempeño escolar y no impedir la adquisición de un segundo idioma; sin embargo, menos del 43% indicó su preferencia por tenerlos en sus aulas. Por lo tanto, se presentó una variabilidad considerable con una mayor proporción de docentes que expresan creencias, concepciones y prácticas de menor respaldo y apoyo por el estudiante de inglés. A partir de este estudio comprensivo, se hicieron aportes considerables a los programas de capacitación profesional para docentes del estado de Michigan.

En Latinoamérica, Carolina González Peña y Oscar Alberto Morales¹⁵, Licenciados en Idiomas de la Universidad de Los Andes en Mérida, Estado de Mérida en Venezuela, realizaron en esta universidad una investigación con base en un estudio de casos fundamentado en el enfoque cualitativo, titulado “Concepciones de Estudiantes y Docentes de Idiomas Modernos sobre el Diseño Curricular y la Ejecución de la Opción Organizaciones Internacionales, OOI”. La investigación se llevó a cabo durante septiembre y diciembre de 2004. El objetivo era describir y analizar las concepciones de los participantes sobre el diseño y ejecución de la OOI de la Facultad de Humanidades y Educación. Se concluyó que hay altas expectativas por parte de los estudiantes al inicio del programa académico y la opción; sin embargo, éstas descienden por el no cumplimiento de las mismas. En cuanto a los docentes, se concluyó que no consideraban la OOI como parte del campo de trabajo de los estudiantes. Tampoco se encontró congruencia entre el proyecto y la ejecución, factor que hizo replantear la necesidad de evaluar en el proceso las nuevas carreras y opciones.

¹⁵ GONZÁLEZ P. Carolina y MORALES, Oscar. Re: Concepciones de Estudiantes y Docentes de Idiomas Modernos sobre el Diseño Curricular de la Opción Organizaciones Internacionales. En: Publicación Electrónica Saber. [On line]. Mérida, Estado de Mérida: Universidad de los Andes, Vol.10, no 32; enero – febrero – marzo, 2006; Available from Internet: <http://www.saber.ula.ve>>

Contexto nacional

En el contexto nacional, se destaca el trabajo investigativo etnográfico llevado a cabo por Aracely de Tezanos y la Universidad Pedagógica Nacional, *Maestros, artesanos, intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*¹⁶, estudio de caso en una Escuela Normal de Tunja, Colombia, y realizado durante los años 1983 – 1984. El estudio concluyó que los maestros enseñan, no desde planteamientos teóricos, sino de una forma más o menos similar a la que les enseñaron sus maestros, debido, a que cualquier cambio en las prácticas genera inseguridad, dejando por fuera la formación del docente como intelectual.

De igual forma, Rubén Darío Hurtado Vergara, Diana Marcela Serna Hernández y Luz María Sierra Jaramillo,¹⁷ realizaron la investigación “Modelo de Intervención Pedagógica para Desarrollar la Producción Textual”. Ésta fue llevada a cabo en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, Antioquia – Colombia. Esta institución es de carácter estatal y coeducativo con misión de formar maestros. El inicio de esta experiencia fue en enero de 1999 y concluyó en abril de 2000. El objetivo de esta investigación –acción era crear e implementar estrategias metodológicas para acompañar el proceso escritor en el aula en inglés, así como construir un modelo de intervención pedagógica desde una metodología por proyectos. Las conclusiones apuntan a la necesidad del ejercicio investigativo dentro del aula por proveer aportes a la labor del docente. También se hizo aportes sobre cómo la metodología por proyectos posibilita la producción textual al promover la función social y comunicativa de la escritura.

Flor María Hernández S.¹⁸ realizó en Bogotá la investigación etnográfica y “pre-experimental” “Propuesta de un Modelo para la Enseñanza de Inglés en la Básica Primaria” entre los años 1994 y 1998. El objetivo de esta investigación fue responder a la comunidad educativa con un modelo para la enseñanza del inglés puesto que a partir de la Ley 115, se necesitaba preparar licenciados para la básica primaria puesto que había desconocimiento de aspectos fundamentales relacionados con la enseñanza del inglés a niños en el contexto colombiano mediante la interacción entre la práctica y la fundamentación teórica. A partir de este estudio, se posibilitó a los profesores de primaria del Distrito Capital,

¹⁶ MESSINA, Graciela. Re: Formación Docente. En: Publicación Electrónica Revista Iberoamericana de Educación. [On Line]. Número 19 – Enero – Abril, 1999; Available from Internet: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04htm>

¹⁷ HURTADO, Rubén; SERNA Diana y SIERRA, Luz María. Escritura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual. Medellín: Escuela Normal Superior María Auxiliadora. 2001. p. 76

¹⁸ HERNÁNDEZ, Flor María. Re: Modelo para la Enseñanza de Inglés en la Básica Primaria. En: Publicación Electrónica Didáctica del Inglés y Tecnología. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [2000]. Available from Internet: <http://www.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/didaytec/download/ModeloParaLaEnsenanzaDenglesEnLaBasicaPrimaria>

oportunidades para investigar en el aula y reflexionar acerca de métodos y enfoques para la enseñanza del inglés para niños. Se desarrolló en cuatro fases y aunque el modelo fue exitoso con los niños porque hubo evidencias de aprendizaje, algunos objetivos no se cumplieron puesto que hubo falta de compromiso por parte de los docentes.

La investigación cualitativa de corte etnográfico “Concepciones y Posiciones sobre la Práctica Pedagógica y Evaluativa en las áreas de Lenguaje y Matemática en Bogotá”¹⁹, fue financiada y aprobada por el IDEP, Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo Pedagógico y FUNDACULTURA, Fundación para la Promoción de la Cultura Infantil y Juvenil. Se llevó a cabo en veinte instituciones de carácter localizadas en Bogotá con el propósito de abordar el concepto de concepciones en directivos, docentes y estudiantes acerca de las prácticas pedagógicas y evaluativas en las áreas de matemáticas y lenguaje. Se logró una reconstrucción de los procesos de significación mediante los cuales los diferentes actores producen determinados tipos de realidad escolar.

Contexto local

Edgar Mendoza²⁰ realizó en Bucaramanga la investigación cualitativa “Estado Actual de la Enseñanza de la Escritura como Proceso en Clases de Inglés como Lengua Extranjera”, a partir de un estudio observacional. Esta experiencia se desarrolló en el año 2004 a partir de las actividades relacionadas con el proceso escrito en clases de inglés como lengua extranjera en los dos últimos grados de bachillerato de seis instituciones educativas en la ciudad, tres públicas y tres privadas. La observación se centró en la forma en que se enseña la escritura, especialmente en lo relacionado con las actividades de planeación, formulación y revisión con base en la concepción de la escritura en inglés como un proceso. Los resultados indicaron que la lectura y la escritura estaban orientadas hacia el producto, y que las clases privilegiaban la escucha y el habla sobre la lectura y la escritura.

Localmente no se encontraron estudios específicos en cuanto a concepciones y prácticas de docentes y estudiantes de básica primaria sobre la escritura en inglés.

¹⁹ DIAZ FLORES, Olga Cecilia. Investigaciones e Innovaciones del IDEP. Educación en lectura y Escritura. Análisis y Síntesis de Investigaciones e Innovaciones 1998 – 2000. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001. p. 267

²⁰ MENDOZA, Edgar. Re: Current State of the Teaching of Process Writing in EFL Classes: An Observational Study in the Last Two Years of Secondary. En: Publicaciones. Universidad Nacional. Número 6. Available from Internet: <http://www.humanas.unal.edu.co/publicaciones/publicaseriadas/numero6>

2.2 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

Para esta investigación se asume la fundamentación teórica a partir del concepto sobre concepciones que se desarrolla desde la perspectiva de André Giordan, Gérard de Vecchi y Rafael Porlán Ariza en el campo de la didáctica y las ciencias sociales; los aportes de la concepción sociocultural del lenguaje y zona de desarrollo próximo a partir de Lev Vygotsky; los aportes sobre la didáctica de la lengua de Daniel Cassany, la escritura como proceso constructivo como aporte de Ana Teberosky y Emilia Ferreiro. Finalmente, se aborda la competencia comunicativa, desde el concepto replanteado por Dell Hymes y los aportes de Stephen Krashen con la Teoría de Adquisición del Lenguaje y la Hipótesis del Filtro Afectivo.

Concepciones desde la Perspectiva Cognitiva

Desde temprana edad, las personas elaboran representaciones que se configuran en concepciones en su mente sobre distintos fenómenos del mundo; por lo tanto, construir concepciones es una función inherente a la naturaleza humana. Así, todos los individuos crean un mundo, lo interpretan y lo explican. André Giordan y Gérard de Vecchi definen el concepto de concepción como:

Un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se elabora en la mayoría de los casos durante un período bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y más tarde de la actividad profesional y social del adulto.²¹

Por lo tanto, las concepciones son el punto de partida para elaborar los conceptos que darán estructura a una red de relaciones mentales, que permiten que los individuos interpreten y construyan el conocimiento.

Para J. Ponte, citado por Mar Moreno y Carmen Azcárate, “Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.”²² Por consiguiente, las concepciones

²¹ GIORDAN, André, DE VECCHI, Gérard. Los orígenes del saber: De las concepciones personales a los conceptos científicos. 5 ed. España: Díada, p. 109

²² MORENO, M., Mar y AZCÁRATE, Carmen. Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. En: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas. Barcelona. Vol. 21, No. 2 (2003); p. 267.

sirven para abordar nuevos enfoques y temáticas, comprender situaciones y ofrecer explicaciones puesto que conforman un conjunto de conocimientos relacionados entre sí. Por medio de éstas, la persona selecciona cierta clase de información y le da significado.

Al profundizar en la caracterización de las concepciones, se encuentra que su naturaleza es estructural, sistemática y resistente por ser el resultado de procesos cognitivos que intentan dar sentido a un mundo definido; representan modelos de funcionamiento comprensivo puesto que orientan pensamientos y comportamientos y constituyen los conocimientos que constantemente son utilizados para interactuar con el entorno. Además, las concepciones son un producto social, cultural y producto de un aprendizaje que por su carácter contextual simbólico, pueden ser más actuadas que reflexionadas por los individuos en su relación con el mundo.

Tomando esta caracterización, surge la posibilidad de indagar o contemplar las concepciones que poseen los docentes y los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la competencia escritural en inglés, dado que se considera que puede ser una razón para el éxito o el fracaso escolar de cualquier proyecto pedagógico. Se tejen una serie de variables personales y profesionales que configuran el modelo teórico y práctico de la enseñanza y repercuten en el aprendizaje de los estudiantes tanto en el aspecto académico como en el social. Por lo tanto, para abordar y comprender las prácticas pedagógicas de los docentes, se hace indispensable establecer vínculos entre sus representaciones mentales y su quehacer en el aula.

Precisamente son las concepciones de los docentes y estudiantes acerca del currículo, la educación, la enseñanza, el modelo didáctico, el aprendizaje, la lectura y la escritura, la enseñanza y el aprendizaje las que determinan lo que se hace y el cómo se hace el trabajo de aula de clase. Éstas constituyen la referencia para que interpreten y valoren lo que ocurre con su quehacer, pues sus acciones están marcadas y determinadas por las concepciones que orientan su actuar y que se originan en su medio y en las relaciones que se establecen con los demás participantes.

Por otra parte, los docentes de inglés no sólo traen consigo sus concepciones personales, sino también manifiestan concepciones vinculadas con los métodos y materiales que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje de la competencia escritural en inglés pues su selección no sólo requiere una comprensión general, sino del desarrollo de un enfoque para este quehacer pedagógico. Barbara Kroll en el capítulo "Considerations for Teaching an ESL/EFL Writing Course" (Consideraciones para la Enseñanza de un Curso de Escritura ESL/EFL), afirma:

“El profesor fuerte es un profesor reflexivo y parte necesaria de su preparación para hacerse un docente de escritura, está el reconocer que cada profesor trae al aula de clase una filosofía de la enseñanza y un conjunto de creencias acerca del aprendizaje.”²³ Así, cada docente orienta procesos en el aula desde el saber recopilado durante el transcurso de su vida, y lo recorrido de su actividad profesional hasta el momento.

Al abordar y analizar las creencias y el actuar de los docentes y su trascendencia en el desarrollo de la competencia escritural en inglés, se pueden sintetizar puntos representativos a partir de la teoría y la práctica que puedan orientar prácticas de mejoramiento y desarrollo profesional en la institución. Al respecto, Rafael Porlán expresa: “Una estrategia de desarrollo profesional a partir de la reconstrucción reflexiva y crítica de la práctica, es la única alternativa que puede favorecer progresivamente un cambio significativo en la escuela.”²⁴ Por consiguiente, en la medida en que el estudio de las concepciones de los docentes y estudiantes esté presente en la formación y actualización de los docentes, permitirá desarrollar estrategias donde las creencias que determinan su quehacer se vuelvan explícitas y posibiliten su análisis y crítica frente a otras alternativas en pro del desarrollo de la competencia escritural en inglés y su propio crecimiento profesional puesto que habrá conciencia sobre los rasgos que definen su pensamiento y acción.

La Concepción Sociocultural del Lenguaje

Vygotsky aborda el lenguaje como una herramienta para desarrollar pensamiento y afirma que el aprendizaje es un acto social, se transmite y se desarrolla por medio de la interacción contextualizada entre los hablantes. Respecto a la comunicación, el intercambio social como función primaria del lenguaje, David Freeman e Ivonne Freeman afirman, retomando a Vygotsky, enfatizan: “Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero, aparece en el plano social, y luego en el plano psicológico. Primero aparece entre las personas, como una categoría interpsicológica, y luego dentro del niño como una categoría intrapsicológica”²⁵.

²³ KROLL, Barbara. Considerations for Teaching an ESF/EFL Writing Course. En: CELCE-MURCIA, Marianne. Teaching English as a Second or Foreign Language. Third Edition. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 219

²⁴ PORLAN, Rafael. Teoría del Conocimiento, Teoría de la Enseñanza y Desarrollo Profesional. Sevilla: Universidad de Sevilla. 1989. p. 9

²⁵ FREEMAN, David y FREEMAN Yvonne. Between Worlds: Access to Second Language Acquisition. Portsmouth: Heinemann, 1994. p. 56.

Entre los postulados de Vygotsky,²⁶ está el hecho de considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje tiene un papel trascendental. Con su teoría socio-histórico-cultural del desarrollo de las funciones mentales superiores está aportando al conocimiento como proceso de interacción entre el sujeto y el medio sociocultural puesto que el hombre se caracteriza por una sociabilidad primaria. El conocimiento se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen mediante la interacción social, no se puede entender el desarrollo intelectual de la persona independientemente del medio social. Respecto a las teorías del desarrollo del niño, Vygotsky expone que la sociabilidad del niño es el punto de partida de sus interacciones sociales con el medio que lo rodea, por lo tanto considera:

Nuestro concepto del desarrollo implica un rechazo de la opinión generalmente sostenida de que el desarrollo cognoscitivo resulta de la acumulación gradual de cambios independientes. Por el contrario, nosotros creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño.²⁷

Por su origen y naturaleza, el proceso de desarrollo del niño no se origina aisladamente, éste logra darse únicamente en su prolongación con los demás. Es mediante la interacción con los adultos que se “transmiten” los referentes culturales al niño. Asimismo, a través de las interacciones sociales surge el desarrollo de algunas de las funciones superiores mentales tales como la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento verbal y conceptual, las emociones complejas. La contribución del medio social como aprendizaje concreto obedece a una construcción entre el adulto y el niño a partir de las actividades que se comparten.

Así, el lenguaje como instrumento de las relaciones sociales se transforma en un instrumento de la organización psíquica interior del niño para dar paso al lenguaje privado, el lenguaje interior y el pensamiento verbal. La contribución del aprendizaje consiste en poner a disposición del niño un instrumento como lo es la lengua. A partir de los aportes de Vygotsky, el proceso de adquisición del lenguaje se da como un proceso natural de desarrollo donde el aprendizaje se presenta como un medio que fortalece este proceso natural y pone a disposición del niño instrumentos culturales que amplían sus posibilidades naturales y reestructuran sus funciones mentales.

²⁶ Ibid., p.58

²⁷ RIVÉRE, Angel. La Psicología de Vygotsky. Madrid: Ediciones Valencia. 1985. p. 55

El desarrollo del código escrito y el lector está directamente vinculado al desarrollo de las operaciones mentales superiores tales como el manejo de símbolos, las destrezas de generalización, el desarrollo de pensamiento abstracto que son indispensables para que los niños comprendan y participen en el mundo social actual. Por consiguiente, la adquisición de la competencia escritural y el desarrollo de la comprensión lectora debe ser tarea indelegable y principal de cualquier institución.

La adquisición del lenguaje escrito para esta investigación en particular y el manejo competente tanto del lenguaje oral como del escrito, definen las posibilidades de participación y desempeño social de los niños puesto que el lenguaje funciona igualmente como un instrumento básico para el desarrollo de otros aprendizajes.

Otro aporte significativo de Vygotsky para el desarrollo de esta investigación, es la introducción de la “noción de zona de desarrollo próximo, en un intento de resolver los problemas prácticos de la psicología de la educación: la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y la evaluación de las prácticas de instrucción”²⁸. Vygotsky consideraba que las técnicas basadas en test psicológicos estaban orientadas a los logros intrapsicológicos, descuidando desarrollos posteriores fundamentales en la formación de sus estructuras de desarrollo. Para Vygotsky, la Zona de Desarrollo Próximo “es la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas”²⁹ y el nivel más elevado de “desarrollo potencial tal como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en la elaboración con sus iguales más capacitados”³⁰.

Estos conceptos proporcionan a los docentes fundamentos básicos mediante los cuales, se puede comprender el proceso interno del desarrollo; con este aporte se posibilita tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino aquellos que se hallan en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse en el niño. Por ello, se enfatiza en el nivel de desarrollo potencial bajo la guía de un adulto o mediador quien, desde luego, es el profesor o en colaboración con un compañero más capaz.

De ahí que se propone abordar la competencia escritural en inglés como un ejercicio resultado de la interacción social donde el lenguaje estructure y vincule el pensamiento del niño y donde el docente proporcione relaciones adecuadas,

²⁸ WERTSCH, James. Vygotsky y la Formación Social de la Mente. Barcelona: Paidós, 1988. p. 83

²⁹ Ibid., p.83

³⁰ Ibid., p.84

teniendo en cuenta que su nivel potencial de desarrollo puede variar independiente del nivel de su desarrollo real. Lo anterior le permite al docente identificar y potenciar las capacidades de cada uno de sus estudiantes.

Carácter Natural y Social de la Escritura

Se observa una brecha entre el carácter de la escritura que tradicionalmente se ha abordado en las instituciones, y las funciones que ésta adquiere fuera de ellas, puesto que allí se utiliza para cumplir con diversas funciones sociales. Todas las funciones sociales de la escritura tienen como finalidad la comunicación con los demás y consigo mismo. Por lo tanto, tienen una gran importancia para la persona que las lleva a cabo. Es por eso que el rescate de la función social de la lengua escrita debe orientar el diseño y la realización de las actividades que se promueven en las instituciones, sólo así se posibilita el desarrollo de la competencia escritural en inglés, en este caso particular.

Esta investigación aborda, dentro de las competencias que integran el aprendizaje de una lengua, la competencia escritural como fuente esencial de información y comunicación del estudiante, reclamando en primer lugar su carácter natural y social que le permite articular sus saberes. Delia Lerner al referirse al uso de la escritura expresa:

El desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir - pero sin reinterpretar el pensamiento de otros.³¹

Tradicionalmente, la didáctica de la escritura ha sido abordada fundamentalmente desde sus aspectos cognoscitivos implícitos y en muchos casos se le ha negado sus vínculos con otras disciplinas como la pedagogía, la lingüística aplicada, las ciencias de la comunicación, la psicología y la antropología. No obstante, el desarrollo de la escritura como competencia lingüística implica activar conocimientos de carácter social relacionados con la situación comunicativa, donde se privilegia el uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación a través de la interacción. Al mismo tiempo, el desarrollo de la competencia lingüística en inglés favorece procesos de abstracción y generalización que posibilitan el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, donde la lectura ejerce un papel primordial. De ahí que la lectura se constituye en un eje de la didáctica en el aula de clase donde la escritura hace parte del ambiente natural y escolar.

³¹ LERNER, Delia. Leer y Escribir en la Escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 42.

Con relación al aprendizaje del código escrito, Daniel Cassany³² cita a Stephen Krashen, quien hace referencia a la didáctica de la lengua escrita, y afirma que éste es un proceso semejante al de adquisición de una segunda lengua, que se hace desde el exterior de las personas y que se puede alcanzar a través de la lectura puesto que la complejidad de la lengua hace complejo el aprendizaje organizado y sistemático. Además, señalan que la lectura se muestra como la vía de aprendizaje del código escrito puesto que el lector encuentra en los textos todos los conocimientos que necesita para su adquisición, debido a que "la lectura es mucho más efectiva que la instrucción gramatical o las prácticas de escritura"³³. Así, el autor resalta el papel trascendental de la lectura en la adquisición del código escrito.

Tanto la lectura como la escritura dependen del conocimiento previo y las experiencias tanto del lector como del escritor para posibilitar la construcción de significado. Además, ambos procesos igualmente hacen uso de los sistemas gráfico, semántico y sintáctico para permitirles predecir y confirmar significado, como lo señala Gilma Zúñiga³⁴ a partir de los estudios de Butler and Turkel: "La lectura y la escritura son similares y procesos de lenguaje que se apoyan mutuamente", es decir que interactúan y dependen mutuamente.

Por consiguiente, a través de la lectura y la escritura se adelanta la mediatización de procesos psicológicos puesto que son instrumentos para producir e intercambiar sentidos, posibilitando redescubrir el mundo a partir de códigos, del desarrollo del lenguaje, de las actitudes, del conocimiento y de las habilidades. Por consiguiente, la lectura y la escritura no son asuntos exclusivos de las instituciones educativas, están inmersos en la cultura puesto que los estudiantes producen e intercambian significados y sentidos continuamente y que paralelamente se hacen objeto de estudio en las instituciones.

De ahí que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura no deben obedecer a actos mecánicos, sin sentido ni significado. En el entorno externo a las instituciones educativas como la familia y la comunidad, se debe propender y propiciar estrategias que favorezcan el incremento de la lectura y la escritura como procesos que despierten goce, aprendizaje y descubrimiento de habilidades.

³² CASSANY, Daniel. Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós. 1988. p. 76

³³ Ibid., p. 76

³⁴ ZÚÑIGA, Gilma. Constructing Literacy form Reading in First and second Language. Neiva: OTI Impresos. 2002. p.35

Leer y escribir no son sólo actos de codificación y decodificación de signos, sino que se convierten en herramientas como lo propone Daniel Cassany³⁵ a propósito de la escritura, siendo que éstas reestructuran la conciencia del estudiante, pues mediante la lectura y la escritura se transforma no sólo su actividad intelectual, sino también su comportamiento, su actitud y su comprensión del mundo, posibilitando su desarrollo humano como tal.

Un aspecto importante es la relación que existe entre la lectura y la escritura y sus implicaciones a nivel de estructuras implicadas, Judith Irwin y Mary Doyle³⁶, citan los estudios de Shanahan y Lomax, quienes establecieron que éstas cambian en la medida en que se desarrollen las aptitudes de los estudiantes. También encontraron que la lectura y la escritura son procesos interactivos donde el conocimiento y el interés por sus diferentes componentes varían según la edad.

La competencia comunicativa y la escritura como proceso constructivo

La escritura como competencia para expresar el pensamiento, para crear espacios de comunicación y para interactuar socialmente en una comunidad de acuerdo a convenciones de la lengua, formas textuales y tipos de textos, está enmarcada en un contexto histórico y social. Así, el proceso comunicativo es abordado y la función de la competencia comunicativa cobra importancia pues ésta responde a la sociedad cambiante y dinámica que les ha correspondido vivir a los niños de hoy. Los aportes de Dell Hymes, citado por Mauricio Pilleux,³⁷ están enfocados a las reglas de uso de una lengua en los contextos socioculturales donde se da la comunicación. La habilidad del niño para desempeñarse en su entorno como un ser activo, que se comunica con otros y con quien otros se comunican a la vez, constituye la competencia comunicativa. Ésta es el conjunto de habilidades y conocimientos requeridos para comunicarse, conjunto que se expresa en la capacidad para interpretar y usar el significado social de la lengua; es decir en un marco cultural. Hymes citado por Sandra J. Savignon³⁸, define la competencia comunicativa como aquello que la persona precisa saber para poder comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos.

³⁵ Ibid., p. 17

³⁶ IRWIN, J., DOYLE, M.A. (comp), Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación, Buenos Aires: Aique.1994. p. 23

³⁷ PILLEUX, Mauricio. Competencia Comunicativa y Análisis del Discurso. . *Estud. filol.* [online]. 2001, no.36 [citado 30 Junio 2006], p.143-152. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0071-1713.

³⁸ SAVIGNON, Sandra J. Communicative Language Teaching for the Twenty- First Century. En: CELCE-MURCIA, Marianne. Teaching English as a Second or Foreign Language. Third Edition. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 16

La escritura es concebida como un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural que lleva a la reflexión y la acción del sujeto. Así, el sujeto es protagonista de su propio proceso de conocimiento y participa en experiencias auténticas de lectura y escritura que le permiten construir el conocimiento de la lecto-escritura, teniendo en cuenta que "... es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo"³⁹. El desarrollo de los procesos de construcción incluye así mismo, procesos de reconstrucción, de coordinación, de integración, de diferenciación. Es decir, que el sujeto reconstruye la lengua escrita y luego se apropia de ella.

Tradicionalmente se ha asumido que las habilidades motrices representan el requisito indispensable para poder acceder al código escrito a través del dominio de los trazos que definen la letra básicamente. Sin embargo, el lenguaje representa en esencia, acciones determinadas por el pensamiento. El acto de escribir es un proceso constructivo de representación de significados mediante los cuales, las personas en acciones comunicativas expresan sentimientos, es decir, es una forma de relacionarse y de expresarse. Por consiguiente, para alcanzar niveles de competencia escritural es indispensable que a través del lenguaje escrito en inglés, en este caso particular, los estudiantes desarrollen su capacidad argumentativa a través del intercambio de ideas e impresiones con los demás. Igualmente, la creación propia de diferentes tipos de textos en inglés por parte de los estudiantes constituye un requisito importante para ser competentes.

Para Emilia Ferreiro⁴⁰, la escritura se define como un acto de comunicación y pensamiento, donde se encuentran el aspecto figural y el cognitivo. El figural comprende los aspectos periféricos como el manejo del espacio y el trazo, y el nivel de representación gráfica que es en sí el proceso de construcción de la letra a través de la construcción de significados. Por otra parte, el aspecto cognitivo es la forma específica en que opera el pensamiento, es la lógica que se usa para construir la lengua escrita y donde se hacen palpables la coherencia, la cohesión como constituyentes del texto.

Cabe anotar que el texto escrito en la perspectiva de la escritura como proceso constructivo, involucra mucho más que la página escrita donde el niño ha dejado sus registros gráficos, envuelve otras dimensiones tales como las condiciones de producción, la intención del autor, el proceso de producción, el producto en sí y la interpretación que el autor o escritor le otorga una vez haya finalizado. Igualmente

³⁹ FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. Quinta edición. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1985. p. 29.

⁴⁰ FERREIRO, Emilia. Cultura Escrita y Educación. México: Fondo de Cultura Económica, 1999, p.138

dentro de este enfoque, se aborda el dominio de la escritura orientando a los niños a concebir que éste, en primera instancia, involucra la comunicación de mensajes en tiempos y espacios particulares. Así, los docentes asumen que los estudiantes traen consigo, conocimientos previos frente a la escritura. Estos conocimientos⁴¹ se siguen desarrollando con la experiencia y los docentes por lo tanto, crean situaciones donde el ejercicio de escribir es un acto natural y espontáneo.

En la medida en que el sujeto adquiera el conjunto de habilidades y estructuras que componen la competencia comunicativa, será competente en esa lengua. Por consiguiente, el enfoque de la didáctica debe igualmente reflejar competencias aparte de la competencia lingüística, como lo es la competencia sociolingüística. De la misma manera que el niño adquiere el conocimiento gramatical de una lengua en su entorno, adquiere las normas para su uso, en el entorno que lo rodea, es decir estando inmerso en la cultura.

Desde luego el concepto de competencia se aplica a los diferentes dominios de la lingüística e igualmente fue categorizada por Canale y Swain, citados por Sandra J. Savignon⁴², en cuatro subcompetencias, así:

1. Lingüística: dominio del léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica y la fonética.
2. Sociolingüística: dominio de reglas socioculturales y discursivas.
3. Estratégica: dominio de habilidades para mantener la comunicación.
4. Discursiva: dominio de coherencia y cohesión.

La competencia comunicativa resulta ser la suma de competencias, que incluye la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la psicolingüística. A su vez, cada una de estas competencias se compone de "subcompetencias". El esquema de Lyle Bacheman, presentado en la Serie de Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional, presenta elementos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y psicolingüísticos; igualmente pretende ser una puesta al día de lo que en este momento se entiende por competencia comunicativa.

Al referirse a la competencia en el lenguaje, se debe incluir tanto los aspectos de la competencia organizativa en cuanto al conocimiento de elementos gramaticales de la lengua y a la forma cómo se produce el texto, como a los relacionados con la competencia pragmática, es decir, el uso de la lengua según el contexto, como se verá más adelante.

⁴¹ Ibid., p. 139

⁴² SAVIGNON, Sandra. Op. cit., p. 17

Por lo tanto, el enfoque comunicativo hace sus aportes puesto que su premisa central hace referencia a que el lenguaje es comunicación; así, aprender una lengua es aprender a comunicarse eficientemente. Aunque el objeto de enseñar una segunda lengua es desarrollar equilibradamente todas las competencias de la comunicación, en este caso se aborda la competencia escritural, haciéndose énfasis en su carácter funcional más que en los aspectos gramaticales y situacionales. El estudiante es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el sentido en que sus necesidades determinan la organización y planificación de las prácticas pedagógicas; se fundamenta el aprendizaje partiendo de los procesos mentales que operan en el estudiante en la creación de significados.

Actos de Habla

Desde el enfoque comunicativo, se da paso a contenidos de carácter procedimental, enfatizando en el texto y no en las palabras u oraciones sueltas pues es mediante éste que los hablantes de una lengua se expresan. De ahí la importancia que se le da a la función del contexto para los actos de habla puesto que es donde se comprenden los textos y su función.

A partir de la teoría de los actos de habla de John L. Austin y John R. Searle, citados por Lomas y Osoro,⁴³ surge un interés por el lenguaje como acción y como pragmática al estudiar el modo en que funciona el lenguaje en distintas situaciones cotidianas donde éste se materializa debido a que se realizan acciones, a las cuales se han llamado “actos de habla”. Han sido determinados tres actos de habla que se realizan simultáneamente en la comunicación, siendo el acto locutivo el primero en darse, por ser la expresión con un referente determinado; al mismo tiempo el acto ilocutivo que exige la presencia de una enunciación, y finalmente el acto perlocutivo que hace referencia al efecto que se quiere lograr.

El aprendizaje de una lengua extranjera implica aprender y atender a todo lo que la rodea, es decir al desarrollo de aspectos comunicativos y socioculturales que debe abordarse a la hora de enseñar puesto que la naturaleza del lenguaje determina la metodología en el aula. Desde el punto de vista de la pragmática, la teoría de los actos de habla potencia el enfoque funcional y comunicativo por ser el lenguaje un instrumento de representación y comunicación.

⁴³ LOMAS, Carlos et al. Ciencias del Lenguaje, Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua. Barcelona: Paidós. 1997. p. 33.

Teoría de Adquisición del Lenguaje

David Freeman e Yvonne Freeman⁴⁴ citan a Stephen Krashen desde su teoría de Modelo Monitor que hace referencia a la adquisición de un nuevo idioma en forma inconsciente a medida que se usa para variados propósitos; contrastan el concepto de adquisición con el de aprendizaje de una lengua que es un proceso consciente en el que se centran varios aspectos del idioma. Toda persona para desarrollar, consolidar y obtener competencia, lingüística y comunicativa de su lenguaje, ha de experimentar etapas o fases que según los teóricos, le ayudan a estructurar su lenguaje propiamente, donde todos han de vivir el mismo proceso evolutivo, con diferencias marcadas propias de la individualidad. Así, el objetivo es que el proceso de aprendizaje no sólo sea acerca de la lengua, sino que se transforme en conocimiento que incorpora las estructuras de la lengua en forma automatizada a la conciencia.

De las hipótesis propuestas por Krashen, conviene también referirse a la calidad del “input lingüístico”⁴⁵, por guardar correspondencia con el concepto vygotskyano de Zona de Desarrollo Próximo. En términos sencillos, esta hipótesis de Krashen consiste en tomar en cuenta lo que el estudiante ya sabe, para preparar y presentarle material instruccional cuyo nivel de dificultad sea ligeramente superior al nivel de competencia del estudiante. Por consiguiente, se tiene que producir una suficiente exposición a materiales lingüísticos que sean relevantes, de interés y comprensibles, haciéndose importante de esta forma tanto la información que llega como la interacción y la producción.

Es en la interacción con sus iguales o con el docente que se “negocia” el “input” comprendido y además se pone a prueba su asimilación. También en la interacción es donde se debe originar la “negociación del significado” entre hablantes y receptores para asegurar un entendimiento común de los significados intercambiados, hecho que según Rod Ellis tiene relevancia en el proceso de adquisición puesto que: “La adquisición es dada cuando el “input” al cual los aprendices son expuestos, se hace comprensible como resultado de modificaciones de interacción que surgen de un proceso de negociación de significado”.⁴⁶

Otro aspecto de la teoría de Krashen que aporta a esta investigación es el relacionado con la Hipótesis del Filtro Afectivo⁴⁷. Según este enfoque, las

⁴⁴ FREEMAN, Y., and FREEMAN D., Teaching Reading and Writing in the Bilingual Classroom. Portsmouth: Heinemann, 1997, p.135

⁴⁵ CASSANY, Daniel. Op. cit., p. 74.

⁴⁶ ELLIS, Rod. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. 1995, p. 44

⁴⁷ CASSANY, Daniel. Op. cit., pg. 77

emociones de una persona pueden interferir directamente o favorecer el aprendizaje de un nuevo idioma. Aprender un nuevo idioma es diferente de aprender otras tareas o disciplinas puesto que se requiere aprenderlo en público, con y ante los otros. Pueden presentarse emociones negativas como el miedo y la vergüenza, éstas pueden crear una especie de filtro que bloquee la habilidad para procesar nuevas palabras o información. De ahí la importancia de realizar el proceso de adquisición en ambientes de confianza y seguridad en sí mismo y la sensación de que se está en condiciones de comenzar a producir.

Es fundamental crear en el aula situaciones libres de tensiones para asegurar que los estudiantes utilicen el “input” que reciben y se de la adquisición. El efecto en la motivación del estudiante para adquirir una lengua extranjera está determinado en gran parte por la manera en que los contextos y estrategias instruccionales de los docentes sean presentados. Cuando hay variedad de actividades en el aula que impliquen desafío y despiertan motivación en el aprendiz, se aseguran niveles de compromiso, atención e interés.

De igual forma forma, los factores sociales como la dinámica de grupo, el ambiente de aprendizaje y la motivación de los demás, también afectan la actitud, el esfuerzo y el comportamiento, así lo expresa Donna Moss,⁴⁸ citando a Flórez y Burt: “Los profesores deben crear un ambiente que conduzca al aprendizaje a través de la motivación a la cohesión de grupo en el aula. El trabajo en grupo y en parejas puede proporcionar a los estudiantes con oportunidades para compartir información y construir un sentido de comunidad”. Se deben planear estrategias y actividades en el aula en donde se de la oportunidad de interactuar con el docente y con los otros durante las prácticas pedagógicas.

Para la presente investigación, la teoría de filtro afectivo explica cómo se adquiere o no el código escrito pues el nivel del filtro individual determina que se de cómo parte de un proceso natural y espontáneo a partir del uso de la lengua.

Por su parte la hipótesis de la auto – monitorización⁴⁹ de Stephen Krashen está relacionada con la tarea de corrección y aprendizaje a partir de los errores y con los diferentes estilos que tienen los estudiantes de reflexionar sobre el propio proceso de adquisición y de solicitar apoyo al docente. El objetivo es lograr que el

⁴⁸ MOSS, Donna, Re: Second Language Acquisition in Adults: From Research to Practice. En: Publicación Electrónica National Center for ESL Literacy Education. Lauren Ross-Feldman, Georgetown University December, 2003; Available from Internet: http://www.cal.org/CAELA/esl_resources/digests/SLA.html

⁴⁹ FREEMAN, Y. y FREEMAN D. Op. cit., pg. 89

estudiante identifique las situaciones donde pueda darse interpretaciones incoherentes y analizar las razones del error.

2.3 FUNDAMENTOS LEGALES

Para el presente proyecto en el ámbito nacional, se señalan algunos fundamentos a partir de la Ley General de Educación, el Decreto 1278 y los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros.

La ley General de Educación, Ley 115 del 8 de febrero de 1994, señala las formas generales para regular el servicio público de la educación y la define como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”⁵⁰. Resalta que el fin de la educación está relacionado con la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales, adecuados para el desarrollo del saber.

El Decreto 1278, del 19 de junio de 2002 hace referencia al Estatuto de Profesionalización Docente para regular las relaciones del Estado con los educadores a su servicio. Según el decreto:

Se busca garantizar que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias, como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente, buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes.⁵¹

Los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros del Ministerio de Educación Nacional de 1999, proponen la transformación del Proyecto Educativo Nacional, desde la formación de un hombre integral en el interés por alcanzar “la competencia comunicativa en un idioma extranjero para un mejor logro de sus metas como profesional e investigador”⁵². La elaboración participativa del currículo es un procedimiento que permite avanzar hacia la meta para que la educación colombiana sea asunto de interés para toda la ciudadanía.

⁵⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación, Ley 115.

⁵¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1278 del 19 de junio de 2002. Bogotá.

⁵² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie: Lineamientos Curriculares: Idiomas Extranjeros.

El Programa Nacional de Bilingüismo 2004 – 2019 del Ministerio de Educación Nacional, pretende fortalecer la competitividad e incorporar el uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje de una lengua extranjera. Se formula incluyendo los nuevos estándares de competencia comunicativa en inglés con base en las deficiencias encontradas en las competencias de estudiantes y docentes con respecto al dominio del inglés. El Marco Común Europeo fue el referente para fijar los niveles de dominio que se deben lograr, catalogados como intermedios y suficientes en el contexto internacional. La importancia de contar con el Marco es la de “tener parámetros como referentes que posibiliten ver los avances frente a otros países de tal forma que se inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural”⁵³.

Para la acreditación internacional de la institución objeto de estudio, es igualmente importante señalar los Estándares de Acreditación y Mejoramiento para Instituciones Internacionales y Americanas SACS de 2005⁵⁴; a partir de los cuales se desarrollan y se mantienen programas que reflejan el compromiso con el éxito de los estudiantes; específicamente cabe resaltar para el desarrollo de esta propuesta de investigación, los estándares relacionados con la implementación del currículo, la calidad de la instrucción, las políticas de valoración y evaluación y el proceso continuo de mejoramiento de las instituciones escolares. En cuanto a la dimensión curricular y la instrucción, bajo esta reglamentación se busca ofrecer un currículo flexible y dinámico basado en la investigación, que emplee estrategias instruccionales y actividades a partir de expectativas claras y definidas para mejorar el desempeño del estudiante. Por su parte, las instituciones acreditadas deben igualmente buscar sistemas de valoración efectivos y continuos que favorezcan el mejoramiento del desempeño de los estudiantes mediante la efectividad organizacional e instruccional.

⁵³ Al Tablero [Online]. No. 37, Bogotá (Colombia) : Ministerio de Educación Nacional, Octubre – diciembre 2005. Disponible en Internet: <<http://www.mineduacion.gov.co/prueba/1723/propertyvalue-32224.html>>.

⁵⁴ Council on Accreditation and School Improvement. Accreditation Standards. CASI. 2005: American International School Standards. SACS.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Al buscar indagar y reflexionar sobre las concepciones y prácticas de docentes y estudiantes de los grados primero, segundo y tercero del ciclo de educación básica primaria en una institución bilingüe sobre la competencia escritural en inglés, la presente investigación utiliza la investigación cualitativa la cual posibilita comprender la realidad social. Así, surge un plan de diseño con las etapas y estrategias requeridas para acercarse a esta situación objeto de estudio y predeterminada básicamente por el objetivo general que se ha trazado. Atendiendo a las características de la investigación cualitativa, “el diseño se concibe como un plan o propuesta modificable. Como proceso reflexivo - y en permanente construcción -, opera en todos los momentos del proceso investigativo”⁵⁵.

3.1 CLASE DE ESTUDIO

El enfoque que se siguió fue de carácter cualitativo de corte etnográfico, dado que posibilita crear una síntesis estructural – teórica que a su vez se convierte en el reflejo de esa realidad vinculada al proceso de la escritura en inglés. El diseño de investigación es cualitativo por cuanto permite observar, escuchar, interpretar, y comprender la realidad social desde donde se da la reconstrucción de la escritura desde el otro, dando lugar a la comprensión e interpretación de esta realidad con sentido. El objeto de estudio constituye de esta forma, la realidad que surgió de la interacción de los participantes de esta comunidad educativa bilingüe en los procesos escriturales que se realizan en inglés. Al respecto, María Eumelia Galeano plantea:

En la perspectiva cualitativa el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado e influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen. Por lo tanto, la inmersión intersubjetiva en la realidad que se quiere conocer es la condición a través de la cual se logra comprender su lógica interna y su racionalidad”⁵⁶.

Por su parte, la metodología etnográfica permitió una reflexión permanente y constante desde “adentro” y facilitó la descripción e interpretación desde la propia perspectiva y el significado de los participantes. Así, la intencionalidad de la

⁵⁵ GALEANO, María Eumelia. Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit, 2004. p. 28

⁵⁶ *Ibíd.*, p.18

investigación fue comprender esta realidad social en la institución bilingüe desde el sentir, el ser y el querer ser de los participantes ante la escritura en inglés. En la construcción de análisis, característica de la metodología etnográfica, Miguel Martínez M. recomienda que "...los métodos adecuados para comprender un sistema o estructura dinámica deben ser tales que permitan captar su naturaleza peculiar, lo cual significa algo así como ver el bosque y los árboles al mismo tiempo, es decir, la totalidad y las partes que la forman en su dinámica propia"⁵⁷.

3.2 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y DE LOS PARTICIPANTES

El estudio se realizó en una institución educativa privada, bilingüe y mixta ubicada en Floridablanca, Santander que cuenta con la aprobación del Ministerio de Educación Nacional y al mismo tiempo con una acreditación oficial e internacional. La edad de los estudiantes participantes oscila entre 6 y 9 años. Los docentes de inglés en estos grados son colombianos y norteamericanos que enseñan "Language Arts", "Math", "Science" y "Social Studies", y que a la vez se desempeñan como directores de grupo. Al culminar sus estudios en esta institución educativa, los estudiantes puedan obtener dos diplomas, el colombiano y el de High School que les posibilita ingresar a universidades extranjeras. En cuanto a la selección de los participantes, se hizo por conveniencia y disponibilidad, teniendo en cuenta el fácil y permanente acceso a los grupos de básica primaria y además por el campo de acción de la investigadora.

Los eventos observados correspondieron a tres trimestres académicos del año escolar 2006-2007, debido al calendario B que sigue la institución. Se eligieron los tres primeros grados del ciclo de educación básica primaria, primero, segundo y tercero y todos sus docentes de inglés; por la naturaleza de los objetivos que se perseguían y la naturaleza del proyecto relacionados con la caracterización de la escritura en inglés en esta etapa escolar.

Por consiguiente, "el universo mismo del análisis será la misma muestra, pues todos los integrantes se incluyen en la recolección y análisis de datos"⁵⁸. Se incluyó a estos participantes puesto que a través de sus discursos y acciones dieron cuenta del proceso acerca del desarrollo de la competencia escritural en inglés; siendo los participantes quienes aportaron al problema que se buscaba comprender.

⁵⁷ MARTÍNEZ, Miguel . La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual Teórico - Práctico. México: Trillas, 1998. p. 37

⁵⁸ FERNÁNDEZ Carlos; HERNÁNDEZ, Roberto; BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación. Tercera edición. México: Mc Graw Hill , 2003. p. 302.

De tal manera, se pueden identificar tres clases de participantes clave para trazar el mapeo de la investigación, así:

Cuadro 1. Participantes en la investigación

PARTICIPANTES	GÉNERO MASCULINO	GENERO FEMENINO	NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES
1. Estudiantes de básica primaria: 6 grupos, 2 niveles por grado de 1º, 2º y 3º según nomenclatura colombiana.	62	70	132
PARTICIPANTES	GÉNERO MASCULINO	GENERO FEMENINO	NÚMERO TOTAL DE PARTICIPANTES
2. Profesores colombianos de inglés de los grados 1º, 2º y 3º.	0	2	2
3. Profesores extranjeros de inglés de los grados 2º, 3º y 4º.	0	4	4
4. Directores de sección	2	0	2

Cabe anotar que la denominación de los grados corresponde en esta institución bilingüe a la nomenclatura del sistema americano, así respectivamente: “second, third and fourth” (segundo, tercero y cuarto). El siguiente cuadro permite visualizar los diferentes grados escolares participantes, según la nomenclatura americana

Cuadro 2. Grados participantes en la investigación

FIRST GRADE		SECOND GRADE		THIRD GRADE		TOTAL
A	B	A	B	A	B	132
19	20	22	24	24	23	

3.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Dado que la investigación etnográfica requiere de agudeza para observar, analizar y comprender la realidad objeto de estudio, es indispensable estar atentos y sensibles más a lo invisible que a lo visible y para esto es necesario planear efectivamente la aplicación de técnicas de recolección de la información que posibiliten encontrar la realidad que emerge del objeto estudiado. En la investigación etnográfica, la información que se recolecta y las estructuras que emergen, se usan para estar reorientando y recogiendo nueva información. Es decir que las explicaciones van emergiendo y a su vez direccionando nuevos datos. De ahí que la información debió ser recogida con todos sus detalles y dimensiones, hecho fundamental si se tiene en cuenta que en este tipo de investigación etnográfica, no hay hipótesis predeterminadas para ser verificadas.

Las técnicas de recolección de datos que implicaron relación con los participantes fueron la entrevista semiestructurada a participantes clave, las entrevistas a profundidad, los cuestionarios y un grupo focal. Es importante señalar igualmente que “el observador se convierte en su principal instrumento”.⁵⁹ Por su parte las entrevistas, permitieron hacer surgir actitudes y sentimientos que muchas veces los entrevistados no eran capaces de expresar en su cotidianidad.

⁵⁹ MARTÍNEZ, Miguel La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa. 1997. p. 62 objetos

En cuanto a estrategias no interactivas de recolección de la información, se acudió a la observación no participante, específicamente durante las clases de inglés relacionadas directamente con la escritura; en todas las oportunidades hubo grabación y en algunas se logró filmar estos eventos; igualmente se incluyó la incorporación de registros observacionales de las mismas.

Se recogieron datos contenidos en fuentes documentales, entre los documentos institucionales se contó con los estatutos del colegio, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), logros e indicadores de logro de las asignaturas que se orientan en inglés, planes de unidad y área, planeador semanal de los docentes, plan de estudios, reportes de observaciones de mitad de trimestre, reportes de valoración de final de trimestre, estándares de SACS (Southern Association of Colleges and Schools), resultados exámenes estandarizados, políticas institucionales de refuerzo y recuperación y el plan de acción del área de inglés.

En cuanto a documentos de los estudiantes, se acudió a los cuadernos de los niños en la asignatura en inglés, agendas escolares, manifestaciones o rastros de la competencia escritural en diferentes espacios de la institución, valoraciones periódicas de la escritura en inglés y español, proyectos de escritura y textos que se desarrollaron en el proceso. Estas fuentes escritas y visuales permitieron más adelante, complementar y confrontar las fuentes orales.

Igualmente, se utilizaron técnicas de registro básicas: diario de campo, notas de campo, protocolos, registros fotográficos, grabaciones de audio y video, elementos que permitieron capturar situaciones y a la vez la posibilidad de realizar las observaciones repetidas veces.

Durante el proceso de recolección de la información, se incluyeron artefactos como los tableros de las aulas, las anotaciones escritas informales en carteleras y espacios como el tablero acrílico ubicado en la oficina de la sección de primaria; estos objetos ofrecieron evidencia relevante para el estudio porque representan “manifestaciones materiales de las creencias y comportamientos que constituyen una cultura”⁶⁰. Fueron localizados, identificados, analizados y evaluados según su relevancia para el proyecto.

El cuadro siguiente caracteriza las técnicas de recolección de información utilizadas:

⁶⁰ GOETZ, J. P. y LECOMPTE M. D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata. 1984. p.162

Cuadro 3. Técnicas de recolección de la información

Entrevista semiestructurada a participantes clave	Guía de asuntos y preguntas donde la entrevistadora tuvo la opción de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información.
Grupos focales	Reunión de un grupo con los estudiantes, contó con un número de 8 participantes de los diferentes grados.
Cuestionarios	Antes de la aplicación de los cuestionarios a los directores de sección, se compartió el significado de los ítem del instrumento. Se utilizaron técnicas proyectivas o indirectas para suscitar opiniones o reacciones acerca de textos escritos de los estudiantes en inglés.
Entrevistas a profundidad	Se aplicó a los docentes de inglés extranjeros y colombianos. Técnica para obtener que los participantes expresaran oralmente a la entrevistadora su definición acerca de situaciones particulares.
Observación no participante	Se utilizó para observar acciones e interacciones entre los participantes en las prácticas pedagógicas. Se realizaron observaciones en diferentes lugares de la institución donde la escritura en inglés es requerida y propuesta.
Análisis documental	Por ser la escritura un eje temático de la investigación, se hizo indispensable analizar documentos que proporcionaran información relevante y que a su vez orientara y replanteara su desarrollo, planes de clase, plan de área, lineamientos curriculares, reportes de notas, documentos de reacreditación, diarios.

Al trabajar con un tipo de investigación etnográfica, hay un factor decisivo en cuanto a la recolección de información, “conviene señalar que, aunque la investigación etnográfica usa muchos tipos de información, la que más busca es aquella que mayor relación tenga y más ayude a descubrir las estructuras significativas que den razón de la conducta de los sujetos de estudio”⁶¹ De esta forma, la recolección de la información en esta investigación estuvo dirigida a ubicar soportes escritos y orales relacionados con el desarrollo de la competencia escritural en inglés en la institución.

3.4 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA

Al emerger datos de las transcripciones de entrevistas a docentes, cuestionarios a los estudiantes, grupos focales, descripción de eventos, observaciones de clase y el análisis de documentos institucionales y de los estudiantes, se generó paralelamente un sistema de relaciones que apoyaron y validaron el proceso de análisis, atendiendo a las posibilidades del estudio cualitativo de la información, y haciendo parte de una construcción permanente y transversal. Por consiguiente, el norte de esta etapa investigativa se mantuvo en encontrar significado a la información procedente de las diferentes fuentes orales y escritas, por esto fueron registradas para contar con su memoria.

Los datos fueron recogidos, encajados y usados por la investigadora para ir direccionando la búsqueda de nuevas evidencias, que de igual forma fueron incorporadas a la red emergente de significados que daba cuenta de la realidad abordada: el desarrollo de la competencia escritural en inglés, y que permitieron aproximarse al objeto de estudio de esta investigación.

A partir de la interpretación de los datos, se procedió a describir eventos, situaciones y los participantes clave. Igualmente, se encontraron patrones, se explicaron sucesos y hechos que permitieron ampliar la interpretación y la comprensión del universo de esta investigación. Durante esta fase se siguió el plan de análisis flexible descrito por Hernández, Roberto⁶², quien lo describe como la “coreografía” del proceso mismo. Concibiendo esta etapa como un proceso cíclico, la revisión del material posibilitó codificar los datos, después de eliminar lo irrelevante.

La codificación se realizó en dos planos, el primer plano permitió codificar las unidades significativas en categorías que daban sentido a los datos, y en el segundo plano, refinar la codificación, comparando las categorías entre sí para

⁶¹ MARTÍNEZ, Miguel. op. cit., p 50.

⁶² HERNÁNDEZ, Roberto FERNÁNDEZ Carlos;; BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación. Tercera edición. México: McGraw - Hill , 2003. p. 302.

luego agruparlas en temas, estableciendo vinculaciones de semejanza y diferencia entre sí. Por su parte los temas y subtemas se convirtieron en la base de las conclusiones generadas a partir del análisis. Para denominar los temas y los subtemas se acudió a etiquetas que estaban directamente asociadas con los conceptos que representaban.

Cabe mencionar que la teoría formal fue abordada como técnica conceptual para analizar los datos, interpretar categorías abstractas y sus relaciones a través de procesos de la investigadora como la percepción, la comparación, el contraste, la agregación y la ordenación. Estos conformaron la base para la interpretación de este entorno escolar en particular.

3.5 VALIDEZ INTERNA

Para la validez interna de los resultados de la investigación, se utilizó la Triangulación desde la perspectiva de Louis Cohen y Lawrence Manion, citados por Herminia M. García⁶³. Según estos autores, esta técnica brinda dos ventajas: cuanto más se contrastan los métodos entre sí, mayor es la confianza de los investigadores ante los datos, además ayuda a contrastar la información desde diferentes ángulos.

En el transcurso de esta etapa en este estudio sobre la competencia escritural en inglés, se verificó la coherencia entre los aportes de los estudiantes, docentes y directores de sección a partir de la técnica de análisis de datos, puesto que se recogió y analizó la información desde diferentes ángulos para ser comparados y contrastados entre sí. De esta forma, se amplió el ámbito de la investigación, se dio claridad a los constructos que surgieron puesto que contribuyeron a lograr credibilidad y validez de los resultados que conformaron más adelante la estructura interpretativa.

Así, la investigadora validó internamente los datos triangulando la información recogida desde la clase de participantes y desde la utilización de las diferentes técnicas, estudiándola desde más de un punto de vista.

⁶³ GARCÍA, María Herminia. La Formación del Profesorado de Educación Física. Problemas y Expectativas. Barcelona: Inde.1997. p. 161

4. HALLAZGOS

4.1 CARACTERIZACIÓN

Este capítulo está orientado a dar a conocer los hallazgos centrales de la investigación a partir del proceso de sistematización de los datos de las observaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés en el aula de clases, actividades y la interacción continua de la investigadora en esa comunidad educativa. La sistematización de los datos se realizó atendiendo al proceso de precontextualización, contextualización y recontextualización.

A partir de la información obtenida de los cuestionarios, se realizó la reconfiguración. Los datos obtenidos de las entrevistas y diálogos informales permitieron ampliar las dimensiones y propiedades de las categorías.

El proceso de sistematización de los datos de este estudio da cuenta de las inquietudes de los estudiantes y docentes como participantes acerca de la escritura en inglés, desde el ser de la clase, los sentimientos que experimentan los estudiantes, el querer ser que permitió conocer sus expectativas ante el desarrollo de la escritura en inglés en esta etapa escolar. Así, el proceso de sistematización hace referencia a la codificación (anexo A), la precategorización de los testimonios de los estudiantes acerca de la competencia escritural en inglés (anexo B), el proceso de descripción de categorías desde los estudiantes (anexo C), las muestras escriturales de los estudiantes que dan cuenta de diferentes manifestaciones escritas guiadas por los docentes de inglés en el aula de clases (anexo D), y el registro de imágenes que señala eventos y situaciones del ambiente escolar asociadas directamente con el desarrollo de la escritura en inglés dentro del ambiente escolar (anexo E).

Con respecto a las observaciones, se analizaron y contrastaron a la luz de la anterior información con el fin de avanzar en la validez interna e ir ponderando la evidencia y los aspectos relacionados con las categorías que emergieron de los datos anteriores.

La información obtenida de los documentos como el PEI en lo relacionado con los componentes y elementos, el planeador de clase con respecto a las actividades pedagógicas, el plan de acción del área de inglés con relación a lo que éste expone, su intencionalidad y su aplicación en la realidad institucional y las muestras escriturales, permitió avanzar en la comprensión e interpretación de la problemática. Igualmente se seleccionaron aspectos de la interpretación de los docentes de los mismos y su vigencia, con el fin de establecer posibles

relaciones y patrones con las prácticas pedagógicas, los cuales se contemplan en la interpretación.

A continuación se presenta la matriz de categorías, síntesis del proceso de sistematización de los datos.

MATRIZ DE CATEGORÍAS

Cuadro 4. Percepción de los estudiantes sobre los ejes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés en la etapa inicial

EJE	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA NÚCLEO
SER	Ejes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés en la etapa inicial	<p>* Se aprendió “De a poquito a poquito”: “abecedario”, “las palabras...”, “oraciones; “lectura” .</p> <p>* “... Pronunciando palabra por palabra... escribiendo en inglés...”, “... deletreando...”, “hablaba inglés”, las “... traducía en español y escribía en inglés”.</p> <p>* Mediante “... clases... por separado” o “... en Estados Unidos...”</p> <p>* “... Con tareas...”y con “... tests...”</p>	<p>* Se aprendió de “poquito a poquito”, “pronunciando”, “escribiendo”, “jugando con las palabras”.</p>

MATRIZ DE CATEGORÍAS

Cuadro 5. Desarrollo actual de la escritura en inglés según los estudiantes

EJE	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA NÚCLEO
SER	Desarrollo actual de la escritura en inglés según los estudiantes	<p>* “Hablando”, la profesora ... “deletrea las palabras.</p> <p>**”Escribimos” o “nos escriben en el tablero”.</p> <p>* “A través de la lectura”, “exagerando con párrafos, oraciones y proyectos”, “a veces nos ponen juegos”.</p> <p>* La evaluación entre “la recuperación”, “el quiz” y “la tarea”.</p>	* Una clase donde se explica, se lee, se habla, se repite, y a veces se juega.

MATRIZ DE CATEGORÍAS

Cuadro 6. Dificultades identificadas por los estudiantes cuando escriben en inglés

EJE	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA NÚCLEO
SER	Dificultades identificadas por los estudiantes cuando escriben en inglés	<p>* Se nos dificulta la comprensión del vocabulario "...cuando no me suena una palabra... invento como se escribe en inglés."</p> <p>* "Me confundo con el español" uno no escribe como se oye, se escribe de otra manera."</p> <p>* "Es difícil de entender porque son letras que uno no entiende" y si "... la profesora pone difícil las palabras".</p> <p style="text-align: center;">* Ninguna dificultad</p>	* "Se dificulta la comprensión del vocabulario", "no se escribe cómo se oye"

MATRIZ DE CATEGORÍAS

Cuadro 7. Semejanzas y diferencias entre la escritura en inglés y la escritura en español

EJE	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA NÚCLEO
SER	Semejanzas y diferencias entre la escritura en inglés y la escritura en español	<p>* Se “escribe lo mismo, sólo que con otras letras o en un orden diferente”.</p> <p>* “...en inglés es diferente a como se pronuncia”, “En inglés son palabras extrañas, en español son conocidas”, “en español no nos ponen a escribir historias como en inglés</p> <p>* “Español es lo mismo que inglés pero otro lenguaje”, “son iguales porque son las mismas letras pero dice diferente”.</p>	* Entre semejante y diferente: “...en inglés es diferente a como se pronuncia” pero “sirven para decir lo mismo”.

MATRIZ DE CATEGORÍAS

Cuadro 8. Razones por las cuales a los estudiantes les gusta o no escribir en inglés

EJE	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA NÚCLEO
SENTIR	Razones por las cuales a los estudiantes les gusta o no, escribir en inglés	<ul style="list-style-type: none"> * “Uno disfruta”, “se aprende”, es chévere”. * Cuando escribo “imagino que estoy adentro de lo que estoy escribiendo”. * “Me permite “ser creativo”. * Cuando escribo en inglés, “siento que soy hombre libre del idioma español”, y “me siento inteligente...”. * Si “... me queda algo mal...”, “ me corrigen”. 	<ul style="list-style-type: none"> * “Se disfruta”, y“aprende”, “imaginamos que estamos adentro de lo que estamos escribiendo”, “sentimos que somos libres”.

MATRIZ DE CATEGORÍAS

Cuadro 9. Beneficios de la escritura en inglés

EJE	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA NÚCLEO
SENTIR	Beneficios de la escritura en inglés	<ul style="list-style-type: none"> * "...Entenderse con Mickey, las personas de allá", "...saber escribir cuando viajas...y te piden que hagas algún trabajo en escritura o hacer reportes" * "Aprender otras cosas", "para cuando se esté en niveles altos, saber más". * "Es el idioma mundial, el más importante para ser bueno", "mejor trabajador", y "ser contratado..." 	<p>* Saber escribir permite entender a los otros, aprender más, tener mayores oportunidades laborales.</p>

MATRIZ DE CATEGORÍAS

Cuadro 10. Expectativas ante el desarrollo de la escritura en clase de inglés

EJE	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA NÚCLEO
QUERER SER	Expectativas ante el desarrollo de la escritura en clase de inglés	<ul style="list-style-type: none"> * “Aprender jugando”, “inglés normal o inglés de diversión”, “no escribir mucho”. * “Con libros y libretas y que fuera loca la clase”, “hacer historias con cosas que nos hayan enseñado” * Clases donde “la Miss no ponga mala cara”.....aprender cantando bailando”, “que la Miss supiera más inglés, que haya más trabajo” * “Con menos cosas que hacer en clase, que podamos leer”, que sea “muy fácil” “que no me equivoque tanto.” * “Con más dibujos” y “películas sobre el tema”, “en grupos” “para decirnos lo que no sabemos”, “...todo por computador” * Entre hacer o no “quices”, “sin calificaciones o sólo V o F”. * Clases “más largas menos recess... para tener más aprendizaje” * “Que mi mamá supiera inglés” * “Así me gustan” 	* “Que fuera una clase loca”: “Aprender jugando”, “con más trabajo”, “con dibujos, películas sobre el tema”, “usando más el computador”.

4.2 INTERPRETACIÓN

DE PASO POR LOS PROCESOS ESCRITURALES DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

Llegar a interpretar el proceso escritural desde la mirada de sus actores principales, los estudiantes, es una invitación a caminar por el aula y, algunos de los procesos que allí se dan; es comprender los sentimientos e inquietudes que experimentan ante una habilidad comunicativa que si bien les puede permitir expresarse libremente a veces, está enmarcada dentro de unos parámetros muy formales que pueden inhibir el acto creativo que a veces reclaman. Para los estudiantes es más motivador generar sus propias historias que aquellas que surgen por mandato, así lo expresan “no permiten escribir lo que queremos”.

Igualmente resulta interesante escuchar sus inquietudes, sus reclamos, sus propuestas por una clase más lúdica, una “clase loca”, “con libros y libretas”, “con lecturas” “un tanto ausentes”; donde tenga cabida “el juego”, “el dibujo”, “las películas” y junto a una profesora amable, que sonría, es decir donde “la Miss no ponga mala cara”.

Es por esto que las categorías núcleo desde las cuales se desarrolla la interpretación, siguen un derrotero el cual permite la entrada al aula de clase desde la reminiscencia que hacen los estudiantes sobre los ejes del proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales muestran cómo fueron los primeros aprendizajes del inglés; desde aquí se pasa al trabajo de aula actual, donde no se observan mayores cambios; luego surge el encuentro con el sentir de los estudiantes con respeto al agrado o desagrado ante la escritura; de igual forma los estudiantes identifican los beneficios de escribir en inglés, lo cual lleva a identificar sus dificultades. Igualmente se da a conocer las semejanzas y diferencias que perciben entre la escritura de su lengua nativa y el inglés. Por su parte, las voces de los docentes son presentadas en el relato UNA MIRADA DEL DESARROLLO ESCRITURAL DESDE EL DOCENTE, contribuyendo así en la construcción de sentido.

En el capítulo siguiente A MODO DE CONCLUSIÓN, ¿QUÉ SE ADVIERTE?, se presentan los aspectos sobre los cuales llaman la atención los estudiantes desde su mirada con respecto al desarrollo de la competencia escritural el inglés y su trascendencia en la institución. Finalmente, se concluye con otro aspecto fundamental como la aproximación que se logra con relación a las inquietudes y expectativas de los estudiantes y docentes, las cuales sirven de apoyo para las sugerencias que en este estudio se han denominado CAMINOS PARA POTENCIAR LA COMPETENCIA ESCRITURAL EN INGLÉS.

**ENTRADA AL AULA DESDE LA REMINISCENCIA...
SE APRENDIÓ DE “POQUITO A POQUITO”, “PRONUNCIANDO”,
“ESCRIBIENDO”, “JUGANDO CON LAS PALABRAS”**

*“Con las palabras de...” “las world world words...
estudiábamos todos los días”,
“... yo aprendí es pensando en inglés.”*

Cabe anotar que el primer grado de educación básica en la institución corresponde al inicio formal de adquisición del inglés por el aumento en la intensidad horaria, niveles de inmersión y enseñanza de matemáticas, ciencias y sociales en inglés, además es el grado señalado por los estudiantes como el grado escolar donde aprendieron a escribir en inglés.

En los primeros años de escolaridad, los estudiantes reconocieron como ejes de su proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés, el proceso lecto-escrito, la dimensión oral, la evaluación, y factores externos como el contar con clases privadas de inglés o clases en institutos a donde fueron llevados por sus padres, el haber tenido experiencias tempranas en países de habla inglesa como Estados Unidos y el apoyo recibido en casa por parte de los padres quienes reforzaron y enriquecieron la escritura en inglés en los primeros años de escolaridad.

*“Aprendimos haciendo planas y
escribiendo el alfabeto.
Nos decían unas palabras como tres
y las practicábamos todo el día.”,
“hasta que estuvieran en la memoria”.*

En cuanto a las características de la metodología empleada por los docentes de inglés, al abordar la escritura en la etapa inicial, los estudiantes reconocen elementos repetitivos, aislados y sistemáticos. Identifican que en su caso particular, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua se dio paso por paso, es decir gradualmente, a partir de unidades mínimas como las letras como se aprecia en el [Anexo D, Fig. 1](#); también lo asociaron con la segmentación de componentes de la lengua como la ortografía, el vocabulario y el abecedario, así lo manifiestan:

*“Primero nos enseñaron el abecedario y luego algunas palabras,
luego nos las empezaron a enseñar a escribir”, “Nos enseñaron las
vocales en inglés y luego empezamos con las consonantes. Nos
daban palabras corticas en inglés y, así íbamos aprendiendo”,
“escribían palabras que no sabíamos y las teníamos que escribir
igual”, “Nos ponían a escribir muchas veces el abecedario”,
“Realmente no nos enseñaron porque había que copiar”.*

La mayoría de los estudiantes coincidieron en reconocer la entrega de unidades aisladas por parte de sus docentes al iniciar la adquisición del código escrito en inglés en sus primeros años escolares; fueron expuestos continuamente a actividades relacionadas con ejercicios repetitivos, aplicados a cada una de las vocales y consonantes del abecedario; elaboración de fichas sobre vocabulario, a partir de éstas repetición oral y escrita de las palabras, las cuales eran seleccionadas por los docentes; se daba la copia de oraciones en sus cuadernos y en el tablero; deletreo de palabras; memorización del orden de las le el fin de escribirlas correctamente. Desde aquí, procedían a escribir oraciones cortas en inglés; igualmente, señalan que se hacía uso de la traducción del significado de las palabras en español y de la realización de planas; así lo afirman:

“Primero nos decían la palabra, la repetíamos y luego nos daban el significado en español”, nos “enseñaron con planas y también la profesora escribía y aprendíamos”, “copiaba palabras en el tablero y nosotros hacíamos muchas planas con esas palabras...”, “escribían palabras que no sabíamos, y las teníamos que escribir muchas veces igual”.

En cuanto al vínculo entre la escritura y la lectura en las prácticas pedagógicas de los primeros años de escolaridad, se encuentra que dicha relación no es evidente desde la orientación dada por los docentes en los primeros años. Desde luego, este vínculo fue poco abordado por los estudiantes como elemento activo en su etapa inicial de aprendizaje de la escritura en inglés.

Al profundizar sobre este aspecto, se encuentra que los estudiantes aíslan la escritura de la lectura y reconocen ante todo la presencia de actividades enfocadas hacia la escritura, debilitándose así una oportunidad valiosa de convertir tanto a la escritura como a la lectura en herramientas que en conjunto, se van construyendo como herramientas de aprendizaje en la medida en que son usadas en contextos reales y significativos en el ambiente escolar.

Con respecto a lo anterior, Elite Olshtain, citado por Marianne Celce – Murcia, señala: “La interacción entre la escritura y la lectura merece aún un énfasis más fuerte en las etapas tempranas de la adquisición de los diferentes componentes mecánicos”⁶⁴. Así, en este caso particular se alcanza a percibir desde el imaginario de los niños que se dio un proceso débil en cuanto a las actividades pedagógicas, las cuales estuvieron exclusivamente encaminadas en la etapa inicial del proceso escrito a la discriminación de letras, el reconocimiento de las palabras, el aprendizaje de reglas básicas de pronunciación, así como al

⁶⁴ CELCE-MURCIA, Marianne. Teaching English as a Second or Foreign Language. Third Edition. Boston: Heinle and Heinle, 2001, p.208

reconocimiento de oraciones. Por consiguiente, los estudiantes no fueron expuestos a actividades en donde la escritura y la lectura se conjugaran en textos escritos con los cuales se mediatizaran procesos que ayudaran a fortalecer el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

En cuanto a la adquisición de la escritura al leer y comprender textos escritos, Daniel Cassany afirma que “si la lectura es suficiente, el aprendizaje adquiere automáticamente todas las reglas gramaticales y textuales que necesita para escribir”⁶⁵. El prescindir de la lectura en esta etapa inicial, implica haber reducido el aprendizaje de la escritura a elementos aislados y repetitivos, dejando a un lado aspectos significativos.

Como se dijo anteriormente, los estudiantes no manifiestan una relación estrecha y temprana con actividades de lectura que promuevan actividades alrededor del desarrollo inicial de la escritura y la lectura en inglés en años tempranos, tiempo importante por su incidencia en la formación de niños lectores y escritores, lo cual lleva a un debilitamiento de la relación individual e independiente de los niños con los libros infantiles en inglés. Por consiguiente, los niveles de “input” provenientes de la literatura en este idioma, están siendo afectados al no ser expuestos los estudiantes regularmente a múltiples variedades de lectura por la desintegración de los componentes del programa y el predominio de algunos; así lo manifiestan:

“Nuestra profesora nos enseñaba palabras y siempre nos ponía a hacer oraciones, luego nos ponían a hacer un quiz de palabras”, también “nos delectaba y nosotros teníamos que copiar una por una las letras de las palabras todos los días” “practicábamos todos los días, poníamos mucha atención, hacíamos oraciones traduciéndolas al español y luego escribiéndolas en inglés”.

S. Florio-Ruane y T. J. Lensmire, citados por Irwing y Doyle, enfatizan en las implicaciones del aprendizaje de la escritura: “Aprender a escribir no es sólo lograr conocimientos previos proposicionales y de procedimientos sobre la escritura y las normas del lenguaje, sino que también implica adquirir creencias, valores, y actitudes sobre el yo, los otros y el texto”⁶⁶. Precisamente la lectura posibilita dicha adquisición que se mediatiza a través del encuentro con el texto escrito al reunirse el lector y el texto en circunstancias particulares.

Por la trascendencia de la etapa inicial en el proceso de adquisición de la escritura en inglés, y su impacto en el proceso de formación de los estudiantes de la

⁶⁵ CASSANY, Daniel. Op. Cit., p. 76

⁶⁶ IRWIN, J. y DOYLE, M. (comp), Conexiones entre lectura y escritura: Aprendiendo de la investigación, Buenos Aires: Aique.1994. p.33.

institución donde se llevó a cabo esta investigación, la lectura y todas sus modalidades deben ser abordadas desde los primeros años de escolaridad con el propósito no de alejar, sino de acercar a los niños para que desde temprano se adentren en otros mundos e indaguen la realidad para comprenderla, y paralelamente se nutra su proceso escrito.

Sin embargo, en su momento los docentes tanto de inglés como de español de primer grado fueron abordadas y manifestaron altos grados de integración de todos los componentes de la lengua en sus clases; aunque las docentes de español consideraron que sus estudiantes tenían niveles bajos en cuanto a su desempeño como escritores. Así lo expresaron:

“Mis estudiantes no se sienten motivados por escribir, prefieren hacer todo en forma oral”, “A muchos les da pereza pues poseen un repertorio verbal muy alto y consideran aburrido plasmar todo lo que dicen”, “Dado a la poca intensidad horaria, para su edad y nivel, considero su desempeño escritural en español bajo”.

Al respecto, Zemelman S., et al. manifiestan que “La escritura no debe ser aplazada mientras se desarrolla la gramática u otros aspectos de la lengua; por el contrario el experimentar con los ingredientes de la lengua escrita, es uno de las principales formas de avanzar en la adquisición de la lectura, la escritura y el dominio de las convenciones del idioma”.⁶⁷

No obstante, cabe mencionar que en la actualidad ha habido en la institución objeto de estudio cambios positivos en la manera en que se vincula la lectura a la escritura en el grado primero de educación básica en inglés; cambio generado a partir de la asignación de docentes extranjeros para las asignaturas en inglés en los dos grupos de este nivel, quienes por iniciativa propia y por convicción, han dado un enfoque de integración, que continúa en los grados siguientes con características diferentes como se verá más adelante.

*En español “hacemos uso de los fonemas
y grafemas para estimular a los estudiantes la comunicación
escrita con personas de su entorno,
haciendo rompecabezas,
sopas de letras...”.*
(Profesores)

⁶⁷ ZEMELMAN, S., et al. Best Practice, New Standards for Teaching and Learning in America's Schools. Second Edition. Portsmouth. Heinemann Inc., 2003, p. 59.

Las concepciones sobre el enfoque de la enseñanza del español, cobran gran importancia desde la mirada de los docentes de esta área puesto que ellos aluden igualmente al predominio de elementos fragmentados y convencionales al relatar sus experiencias pedagógicas ante el desarrollo de la competencia escritural en la lengua materna de los estudiantes. Así se expresan sobre la orientación que hacen en el aula: ésta se realiza “con actividades como ejercicios de escritura” “con segmentación de palabras y oraciones, frases y dictados de palabras”, y del uso de “fonemas y grafemas que conocen para estimular la comunicación escrita a personas de su entorno, haciendo rompecabezas, sopas de letras...”. Entre los mejores esfuerzos de su quehacer pedagógico diario está el velar por la escritura y la ortografía de elementos mínimos como lo son las sílabas y las palabras y cuidar de aspectos de forma como lo son el orden, la presentación y pulcritud de sus trazos y trabajos escriturales, dejando a un lado propuestas didácticas que busquen y fomenten el desarrollo de competencias comunicativas.

Refiriéndose a la propuesta constructivista como alternativa para la anterior situación, Juan Carlos Negret y Adriana Jaramillo en el capítulo “Constructivismo y Lengua Escrita”, manifiestan:

Los niños al llegar a la educación primaria, han descubierto ya el sentido de la lengua escrita y saben ejercer a su manera la escritura y la lectura...la construcción de la lengua escrita se deriva más del desarrollo de los esquemas que los niños han consolidado en sus interacciones con la cultura, que de la enseñanza como único y principal factor.⁶⁸

Es éste precisamente el desafío que se encuentra en las instituciones y es el de reconocer que los niños llegan a las instituciones con fundamentos de lengua escrita y que en un alto porcentaje los docentes ignoran para dar paso, en primer lugar, a la descomposición de los elementos de la lengua para su estudio.

Las docentes de español para lograr el desarrollo de la competencia escritural en esta área en la institución donde se llevó a cabo la investigación, señalan como aspectos importantes: “Tener manejo del cuaderno” “del renglón” y “desarrollar habilidades escriturales de ortografía, caligrafía y orden”; sin embargo, dejan en un segundo plano el fomentar el desarrollo del texto en los niños cuando escriben en este idioma como se expresó anteriormente.

No hay que olvidar que la influencia de la adquisición del español en la adquisición del idioma extranjero incide notablemente en que se den niveles

⁶⁸ JARAMILLO, Jaramillo y NEGRET, Juan Carlos En: BUSTAMANTE Guillermo y JURADO Fabio (comp.). Los Procesos de Escritura. Bogotá: Magisterio. 1996. p.74

óptimos de transferencia y correspondencia, razón por la cual se debe proveer y asegurar en la institución un ambiente que favorezca el desarrollo cognitivo, el acercamiento a la lectura y a la escritura en su lengua materna e igualmente posibilite esta labor en su lengua extranjera.

Tanto para el área de inglés como para el de español en la institución, es necesario que se trabaje mancomunadamente para que haya una relación íntima y estrecha entre los propósitos que se persiguen y el quehacer pedagógico con el objetivo de formar lectores y escritores competentes. La mayoría de docentes tanto de inglés como de español manifestaron la poca integración que hay entre las dos áreas alrededor del currículo y de las acciones que son requeridas para mejorar el desempeño de los estudiantes en cuanto a su competencia escritural, en este caso específico.

Por consiguiente, se visualizan elementos comunes en las percepciones tanto de los estudiantes y los docentes en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de los dos idiomas en el primer grado. Sin embargo, se observa que desde la perspectiva de los docentes se da prioridad a aspectos formales de la escritura, descuidando el desarrollo de texto y la lectura, fundamentales para el avance no sólo de estas áreas específicas, sino de las demás áreas; de allí que el problema de la escritura y la lectura también afecta su desempeño y rendimiento académico en general.

“Con el www, aprendimos a escribir en inglés y también otras cosas más”

Los estudiantes hicieron referencia al mural de palabras (Word Wall Words) en el salón de clases al identificarlo como eje sobre el cual se había desarrollado su escritura en inglés en la etapa inicial. Semanalmente se mostraban las palabras escritas en rótulos sobre las que se estaba enfatizando su ortografía y significado; igualmente fue señalado como un recurso fundamental por los docentes de inglés, y además un recurso característico de la institución en el programa curricular durante todos los grados de educación básica primaria.

La mayoría de los niños lo asimilaron con las diferentes actividades que se realizan en torno a la palabra. Para otros el mural de palabras fue su inicio del aprendizaje al considerar que “aprendieron a escribir en inglés y también otras cosas más”; allí “teníamos que hacer actividades con las palabras del Wall Word”. Un ejemplo real del www, se puede observar en [el Anexo E, Fig. 1](#).

El mural de palabras es un componente visual de la metodología “Four Blocks”, (Cuatro Bloques), se utiliza institucionalmente como uno de los ejes en la enseñanza del inglés de primer grado hasta sexto grado; el mural de palabras en la institución obedece a propósitos como avanzar en la ortografía y el aumento del vocabulario.

No obstante, a partir de la observación se observó que algunos docentes usaban ocasionalmente esta herramienta visual en las aulas de clase sólo hasta cuarto grado, disminuyéndose así la relevancia que tendría su uso regular por todos los estudiantes de todos los grados al participar en actividades con el mural que fomentan la adquisición del vocabulario de las palabras.

Específicamente en el grado primero, se observó poca utilización e interacción de los estudiantes con el mural de palabras, siendo éste administrado y manipulado en su gran mayoría por los docentes de inglés y sus asistentes, restándole así su importancia puesto que los estudiantes requieren para su aprovechamiento el estar en contacto directo con las palabras a nivel físico como se puede observar en el [Anexo E, Fig. 2](#)), además de involucrarse en actividades que expandan la comprensión de las nuevas palabras y su uso posterior en la escritura.

El estudio del significado y la ortografía: Un acto pasivo

*“Los estudiantes no quieren escribir porque no tienen vocabulario”
(Profesores)*

Los estudiantes atribuyen el aprendizaje de la escritura en inglés al estudio del vocabulario y a la ortografía puesto que las experiencias a las que fueron expuestos en los primeros años de escolaridad giraron alrededor de estos, ver [Anexo D, Fig. 2](#); ellos manifiestan que el proceso de adquisición de la escritura obedeció al entrenamiento que alcanzaron en estos aspectos, de ahí que comenten:

“...Aprendimos a escribir en inglés, a saber el significado a que se refiere, a saber qué es”, “Nos mostraban la palabra y nos decían que significaba, así aprendimos”, “Nos decían primero la palabra en inglés y después cómo se pronuncian y a lo último el significado, luego “Nos ponían a buscarlas en el diccionario, ponerlas en orden, repetirlas tres veces y hacer oraciones”,.

Según los docentes la falta de vocabulario es una de las mayores dificultades a la hora de escribir en inglés “No quieren escribir porque “no tienen vocabulario”, ni “buena ortografía” “ni pautas para escribir”, “la mayor dificultad es tener un vocabulario limitado y una forma limitada de escribir oraciones”. Para los docentes, el saber escribir en inglés está determinado por el manejo de reglas y pautas que se hace durante la actividad motora de la escritura, es ahí donde se muestra dominio y fortalezas, hecho que genera precisamente en los estudiantes monotonía y aburrimiento pues va en contra de la expresión de su mundo, ver [Anexo E, Fig. 3](#).

Por lo tanto, estudiantes y docentes coinciden al identificar y otorgar importancia al estudio del vocabulario, la ortografía y el dominio de pautas como factores centrales en la adquisición de la escritura en inglés.

En la tarea de construir vocabulario en la lengua extranjera y de incrementar comprensión, se evidencia la necesidad de implementar estrategias desde el aula donde los estudiantes tengan encuentros más efectivos con las palabras que vayan más allá del mural de palabras, y que garanticen mejores niveles de interacción con el texto escrito. Por lo tanto, como lo señala David Cooper: “Necesitamos hacer que los estudiantes sean concientes del aprendizaje de las palabras y crear una motivación intrínseca e interés para que aprendan las palabras independientemente”,⁶⁹ puesto que la mayor parte del aprendizaje de nuevas palabras ocurre de esta forma.

Amparo Clavijo⁷⁰ menciona a Paulo Freire, quien renunció a convertir el aprendizaje de la lectoescritura en el simple aprendizaje de las palabras, sílabas o letras, al constituirse en un hecho que minimizaba a los estudiantes a seres pasivos. Al reducirse la lectura y la interpretación de los estudiantes, genera en ellos más adelante en su vida escolar sentimientos de inconformidad hacia el ejercicio en inglés, como se analizará más adelante.

La palabra y la oración: Un contexto desmotivador o motivador, donde lo lúdico está ausente

Por otra parte, al reconocer en la palabra un elemento sobre el cual se está tejiendo su proceso de aprendizaje de la escritura, deja entrever la limitación que encuentran los estudiantes cuando deben escribir y componer en inglés en clase. Esto porque en diversas ocasiones la escritura de sus expresiones y emociones las deben limitarlas a un formato ordenado por los docentes como se observa en el [Anexo D, Fig. 3](#), y dedicado exclusivamente a la escritura de palabras y oraciones; hecho que los estudiantes encuentran desalentador por los límites que les impone acerca de longitud y temática a la hora de escribir. Sin embargo, cuando los docentes de inglés proponen situaciones lúdicas alrededor de palabras u oraciones, los estudiantes se sienten atraídos hacia estas experiencias y a disfrutarlas en primera instancia; de ahí que experimenten más agrado cuando se incorporan actividades lúdicas como lo comentan ellos; cuando:

⁶⁹ COOPER, David. *Literacy. Helping Children Construct Meaning*. Boston: Houghton. 1993. p. 199

⁷⁰ CLAVIJO, Amparo. *Formación de Maestros - Historia y vida: Reflexión y praxis del maestro colombiano acerca de la lectura y la escritura*. Bogotá: Plaza y Janes, 2000. p. 32

“Jugamos al ahorcado y también cuando se aprende con muchos juegos”, “nos sentimos con más ánimo y ganas de trabajar”, “queremos juegos para aprender, “nos gusta cuando a veces hay juegos”, “es divertido y la pasamos bien jugando”, “las clases son rápidas cuando a veces jugamos”.

Es importante reconocer los beneficios que se dan a partir de los juegos con las palabras, puesto que al proponer que los estudiantes jueguen con unidades como las palabras y las oraciones, les proporciona oportunidades para explorar, manipular y experimentar, habilidades que contribuyen a la construcción del conocimiento y a la representación del pensamiento por parte de los estudiantes; así como a la promoción del desarrollo de la autonomía y la cooperación lo cual apoya su desarrollo social, emocional e intelectual. De igual forma, la naturaleza de los juegos igualmente podría estar orientada a crear contextos en los cuales la lengua cumpla una función comunicativa y útil en primera instancia.

A partir de Stephen Krashen, citado por David Freeman e Yvonne Freeman, el “orden natural”⁷¹ hace referencia a un orden en el cual las personas van incorporando la información gramatical en el proceso de adquisición sin necesidad de que haya un orden preestablecido de instrucción de estructuras de la lengua. El concepto de significado y de aprender a negociar debe interpretarse en términos socioculturales y funcionales puesto que es mediante la interacción que se determina la adquisición progresiva de una lengua. Así, se justifica el uso del lenguaje con varios propósitos y además se adquiere la lengua.

Cabe anotar que durante las observaciones llevadas a cabo no se evidenció la presencia de actividades lúdicas en el aula, hecho considerable si se tiene en cuenta que es el elemento más añorado por los estudiantes cuando expresan sus expectativas ante el desarrollo de la escritura, como se verá en este aparte.

De esta forma, los estudiantes manifestaron el haber sido expuesto en sus años anteriores de escolaridad a eventos repetitivos, rutinarios, memorísticos y segmentarios de la lengua donde las situaciones comunicativas y significativas no fueron identificadas por ellos mismos. En sus manifestaciones acerca de la etapa inicial, no hicieron referencia a situaciones de aula que giraran alrededor de la construcción de significado, (ver Anexo D, Fig. 4). Así, se deja poco espacio y oportunidades para la construcción de sentido por parte del estudiante a partir de su realidad, de otros mundos y de su lengua extranjera en construcción. Al abordar la idea de preservar en la escuela el sentido de la lectura y la escritura que tienen fuera de ella, Delia Lerner propone la necesidad

⁷¹ FREEMAN, Y. y FREEMAN D. Op. cit., p. 88.

de “generar condiciones didácticas que permitan poner en escena...una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar de estas prácticas)”.⁷²

Desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, se hace el llamado a la conexión entre la escritura y la lectura para que el diseño y la ejecución de prácticas pedagógicas beneficien a los estudiantes, atendiendo a sus necesidades, y se distancien de la connotación de la lectura y la escritura como procesos de decodificación y codificación, para que estas dos habilidades puedan ser vivenciadas como un todo y se puedan desarrollar como una unidad significativa. Al manifestar el predominio de experiencias aisladas en cuanto a los vínculos entre la escritura y la lectura en su etapa escolar inicial, los estudiantes se están privando de la función comunicativa y por lo tanto, no están experimentando los diferentes propósitos de la escritura: “La escritura sirve a diversos propósitos, incluidos la diversión, la explicación, la persuasión, y la expresión personal. Es un canal valorado para el placer humano, la negociación, y el sentimiento, más que un ejercicio de clase”.⁷³ Para contar con experiencias pedagógicas reales y efectivas, se requiere el reconocimiento en primera instancia y desde temprana edad, de la función comunicativa del lenguaje.

“La escritura de historias o cuentos...es de los grandes”

*“Queremos escribir muchas hojas
como mi hermana”*

La mayoría de los estudiantes del grado segundo que participó en este estudio, identifica las letras, las palabras y hasta las oraciones como sus únicas “creaciones” a la hora de escribir en inglés. Experimentan que no hay variedad de formas escritas, haciendo de la escritura de historias o cuentos un hecho perteneciente a los estudiantes “grandes” y, en sí poco motivante. Esto ocasiona que su escritura se de en unidades limitadas como las oraciones para cumplir con tareas escolares o actividades de clase, evento que finalmente genera un distanciamiento de los estudiantes con la función comunicativa de la escritura. Así lo expresan: “Nos sentimos presionados al escribir por no poder escribir lo que queremos”, “...quisiéramos que nos pongan a escribir historias largas y divertidas” para poderlas compartir con los demás estudiantes” puesto que “sólo escribimos oraciones y oraciones”, [ver Anexo E, Fig. 4](#). Esto se constituye en otro

⁷² LERNER, Delia. Leer y Escribir en la Escuela: lo Real, lo Posible y lo Necesario. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 32

⁷³ ZEMELMAN, S., et al. Best Practice, New Standards for Teaching and Learning in America's Schools. Second Edition. Portsmouth: Heinemann Inc.,2003. p. 57.

aspecto más de la problemática que antes de permitir avanzar en este proceso, desmotiva y aísla al estudiante de la escritura, la cual se constituye más que en una invitación en una imposición, como se puede observar en los apartes siguientes.

El formato de escritura “No permite escribir nuestras propias historias”

“Nos sentimos presionados al escribir lo que uno no quiere”.

Por su parte los estudiantes participantes de los grados tercero y cuarto reconocen las historias o cuentos como el último nivel de creación requerido, ver [Anexo D, Fig. 5](#); además, casi las únicas actividades de mayor selección y uso por sus docentes de inglés. De esta forma, se evidencia que en estos grados la escritura preferida por los docentes está representada por las historias o cuentos, lo cual genera monotonía en los estudiantes en el momento de escribir en inglés puesto que ellos no visualizan destinatarios reales de sus producciones escritas en inglés ni situaciones significativas para su uso; pareciera que el docente desconoce los propósitos de la escritura y además desaprovecha la motivación que algunos estudiantes experimentan por la escritura en inglés. Por consiguiente, el querer ser libre para escribir tropieza con un escribir condicionado por los docentes por sus requerimientos en cuanto al formato, la longitud y la temática. Lucy McCormick, citando a Francois Mauriac, expresa: “Cada uno de nosotros es como un desierto, y una obra literaria es como un grito desde el desierto, o como una paloma perdida con un mensaje en la pata, o como una botella arrojada al mar. La cuestión es ser escuchado...”.⁷⁴ Así, los estudiantes identifican que el formato en el cual los docentes les solicitan evidenciar su escritura en inglés carece de relevancia e interés por parte de ellos, por lo tanto lo realizan sólo como un ejercicio de clase y requisito escolar como se evidencia en el [Anexo D, Fig. 6](#).

Por consiguiente, desde temprana edad escolar los docentes vienen solicitando a los estudiantes escritura en inglés en formatos limitados y monótonos; hecho que en etapas posteriores de su escolaridad se les convierte en desmotivación al escribir en este idioma pues ellos experimentan repetición de formas expresivas escritas en la mayoría de sus clases debido a la alta intensidad horaria de la asignatura en inglés y de las demás asignaturas en inglés, ver [Anexo D, Fig. 7](#). Esto lleva a desaprovechar la motivación e interés manifestados por los estudiantes ante la escritura puesto que son precisamente la variedad y la extensión de lo escrito razones poderosas para que los estudiantes quieran escribir en inglés, así lo expresan:

⁷⁴ CALKINS, Lucy. Didáctica de la Escritura en la Escuela Primaria y Secundaria. Cuarta edición. Buenos Aires: Aique, p. 22.

“... queremos escribir historias bien largas para leer y escribir hasta de 30 hojas”, “que fueran también divertidas”, “escribir muchísimo en inglés lo que queremos y no lo que nos piden”, “también escribir sobre cosas que nos han enseñado”, “nos gustaría que nos dejaran dos días para escribir y luego exponer si queremos pues nos sentimos presionados al escribir lo que uno no quiere”.

Por consiguiente, los estudiantes manifiestan que ni las oraciones ni las historias o cuentos son suficientes para expresar todo su mundo, sentimientos y experiencias. También consideran que esta clase de textos al igual que el formato sobre el cual tienen que escribir en inglés originan una lucha entre la necesidad de expresión, el desconocimiento de su rol de escritor y la monotonía del formato, la carencia de contextualización, cómo se aprecia en un trabajo realizado por los estudiantes en el [Anexo D, Fig. 8](#).

Cabe anotar que hay un énfasis marcado en las actividades propuestas por los docentes de los grados tercero y cuarto, en el uso de la escritura para responder a actividades de literatura. El siguiente evento observado en un salón de clase evidencia este aspecto junto a la limitación que alcanzan los estudiantes al experimentar la función que puede cumplir la escritura en este tipo de situaciones:

“We are going to practice today how to compare books using the Venn diagram because we have done this many times and students have not shown me their best work comparing books for independent reading. Now we are going to do this with your stories. (Les dice que la otra historia es la que más han disfrutado de todas y los estudiantes responden: “Dear Mr. Blueberry”). So we are going to do it , I told you, you are going to be in small groups, I am going to give you recycled paper for you to write, you will have ten minutes, then we are going to share ideas”.

La intención de los docentes si bien es válida, se hace necesario buscar un equilibrio entre este tipo de actividades encaminadas a construir significado a partir de la literatura y las experiencias previas de los estudiantes, y aquellas donde la escritura se convierte en una herramienta personal de comunicación con los otros. En este tipo de situaciones donde los docentes piden a sus estudiantes escribir en inglés a partir de textos leídos, se sigue dejando a un lado la necesidad de expresión de los estudiantes puesto que escriben acerca de situaciones ajenas sin atender a su mundo ni a sus necesidades comunicativas en la comunidad, [ver Anexo D, Fig. 9](#).

Es precisamente por esta necesidad que se llegan a encontrar en la institución espacios donde los estudiantes mantienen continuamente diálogos escritos y

reales en inglés como lo es el tablero de acrílico en la oficina de la coordinación de la sección de primaria, y donde no existe limitaciones o directrices respecto a la temática o la longitud, ver [Anexo E, Fig 5](#). Este espacio permanece siempre con mensajes y diálogos escritos por los estudiantes y el coordinador acerca de eventos personales y cotidianos en la institución. Esto deja ver la necesidad de los estudiantes por buscar espacios donde la comunicación escrita se establezca de manera auténtica y significativa.

En general queda truncada una necesidad sentida y manifestada por los estudiantes participantes en este estudio sobre la trascendencia de escribir libremente para saciar sus deseos de expresión y comunicación.

DE PASO POR EL AULA EN ESTE MOMENTO... UNA CLASE DONDE SE EXPLICA, SE LEE, SE HABLA, SE REPITE Y A VECES SE JUEGA

Los estudiantes participantes de este estudio consideran que actualmente sus docentes de inglés recurren, en el desarrollo de las clases a ejercicios de escritura, a tareas y evaluaciones, al uso de recursos didácticos, a las explicaciones verbales y al uso ocasional del idioma español como vehículo de comunicación. Son enfáticos al afirmar que todo el tiempo están escribiendo en inglés.

“Ellos hablan y nosotros repetimos, deletreamos y escribimos”

“Nos enseñan escribiendo cinco veces cada palabra hasta que esté la mi memoria”

A partir de instrucciones dadas a nivel oral y escrito por sus docentes de inglés y el copiar en el cuaderno por parte de los estudiantes, es como los estudiantes manifiestan que se desarrollan las clases de escritura en inglés. Igualmente expresan que hay exceso en todo lo que deben escribir, que generalmente está relacionado con escritura de palabras y su significado, repetición escrita de palabras, escritura de oraciones donde se hace uso de estos términos y creación de historias con temática asignada; así lo manifiestan:

“Nos ponen palabras y hacemos algo con esas palabras”, “nos hace escribirlas las veces que necesitemos para aprender a escribirlas”, “Nos dicen que hagamos oraciones y párrafos sobre algo,” luego “nos dicen que hagamos historias, que expliquemos como es la familia o algo así”, también “nos ponen a escribir, sacando lo más importante y... en nuestras propias palabras”, “Copian de una hoja párrafos en el tablero”, “nos ponen a escribir mucho en inglés”.

Es por esto, que los estudiantes describen sus clases de escritura como monótonas pues sienten que continuamente están escribiendo y repitiendo palabras, oraciones y párrafos a partir de situaciones dadas por los docentes o textos literarios, dejando a un lado su propia creación, llevándolos a experimentar aburrimiento en estas actividades, ver Anexo E, Fig. 6. Por otra parte, es evidente la apatía que sienten los estudiantes acerca de las implicaciones del aprendizaje de la escritura, el que consideran como un acto rutinario, aislado y ajeno a su mundo.

Por medio del texto oral, los docentes de inglés también llevan a cabo ejercicios de deletreo de palabras en clase, realizando actividades que se complementan con la transcripción de estos términos en el tablero y por medio del abecedario: *“La profesora nos enseña a escribir con el abecedario”, “con el abecedario hacemos todo”, “siempre nos toca hacer actividades diciéndolo en clase”, ver Anexo D, Fig. 10.* El abecedario es para los docentes una herramienta indispensable para que los estudiantes adquieran el dominio sobre la escritura en este idioma, de ahí que se enfatice en el problema de abordar elementos de la lengua en forma repetitiva y aislada; no obstante, los estudiantes reconocen este tipo de actividades alrededor del abecedario como ejes centrales de su proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que no alcanzan a dimensionar los efectos de lo que hacen de los docentes en este sentido.

La siguiente situación ejemplifica el anterior aspecto en el cual el docente desarrolla su clase alrededor del deletreo de palabras, para luego pasar a actividades de escritura de oraciones con los términos semanales del “www”:

Teacher: *“Now our first word is in the air, this one is a noun, it is a noun, I am going to put it here, it has five letters, this word means or tells you how much you have to pay for something, every time you go to Mercadefam, you will find that, all the things that you find there, got a tag and tells how much it costs, tell me a letter*

Students: *(Silencio)*

Teacher: *How do you spell it?..*

Student 1: *“g”*

Student 2: *“t”*

Teacher: *So, can you tell me a sentence with this word...only two sentences you are gonna be saying”. (Señala la palabra night en el www)
(Así continúa la clase...)*

Esta práctica es común y ocupa gran parte del tiempo de la enseñanza en todos los grados participantes en la presente investigación; prevalece en los grados de segundo y tercero de educación básica en los cuales semanalmente hay rutinas establecidas que se llevan a cabo al pie de la letra, para concluir con el quiz semanal.

Por otra parte, se continúa con el uso del mural de palabras en cada uno de los salones, en el cual los docentes muestran periódicamente grupos de palabras y organizan actividades con los estudiantes con el fin de promocionar su reconocimiento, uso y escritura. Los estudiantes manifiestan igualmente que este recurso visual representa un referente indispensable puesto que es habitualmente consultado en el momento de escribir en inglés en clase: *“Nos dan palabras que se llaman las palabras del mural y siempre las miramos en clase”, “Podemos mirar cómo se escribe cada palabra”, “nos ayuda a desarrollarnos”, “las www nos ayudan cuando necesitamos corregir o hacer drafts”.*

El mural de palabras o “word wall” representa para los docentes la creación de una herramienta visual de gran tamaño dentro del aula, que facilita la consulta de ortografía y la mecanización de elementos por parte de los estudiantes a la hora de escribir en inglés. Mientras que para los estudiantes el mural de palabras constituye un mecanismo aislado que sólo permite seguir velando por la forma y el dominio del vocabulario. Se pudo observar en el uso del mural, predominio de explicaciones alrededor de la palabra, la categoría a la que pertenece, su ortografía, haciéndose menos frecuente en segundo grado donde las actividades del mural se realizan más a nivel oral con cantos y rimas y se realizan todos los días durante el llamado “Morning meeting”; esta actividad consiste en un encuentro diario entre docentes y estudiantes en un rincón del aula y alrededor de actividades relacionadas con el calendario, la fecha y desarrollo de fluidez oral. [Ver Anexo E, Fig. 7.](#)

La repetición escrita de términos nuevos dados por los docentes de inglés en los cuadernos de los estudiantes, es una actividad habitual para ellos: *“Cuando la Miss nos da palabras...nos toca escribirlas cinco veces”* y *“hacer oraciones”* o *“las veces que necesitemos para aprender a escribirlas”*. Los estudiantes han asimilado estas actividades como ejercicios mecánicos y repetitivos, esto ha creado confusiones puesto que consideran las planas como actividades auténticas de escritura.

El docente – diccionario vivo e inmediato

“Es buena la clase porque me dice todas las palabras”.

Las clases de escritura propuestas por los docentes de inglés, a partir de explicaciones de términos nuevos, se ha constituido en requisito indispensable para que los estudiantes lleven a cabo sus ejercicios de escritura; en primer lugar éstas se centran en encontrar al docente como una figura o recurso que provee términos y explicación de los mismos, actividad que para los estudiantes es necesaria, rutinaria y normal:

“Nada me parece malo, ella lo explica todo bien”, por ejemplo “nos dice las palabras que no sabemos”, y “lo que no entendemos en inglés”.

“cuando no entendemos o no sabemos cómo se escribe una palabra, ella la escribe en el tablero”, “nos enseña bien porque ella sabe todas las palabras que le preguntamos”, también “nos enseña palabras que son difíciles y las tenemos que buscar en el diccionario”.

A partir de este tipo de experiencias, los estudiantes conciben a su docente como el recurso humano que provee respuestas inmediatas y acertadas sobre vocabulario y ortografía en inglés, otorgándole valor, por el gran conocimiento que poseen al respecto, [ver Anexo E, Fig. 8](#) .

Así, en esta etapa escolar se desaprovecha igualmente oportunidades para que los estudiantes inicien el uso independiente de recursos como el diccionario y el desarrollo de habilidades metacognitivas. Además se encuentran pocas iniciativas didácticas para la presentación o refuerzo del vocabulario por parte de los docentes puesto que lo más común es recurrir a la explicación oral para este propósito, sugerir el uso del mural, si es el caso, o señalar el uso del diccionario, así se apreció en una clase:

(Se observan los estudiantes respondiendo por escrito a un ejercicio a partir de una selección literaria. Una estudiante saca su diccionario inglés – inglés, pasa todas las páginas sin parar, golpea su cabeza y luego su mesa de trabajo con el diccionario, lo deja a un lado y decide hablar con su compañero de al lado...La profesora circula en el aula, respondiendo preguntas sobre el significado de las palabras del ejercicio)

Sin embargo, este hecho para los estudiantes representa avance en su dominio de la escritura en inglés:

“Cada vez que le pregunto a la Miss como se escribe alguna palabra, voy aprendiendo más a escribir...” “como es de Minnessota, siempre sabe las palabras que le preguntamos”, “nos enseña explicándonos las palabras que no conocemos de las lecturas”, “aunque no es gringa, sabe muy bien el inglés, me ayuda con todas las palabras”.

Para los estudiantes dominar la escritura implica escribir correctamente las palabras y conocer su significado, consideran valioso y trascendental para su dominio el recibir respuestas inmediatas por parte de los docentes al respecto.

A partir de las observaciones a las prácticas pedagógicas, se pudo observar cómo en los diferentes grados hay rutinas definidas alrededor del vocabulario nuevo; no obstante, se evidenció exceso de las actividades al respecto pues en todos los grupos participantes hay predominio de listas semanales de palabras, las cuales son sometidas a evaluaciones escritas sumativas, [ver Anexo D, Fig. 11](#). En las anteriores actividades, se continúa reforzando el uso del vocabulario en forma

aislada, cuando se podría trabajar integrándolo al desarrollo del texto, con lo cual se contextualizaría y potenciar la escritura.

Tablero: fiel aliado

*“Todo aparece escrito en el tablero,
escribe lindo con letra grande”.*

Este fraccionamiento se continúa observando tanto en el uso del tablero y la orientación de la lectura. El uso del tablero, es altamente reconocido por los estudiantes como un recurso de primera mano de los docentes de inglés para apoyar sus ejercicios de deletreo y vocabulario en clase, (ver Anexo E. Fig. 9). Es el asistente más cercano con que cuentan y con el cual muestran a sus estudiantes la escritura correcta de palabras y donde se escriben las actividades que van a ser realizadas por ellos: *“Nos enseñan escribiendo cosas en el tablero en inglés”, “siempre copian en el tablero para que copiemos”, “nos colocan las palabras del www en el tablero y nosotros hacemos ejercicios con ellas,” como “organizarlas en orden alfabético”.* Sin embargo, los docentes no mencionan el tablero como un recurso indispensable, pues hacen alusión a estrategias diferentes como “concursos, “actividades en grupos pequeños, “ilustración de historias y círculos literarios”.

¡Qué pasa con la lectura!

*“Casi siempre escribimos en clase”,
“Se descuida la lectura”.*

La lectura es poco considerada por los estudiantes como una habilidad que provee oportunidades y vínculos temáticos para promover la escritura en clase. Según los estudiantes cuando los docentes hacen uso de los libros en clase, realizan lectura en voz alta y seleccionan términos de los libros que se leen para sus actividades de vocabulario: *“Nos enseñan a través de la lectura...” “oraciones, dictados y escribir lo que significan”, “nos dictan palabras y oraciones del libro de las mañanas”.* Aspecto que se puede apreciar en el Anexo D, Fig. 12.

Si bien es cierto, que se promueve la lectura en inglés en clase, ésta se hace en primer lugar, como un medio para seguir reforzando el vocabulario y la ortografía, más no para ampliar horizontes, ni para promover el estudio de los elementos de la lengua como una totalidad, ni para potenciar la escritura.

No obstante en estos grados hay evidencias de programas de “lectura guiada” y “lectura independiente” en casa, donde la escritura es un elemento que forma parte de éstos. Sin embargo, esta actividad lectora no trasciende para los estudiantes puesto que la consideran tan solo como requisito para cumplir con deberes escolares, como el reporte semanal de lectura independiente (ver Anexo D. Fig. 13), o para el cumplimiento de tareas escolares; así se observó:

“Keep in mind you have to read at home 15 minutes everyday, not more, not less than that”, “Reading is all your homework, do not forget writing is part of the homework”, “If you do not write after you read at home, I won’t consider your independent reading as part of your homework”.

Al abordar la lectura para que sea reforzada por los estudiantes en casa y de manera independiente por medio del diligenciamiento de formatos previamente diseñados para este propósito, señala una vez más el desconocimiento de la necesidad de encuentros placenteros con el texto en donde el beneficio se encuentre más allá de requisitos de cumplimiento y seguimiento. Esto hace que se pierda ese proceso comprensivo, recreativo y reconstructivo que realiza el estudiante, el cual le da la oportunidad de ser creativo desde el mundo que le muestra la lectura en asociaciones con su propio mundo de vivencias.

El juego: el gran ausente

“Casi nunca jugamos”

Aunque los juegos para apoyar el desarrollo de la escritura en inglés tienen poco uso en las actividades de los docentes en clase, los estudiantes reconocen ampliamente su importancia y manifiestan gusto por éstas: *“Nos pone a escribir mucho en inglés y a responder preguntas, a veces nos pone juegos... las actividades son buenas porque nos enseñan”, por ejemplo jugando al ahorcado*. Los juegos son asimilados por los estudiantes como el receso después de la escritura, es decir, que el aspecto lúdico no está siendo integrado a sus clases por parte de los profesores, puesto que lo asumen como un elemento externo, ajeno y adicional, cuando debe ser una estrategia de enseñanza y aprendizaje motivadora que incentive, recree y oriente.

Aprendiendo y evaluando

“Nos hacen siempre exámenes para saber cómo vamos”

Según los estudiantes todo indica que después de las actividades de vocabulario y ortografía diseñadas por los docentes de inglés, habitualmente éstas son seguidas por quices o tests, donde igualmente según el desempeño de los estudiantes en éstos, pueden pasar a ser actividades de recuperación o no; es decir, otra prueba escrita más, [ver Anexo D, Fig. 14](#). Es éste el fin que los estudiantes ven a la gran mayoría de actividades de escritura en las cuales son involucrados: *“Primero nos toca buscar en el diccionario, segundo nos toca hacer oraciones, tercero escribirlas tres veces y luego el quiz”, “Nuestra profesora nos enseña a escribir, en cada semana tenemos 10 palabras y cada viernes nos dicta las palabras y según cómo las escribamos, nos hace recuperaciones o no”, “siempre hay quiz después que nos enseña las palabras”.*

Por consiguiente, la finalidad de la labor pedagógica es concebida por los estudiantes a partir de la evaluación que se realiza continuamente y que vela por los resultados por parte de los estudiantes en las diferentes pruebas; así la meta de los docentes está en determinar qué estudiantes requieren o no actividades de refuerzo y no en el desarrollo de la escritura en inglés.

Por su parte la mayoría de los docentes de inglés expresan que orientan el desarrollo de la competencia escritural en inglés con énfasis en el dominio de componentes como la gramática y la escritura y la corrección de oraciones (ver Anexo D. Fig. 15, así lo expresan:

“Se cuenta con que el alumno tiene una base gramatical y de léxico, continuamente se enseñan nuevas formas gramaticales y vocabulario... también se le invita a escribir respondiendo a situaciones dadas”, “with daily practice of all kinds of writing: journals, copying poems, making sentences from piles of word cards, correcting mistakes in sentences, teaching grammar and punctuation rules”, “se desarrolla principalmente como respuesta a lecturas realizadas”.

Así, los docentes consideran que el énfasis y el enfoque de sus clases alrededor de la escritura, debe orientarse en primera instancia a cultivar la sintaxis, la gramática, la semántica y la caligrafía en inglés. De igual forma se percibe esta orientación por parte de los estudiantes quienes lo experimentan como una más de sus rutinas diarias de clase. También se evidencia en el testimonio anterior cómo los docentes incentivan la escritura a partir de respuestas a textos leídos, aspecto que igualmente fue observado por la investigadora como se dijo anteriormente.

Se encuentra otro enfoque en un número pequeño de docentes quienes reconocen que en el desarrollo de la competencia escritural:

“Students express themselves through writing”, “escriben un diario personal sobre sus experiencias”, “I provide my students with opportunities to read and write in a variety of forms, their writing may be a journal entry, letter, message or book”, “they write to let others know about their ideas and feelings”.

De esta forma, se encontró esta segunda tendencia por parte de algunos docentes quienes ante todo perciben y abordan la escritura como un acto comunicativo y significativo; no obstante, no se evidenciaron situaciones al respecto durante las observaciones de aula.

**“SE DISFRUTA”, “SE APRENDE”, “IMAGINAMOS QUE ESTAMOS
ADENTRO DE LO QUE ESTAMOS ESCRIBIENDO”, “NOS SENTIMOS
LIBRES”**

*“Puedo ser mejor cada vez y puedo seguir
adelante con mis cosas”, “es divertido,
es bueno aprender otro idioma
porque puede ser enseñativo”*

Entre las razones que se originan desde los códigos y, desde los cuales los estudiantes manifiestan su agrado o desagrado por la escritura en inglés, se hallan la posibilidad de aprender, el conocimiento de nuevas palabras, la composición y la creación, la actitud, el bilingüismo, la función del error y la limitación en la escritura de textos. Aquí el encuentro es con los estudiantes que desde su sentir expresan sus deseos por escribir no desde temas impuestos, sino elegidos por ellos, lo cual se constituye en un acto de libertad. Ellos reconocen la importancia de la escritura en inglés y sus aportes en su vida.

Escritura en inglés: Una herramienta de aprendizaje

*“Aprendo todo en inglés” y
“ahí se siente rico
y muy divertido en inglés”.*

Los estudiantes manifiestan agrado por la escritura en inglés, puesto que la observan como una herramienta de aprendizaje que les permite adquirir tanto habilidades en una lengua extranjera como en el uso del vocabulario y la ortografía, la elaboración de párrafos y oraciones y la creación literaria; así como la posibilidad de aprender sobre diferentes temáticas por ser un idioma universal. Por otra parte, el nivel de conocimiento del vocabulario en inglés es señalado como un elemento clave que les permite ser exitosos en y con este idioma extranjero. También relacionan la escritura como un recurso indispensable y placentero para alcanzar sus metas como estudiantes al expresar: *“Aprendo todo el inglés y ya ahí se siente rico y muy divertido”, aprendo “...a ser mejor estudiante y seguir adelante con mis cosas, “podemos aprender inglés cada día más”, “lo que más nos gusta es que nos ayuda a saber otro idioma”, “nos gusta porque uno disfruta y para cuando estemos en otros grados, no nos quede difícil”.*

El hecho de asignar un valor significativo a la escritura en inglés en su proceso de aprendizaje en general está estrechamente vinculado a que el inglés es también el vehículo institucional para el proceso de enseñanza- aprendizaje de las asignaturas de “Math, Science y Social Studies” en los grados de segundo y cuarto grado, y de “Math y Science” en tercer grado, ver [Anexo E, Fig. 10](#). De esta forma, los estudiantes reconocen que en todas estas asignaturas se da uso a la escritura en inglés e igualmente que ésta facilita el aprendizaje de sus

contenidos; aprendizaje que constituye una razón, por lo cual les agrada escribir en inglés, así lo expresan:

“Cuando hacemos el quiz de palabras, nos leen un cuento, coloreamos, hacemos cartas y cuando hacemos centros de aprendizaje”, “Lo que más me gusta cuando escribo en inglés es que yo me divierto porque puedo aprender de todo”, “aprendemos de Science...”, “aprendemos de todo en la clase”. “Aprendemos mucho, es que aprendemos de animales, cosas, números y palabras”.

Así mismo, consideran que la escritura en inglés les ofrece oportunidades de aprendizaje y desempeño en países donde el inglés es el primer idioma: *“es un idioma importante porque es el 4 idioma que se habla en el mundo”*. Igualmente manifiestan la comprensión como una gran ventaja y necesidad en viajes a dichos lugares: *“...para que entiendan lo que se escribe”*. Los estudiantes también señalan que la oralidad les permite la funcionalidad en países de habla inglesa, así lo expresan: *“...podemos ir a Estados Unidos para que entiendan lo que escribimos”*.

De igual forma, consideran que la escritura en inglés les da ventajas y posibilidades sobre los demás, pues la consideran un factor de éxito indispensable: *“me siento inteligente porque otras personas no saben escribir en inglés y por eso me siento normal”, “escribir inglés nos hace especiales, más que a los que no saben”*.

Por el inglés “nos sentimos libres”, es fuente de inspiración y creación

“Cuando escribo en inglés, me siento contenta porque siento que soy gringa, siento que estoy en USA con muchos gringos”.

El estudiante se siente libre desde tres perspectivas, una libertad que es una libertad personal, no pedagógica, en la que experimentan placer y goce, otra libertad es la que les brinda el inglés porque el hecho de conocer otra lengua que les permite tener acceso a otros mundos y posibilidades, y en tercer lugar la libertad que sienten al no tener que escribir en su lengua materna. Esto se manifiesta porque su trabajo académico lo realizan en inglés principalmente; este hecho llega a manifestarse y podría incidir más adelante en un desarraigo que eventualmente puede llegar a desencadenar problemas de identidad nacional o cultural.

Los estudiantes expresan que la posibilidad de escribir en inglés les representaría una actividad liberadora donde podrían experimentar libertad, diversión y goce, siempre y cuando la escritura abordara su universo, formas variadas y audiencias reales. Por medio del desarrollo del texto, reconocen la importancia de las

palabras lo cual les proporciona un sentimiento de “libertad” pues éstas les facilitan el camino hacia otras palabras, ideas y mundos; así lo expresan: *“uno aprende mucho y le da mucha inspiración”, “nos gusta escribir inglés porque nos divertimos mucho”, “es entretenido y muy lindo cuando es de nuestras cosas”, “escribir de otra forma, nos hace feliz”, “sería bueno que siempre fuera escribir pero de verdad”*. Los estudiantes encuentran sentido a las palabras al reconocer su utilidad en el aprendizaje de nuevos términos y expresiones; así como en el descubrir su estructura, su orden, pero particularmente reconocen la importancia de su uso puesto que les permite experimentar, expresar y realizar: *“Lo que más me gusta es que yo me puedo expresar más y me encanta ser creativa en las historias, en un diario que tengo, yo me siento muy bien escribiendo”, “es chévere escribir todo lo que sentimos en inglés”, ver Anexo D, Fig. 16*. Según ellos, la escritura les brinda otra posibilidad de ser, en muchas ocasiones se sienten cohibidos por el encasillamiento que los docentes dan al desarrollo de la competencia escritural en inglés.

Un número pequeño de docentes también hizo referencia a los beneficios que les brinda a los estudiantes la competencia escritural en términos de “libertad” cuando escriben en inglés:

“Escribir en inglés los ayuda a expresarse a sí mismos libremente”, “es la oportunidad de expresar sus sentimientos y pensamientos”, “si logran plasmar su pensamiento en un papel, perdurarán a través del tiempo y si usan la lectura como herramienta para descubrir, conocer, modificar, liberarse y construir su futuro, no sólo ellos, sino quienes los rodean, se estarán beneficiando con la sabiduría que de la escritura y la lectura obtengan”.

Por su parte, la mayoría de docentes de estos grados apuntan a beneficios de tipo académico para los niños a partir de la escritura en inglés, así lo expresan:

“A través de la escritura, los niños fortalecen procesos mentales, logran clarificar ideas y de alguna manera afianzar conocimientos y pensamientos”, “les da las bases para continuar con su proceso educativo y posteriormente profesional”, también “les refuerza conceptos que han aprendido previamente en su primera lengua”, “adquieren mejores herramientas laborales y académicas” y “les aporta al seguimiento de instrucciones y procesos”, “la escritura en inglés impacta su progreso en lectura, comprensión y habla”..

Así, se observan dos posiciones donde se da el predominio del desarrollo de la escritura como la actividad que les permite afianzar su conocimiento y desempeño. Sin embargo, en la práctica la realidad es diferente, salvo algunas excepciones, puesto que hay predominio de actividades rutinarias y prácticas ajenas a los intereses y necesidades de expresión del estudiante.

A través del ejercicio creativo, los estudiantes consideran que podrían escribir más sus textos personales como el diario, sus propias historias o vincular su actividad lectora con la escrita. Así, encuentran de esta forma una fuente de inspiración indispensable para crear y además, para dar rienda suelta a su imaginación, manifestando placer y felicidad en la extensión ilimitada de sus textos personales donde se conjugan las habilidades de escritura, el goce, la libertad y la imaginación., así lo manifiestan: *“Cuando escribo en inglés, parece haciendo historias”*. Sin embargo, para los estudiantes las temáticas de los textos que escriben no les son significativas, por el contrario son un texto ajeno.

Temática ajena

“Escribimos temas que la Miss escoge”

Como se ha visto, los temas para la creación de cuentos e historias en clase son limitados, por lo tanto, los estudiantes cuentan con muy pocas oportunidades para elegirlos o seleccionar la temática, puesto que los docentes generalmente lo hacen para luego indicarles sobre qué deben escribir el texto en inglés: *“Nos dan un tema y luego nos ponen a escribir”, “nos pone a escribir mucho en inglés”, “siempre nos dicen que escribamos sobre los temas del libro”, o “con maximum de sentences”*. Es por esto que no ven propósitos a sus ejercicios de escritura, al sentir que están complaciendo los gustos por la temática de sus docentes, sin ni siquiera sentirse reconocidos como “escritores” estudiantes o personas que pueden elegir sus tópicos y que además tienen sus propios retos ante el texto. Ver Anexo D, Fig. 17.

Libres de la lengua materna

“Nos gusta escribir en inglés porque ahí sí nos podemos divertir”.

Por otra parte, los estudiantes consideran la escritura en inglés como un pretexto para liberarse de la escritura en su idioma nativo, aspecto que asocian con el ser libre:

“Cuando escribimos en inglés, nos gusta sentir que estamos escribiendo en otro idioma que no es el nuestro, sentimos que somos libres del idioma español”, “En español nos queda difícil y podemos pensar en inglés, no en español”. “Lo que más nos gusta es que nos sentimos como diferentes escribiendo en otro idioma”, “nos gustan las ideas del inglés”, “... podemos hablar mientras escribimos, podemos hablar y escribir más que antes”.

Lo anterior refleja las asociaciones que hacen los estudiantes ante la posibilidad que les ofrece el idioma extranjero por encima de su lengua materna, el español, al identificar el uso del inglés en la escritura como el idioma que les permite crear,

pensar y escribir, puesto que su práctica ha prevalecido sobre su lengua materna, el español, en el entorno de la institución educativa y específicamente en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, la limitación que señalan los estudiantes al escribir en español, es considerada como un factor de cansancio y fatiga pues manifiestan que sus ideas son “encerradas”, es decir encasilladas, ver Anexo D, Fig. 18. Este factor se encuentra directamente vinculado a una intensidad horaria semanal mayor que la asignatura de “Language Arts” y a aspectos relacionados con algunas diferencias significativas en cuanto a la metodología y al enfoque de la enseñanza del español.

En cuanto a las diferencias entre el proceso de enseñanza del español y el inglés en estos grados escolares, se observó que las clases de español mantienen mayor participación de la docente y la dinámica que se mantiene es unidireccional, es decir que la docente es quien asume la mayor participación y liderazgo. De igual forma, hay mayor uso del tablero en clase por parte de la docente y se dan un alto número de actividades de transcripción en el tablero. Entre los conceptos que se desarrollan, predominan los relacionados con la gramática y los ejercicios de escritura a partir de temáticas dadas por la docente; por consiguiente, los estudiantes experimentan menor motivación y destrezas cuando están en estas clases alrededor de la escritura puesto que conservan un enfoque tradicional.

Oralidad y Escritura

“Nos gusta cuando hace poquito nos enseñan una palabra y la utilizamos bien”, así “aprendemos más hablado también”

No obstante, algunos estudiantes relacionan las ventajas de la escritura en inglés con las ventajas de la oralidad en este mismo idioma al considerar que: *“Cuando escriben en inglés, aprenden más hablado en inglés en clase, aprendemos todo el inglés...”*, *“nos gusta escribir en inglés porque así es más fácil hablar”*. Reconocen que este último elemento les permite ser funcionales en su entorno escolar al poderse comunicar oralmente y libremente en inglés con sus docentes nativos, colombianos y personal bilingüe del colegio, así lo manifiestan: *“uno puede hablar inglés con las profesoras”, “podemos contestar todo lo que nos preguntan por fuera del salón”*.

“SABER ESCRIBIR PERMITE ENTENDER A LOS OTROS, APRENDER MÁS Y TENER MAYORES OPORTUNIDADES LABORALES”

“...Entenderme con Mickey y las personas de allá”, además “conocer más idiomas y ser más inteligentes” y si “nos piden un concurso de 1,111110,000 pesos de deletreo de palabras, tendría que saber escribir en inglés.”

La escritura sirve para comprender a los demás

"Para saber explicar las cosas cuando necesitamos decir algo"

Según los estudiantes del grado inferior participantes en este estudio, las ventajas de aprender a escribir inglés están relacionadas en primer lugar con la posibilidad que les brinda de viajar a países de habla inglesa y poder comprender el entorno y las diferentes situaciones en que estarían inmersos. Los estudiantes manifiestan que a través de la escritura ellos pueden comprender los mensajes escritos en inglés. Por la edad de los estudiantes, sus preferencias, expectativas o experiencias de vida, vinculan los beneficios de la comprensión en este idioma a sus viajes de diversión y placer propio de años infantiles; Estados Unidos es el país que expresan como el destino de estos viajes.

La escritura en inglés les posibilita mantener la comunicación con otras personas cuya lengua materna es el inglés, o que se encuentran viviendo en países de habla inglesa o hablen inglés. "Cuando venga alguien que hable inglés, le puedan escribir, le escribiría que "¿cómo estás?", y "dónde vives?", para "comunicarme con mi mamá y mi papá porque ellos hablan puro inglés", "para chatear con amigos ingleses y de U.S.A.". De esta forma ven en la escritura un vehículo para desempeñarse con los otros y para establecer comunicación con ellos.

Seguir aprendiendo

Escribir "para tener dos lenguas y para llegar a ser astronauta".

Por su parte los estudiantes de los grados superiores, señalan también el comprender a los demás como uno de los beneficios de la escritura en inglés, además la posibilidad en su vida académica de escribir trabajos o reportes en este idioma y también como factor de éxito en su vida profesional, así lo manifiestan: "...para cuando vayamos a Estados Unidos poder entendernos con Mickey y las personas de allá", "...saber escribir cuando viajas a países bilingües y te piden que hagas algún trabajo en escritura o hacer reportes sobre algo", "cuando estemos grandes y vayamos a la universidad podamos comunicarnos", "para poder ir a un colegio de Estados Unidos..." y "podamos hablar con los estadounidenses..." que "les pueda entender", "para ayudarnos en ciertas profesiones", por ejemplo, "para que tenga dos lenguas y para llegar a ser astronauta", o si se "...quiere ser empresario y viajar mucho, puede negociar escribiendo" o también "para ser profesor...", "para ser mitad profesor, mitad biólogo marino".

Así, los estudiantes visualizan beneficios a largo plazo al adquirir la competencia escritural en inglés como el poder desempeñarse o ser competente en diferentes espacios y situaciones en donde se requiere escribir en este idioma. No obstante,

sus prácticas escriturales en inglés en el aula de clases no apuntan al desarrollo de la escritura en situaciones auténticas.

Para escribir bien

*“Cuando estemos más grandes,
no escribir tan mal”.*

De igual manera los estudiantes reconocen como uno de los beneficios de aprender a escribir en inglés, el hecho de facilitarles el ser escritores en ese idioma pues lo ven factible en edades posteriores: “en caso de tener que hacer un libro en inglés” o “hacer historias”, “hacer oraciones o párrafos”, “mejorar writing” “para poder escribir chistes en inglés, poemas y trabalenguas. Consideran que escribir distintas clases de texto requiere del manejo de “oraciones, párrafos”, esto es mejorar “writing”.

De esta forma, se observa que los estudiantes son conscientes de beneficios de escribir en inglés no sólo en el ambiente escolar, sino que también como una herramienta importante e indispensable para desempeñarse en situaciones laborales y personales. De igual forma atribuyen a la escritura el carácter de funcionalidad en términos de lo que pueden realizar a través de la lengua escrita. Desde temprana edad, los estudiantes conocen las ventajas de escribir en inglés en términos de utilidad y comunicación.

**“NO ENCONTRAMOS PALABRAS EN INGLÉS”, “A VECES NOS
EQUIVOCAMOS O LO QUE ESCRIBIMOS NO TIENE SENTIDO...”,
ASÍ “NO PODEMOS CASI SER LIBRES ESCRIBIENDO LO QUE
SENTIMOS”**

*“Muchas veces no encontramos o no
sabemos la palabra en inglés y toca preguntar.”*

Al ser el inglés el idioma con el cual tienen mayor contacto en su vida escolar, no sólo por la naturaleza de la institución, sino por ser el vehículo de aprendizaje de las otras áreas del conocimiento en esta etapa escolar, es importante conocer sus imaginarios sobre las dificultades que los estudiantes encuentran y enfrentan día tras día al escribir, lo cual seguramente dará pautas para revisar, monitorear y enriquecer el proceso de escritura en inglés. Así se expresan acerca del número de dificultades que son según ellos: “*Muchas porque uno se aburre*” y “*casi siempre se equivocan por las palabras largas*”.

La naturaleza de las dificultades está relacionada con la carencia de vocabulario en el idioma extranjero, la falta de comprensión del significado de palabras nuevas, niveles bajos de correspondencia entre el vocabulario de la primera lengua y el inglés, la escritura de las palabras homófonas, la ortografía, la legibilidad de su

letra y la puntuación. Sin embargo, encuentran que la escritura en inglés la realizan con menos dificultades que cuando la realizan en español; hecho asociado a la intensidad horaria de la asignatura de español, al enfoque y la metodología de esta área y a la naturaleza de los niveles de inmersión en su lengua materna: *“Tenemos más errores en español”, “nos equivocamos escribiendo en inglés, pero en español es siempre peor”*.

La falta de vocabulario hace que me quede callado

“Cuando no se una palabra, me quedo ahí...”

Aun cuando los estudiantes han señalado las múltiples y frecuentes oportunidades que son brindadas por los docentes para incrementar y reforzar el vocabulario en inglés, es paradójico el hecho de enunciar la comprensión del vocabulario como la mayor dificultad encontrada cuando escriben en inglés: *“Cuando no encuentran palabras al escribir, los lleva a quedarse callados pues no encuentran las palabras precisas en inglés, les toca acudir al diccionario español – inglés”*. Para los estudiantes, éste representa la barrera más grande al plasmar ideas, como se vio anteriormente; aún más, si se tiene en cuenta que sienten que el formato y la temática de escritura es en un alto porcentaje determinado por sus docentes, *“Hay historias que yo quisiera hacer pero no puedo por falta de vocabulario”, “A uno lo ponen a escribir mucho”, “...A veces es difícil porque es muy largo”*. Igualmente los estudiantes manifiestan que en oportunidades no cuentan con la mejor disposición de los docentes al ser consultados por palabras en inglés que les permita escribir. *“Algunas veces yo no se algunas cosas y la Miss me las dice brava...”* y *“cuando la profesora la pone difícil las palabras, muchas cosas son difícil”*.

Para los docentes el enseñar vocabulario implica identificar términos, discutirlos, luego asumen que ha habido comprensión y adquisición; señalan que lo han hecho a través de listas de palabras, definiciones de diccionarios y puesta de éstas en común. Es por esto que se requiere de otro enfoque más interactivo y semánticamente multidimensional para que los estudiantes tengan encuentros más dinámicos, reales y placenteros con las palabras. Por lo tanto, es necesario replantear las estrategias para mejorar la comprensión y la adquisición de vocabulario de parte de los estudiantes.

Dominio del diccionario

“Las palabras no salen en el diccionario”

En cuanto al uso del diccionario, éste es reconocido como una debilidad por los estudiantes participantes de los grados tercero y cuarto puesto que enfrentan dificultades continuas al asumir su práctica; habilidad que los docentes suponen que ya debieron haber alcanzado en actividades previas. Así, expresan ellos la necesidad de saber usar el diccionario. *“Lo usamos algunas veces que no sabemos escribir algo bien”* o *“cuando no sabemos algo en inglés, debemos buscar en el*

diccionario español - inglés". Se hace indispensable replantear su uso y debe haber mayor acompañamiento en la adquisición del manejo del diccionario por parte de los docentes mediante actividades que permitan a los estudiantes continuamente mejorar su conocimiento y uso del diccionario, y les permita a su vez escribir *historias que como dicen, "quisieran hacer pero no pueden porque no se les ocurren las palabras precisas o no las saben"*.. De igual forma el uso de diccionario amerita ser replanteado para que cumpla su función de recurso a la hora de escribir, no obstante es necesario preparar a los estudiantes para su uso efectivo.

Ortografía... otro gran obstáculo

*"La ortografía es difícil" porque
"a veces pongo s en lugar de c".*

Al abordar la ortografía como una dificultad que enfrentan los estudiantes al escribir en inglés, encuentran en las palabras homófonas una barrera de primer orden puesto que se confunden con las otras palabras que les suenan lo mismo como por ejemplo: *see, to, too, two*". También expresaron confundirse en el uso de algunas letras como la s o c, la b o v: *"A veces no escribo bien las palabras. A veces pongo una s en vez de c", "Algunas veces escribo b en vez de la v"*. Por otra parte, los estudiantes identifican que el escribir mal las palabras, afecta el sentido de lo que escriben: *"A veces nos equivocamos en lo que escribimos o no tiene sentido", "...escribimos las palabras mal"*.

Por otra parte, los estudiantes de los grupos inferiores aún manifiestan dificultades por la poca interiorización del inglés y la predominancia de su lengua materna cuando escriben: *"Yo escribo tanto en inglés y yo pienso es en escribir en español, pero no puedo, por eso es la dificultad porque me confundo mucho", "A veces no se como escribir las palabras o oraciones", "encuentro difícil porque en inglés hay letras que uno no sabe"*.

ENTRE SEMEJANTE Y DIFERENTE: "...EN INGLÉS ES DIFERENTE A COMO SE PRONUNCIA" PERO LOS DOS SIRVEN PARA DECIR LO MISMO.

"Son medio medio porque los dos son idiomas"

Similitudes o coincidencias

"Varias palabras en inglés y en español se significan igual, es decir dicen lo mismo"

Los estudiantes identifican el aspecto gráfico como la mayor similitud entre los dos idiomas al comparar que utilizan el mismo sistema alfabético para escribir, no obstante son claros al visualizar que las letras corresponden a un orden diferente utilizado para escribir las palabras, así lo señalan: "...es escribir lo mismo, solo que con otras letras que se juntan", "Son iguales porque flower es flor", "day es día", "make es hacer", "borrador es eraser", "selva es jungle". También logran identificar las palabras según el idioma por su apariencia visual, independientemente del mismo uso de las mismas letras vocales y consonantes tanto en inglés como en español, así tengan pronunciación diferente.

No obstante, en el aspecto gráfico señalan diferencias claras entre los dos idiomas, por un lado en español identifican la tilde, la existencia de letras como la *ñ*, *ch*. En inglés, identifican un mayor uso de la *w* y la *h*, siendo ésta una de las razones para manifestar que el inglés es "extraño" por la apariencia que dan las palabras en conjunto. Por este motivo, los participantes le reconocen al inglés y al español sistemas de pronunciación diferentes.

En cuanto al significado, logran asimilar que los dos idiomas poseen sistemas de significación similares pues los dos refieren las mismas realidades, sólo que lo hacen a través de su propio sistema de codificación, "Se significan igual", el español y el inglés: "Dicen lo mismo porque todas las palabras en inglés traducen algo en español"; "son iguales porque podemos hacer las mismas oraciones", sin embargo reconocen que son dos "lenguajes diferentes" por "su escritura" y por su "pronunciación".

Por otro lado, reconocen en los dos idiomas la posibilidad que les brinda de poder escribir, leer y hablar, éstas son las tres habilidades de la lengua que identifican, "los dos nos sirven para lo mismo... podemos leer, hablar y escribir con los dos lenguajes", "hacemos lo mismo con los dos", "nos sirven para decir lo mismo pero diferente", "... uno no se expresa igual...", "cuando ellos escriben en inglés, nosotros escribimos en español". Hecho que es reconocido por los estudiantes de los grados intermedios participantes en la investigación, puesto que los estudiantes del grado primero se limitan a identificar que se usan las mismas letras en ambos idiomas; por su parte los estudiantes de cuarto grado asocian el inglés y el español con factores relacionados a lugares de habla y nacionalidad.

Otra similitud manifestada por los estudiantes es el reconocer que por medio de los dos idiomas, se están beneficiando puesto que están aprendiendo: "Aprendemos todas las mismas cosas en inglés y en español", los dos nos sirven para lo mismo, aprender las mismas cosas", haciendo referencia a la misma temática gramatical de las dos asignaturas, "Aprendemos lo mismo de sustantivos, adjetivos y verbos", "son iguales porque vemos lo mismo, parts of speech", "nos ponen a escribir lo mismo adjetivos, sustantivos y en inglés también".

Diferencias

“En inglés las personas escriben diferente que nosotros los españoles hablamos y escribimos en español”, “es otro idioma”.

Manifiestan que en inglés deben hacer uso del diccionario cuando no saben una palabra, situación que según los estudiantes sucede al escribir en inglés mas no en español puesto que reconocen que su vocabulario es mayor y se sienten más cómodos al escribir en español en este sentido, expresan no necesidad del uso del diccionario en su lengua materna.

Derivado de la anterior diferencia, se encuentra el otorgar nivel de dificultad al aprendizaje del inglés puesto que el obstáculo mayor está en “no saber todas las palabras”, así lo expresan: “El inglés es más difícil de aprender por tantas palabras”, “el español es un poquito más fácil por las palabras”, “En español nos sabemos casi todas las palabras”, “inglés es chévere de escribir, pero en cambio español lo sabemos porque se hace despacio”. En las clases de español el enfoque para enseñar vocabulario no es marcado como en las clases de inglés, razón por la cual los estudiantes experimentan que es en las clases inglés donde tienen esta dificultad pues continuamente están realizando actividades alrededor del vocabulario de las palabras, como se vio anteriormente. No obstante, escribir en inglés es una actividad placentera por ser “otro idioma”, “nos gusta decir las cosas de otra forma”; sin embargo encuentran en el desconocimiento del vocabulario una dificultad, así lo manifiestan:

“El inglés es más difícil, por las palabras”, “hay que estudiarlo por las palabras”, en cambio “En español ya las sabemos, por eso es más fácil y es normal”, “el inglés se aprende en el colegio”, “es más difícil porque yo no soy de ese país, soy de éste”, “en español uno escribe lo que quiera, en inglés a uno lo obligan”.

Para los estudiantes el aprendizaje de la escritura en inglés tiene carácter de novedoso y complejo, por lo tanto lo asumen como una meta en la que deben trabajar, asignándole un carácter de formal. Por su parte, el desarrollo de la competencia escritural en español es abordada como un acto voluntario y sencillo.

QUISIÉRAMOS “QUE FUERA UNA CLASE LOCA”: “JUGANDO”, “ESCRIBIENDO”, “LEYENDO”, “DIBUJANDO”, CON “PELÍCULAS” Y “COMPUTADOR”

“Que las clases fueran más chéveres y “vacanas”, que nos dejaran escribir dos días, enseñándonos a escribir inglés como gringos”, “con juegos y que el niño que gane le den un dulce”, y “que fueran locas las clases”.

Al hablar de expectativas ante el desarrollo de la escritura en inglés, los estudiantes manifiestan el deseo por participar en propuestas didácticas que se centren alrededor del juego, la escritura, el trabajo en grupo, el dibujo; donde igualmente puedan hacer mayor uso del computador y tener acceso a material audiovisual para apoyar las diferentes temáticas de clase. Asimismo, ellos expresan características de un perfil de docente.

Aspecto lúdico

Quisiéramos que “las clases fueran divertidas, aprendiendo”, con “una máquina para que escriba todo lo que hacemos en la clase de inglés”, o con “un casco que enseñe sobre la materia o el tema que hay. El casco para no tener que escribir y escribir...”.

Los estudiantes consideran que sus clases alrededor de la escritura deberían incluir juegos, su deseo es poder “aprender jugando”. Este deseo está vinculado a una necesidad de goce, de auto-expresión y comportamiento social donde ellos imitan dimensiones de la realidad; por ello desean clases “*Divertidas, donde se pudiera aprender cantando, bailando*”, donde tan “*sólo escribiéramos y también contáramos historias*”; esto es “*que aprendiéramos de forma divertida*”.

Igualmente experimentan que sus clases son extensas y que en ocasiones se vuelven monótonas; por lo tanto, proponen el juego como una actividad que les permite descansar o cambiar de rutina por determinado tiempo:

“Que hiciéramos juegos, escribir historias, que cuando terminemos la Miss nos lleve al parque, y luego nos de algunos minutos para descansar...”, “que las clases fueran jugando” o “clases – juego, juego – clase”, “que después de la clase nos dejaran jugar”, “que nunca nos manden tareas, sólo jugar”, “clases menos estrictas”.

De igual forma, se observa que los estudiantes separan al mismo tiempo las situaciones lúdicas de las situaciones de clase, para ellos el participar en juegos es

un evento que se lleva a cabo después de clase o en otro espacio, también ven el juego como la recompensa por buen comportamiento. Así lo expresan: “quisiéramos que las clases fueran más divertidas, como por ejemplo si nos portamos bien, que jugáramos algo”, que las actividades fueran “casi todo con juegos, no sólo clase, clase y más clase”.

Al referirse a los juegos, los estudiantes llegan a definir la naturaleza, beneficios y reglas de éstos, además, según su visión, señalan cómo aportarían al desarrollo de la competencia escritural en inglés, así lo expresan:

“Los juegos pueden ser parecidos al stop, sólo que por grupos y el que tenga un error, se sienta y deja al otro pasar”, “con juegos pero aprendiendo diferentes palabras y después en un cuaderno escribir las palabras que uno aprendió en el juego”, “con concursos de inglés para aprender mucho más, “jugando como el año pasado que hacíamos “bank” e hicimos juegos en inglés”, “juegos como el ahorcado con historias largas de diez páginas” o “con el pastelazo que es un juego para adivinar la palabra” o “escribiendo adivinanzas en papelitos”.

Cabe anotar que los estudiantes hacen referencia a dos tipos de inglés: “inglés normal e inglés de diversión”. La primera caracterización corresponde al carácter que le asignan a las clases de inglés que en general son rigurosas y sistemáticas, así lo manifiestan: “quisiéramos que la clase fuera menos estricta, que las clases fueran muy, pero muy divertidas”, “donde sólo escribiéramos y contáramos historias”, “con menos cosas que hacer en clase”, “que a veces aprendiéramos inglés normal y a veces inglés de diversión”. Desde luego, la segunda caracterización está implícita, es decir, el disfrute de las clases, sin llegar a ser tan normativas.

“Escribir sobre lo que queremos...” “Tener una máquina que allá de la escritura convencional “

*“Más divertida pero con más actividades”, y
“sin que nos obliguen a escribir”*

Los estudiantes manifiestan que debido al exceso de escritura que encuentran en sus clases, les gustaría que éstas tuviesen otros componentes diferentes a la misma actividad escritural, puesto que perciben que hay exceso a la hora de escribir, así son sus expectativas al respecto: “No tanto escribir en inglés, escribir párrafos cortos”, “qué habláramos más de animales y cuentos”, “escribir menos y aprender de más temas de escritura”, “que pudiéramos escribir, pero del tema que quisiéramos”, “haciendo dibujos en el cuaderno y sin tareas”. De esta forma aunque añoran otros elementos en su clase, se observan deseos por escribir en inglés, pero con criterios diferentes en cuanto a temática y longitud, como se pudo

analizar previamente, así lo expresan: “nos gustaría que pudiéramos escribir del tema que quisiéramos todo el tiempo y poder compartirlo con los demás”.

Por consiguiente, se propone "...una máquina para que escriba todo lo que hacemos en la clase de inglés", o “un casco que enseñe sobre la materia o el tema que hay. El casco para no tener que escribir y escribir...”. Estas soluciones son propuestas desde los estudiantes para manifestar la fatiga y el cansancio que experimentan al escribir en forma extensa y con temas que son poco significativos para ellos.

Un docente “aliado” y “divertido”

“Quisiéramos una profesora que no regañe, ni grite, no tener colegio”, “con otra profesora porque la de este año casi no entiende español”

De igual forma, llegan a definir el perfil del docente que quisieran que orientara el desarrollo de la competencia escritural en inglés; proponen que en las clases de escritura en inglés "los docentes no pongan mala cara, que con cada acción que hagamos, no nos regañe, que nos deje compartir". En cuanto a la aptitud del docente en la clase de escritura, los estudiantes expresan que les gustaría que sus docentes nativos supieran español, aunque son enfáticos al afirmar que sólo para que les facilitara el vocabulario a la hora de escribir en clase; esto es que "supiera un poco de español porque a veces les preguntamos palabras y no saben y nos toca en el diccionario", pero a la vez que sean profesores “gringos divertidos, pero que puedan aprender español rápido para que nos enseñen mejor a escribir en inglés”.

Clases “fáciles”, pero no “muy fáciles”

"Muy fáciles, duras, bueno no tanto, pero difíciles porque uno aprende más"

Otro aspecto abordado por los estudiantes en cuanto a las expectativas del desarrollo de la escritura en las clases de inglés, es el nivel de dificultad que experimentan tanto en clase como en tareas y proyectos. Según ellos, las actividades que proponen sus docentes están por encima de su capacidad real y por lo tanto, en ocasiones experimentan frustración y desmotivación, optando por solicitar apoyo de compañeros o adultos que saben inglés o en el peor de los casos, no cumplen con las responsabilidades escolares. Este factor es manifestado así por los estudiantes:

“Las clases deberían ser un poco más fáciles y no tantas tareas”, “sólo colocando ejercicios más fáciles”, “uno se aburre porque no entiende”, “que fueran fáciles, duras, pero no tanto porque cuando son difíciles uno

aprende". "que no dejaran tareas difíciles de entender", "no tanto trabajo", puesto que "siempre tengo que decirle a mi mamá que me ayude", las quisiéramos fáciles para que podamos escribir más".

Aquí se puede observar lo señalado por Vygotski⁷⁵, (citado por Freeman y Freeman), en cuanto a la importancia del mediador para potenciar la zona de desarrollo próximo; aspecto importante que en el desarrollo de la actividad docente y en este caso del área del inglés no se tiene en cuenta. Se observa que los estudiantes desearían un balance entre lo fácil y lo difícil, pero que igualmente les permita desarrollar su competencia escritural en inglés, con una mayor o mejor orientación para no caer en la desesperanza o en la desmotivación a la hora de escribir y además cumplir con sus deberes.

Más lectura y vocabulario

*Que "nos enseñen más palabras"
"con otras cosas que no sean www",
y "que podamos leer más", porque "es divertido
y aprendemos a escribir más rápido"*

Los estudiantes desean que los docentes les enseñen más vocabulario, y que igualmente les sigan enseñando a deletrear en inglés, además que "les sigan enseñando a escribir rápido" porque a veces necesitan hacerlo de esta forma. No obstante, anhelan que el aprendizaje del vocabulario y la ortografía en clase se dé alrededor de otras alternativas diferentes al www. Consideran que el conocer más significados de palabras, los provee de una herramienta valiosa a la hora de escribir. Como se dijo anteriormente, se reafirma el hecho de considerar el aprendizaje del vocabulario indispensable porque así se lo han presentado desde el trabajo del aula; por lo tanto se hace necesario este aspecto para que las prácticas no se centren sólo en este aspecto.

Aprender a escribir con dibujos y películas...

*"Con arte y videos, pero relacionado
con los temas de la clase"*

Los dibujos como representación simbólica y el material visual como películas y videos didácticos son referidos por los estudiantes dentro de sus expectativas del desarrollo de la competencia escritural en inglés.

Desearían que en todas las clases y en los diferentes grados pudieran representar a través de dibujos, los significados de las palabras e ilustrar sus creaciones

⁷⁵ FREEMAN, Y. y FREEMAN D. Op. Cit., p. 89.

escritas como se observa en el [Anexo E, Fig. 11](#). Aunque no ha sido una práctica usual, reconocen que les agrada poder plasmar los significados en sus cuadernos y en todo lo que escriben. Este aporte es un aspecto que representa una oportunidad de mejoramiento para las prácticas pedagógicas de los docentes, su implementación facilitaría no sólo la comprensión y el vocabulario, sino que permitiría acceder a la vinculación de diferentes estilos de aprendizaje y al desarrollo de las inteligencias múltiples, sin contar con la apropiación real e íntima del autor y su obra escrita.

Con relación a las “películas”, los estudiantes hacen referencia a un anhelo de ser expuestos en sus clases de inglés, a videos didácticos que apoyen, ilustren y enriquezcan su proceso escrito y creación en inglés, hecho representativo si se tiene en cuenta que durante las observaciones, no hubo evidencia alguna de este aspecto en ninguna de las clases visitadas. Así lo manifiestan:

“Quisiéramos ver películas a veces, pero películas de cosas y de inglés”, puesto que “siempre nos ponen película de premio por leer”, con películas de los temas de la escritura, aprenderíamos mejor y más rápido”, “que fuéramos más al “AV. room” a ver videos”, “además allá hace frío y se siente rico”.

Es necesario replantear el uso de espacios como la sala de audiovisuales a donde sólo acuden los estudiantes a ver películas cuyo propósito es divertir y entrenar; los estudiantes son conscientes que el material audiovisual de diferente índole aportaría significativamente no sólo por el enriquecimiento temático, sino por la posibilidad de aprender y optimizar su proceso escrito.

Escribir con otros y para otros

“Con buen comportamiento para decirnos lo que sabemos”

En las prácticas pedagógicas alrededor de la escritura en inglés, los estudiantes expresan que quisieran que las actividades propuestas por los docentes contemplaran la posibilidad de trabajar en parejas y en grupos; así lo expresan: nos gustaría “que en las clases podamos hablar y trabajar en la escritura con amigos”, “en parejas o que en grupos pudiéramos revisar lo que escribimos”, “nos gustaría que en las clases no siempre estemos solos”. Ellos argumentan que tienen pocas oportunidades para trabajar en compañía cuando están escribiendo en inglés pues la mayor parte del tiempo hacen actividades y permanecen solos, ver [Anexo E, Fig. 12](#). Sin embargo, aclaran que el trabajar con compañeros, sería con fines pedagógicos pues reconocen mayores fortalezas que el escribir solos. El revisar esta expectativa en cuanto a metodología de trabajo, y junto al carácter social de la escritura, se percibe la necesidad de proponer cambios que permitan

un aprendizaje cooperativo y que se promueva el desarrollo social al mismo tiempo.

Más cerca del computador...entretenidos y rápido

“Escribir todo por computador”

El uso del computador como herramienta que favorezca la competencia escritural el inglés, es mencionado por los estudiantes dentro de las expectativas sobre el desarrollo de la escritura, quisieran “hacer todo por computador” o que “primero lo escribieran en el cuaderno y luego en el computador porque es divertido y se aprende más rápido.

A pesar de que la institución objeto de esta investigación cuenta con sala de informática para la sección de primaria, cientos de software especializado y acceso ilimitado a internet; este lugar está siendo subutilizado por los docentes quienes en bajo número lo utilizan como un recurso que favorece la competencia escritural de sus estudiantes puesto que su asistencia es baja y se da prioridad a tan sólo a la asistencia de las clases de informática.

Quisiéramos ser participes de la evaluación, evitando el estrés

*“Que uno colocara los quices,
que no me equivoque”*

Los estudiantes de estos grados desean que el concepto de evaluación sea reconceptualizado por los docentes pues manifiestan que son evaluados constantemente y en exceso. Debido a este factor, sienten que en oportunidades la presión de sus padres ante la nota, ocasiona estrés y desempeños no óptimos en cuanto a escritura en inglés. De ahí que expresan que no se realicen “quices, pero que se hiciera algo como un quiz pero sin calificaciones”, “ejercicios sólo V o F y eso como un quiz”. Plantean “que ellos hicieran los quices”, y que tampoco “haya tests de inglés”, [ver Anexo D, Fig. 19](#).

Ha sido enriquecedor este encuentro con las propuestas de los estudiantes a quienes sus experiencias vividas, les ha facilitado señalar los aspectos en los cuales ellos consideran que deben mejorarse las prácticas pedagógicas. Esto deja ver cómo el estudiante es capaz de hacer lecturas sobre la realidad del aula, las cuales muchas veces se pasan inadvertidas sin tener en cuenta los aportes que el estudiante puede dar.

UNA MIRADA DEL DESARROLLO ESCRITURAL DESDE EL DOCENTE: DONDE QUIEN FALLA ES EL ESTUDIANTE

En el siguiente relato se entretajan las voces de docentes de inglés que dejan ver desde su ser, sentir y querer ser sobre el desarrollo de la competencia escritural en inglés, lo cual facilita una aproximación a la construcción de sentido.

UNA APROXIMACIÓN AL HACER, A AQUELLO QUE SIENTE, EXPERIMENTA Y DESEA EL DOCENTE

Concepción de competencia escritural

Los docentes de inglés se refieren a la competencia escritural como “otra forma de expresar de manera diferente o con otro código, variedad de experiencias que los niños están viviendo, es un código aparte de la lengua materna”, igualmente lo ven como “la oportunidad de expresar de manera eficaz, organizada y efectiva pensamientos y con fluidez, ideas, información o necesidades en la cotidianidad, realizando un proceso mental que es posible comunicar gracias a la escritura”. Adquirir la competencia escritural significa “poder organizar un párrafo, volver a mirar los escritos, revisar lo que falta, lo que sobra, revisar si están bien escritas las palabras”, “esta habilidad o competencia se desarrolla a través de los años y está conectada a la lectura, debe desarrollarse con diferentes estrategias pedagógicas tanto en casa como en el colegio para que se logren excelentes resultados en el individuo”.

Aportes de la competencia escritural en inglés

Al abordar los aportes de la competencia escritural en inglés para los niños, los docentes afirman que es “contar con otro código aparte de la lengua materna”, “es tener otra forma de expresar de manera diferente variedad de experiencias que ellos estén viviendo, o “les permite como buscar ese nivel de comparación, hasta donde de transferencia que ellos pueden pasar a otro idioma”. También la competencia escritural en inglés “los beneficia porque pueden ubicar todo lo aprendido en las otras dimensiones del inglés”, “como el habla o la escucha”.

También señalan que la competencia escritural les “enseña a los niños a organizar un párrafo, cómo volver a mirar sus escritos, revisar lo que les falta, lo que les sobra, revisar si quedaron bien escritas las palabras”, “les ayuda mucho”.

Los docentes de inglés igualmente enfatizan en las pocas oportunidades que tienen los estudiantes de realizar revisiones de su escritura en las clases de español “por falta de tiempo, se hace pero de manera más acelerada”.

Enfoque de la escritura en la institución y en la sección

Al abordar la prioridad que se le ha dado desde la coordinación de la sección de primaria al desarrollo de la escritura como habilidad del lenguaje, afirman “había una falta por mejorar aspectos desde los estudiantes”

Los docentes de reciente vinculación manifiestan que la escritura de inglés en la institución “es un poco complicada en manejarla ... llevan una organización, unos pasos que uno debe seguir, pues toca cogerle el ritmo, poder aprender lo que están aplicando...”, la escritura en inglés “es el talón de Aquiles, los niños presentan muchas fallas en estructuras gramaticales y vocabulario.

Manifiestan que la movilidad de los mismos docentes y los contratos de dos años en el caso de los docentes nativos, son factores que influyen en la manera en que se asume el enfoque del desarrollo de la escritura en inglés en la institución puesto que “es como perder esos dos años porque viene alguien nuevo que necesita recoger esa experiencia otra vez y justo cuando ya se está afianzando el proceso, se vuelve a partir desde el principio, “ hay patrones, pero falta seguimiento o monitoreo, más acciones pensadas”. Así, los docentes se ven enfrentados a sortear situaciones desde el inicio del año escolar puesto que no se les oficializa ni se socializa desde la administración ningún “... particular writing curriculum or writing program, just “here is your benchmarks, meet these, use the activities you want to use, do what you want to do”....”the writing program in the classroom is not very good”.

El estado de la escritura en inglés de los estudiantes es considerado por los docentes como “lower because they are second language learners”. No obstante, ellos evidencian progreso entre la primera valoración de escritura al inicio del año escolar y la última debido a que los “students who listen and pay attention, are the ones who use useful things in their writing”, “the ones who pay attention, show improvement from the beginning of the year”. De igual forma, los docentes catalogan el conocimiento del vocabulario como un factor determinante en el desarrollo de la escritura.

La competencia escritural de los estudiantes vista por el docente

En cuanto al nivel de desarrollo de la competencia escritural en inglés de sus estudiantes, expresan “que es normal, sin embargo hay que jalonar procesos para que se interioricen y apliquen lo visto en clases a sus escritos, en ellos prima la espontaneidad”. “Aunque no se sienten motivados para escribir en inglés porque prefieren la oralidad”, “no sienten temor a escribir pero presentan grandes deficiencias, creen que escriben como hablan por eso suprimen letras, no hay signos, no hay párrafos”, “dificultad para determinar en donde acabar una oración y comenzar otra”, “cometen los mismos errores que cuando estaban en segundo, básicamente errores gramaticales, concordancia de sujeto – verbo, no saben

formular preguntas, omisión del sujeto, mucho menos el pasado de los verbos. Los docentes afirman que también “el trazo caligráfico y los errores al espaciar las palabras son presentes en por lo menos cinco estudiantes de cada grupo de alrededor de veinticinco estudiantes en total”.

Entre las razones por las cuales los estudiantes no tienen niveles óptimos de desempeño en su competencia escrita, está “El hábito de estudio que refleja y el desinterés”.

Valor del conocimiento del vocabulario

Los estudiantes con “niveles más altos de vocabulario en inglés son los mejores escritores, aquellos que tienen vocabulario limitado, les cuesta trabajo expresarse a sí mismos”, “la lectura les da por una parte conocimiento del vocabulario, la otra parte la consiguen de las clases”. Así, se observa la trascendencia que le dan los docentes al conocimiento del vocabulario, destacándolo como el aspecto central en la competencia escritural en inglés.

Lectura y escritura

En cuanto a los vínculos entre el desarrollo de la lectura y el desarrollo de la escritura en inglés, los docentes expresan que “The higher level readers are better writers than the lower level readers”, “los niños que leen son los de mejor vocabulario y son los que son capaces de expresarse efectivamente cuando escriben”, “ cuando les gusta leer y lo logran hacer independientemente, es increíble lo que adquieren en cuanto a la estructura de la lengua, su orden y así logran pasarlo a la escritura en inglés”.

Se encuentran actividades semanales de lectura dentro de las aulas, que son consideradas por los docentes trascendentales por sus aportes al desarrollo de la escritura en inglés: “Every week we take a poem and that is about twelve lines long and we read it, we talk about the vocabulary in the poem, the punctuation”, “hacemos actividades escritas al final de la semana relacionadas con el libro que se está leyendo, generalmente deben completar una hoja con espacios en blanco”.

Influencia de la formación académica y profesional

Los docentes de inglés reconocen que la formación académica y profesional hace que “se les pueda ayudar a los niños, guiar, por ejemplo, usando técnicas más adecuadas al nivel, más modernas, lo último que se esté usando”, “por medio de procesos para que logren estructurar sus ideas y plasmarlas de manera eficaz para que otra persona las entienda que es lo importante en este caso”. Además, los docentes manifiestan que el “tener teorías, un conocimiento de cuáles son los

aspectos que van a influir en ese aprendizaje”, “aprender a conocer las debilidades o esas fortalezas, así voy a apuntar más hacia el surgimiento de los procesos”, “por medio de procesos, los puedo guiar de una manera más efectiva”.

Prácticas comunes

Entre las prácticas comunes del desarrollo de la competencia escritural dentro del aula, los docentes de inglés identifican “... mainly daily oral language, where they have a sentence and they have to correct it, or they give you a sentence and you write a sentence, more worksheets type, than actual writing.... I know that it is not the right way to teach writing, I know that is not the best way to teach writing, but “there is not a of access to a lot of curriculum and materials”, “it is difficult to come up with an actual writing program that we follow”. Los docentes señalan que sus clases parten de una lista con “...standards and benchmarks and we teach those specific things instead of a continuous writing program”.

Los docentes consideran que la única actividad que encuentran con secuencia hasta el grado sexto es el “writing assessment”, sin embargo afirman que la rejilla de evaluación para esta actividad es labor de cada docente, lo cual conlleva a la aplicación de diferentes criterios a la hora de valorar, “we understand the rubric differently”, “we need to continue developing same criteria to grade their writing assessment”, “lo que para alguno es apropiado, para el otro no lo es”, “*almost always* is an idea interpreted different by us”.

Without a writing program in place in our school, I think it is common knowlwdge that we learn capitalization and punctuation in the lower and younger grades, prepositions and infinitives and those more difficult terms in the upper and older kids in elementary, however I don’t have any idea of what was taught in first grade in writing, no idea at all, the following teacher will have the same problem, she will have only a list of standards and benchmarks, unless I sit down with her”.

Diferencias entre la enseñanza de la escritura en L1 y L2

Los docentes expresan que el ambiente de aprendizaje de la lengua materna está determinado por el “ambiente puesto que es algo que tenemos desde niños, desde el vientre materno... se está en un ambiente natural, hay más input”. En cuanto a la enseñanza del proceso de escritura en segunda lengua, los docentes reconocen que “necesitan crear ese ambiente de segunda lengua, no es natural por eso hay que crearlo, los niños están acostumbrados a comunicarse en primera lengua”, “se debe lograr que los estudiantes se interesen”. Otro aporte relevante es el hecho de admitir que “hay mucha ignorancia, se debe conocer mucho más, para poder opinar”; en L1 “hay una gran ventaja y es tener el lenguaje desde que se nace, se va asociando el vocabulario para crear un nuevo concepto”, “se tienen muchas redes de palabras, de ideas”. “En inglés hay que empezar a

renombrar todo, por eso es más complejo a la hora de escribir, esto es verdaderamente una limitación”.

Acciones propuestas

De igual forma los docentes preferirían que el énfasis en el desarrollo de la escritura en inglés no fuera “...tan tácito, en seguirlo todo al pie de la letra...hay que dejar más abierta la opción de la escritura”, “hay que darle prioridad a la parte escucha y al “listening, si uno puede escuchar, entiende y así puede mejorar la escritura”.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN, ¿QUÉ SE ADVIERTE?

Una vez concluido este proceso de investigación es importante centrar los aspectos sobre los cuales llaman la atención los estudiantes desde sus lecturas acerca del proceso escritural en inglés y sus implicaciones en la institución educativa.

En general se resalta desde los estudiantes el placer y la motivación de escribir en inglés, su apertura ante el ejercicio escrito en este idioma; sin embargo, la mayor motivación por escribir en inglés la encuentran en su futuro personal y profesional, dados los beneficios que les traería su competencia escritural. Por otra parte, se destaca el apoyo de la comunidad educativa en la cual hay afán por ofrecer calidad en todos sus procesos.

Los estudiantes encuentran en la escritura de inglés una actividad liberadora en la que experimentan otra alternativa de expresión y a la vez la oportunidad para crear y plasmar sus ideas, experiencias y su mundo; no obstante, se contempla que en muchas ocasiones ésta función se desvanece cuando los docentes direccionan la temática y la extensión de la escritura en inglés, excluyendo o desconociendo los intereses y las necesidades de los estudiantes y generando desmotivación.

Con respecto al trabajo de aula se observó que los estudiantes cuentan con un número representativo de actividades de escritura, en donde las temáticas y la extensión son direccionadas por los docentes; de igual forma éstas actividades carecen de propósitos reales que les permita vivenciar la lengua escrita tanto en el aula como en el espacio escolar, generando en ellos inconformidad, monotonía y cansancio.

Entre las experiencias escolares tempranas, los estudiantes señalaron que fueron expuestos continuamente dentro de las prácticas pedagógicas a elementos de la lengua repetitivos, aislados y sistemáticos, es decir a partir de unidades básicas y mínimas como las letras, las cuales fueron el foco central de las prácticas iniciales de escritura en este idioma; alrededor de las letras, se dio lugar a la elaboración de campos semánticos. De igual forma, los vínculos entre la lectura y la escritura en los primeros años no son evidentes puesto que se desconoce la interacción que se origina entre escritor – texto - lector y los procesos de transacción de significado a partir del contexto.

Se evidenció un énfasis marcado por parte de los docentes en desarrollar el significado de las palabras, dando igual relevancia a su ortografía; sin embargo,

se sigue acudiendo a las mismas estrategias tradicionales para desarrollar estos aspectos tales como las listas semanales de palabras con el fin de reconocer la escritura y el vocabulario de un grupo de palabras y la repetición de la escritura de las mismas. Para los estudiantes el concepto de desarrollo óptimo de la competencia escritural está directamente relacionado con el dominio del vocabulario y la ortografía puesto que han sido influenciados por el enfoque de sus docentes.

Esto lleva a que se de una mirada un tanto difícil sobre la problemática por parte de los estudiantes dado que algunos creen fundamental escribir palabras y oraciones, para otros escribirlas representa actividades rutinarias, y otros disfrutan este aspecto. No obstante lo anterior, la mayoría desea escribir lo que ellos quisieran, desean salir de este esquema que impide su creatividad y entrar en el campo de la escritura de textos, alrededor de temas seleccionados por ellos. Las temáticas que se otorgan a la hora de escribir en inglés son direccionadas puesto que la mayor parte del tiempo son elegidas por los docentes, hecho que genera en los estudiantes desmotivación y desinterés. Los estudiantes reclaman escribir sus propios textos en los cuales puedan plasmar su mundo y donde la lengua cumpla su función comunicativa, hecho significativo si se tiene en cuenta que los estudiantes se debaten entre la emoción por escribir y la limitación que se les otorga. De hecho, el foco de las prácticas pedagógicas se encuentra en los aspectos que los docentes enseñan y no, en los que el estudiante desea hacer. A respecto Lucy McCormick ⁷⁶señala: “En vez de preguntarse: “¿Qué voy a enseñar mañana?”, el maestro de escritura debe preguntarse: “¿Cómo puedo crear en el aula un ambiente que propicie el desarrollo escriturario?” El contenido de cualquier lección de escritura importa mucho menos que el contexto en que ella tiene lugar”.

Las clases contemplan muy pocas oportunidades para compartir y aprender con los otros. Se plantean dentro de un esquema unidireccional donde el docente es el protagonista y donde ocasionalmente hay trabajo en parejas, limitándose así el aprendizaje cooperativo y desconociendo su carácter social, aspecto fundamental del querer ser que es reclamado por los estudiantes en esta investigación. De hecho, las actividades escriturales en inglés de los estudiantes encuentran en el docente su única audiencia y evaluador al mismo tiempo.

De igual forma se encontró que el aspecto lúdico está ausente en las prácticas pedagógicas. Éstas giran alrededor del desarrollo de conceptos formales de la lengua y la realización de actividades de escritura de parte de los estudiantes sin dar espacio a juegos o dinámicas que igualmente puedan generar motivación e interés por la propuesta pedagógica, desconociendo la naturaleza, interés y motivación de los aprendices al posibilitarles aprender jugando.

⁷⁶ MCCORMICK, Lucy. Didáctica de la Escritura en la Escuela Primaria y Secundaria. Buenos Aires: Aique. 1985. P. 24

De igual forma, las prácticas pedagógicas contemplan únicamente el uso del dibujo por parte de los estudiantes para acompañar procesos de publicación y adornar sus muestras escriturales. Este elemento es de gran preferencia y aceptación por los estudiantes.

El uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje carece de importancia como mediador que potencie y enriquezca el proceso de escritura de inglés. No se encuentra incorporado a la actividad escritural de los estudiantes, en pocas situaciones su uso está determinado como el elemento que facilita únicamente la publicación. De esta forma, se continúa con un uso exclusivo de la clases de informática puesto que no se ha incorporado como un recurso en las actividades de enseñanza y aprendizaje, ni ha alcanzado una dimensión transversal en el aspecto curricular.

La actividad evaluadora es realizada principalmente por los docentes, en pocos casos los estudiantes participan de procesos de coevaluación y auto evaluación. Aunque se observaron modelos híbridos de evaluación tales como mapas mentales y pruebas tradicionales, éstos no ofrecen retroalimentación clara y precisa a los estudiantes puesto que no les proporcionan la oportunidad de identificar oportunidades de mejoramiento, más allá de las falencias, ni contemplan la caracterización de otras competencias.

Los docentes no aplican valoraciones informales de la escritura de los estudiantes, por el contrario predominan en sus prácticas pruebas formales y anticipadas que persiguen evaluar más el resultado que el proceso desarrollado en clase.

Por otro lado, la iniciativa reciente desde la administración de contar con dos muestras escriturales de los estudiantes tanto en inglés como en español durante el año escolar para aplicárseles los criterios de evaluación de una rejilla previamente diseñada, permite en primera instancia ser objeto de análisis y conclusiones para el docente quien termina siendo el único lector, desaprovechándose la posibilidad de retroalimentación y proyección que desde las mismas sus autores puedan originar.

Institucionalmente, existe un interés por la actualización de las prácticas y por ofrecer las mejores alternativas: sin embargo, éste se debilita puesto que los docentes encuentran a diario múltiples actividades y nuevas responsabilidades que cumplir, así se genera poco compromiso por parte de los docentes alrededor de su quehacer en el aula. Por lo anterior, no se dan espacios para que los docentes reflexionen sobre su práctica y se vinculen genuinamente los estándares de calidad y del currículo a los procesos de enseñanza y aprendizaje; hace falta un acompañamiento o apoyo permanente y real por parte de la institución que permita que sus propósitos e intenciones curriculares se lleven a cabo.

De cierto modo, la institución es privilegiada al contar con óptimos recursos didácticos; a pesar que muchos de éstos son subutilizados por los docentes, desconociendo los aportes que traería su uso en el aula de clase. Continúa el predominio del tablero, las selecciones literarias según el grado escolar y la utilización del cuaderno. De ahí que los estudiantes vinculan en primera instancia la escritura con el ejercicio mecánico que representa puesto que no ha habido uso de los diferentes recursos didácticos que igualmente apuntan al desarrollo de la competencia escritural, dejándose a un lado los beneficios de la experiencia táctil para los estudiantes, entre otras.

El área de humanidades conformada en la institución por las asignaturas de español e inglés, no cuentan con un plan común de acción que vele por sus propósitos, específicamente en términos de currículo y de acciones conjuntas para potenciar la escritura de los estudiantes, y que a la vez permita ofrecer las mismas posibilidades para que la lengua nativa y extranjera cumpla sus funciones, desde una perspectiva integradora. De hecho, en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas se observaron diferencias significativas en cuanto al enfoque y a la metodología utilizada por los docentes. En la práctica la asignatura de español mantiene una visión tradicional más marcada que acentúa el manejo unidimensional y unidireccional por parte del docente.

6. CAMINOS PARA POTENCIAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN A PARTIR DE LA ESCRITURA EN INGLÉS

*“Cada uno de nosotros es como un desierto,
y una obra literaria es como un grito desde el desierto,
o como una paloma perdida con un mensaje en la pata,
o como una botella arrojada al mar.
La cuestión es ser escuchado...”*
(Francois Mauriac)

Desde la administración, se debe planear el hacer visible y presente constantemente el modelo pedagógico institucional puesto que al darse diferentes tendencias, concepciones en las prácticas pedagógicas por la movilidad de los docentes, lleva a que en oportunidades éste se desconozca o ignore, o en el mejor de los casos, primen esfuerzos individuales aislados. Se requieren espacios oportunos de reflexión como el elemento que articula, otorga sentido y direcciona la enseñanza y aprendizaje de la escritura en inglés, reflexión que debe originarse en el aula y desde el docente.

Por otra parte, es imprescindible reducir el efecto pedagógico en el aula de clase por la movilidad de los docentes extranjeros, el estar rotando profesores de inglés continuamente hace que se encuentren diferentes estilos de enseñanza y aprendizaje, enfoques, lecturas e interpretaciones de la realidad escolar de la institución puesto que las orientaciones institucionales en muchas ocasiones al respecto son débiles, confusas y tardías y no permiten orientar y nutrir esa diversidad de experiencias profesionales, ni el abordaje de los docentes al modelo pedagógico de la institución. Por lo tanto, es difícil también rastrear y concatenar las intenciones de los docentes con sus acciones por el sentido de pertenencia que desarrollan, al igual que sus intenciones profesionales con las necesidades particulares de los estudiantes con respecto a la escritura en inglés.

Al examinar el desarrollo de la competencia escritural en inglés en la cotidianidad de la institución surge la necesidad de asegurar vínculos reales entre las características de la acción pedagógica por parte de los docentes y los lineamientos institucionales de los programas instruccionales; esto representará el inicio de un cambio significativo por la influencia que tendrá en la actividad escritural de los niños puesto que se asegurará el contar en todos los grados con prácticas significativas que estén inmersas en el universo de los niños, y que a su vez sean coherentes con la misión de un currículo integrado. No obstante, se hace necesario en primer lugar, monitorear tanto el diseño, el desarrollo la articulación y la evaluación de los programas instruccionales como los lineamientos institucionales para que se asegure secuencia, pertinencia, de tal forma, que se que garantice el desarrollo óptimo de la escritura en inglés. Así, la acción pedagógica mantendrá una secuencia sistemática en cuanto a las metas

que se propone alcanzar en cada grado escolar, sin que esto le reste su carácter de flexibilidad y adaptabilidad.

De igual forma, se requiere insistir acerca de las implicaciones de enseñar inglés como lengua extranjera a esta población estudiantil. En muchos casos en los docentes nativos, se aprecia desde su labor pedagógica desconocimiento y una interpretación muy personal de las estrategias de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero. Algunos docentes enfatizan en elementos aislados de la lengua y otros se inclinan por un enfoque holístico debido a que sus prácticas no están orientadas por el todo y las partes simultáneamente; encontrar el equilibrio entre el todo y las partes en el acto pedagógico posibilitará vínculos de los dominios cerebrales y por lo tanto el desarrollo óptimo de la competencia escritural en inglés.

Por lo anterior, el docente necesita replantear su enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje de la ortografía y el vocabulario para que no se centre sólo en estos aspectos, tornándolos en actos o integrados al desarrollo de la escritura, sino que hagan parte en primer lugar, de un todo que favorezca la creación de texto, y que a la vez represente simultáneamente los diferentes componentes de la lengua. Así, las listas predeterminadas y entregadas por los docentes a sus estudiantes semanalmente con palabras para conocer su significado y ortografía, requieren retomar un papel constituyente de la lengua, más no fundamental de la misma. El estudio de estos componentes lingüísticos debe representar tanto para los docentes como para los estudiantes un hecho significativo de tal forma que les aporte en la construcción de sentido, asegurando una estructura coherente y cohesiva.

Así, las limitaciones dadas desde el desconocimiento del vocabulario y la ortografía no pueden ser consideradas por los docentes como fallas o índices de fracaso escolar en el área de inglés, por el contrario, el interés por enseñar y aprender estos aspectos debe partir desde el enfoque que se le hace a la lectura y a la escritura desde la totalidad, y desde el sentido para que así lo integren y validen.

Por otra parte, es necesario rastrear los vínculos entre el quehacer de los docentes de inglés con el desempeño de los estudiantes, no sólo en términos de conocimiento, sino también en cuanto al desarrollo de la habilidad para expresarse y razonar con y para los otros. Así, la escritura debe originarse como práctica real y funcional en la cual los estudiantes encuentren una herramienta formal e informal de expresión, se reconozca variedad de géneros y estilos y se privilegie el asumir la escritura como un acto personal y libre.

Por la trascendencia de la etapa inicial en el proceso de adquisición de la escritura en inglés y su impacto en el proceso de formación de los estudiantes de la institución donde se llevó a cabo esta investigación, la lectura y todas sus

modalidades debe ser abordada desde los primeros años de escolaridad. Esto con el propósito, no de alejar, sino de acercar a los niños para que desde temprano se adentren en otros mundos e indaguen la realidad para comprenderla y paralelamente se nutra su proceso escrito; cabe anotar que de igual forma el programa de lectura independiente en casa debe propiciar este acercamiento y finalidades puesto que éste debe propiciar una visión integradora del lenguaje y un hábito lector que sea generado hacia el placer por la lectura en inglés, y no como el programa actual de lectura independiente que describen los estudiantes como “obligatorio” y “aburridor”.

Tanto el área de inglés como el área de español en la institución deben trabajar mancomunadamente para que exista una relación íntima y estrecha entre los propósitos que se persiguen y el quehacer pedagógico con el objetivo de formar lectores y escritores competentes desde los primeros años de escolaridad, para esto debe primar el encuentro de los estudiantes con experiencias de lectura y escritura significativas, reales y libres para que se posibilite el hacer de estas habilidades actos personales y transformadores en primer lugar. Es indispensable dentro de la institución promover espacios en donde se estimule el uso personal de la escritura con propósitos genuinos, y en donde todos los miembros de la comunidad participen escribiendo y leyendo de igual forma.

No sólo las áreas de inglés y español deben unir esfuerzos en la anterior meta, debe ser función de todas las áreas de la institución integrar y asumir el compromiso en la formación de lectores y escritores competentes desde las distintas áreas del conocimiento; labor que debe rescatar y partir desde las experiencias y el conocimiento previo de los estudiantes, sólo mediante el reconocimiento de estos elementos, se alcanzará avanzar. De igual forma, los docentes deben acercarse al mundo de los niños para comprender sus gustos, anhelos, temores y para desde allí generar espacios de reconocimiento y validación a la hora de escribir.

De igual forma, el docente necesita examinar y replantear su rol de escritor en el mundo que permita a sus estudiantes percibirlo con sus mismas intenciones y expectativas a la hora de escribir en inglés. La búsqueda del sentido por parte del docente debe prevalecer en el acto pedagógico, y no la búsqueda del error mecánico que desanima y desmotiva a los estudiantes, evaluar la escritura es valorar sus alcances.

El uso de la tecnología para este propósito serviría para abrir o ampliar espacios virtuales desde donde se fomente el proceso escrito, y donde además, se privilegie la publicación de escritos de la comunidad, originando encuentros de lectores y escritores alrededor de temas de interés para la comunidad.

La institución debe recuperar y ampliar espacios donde se publique y se socialice la escritura que posibilite rescatar la funcionalidad de la escritura; así

es indispensable incorporar la tecnología para que se llegue a dimensiones en donde habitan los niños.

BIBLIOGRAFÍA

BIALYSTOCK, Ellen. Language Processing in Bilingual Children. New York: Cambridge University Press, 1991, 251 p.

BUSTAMANTE, Guillermo y JURADO Fabio (comp). Los Procesos de Escritura. Bogotá: Magisterio. 1996. 154 p.

CALKINS, Lucy. Didáctica de la Escritura en la Escuela Primaria y Secundaria. Cuarta edición. Buenos Aires, Aique. 432 p.

CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Como se aprende a escribir. Barcelona: Editorial Paidós. 1988. 194 p.

CELCE-MURCIA, Marianne. Teaching English as a Second or Foreign Language. Third Edition. Boston: Heinle & Heinle, 2001, 560 p.

COLEGIO PANAMERICANO. Proyecto Educativo institucional. Documento Consolidado por componentes. Floridablanca: 2006. p. 41.

COOPER, David. Literacy. Helping Children Construct Meaning. Boston: Houghton. 1993. 620 p.

DELORS, Jacques et al. La Educación encierra un tesoro. Quito: Ediciones UNESCO, 1996, 143 p.

DIAZ FLORES, Olga Cecilia. Investigaciones e Innovaciones del IDEP. Educación en lectura y Escritura. Análisis y Síntesis de Investigaciones e Innovaciones 1998 – 2000. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001. 304 p.

ELLIS, Rod. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. 1995, 158 p.

FERNÁNDEZ Carlos et al. Metodología de la Investigación. Tercera edición. México: Mc Graw Hill , 2003, 302 p.

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. México: Siglo Veintiuno Editores, 1998, 367 p.

FITZATRICK, Kathleen A. Indicators of Schools of Quality. Schaumburg, IL: National Study of School Evaluation, 1997, 230 p.

FREEMAN, Y. y FREEMAN D. *Between Worlds. Access to Second Language Acquisition*. Portsmouth: Heinemann Inc., 1994, 363 p.

FREEMAN, Y. y FREEMAN D. *Teaching Reading and Writing in Spanish in the Bilingual Classroom*. Portsmouth: Heinemann Inc., 1997, 256 p.

GALEANO, María Eumelia. *Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit, 2004, 82 p.

GARCÍA, María Herminia. *La Formación del Profesorado de Educación Física. Problemas y Expectativas*. Barcelona: Inde.1997. 240 páginas

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1988, 279 p.

GONZÁLEZ, P. Carolina, Re: *Concepciones de Estudiantes y Docentes de Idiomas Modernos sobre el Diseño Curricular de la Opción Organizaciones Internacionales*. En: *Publicación Electrónica Saber*. [On line]. Mérida, Estado de Mérida: Universidad de los Andes, Vol.10, no 32; enero – febrero – marzo, 2006; Available from Internet: <http://www.saber.ula.ve> , 6 p.

GRADDOL, David. *English Next. Why do English Global May Mean the English as a Foreign English?* United Kingdom: The English Company Ltd, 2006, 132 p.

GUTIÉRREZ, Mireya, et al. *¿Alumnos Problema o Maestros Problemas? Serie Alegría de Enseñar*. Bogotá: FES, 1992. 245 p.

HERNÁNDEZ, Flor María. Re: *Modelo para la Enseñanza de Inglés en la Básica Primaria*. En: *Publicación Electrónica Didáctica del Inglés y Tecnología*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Available from Internet: [//www.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/didaytec/download/ModeloParaLaEnsenanzaDenglesEnLaBasicaPrimaria](http://www.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/didaytec/download/ModeloParaLaEnsenanzaDenglesEnLaBasicaPrimaria)

HERZFELD, M. *Anthropology Through the Looking Glass*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, 272 p.

HURTADO, Rubén DARIO et al. *Escritura con Sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual*. Primera Edición. Copacabana: Grupo Impresor, 2001, 32 p.

IRWIN, J. Y DOYLE M. (comp), *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*, Buenos Aires: Aique.1994. 333 p.

KARABENICK, Stuart A. y NODA, Phyllis A. Professional Development Implications of Teachers' Beliefs and Attitudes Toward English Language Learners". En: Journal of National Association of Bilingual Education. Vol. 28, No. 1; (Spring 2004); 22 p.

KRASHEN, Stephen. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International, 1987, 231 p.

KRASHEN, Stephen. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Great Britain: Pergamon Institute of English (Oxford), 1981. 151 p.

KROLL, Barbara. Second Language Writing, Research insights for the classroom. New York: Cambridge University Press, 1993, 246 p.

LOMAS, Carlos et al. Ciencias del Lenguaje, Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua. Barcelona: Paidós. 1997. 117 p.

MARTÍNEZ, Miguel. La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. tercera edición. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa, 1998, 170 p.

MENDOZA, Edgar. Re: Current State of the Teaching of Process Writing in EFL Classes: An Observational Study in the Last Two Years of Secondary School. En: Publicaciones. Universidad Nacional. Número 6. Available from Internet: [//www.humanas.unal.edu.co/publicaciones/publicaseriadas/número6](http://www.humanas.unal.edu.co/publicaciones/publicaseriadas/número6)

MESSINA, Graciela. Re: Formación Docente. En: Publicación Electrónica Revista Iberoamericana de Educación. [On Line]. Número 19 – Enero – Abril, 1999; Available from Internet: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04htm>

MILLER, B. y HUBBARD R. Literacy in Process. Portsmouth: Heinemann Inc., 1991, 338 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1278 del 19 de junio de 2002. Bogotá: Diario Oficial 44.840.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación, Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Bogotá: Diario Oficial Diario Oficial No. 41.214.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie: Lineamientos Curriculares: Idiomas Extranjeros. Bogotá: Enlace Editores, 1999, 109 p.

MORENO, M., Mar y AZCÁRATE, Carmen. Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las

ecuaciones diferenciales. En Revista de Investigación y Experiencias Didácticas. Barcelona. Vol. 21, No. 2 (2003); 267 p.

MOSS, Donna, Re: Second Language Acquisition in Adults: From Research to Practice. En: Publicación Electrónica National Center for ESL Literacy. Lauren Ross-Feldman, Georgetown University December, 2003; Available from Internet: http://www.cal.org/CAELA/esl_resources/digests/SLA.html

PILLEUX, Mauricio. Competencia Comunicativa y Análisis del Discurso. *Estud. filol.* [online]. 2001, no.36 [citado 30 Junio 2006], p.143-152. Disponible en Internet: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-

RIVÉRE, Angel. La Psicología de Vygotsky. Madrid: Ediciones Valencia. 1985. 99 p.

ROMERO, Fernando. Re: La Lectura y su Relación con la Escritura. En: Revista Electrónica de Educación y Psicología. Universidad Tecnológica de Pereira. Diciembre, 2004. Available from Internet: [://www.utp.edu.co/php/revistas/repes/](http://www.utp.edu.co/php/revistas/repes/)

SAVIGNON, Sandra. Communicative Language Teaching. State of Art. In Landmarks of American Language and Linguistics. Vol. II, Byrd, et. al. 1972. pp. 78-83.

VYGOTSKY, Lev. Pensamiento y Lenguaje. Barcelona: Paidós Ediciones, 1997, 240 p.

WERTSCH, James. Vygotsky y la Formación Social de la Mente. Barcelona: Paidós, 1988, 256 p.

ZEMELMAN, S., et al. Best Practice, New Standards for Teaching and Learning in America's Schools. Second edition, Portsmouth: Heinemann Inc., 2003, 325 p.

ZORILLA, S. y TORRES, Miguel. Guía para Elaborar La Tesis. Segunda edición, México: McGraw-Hill, 2001, 111 p.

ZÚÑIGA, Gilma. Constructing Literacy from Reading in First and Second Language. Neiva: OTI Impresos. 2002. 204 p.

ANEXOS

ANEXO A: MATRIZ DE CÓDIGOS

SENTIR

BENEFICIOS DE LA ESCRITURA EN INGLÉS



**FACILITA COMUNICACIÓN
POSIBILITA APRENDIZAJES
HERRAMIENTA PROFESIONAL**

SER

**EJES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA
EN INGLÉS EN LA ETAPA INICIAL**



**PROCESO LECTO - ESCRITO
DIMENSIÓN ORAL
CLASES INDIVIDUALES Y EN EL EXTERIOR
EVALUACIÓN**

SER

**DESARROLLO ACTUAL DE LA ESCRITURA EN INGLÉS POR PARTE DEL
DOCENTE**



**ESCRITURA - DIDÁCTICA
EVALUACIONES Y TAREAS
USO DEL ESPAÑOL**

SENTIR

**RAZONES POR LAS CUALES A LOS ESTUDIANTES LES GUSTA O NO
ESCRIBIR EN INGLÉS**



**POSIBILITA APRENDIZAJE
PALABRAS
COMPOSICIÓN – CREATIVIDAD
ACTITUD
VENTAJAS BILINGÜISMO
MANEJO DEL ERROR
LIMITACIÓN DEL TEXTO ESCRITO**

SENTIR

**DIFICULTADES IDENTIFICADAS POR LOS ESTUDIANTES CUANDO
ESCRIBEN EN INGLÉS**



**COMPRENSIÓN DEL VOCABULARIO
INTERFERENCIA DE L1
FORMA DEL TEXTO
NINGUNA DIFICULTAD**

SER

**SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LA ESCRITURA EN INGLÉS Y LA
ESCRITURA EN ESPAÑOL**



SEMEJANZAS	DIFERENCIAS	ENTRE LA SEMEJANZA Y LA DIFERENCIA
ASPECTO GRÁFICO	ASPECTO GRÁFICO	PALABRAS
COMPETENCIAS	VOCABULARIO	COMPRENSIÓN
APRENDIZAJE	PRONUNCIACIÓN	EXPRESIÓN
	GRADO DE COMPLEJIDAD	
	EXTENSIÓN DEL TEXTO	

QUERER SER

EXPECTATIVAS ANTE EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN CLASE DE INGLÉS



JUEGOS

ACTITUD DEL ESTUDIANTE ANTE LA ESCRITURA

PERFIL DE DOCENTE

GRADO DE COMPLEJIDAD

DIDÁCTICA

SENTIDO DE LA EVALUACIÓN

ACOMPañAMIENTO DE LOS PADRES

SIN CAMBIOS

ANEXO B: PRECATEGORIZACIÓN DE LOS TESTIMONIOS DE LOS ESTUDIANTES

SENTIR

ASPECTOS QUE MÁS LES GUSTA A LOS ESTUDIANTES CUANDO ESCRIBEN EN INGLÉS

POSIBILITA APRENDIZAJE

- 4A15 “Lo que más me gusta de cuando escribo en inglés es porque aprendo a ser mejor estudiante y puedo ser mejor cada vez y puedo seguir adelante con mis cosas”.
- 4A16 “Cuando escribo en inglés aprendo cosas e imagino que estoy adentro de lo que estoy escribiendo y aprendo a escribir más palabras”.
- 4A19 “Que estoy aprendiendo otro idioma muy interesante como el inglés, es interesante porque uno aprende otro idioma y porque es el idioma que más se habla en todo el mundo”.
- 4A20 “Me gusta porque en el inglés uno aprende a escribir párrafos y oraciones”.
- 4B3 “Que aprendo por ejemplo para tener mejor escritura en inglés y ortografía. Para mí la escritura en inglés también ayuda al vocabulario y lo que más me gusta es que a uno le ayuda a saberse otro idioma”.
- 4B9 “Que yo cuando escribo al mismo tiempo aprendo”.
- 4B11 “*Que uno aprende mucho* y le da mucha inspiración”.
- 4B13 “Que puedo aprender otro idioma”.
- 4B16 “ Pues lo que más me gusta es que cuando escribo se que yo aprendí esto”.
- 3A3 “El “pictionary” porque *aprendo a dibujar mejor*, también el w.w.w. porque después se cual es el significado de las palabras, etc”.
- 3A5 “Lo que más me gusta cuando escribo en inglés es que yo me divierto porque puedo aprender”.
- 3A7 “Que cuando escribo aprendo más de inglés”.

- 3A8 “Para mí es que uno disfruta y *también aprende* porque cuando esté en otro grado más luego no me queda tan difícil”.
- 3A9 “Lo que me gusta es que me gusta escribir en inglés para aprender varios idiomas, por ejemplo si voy a otra ciudad pues ya se ese idioma”.
- 3A10 “Que *aprende mucho* en la clase y hablo bien en inglés”.
- 3A14 “Párrafos. Porque *aprendo más*”.
- 3A16 “Que entiendo nuevas palabras, me sirven *para aprender*”.
- 3A19 “Cuando escribo en párrafos, cuando hacemos el “pictionary”, cuando estamos en el cuaderno de “Magic pear book” porque yo *puedo aprender a vocalizar bien*”.
- 3A20 “A mí me gusta escribir inglés porque *yo puedo aprender cosas en inglés, a hablar inglés*”.
- 3A24 “Que yo aprendo más inglés”.
- 3B7 “Lo que más me gusta cuando escribo en inglés es que inglés es divertido y es bueno aprender otro idioma porque puede ser enseñativo”.
- 3B13 “Que aprendo mucho, aprendo más inglés”.
- 3B15 “Que estoy aprendiendo otro idioma”.
- 3B19 “Que aprendemos diferentes idiomas”.
- 3B20 “Que estoy aprendiendo otro idioma”.
- 3B21 “Que aprendo a escribir inglés”.
- 3B24 “Que *aprendo muchas cosas*, aprendo a escribir nuevas palabras”.
- 3B25 “Me gusta porque puedo aprender muchas cosas escritas de diferente manera”.
- 2A1 “Bien porque aprendo mucho, es que yo aprendo de animales, cosas, números y palabras”.

- 2A2 "Que puedo aprender para ir a Estados Unidos. Puedo aprender y puedo ir a la universidad".

- 2A3 "Que puedo aprender más inglés".

-2A4 "Cuando escribo en inglés aprendo más hablado en inglés en clase, aprendo todo el inglés y ya ahí se siente rico y muy divertido en inglés".

-2A6 "Me gusta hablar el inglés porque uno aprende. A mí me gusta escribir porque es rico y aprendo a escribir bien".

- 2A13 "Que yo puedo aprender mucho inglés, cada día más".

- 2A14 "Lo que más me gusta es escribir mucho y leer porque puedo aprender más idiomas porque si vuelvo a Estados Unidos entender".

- 2A16 "Porque aprendo más inglés".

APRENDIZAJE DE PALABRAS

-4A7 "Que las palabras son diferentes a las de Español, que se escriben diferente a las de Español y algunas son raras".

- 4B7 "Que escribiendo puedo aprender palabras diferentes".

- 4B15 "Cuando hace poquito me enseñan una palabra y la utilizo y cuando recuerdo las cosas para que la palabra, oración o párrafo me queden bien".

-4B18 "Me gusta cuando yo se las palabras que toca escribir".

- 4B20 "Que me gusta como son las palabras en inglés, su orden y su escritura".

- 4B23 "Me gusta porque puedo aprender palabra nuevas".

- 3A1 "A mí me gusta que aprendo más cosas, como palabras en inglés".

- 3A18 "Las palabras porque me gusta la forma como se escriben".

- 3A22 "Que voy aprendiendo más cuando no se como se escribe una palabra y me toca buscarle en el diccionario".

- 3A23 "Me gusta porque aprendo palabras en inglés".

-3B8 "Que aprendo nuevas palabras en inglés".

- 3B9 "Lo que más me gusta cuando escribo en inglés es que son palabras cortas y fáciles de escribir, "sharpener", "eraser".

- 3B10 - "Que aprendo muchas oraciones nuevas en inglés, organizando palabras en inglés".

3B12 "Que las palabras son más cortas, correr en español es más largo y en inglés se escribe run".

- 3B14 "Que cada vez aprendo más cosas, por ejemplo si yo no se una palabra me pueden ayudar".

-3B16 "Que a veces voy entendiendo, las escribo bien. No me apuro porque si no me queda mal porque me confundo con las palabras homófonas".

-3B23 "Que las palabras son más cortas".

-2A15 "Lo que más me gusta cuando escribo en inglés son las palabras porque las palabras son chéveres".

- 2A7 "Me gusta porque es muy chistoso. Es chistoso porque algunas palabras son chistosas por ejemplo, I love you, eso es muy chistoso para mí".

- 4A17 "Lo que más me gusta es de escribir en inglés es que disfruto los idiomas".

- A3 "El "pictionary" porque aprendo a dibujar mejor, también el w.w.w. porque después se cual es el significado de las palabras, etc".

- 3A19 "Cuando escribo en párrafos, cuando hacemos el "pictionary", cuando estamos en el cuaderno de "Magic pear book" porque yo puedo aprender a vocalizar bien".

- 3B11 "A mí no me gusta escribir inglés porque algunas palabras no las entiendes porque son palabras difíciles".

COMPOSICIÓN - CREATIVIDAD

- 4A2 "Cuando escribe párrafos".

- 4A3 "A mí me gusta cuando nos ponen a escribir párrafos de un tema que nos interesa. A traer información para los párrafos".

- 4A4 "Que escribo mejor y es chévere, cuando escribo en inglés parece haciendo historias".
- 4A6 "Que hay que ser muy creativos".
- 4A9 "Los párrafos porque después los presentamos".
- 4A10 "Me gusta inventar historias y escribirlas".
- 4A18 "Me gusta escribir historias porque me gusta inventar cuentos".
- 4A20 "Me gusta porque en el inglés uno aprende a escribir párrafos y oraciones".
- 4B6 "Cuando hacemos el quiz de palabras, cuando nos leen un cuento, cuando coloreamos, *hacemos cartas* y cuando hacemos centros".
- 4B11 "Que uno aprende mucho y le da mucha inspiración".
- 4B19 "Lo que más me gusta es que yo me puedo expresar más y me encanta ser creativa en las historias, en un diario que tengo, yo me siento bien escribiendo".
- 3A11 "Me gusta cuando escribo párrafos".
- 3A14 "Párrafos. Porque aprendo más".
- 3A19 "Cuando escribo en párrafos, cuando hacemos el "pictionary", cuando estamos en el cuaderno de "Magic pear book"...".
- 3B2 " Las historias bien largas para leer y escribir historias de 30 hojas".
- 3B17 "Las oraciones. Cuando se termina una oración. Los puntos como se hacen".
- 2A5 "Que escribimos un poco más largo porque me gusta escribir muy largo en todos los idiomas".
- 2A8 " Nuestra imaginación y aprender, trato de conocer el idioma".
- 2A11 "A mí me gusta escribir mucho escribir en inglés".
- 2A14 "Lo que más me gusta es escribir mucho y leer porque puedo aprender más idiomas porque si vuelvo a Estados Unidos entender".
- 4B2 "Me gusta cuando hacemos reportes sobre libros de capítulos".

-3B4 "Que cuando uno escribe en español es más largo pero en inglés es más corto porque todo se dice corto, ejemplo: you - usted".

- 2A10 "A mí lo que más me gusta de inglés es que escribimos oraciones cortas porque son más fáciles para mí".

ACTITUD

- 4A4 "Que escribo mejor y es chévere, cuando escribo en inglés parece haciendo historias".

- 4A11 "Me siento contenta porque pienso que soy gringa, siento que estoy en USA con muchos gringos".

- 4A17 "Lo que más me gusta es de escribir en inglés es que disfruto los idiomas".

- 4A22 "Cuando escribo en inglés me gusta sentir que estoy escribiendo en otro idioma que no es el mío. Siento que yo soy un hombre libre del idioma español".

- 4B8 "Lo que más me gusta es que me siento como diferente escribiendo en otro idioma".

- 4B17 "Que uno siente que algunas personas no saben escribir en inglés y por eso me siento normal".

- 4B21 "Me gusta que me parece interesante escribir en otro idioma".

- 3A4 "Que es muy chévere porque escribes en otra forma, me siento feliz".

- 3A15 "Me siento inteligente porque otras personas no saben".

-3B22 "Que el inglés es mi materia favorita y casi siempre saco buenas notas".

- 2A12 "Terminar el trabajo porque tienes mucho tiempo para divertirse".

-2A17 "A mí me gusta escribir en inglés porque es chévere escribir en inglés. Es chévere escribir en inglés porque me gusta, es entretenido y muy lindo".

-2A19 - “Me gusta escribir inglés y un poco entiendo. No entiendo el inglés. A mí me gusta escribir inglés porque yo me divierto” .

- 3B18 “No me gusta, no es que no me guste sino que no es que no me encante, que tampoco que me encante sino que no me parece gran cosa”.

- 4A14 “Nada porque es muy aburrido”.

- 4A21 Nada porque me parece muy aburrido. Algunas veces la miss escribe mucho y nos deja poquito tiempo”.

- 4A1 “Nada porque uno se cansa de la mano porque nos ponen a escribir mucho sin descansar”.

VENTAJAS BILINGUISMO

-4A23 “Que uno puede ir a Estados Unidos y escribir fácil, escribiría en español e inglés”.

- 4A19 “Los párrafos porque después los presentamos”.

- 3A10 “Que aprende mucho en la clase y hablo bien en inglés”.

- 3A13 “Que por ejemplo para escribirle en inglés a una persona que sea especial o que hable y escriba en inglés, que puedo hablar en inglés”.

- 3A19 “Cuando escribo en párrafos, cuando hacemos el “pictionary”, cuando estamos en el cuaderno de “Magic pear book” porque yo puedo aprender a vocalizar bien”.

- 3A20 “A mí me gusta escribir inglés porque yo puedo aprender cosas en inglés, a hablar inglés”.

- 2A4 “Cuando escribo en inglés *aprendo más hablado en inglés en clase*, aprendo todo el inglés y ya ahí se siente rico y muy divertido en inglés”.

- 2A9 “Porque uno puede hablar inglés con las profesoras (es). Me gusta las ideas del inglés”.

- 2A20 “ Que podemos hablar mientras que escribimos, podemos hablar mucho más que antes ”.

-3B6 “Me gusta porque es un idioma importante porque es el 4 idioma que se habla en el mundo”.

-4B5 “No me gusta escribirlo pero me gusta como lo hablan”.

MANEJO DEL ERROR

- 3B3 “Que casi no me quedan errores”.

- 3B5 “Lo que más me gusta es que si me quedan errores, me corrigen. Yo veo qué tengo que mejorar”.

- 3B16 “Que a veces voy entendiendo. Las escribo bien. No me apuro porque si no me queda mal porque me confundo con las palabras homófonas”.

- 4B12 “Casi nada porque es difícil por ejemplo en un quiz uno se equivoca y los papás lo regañan”.

- 4A13 “Nada porque de pronto me queda algo mal lo que la profesora me corrija y a mi me da pereza”.

FUNCIÓN DEL TEXTO ESCRITO

-4A8 “Que entiendan lo que escribo”.

-4B19 “Que puedo tener más comunicación con los de USA”.

-3A13 “Que por ejemplo para escribirle en inglés a una persona que sea especial o que hable y escriba en inglés. Que puedo hablar en inglés”.

-3A21 “Que yo puedo ir a Estados Unidos para que entiendan, lo que yo escribo me entiendan”.

-2A14 “Lo que más me gusta es escribir mucho y leer porque puedo aprender más idiomas porque si vuelvo a Estados Unidos entender”.

COMPARACIÓN LENGUA NATIVA

- 4A22 “Cuando escribo en inglés me gusta sentir que estoy escribiendo en otro idioma que no es el mío. Siento que yo soy un hombre libre del idioma español”.

- 4B14 “Que puedo entender mejor, en español me queda más difícil y puedo pensar en inglés y no en español”.

ANEXO C: MEMORANDO DESCRIPTIVO SEGÚN LOS ESTUDIANTES

A continuación se presenta el proceso descriptivo desde las categorías en donde se avanzó en la construcción de sentido dando lugar a una mejor comprensión del estado de la enseñanza de la escritura en inglés.

EJES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN INGLÉS EN LA ETAPA INICIAL

SER

Los estudiantes reconocieron como ejes de su proceso de enseñanza - aprendizaje de la escritura en inglés, el proceso lecto-escrito, la dimensión oral, los factores externos y la evaluación.

“DE A POQUITO A POQUITO”: “EL ABECEDARIO”, “LAS PALABRAS...”, “ORACIONES EN INGLÉS, NOS PONÍAN A LEER Y “ASÍ ENTENDÍ”.

*“Con las palabras de...” “las world world words... estudiábamos todos los días”,
“... yo aprendí es pensando en inglés.”*

La mayoría de los estudiantes expresa que les enseñaron a escribir en inglés así: “primero me enseñaron el abecedario y luego algunas palabras...” “... y de letra por letra... yo aprendí” “... practiqué... a tratar de escribirlas”, “... aprendiendo las vocales... y... palabras fáciles”, “... las consonantes...”, “...los animales en inglés...”, “viendo las letras en las palabras...”, “... me dieron cosas que decían a, b, c, d y yo las llené muchas palabras” “... diferentes... en inglés...”, “... escribiendo las mismas letras en español y pronunciarlas diferente”, “... ella nos decía que las dijéramos” para seguir “... aprendiendo a hablar”, “primero nos decían la palabra, la repetíamos y luego nos daban el significado en español”, “... empezaron con las que suenan igual y después me iban enseñando más y más”, “... luego me dijeron que hiciera oraciones y así aprendí a escribir.”

También los estudiantes señalan que “me enseñaron memorizando las letras de las palabras, como *chair*. Uno se memorizaba las letras y luego era más fácil de decirlo”, es decir, “...me la memorizaba en la cabeza y la tenía que escribir”, “me enseñaron con planas y también la profesora escribía y yo aprendía” “escuchando las palabras y viéndolas...”, “... yo las practicaba todo el día”, “con libros de letras grandes y fáciles”, “nos ponía a buscarlas en el diccionario, ponerlas en orden, repetirlas 3 veces y hacer oraciones”

La mayoría de los estudiantes consideran que les enseñaron a escribir cuando, “primero practiqué y me pusieron a tratar de escribirlas”, “por ejemplo mostraban

una palabra y uno la escribía, así aprendí”, “enseñándome palabras y sus significados y a organizarlas en una oración...”, “... nosotros las memorizábamos y las escribíamos”, “... teníamos que escribir oraciones en inglés...”, “... empecé a escribir palabras en inglés e iba preguntando como se escribe una palabra”, “nuestra profesora nos enseñaba palabras y nos ponía a hacer oraciones...”

La mayoría de los estudiantes manifiesta que les enseñaron a escribir en inglés “...explicándome...”, “con unas palabras que nos mostraban. Primero nos las mostraban y después las pegaba al tablero”, “... nos ponía a buscarlas en el diccionario...”, “...escribían palabras que no sabíamos y lo teníamos que escribir igual”, la “Ms. XXXX se paraba y le pasaba a escribir la palabra de la semana”, “haciendo el muro de las palabras...” “... teníamos que hacer actividades...” “con las palabras de *www*, hacíamos oraciones y *pictionary*”, “...las daban en papeles” “... las *world world words*... estudiábamos todos los días”, aunque “Miss XXXX era colombiana, nos enseñó con las *www*”, “... yo aprendí a escribir en inglés... a saber el significado a que se refiere a saber que es”, “diciendo primero la palabra en inglés y después dice como se pronuncia y a lo último dice el significado en inglés...”, “... nos daban palabras corticas en inglés y así íbamos aprendiendo” “... una palabra y otra y otra, haciendo oraciones y párrafos”.

Un pequeño grupo de estudiantes comenta que les enseñaron a escribir en inglés “leyendo en inglés”, “nos ponían a leer lo mejor que podíamos hasta cogerlo”, primero “... leíamos la frase”, también “leyendo cuentos cortos...”, “... libros...” o con “...muchos juegos...”, “...jugando con las palabras”, por ejemplo “jugando al ahorcado...”

Otros estudiantes afirmaron que cuando les enseñaron a escribir en inglés “las profesoras me cogían la mano...” y luego había que “... escribirlas con la mano, cogiendo el lápiz”, que la enseñanza de la escritura en inglés se les impartió “...de a poquito a poquito, Me enseñaron de a poquito y entendí”, “... yo aprendí es pensando en inglés.”

“... EMPECÉ A HABLAR PALABRA POR PALABRA... A ESCRIBIRLAS EN INGLÉS...”, “MI PROFESORA... NOS LAS DELETREABA...”, “HABLABA INGLÉS”, LAS “... TRADUCÍA EN ESPAÑOL Y ESCRIBÍA EN INGLÉS”

*“Me decía “y”, como se decía “y”,
ellos me decían que era and...
“... la profesora se ponía mi lado y me hablaba inglés””*

Un grupo de estudiantes comenta que la enseñanza de la escritura en inglés les fue impartida “cuando me enseñaron a hablar inglés...”, “...aprendí a escribir inglés cuando empecé a hablar en inglés”. “Primero empecé a hablar palabra por palabra y empecé a escribir palabras en inglés...”, luego “...me enseñaron a pronunciarlas...”, “...dictándome y diciéndome las palabras para que yo las diga”;

“...teníamos que escoger un muñeco y describirlo”, “... escribiendo las mismas letras en español y pronunciarlas diferente”, “... ella nos decía que las dijéramos”, “mi profesora escribía en el tablero y nos hacía deletrear las letras y al final leíamos la frase”, “me decía “y”, como se decía “y”, ellos me decían que era *and...* “...y yo tenía que responder las palabras.”

Otro grupo de estudiantes señala que “me enseñaron a escribir en inglés... poniendo palabras en el tablero... las repasábamos”, “mi profesora escribía en el tablero... y al final leíamos la frase”, y “...teníamos que escribir igual” “...con las palabras que me daban”, “... teníamos que hacer actividades con ellas en el tablero.”

Un pequeño grupo de estudiantes dice que les enseñaron a escribir en inglés “... deletreando palabras en inglés...”, “mi profesora... nos las deletreaba...”, “... y yo escribía una por una letras de las palabras”, “... nos hacía deletrear las letras y al final leíamos la frase”, también “...leyendo libros donde podía encontrar como se deletreaban las palabras básicas para aprender.”

Un pequeño grupo de estudiantes expresa que le enseñaron a escribir en inglés “cuando yo escuchaba...”, por ejemplo, “... la profesora se ponía mi lado y me hablaba inglés”, “... me decía una palabra...” y “... yo trataba de pronunciarlas...” “escuchando a la profesora, viendo las palabras”; en ocasiones “...escuchando a las personas que hablan inglés...” o “... dictándome... las palabras...”

Algunos estudiantes dijeron que les enseñaron escribir en inglés “...escribiendo las mismas letras en español...”, o “... traduciéndolas en español y luego escribiendo en inglés”, es decir, “.. me decían una palabra en español y luego me decían como se decía en inglés” por ejemplo, o simplemente “...las palabras... nos las traducían.”

Algunos estudiantes manifestaron que les enseñaron a escribir mientras “... iba preguntando como se escribe una palabra” para “...saber el significado a que se refiere a saber que es” y luego “... me dicen el significado...” “...escribiéndolas en el tablero y explicando”, porque “... si una palabra se me dificulta, yo alzaba la mano y me ayudaban.”

MEDIANTE “... CLASES... POR SEPARADO” O “... EN ESTADOS UNIDOS...”

*“... Me iba con una profesora que sabía inglés”,
cuando supe escribir casi sin errores en inglés,
fue por ahí en segundo de primaria”*

Un grupo de estudiantes destaca que adquirió la habilidad de escribir en inglés gracias a que “... me iba con una profesora que sabía inglés” y “...que me daba clases... por separado”, también “... con tutorías en la casa de mi profesora de

inglés...”; “...preguntándole a mi tía... de Estados Unidos”, “...pidiéndole ayuda a mis papás y a mi hermano...”. También porque “... estudiaba con amigos...”, “practicando todos los días...”, “...en mi casa con mi hermana...”, además “...mi mamá me escribía muchas palabras en inglés y yo todos los días las repasaba.”

Un pequeño grupo de estudiantes expresa que aprendieron a escribir en inglés “... en kinder 3 pero en el grado que me enseñaron es 2A” “...cuando me gradué a primero de primaria... Cuando supe escribir casi sin errores en inglés, fue por ahí en segundo de primaria”. También aprendieron a escribir “... cuando yo estaba en 3 nivel del otro colegio” o. “... haciendo un curso de inglés...” “...de Plaza Sésamo con dos libros...”

Otros estudiantes expresaron que les enseñaron a escribir en inglés “yendo a Estados Unidos...” porque “...viví en Estados Unidos y allá me enseñaron” o porque “me metieron en este colegio”, “... en un jardín infantil y la profesora nos hacía decir las vocales y abecedario y planas sobre ellas.”

“... COLOCÁNDOME... TAREAS...” Y CON “... TESTS...”

“La Miss nos hacía exámenes para saber como me iba.”

Algunos estudiantes consideran que la enseñanza de la escritura en inglés se les implementó “... colocándome... tareas...”, “... hacíamos tests...”, también “... nos ponía a hacer un quiz de las palabras”; además, “la Miss nos hacía exámenes para saber como me iba.”

DESARROLLO ACTUAL DE LA ESCRITURA EN INGLÉS POR PARTE DEL DOCENTE

SER

Los estudiantes consideran que su docente recurre en el desarrollo de las clases a ejercicios de escritura, a las evaluaciones y tareas, a recursos didácticos y al uso del español.

“HABLANDO”, LA PROFESORA “...NOS DELETREA LAS PALABRAS Y LAS ESCRIBIMOS”, “NOS ESCRIBE EN EL TABLERO”, “...A TRAVÉS DE LA LECTURA”, “REPITIENDO Y ESTUDIANDO LAS PALABRAS...” O “EXAGERANDO CON PÁRRAFOS, ORACIONES Y PROYECTOS”, “A VECES NOS PONE JUEGOS”.

*“Contándonos palabras y grabándonas” o
“colocándome planas”*

La mayoría de los estudiantes responde que la profesora de inglés desarrolla la clase de escritura “... escribiendo... lo que tenemos que hacer”, por ejemplo “lo escribe en inglés y nosotros lo copiamos...”; otra forma es “... hablando y poniéndonos a escribir...”; también “nos pone a escribir mucho en inglés...”, “escribiendo bien...”. las escribimos en el cuaderno con su significado y oraciones de ellas”, “... nos hacen escribir 5 verbos y luego dos oraciones con cada palabra” o “... buscar en el diccionario... escribirlas 3 veces...”. La “Miss XXXX nos enseña a escribir en inglés... mirándola a ella y mirándola escribiendo. Ella escribe palabras fáciles como first, second and third como esas, ella nos cuenta historias con esas palabras”, o que “mi profesora... me ayudaba escribiendo y moviéndome la mano.” También expresan que “exagerando con párrafos, oraciones y proyectos”, “ella copia de una hoja, párrafos... nos pone palabras y hacemos algo con esas palabras” “... nos pone a escribir párrafos, a sacar lo más importante y escribirlo en nuestras propias palabras...”. Luego “ella... nos dice que hagamos historias, párrafos, que expliquemos como es la familia o algo así”, “nos hace hacer cuentos... de diferentes temas, párrafos y oraciones...” Ella nos da un tema y a veces nosotros lo escogemos”, “... a través de la lectura... nos pone luego a escribir.”

También la mayoría de los estudiantes observa que la profesora de inglés desarrolla la escritura en clase cuando “...escribe una palabra, nos explica que es...”, “... escribe en inglés y nosotros lo copiamos. Cuando escribe cosas que no sabemos, le preguntamos que significa”, por eso “cada vez que le pregunto a Miss XXXX como se escribe alguna palabra voy aprendiendo más a escribir...” porque “la palabra que no entendamos, la estudiamos, la investigamos y la aprendemos...”, “... las escribimos en el cuaderno con su significado...”; “... nada me parece malo. Ella lo explica todo bien” por ejemplo, “nos explica que es la palabra en inglés... y ella nos escribe en inglés”, “... ella nos dice las palabras que no sabemos...” “... lo que no entendemos en inglés, nos lo dice”, de igual manera, “cuando uno no entiende o no sabe como se escribe una palabra, ella la escribe...” “... dándome... explicaciones diciendo las palabras en inglés”, por ejemplo, “put new words that we don’t understand and then she said what is the word”.

Algunos estudiantes comentan que la docente “...escribe una palabra... y luego en grupo la tenemos que deletrear en inglés”, “a veces las escribe en el tablero y otras nos dice las letras” o “a veces nos deletrea las palabras y nosotros las

escribimos”; es decir, “me dice como yo puedo escribir el inglés. Me dice palabras y yo las respondo”. A veces la “Ms. XXXXX nos deletrea lo que no entendemos. La Miss nos da ejemplos y nosotros sacamos ideas de ahí”, ella “...mira un libro y deletrea la palabra que dice” “con el abecedario y contándonos palabras y grabándolas.” “La Miss nos enseña a escribir en inglés con el abecedario. Ella con el abecedario nos dice la palabra y nosotros la tenemos que decir.”

También algunos estudiantes afirman que cuando “la Miss nos da palabras... nos toca ...escribirla 5 veces”, “... hacer oraciones, escribirlas 3 veces...”, es decir, “... repitiendo las palabras, estudiándolas” “... las veces que necesitemos para aprender a escribirla” “... colocándome planas, tareas y muchas cosas más de escritura”, “ella escribe en el tablero y después lo copiamos en el cuaderno”.

De igual manera algunos estudiantes señalan que su docente de inglés recurre a los juegos en el desarrollo de las clases de escritura, “nos pone a escribir mucho en inglés y a responder preguntas, a veces nos pone juegos”, “... actividades... las actividades son buenas porque enseñan.”, por ejemplo, “jugando al ahorcado... con las palabras del mural”.

Un pequeño grupo de estudiantes manifiesta que su docente usa la lectura como recurso en sus clases de escritura, puesto que “habla, escribe, nos enseña, nos lee libros”, “... leemos una historia y ella de ahí saca las palabras”, “Ella a veces nos pone a leer...” “... en ciertas clases de lo más importante del texto leído. Ella nos da un tema y a veces nosotros lo escogemos”, “... nos enseña a través de la lectura...” “...oraciones, dictados y escribir lo que se significan, leyendo”.

La mayoría de los estudiantes considera que la profesora desarrolla la clase de escritura de tal manera que “... ella escribe en el tablero y nos hace copiarlo” “...en el cuaderno”, “...escribe sumas y también restas... en el tablero...”, “...se para en el tablero y explica lo que tenemos que hacer”, “cuando uno no entiende o no sabe como se escribe una palabra, ella la escribe en el tablero”, “... nos enseña escribiendo cosas en el tablero en inglés”, o a “... escribir oraciones en el tablero”; en otro caso, “ella pone las palabras en el tablero y nosotros las organizamos en orden alfabético” para “... hacer actividades con ellas”, por ejemplo, “la Miss hace esfuerzo. Mi profesora escribe en el tablero March y yo empiezo a escribir M, a, r, c, h y es March.”

Gran parte de los estudiantes considera que la profesora desarrolla la clase de escritura en inglés “mostrándonos...” “... las w.w.w. y nosotros hacemos actividades con las palabras...” por ejemplo, “...palabras del mural y nos toca buscar (en) el diccionario...”, es decir, “nos pone www... nos explica la palabra y después la practicamos.”. También “puedo mirar como se escribe cada palabra” y por eso “...nos ayudan a desarrollarnos...” y “porque en primero nos enseñaron... en el word wall muchas palabras” “...nuevas...” puesto que “...nos da cada semana 10 palabras para que vayamos aprendiendo nuevas palabras...”, “ella escribe una

palabra, nos explica que es y luego en grupo la tenemos que deletrear en inglés”, “ella pone las palabras en el tablero y nosotros las organizamos en orden alfabético”.

LA EVALUACIÓN ENTRE “LA RECUPERACIÓN”, “EL QUIZ” Y “LA TAREA”

“La palabra que no entendamos, la estudiamos, la investigamos y la aprendemos”

Un pequeño grupo de estudiante expresa que en el desarrollo de las clases de escritura, la o el docente “... nos enseña palabras... y después tenemos un quiz con esas palabras”, “... primero nos toca buscar en el diccionario, segundo nos toca hacer oraciones, tercero escribirlas 3 veces y luego el quiz”, “... a veces nos hace test”, por ejemplo, “...cada viernes nos dicta las palabras y según como las escribamos, nos hace recuperaciones o no”; “... cuando la palabra nos queda mal, ella la corrige.”

Algunos estudiantes comentan que su docente recurre en el desarrollo de las clases de escritura en inglés “...poniéndonos tareas...”, “haciéndonos hacer proyectos”: “nos pone a hacer 10 párrafos en el proyecto, nos deja hacer idea principal y cuando lee un libro. Ella se para en el tablero y explica lo que tenemos que hacer”, luego “... revisa las tareas...”

“CUANDO YO NO SE, LE DIGO EN ESPAÑOL PERO NO ME ENTIENDE”

“Ella me dice que busque en el diccionario”

Dos estudiantes opinan que en el desarrollo de las clases de escritura en inglés, se recurre al uso del español “... cuando yo no se, le digo en español pero no me entiende y ella me dice que busque en el diccionario” o “con las wall wall words, explicarnos como se dice en español.”

BENEFICIOS DE LA ESCRITURA EN INGLÉS

SENTIR

Entre los beneficios de la escritura en inglés, los estudiantes reconocen la posibilidad de comunicación y de aprendizaje, asimismo, la identifican como una herramienta profesional.

“...ENTENDERME CON MICKEY Y LAS PERSONAS DE ALLÁ”, “SABER ESCRIBIR CUANDO VIAJAS... Y TE PIDEN QUE HAGAS ALGÚN TRABAJO EN ESCRITURA O HACER REPORTE...”

*“Cuando venga alguien que hable inglés, yo le pueda escribir, le escribiría que como estás y donde vives”,
“si me piden que escriba mi nombre en inglés ya lo sabré escribir”*

La mayoría de los estudiantes manifiesta que la escritura en inglés les sirve "para poder ir a vivir o a ir de vacaciones a USA...", "... a lugares gringos...", "a mi me sirve saber escribir en inglés para cuando vaya a Estados Unidos para poder entenderme con Mickey y las personas de allá. A mi me sirve escribir en inglés porque si me piden que escriba mi nombre en inglés ya lo sabré escribir", "... a estudiar y trabajar...", para "... cuando esté grande y vaya a la universidad pueda comunicarme", "para poder ir a un colegio de Estados Unidos..." y "... podamos hablar con los estadounidenses...", que "... les pueda entender", "... entender los avisos...", "para saber explicar las cosas cuando necesito decir algo" también "... cuando uno está llenando un formato sobre inglés", "... escribir una carta", "para saber escribir cuando viajas a países bilingües y te piden que hagas algún trabajo en escritura o hacer reportes sobre algo" o "... a otros países y entender sus idiomas", "... para viajar a visitar a mi hermana en Inglaterra" "... o hacer contratos en español". Por ejemplo, "cuando grande si quiere ser empresario y viaja mucho, puede negociar escribiendo..." o también "para... ser profesor..." "... porque cuando uno escribe en inglés, uno entiende más las palabras, y le va mejor en el inglés..", "... en un dictado no me equivocaría y sacaría buenas notas" y así "... nunca perder año". Además, "... no entenderíamos en inglés y si Mister XXXX nos dice algo nosotros no entenderíamos nada."

Igualmente, "... mandarles cartas...", "cuando venga alguien que hable inglés, yo le pueda escribir, le escribiría que "como estás" y "donde vives". También manifiestan que la escritura en inglés les sirve "para comunicarme con mi mamá y mi papá porque ellos hablan puro inglés", "por si un amigo sólo habla inglés, para hacer una carta en inglés a un amigo americano", "para que alguien pueda mandarme mensajes con una persona americana", "...para hablarle a mis primos de Estados Unidos", para "... hablar con personas por internet en inglés", "... para chatear con amigos ingleses y de U.S.A.", "... para poder escribir chistes en inglés, poemas y trabalenguas."

Finalmente, un estudiante considera que la escritura en inglés le sirve "para poder ir a Estados Unidos porque el inglés es muy chévere, bonito y ahí hay mucho inglés y por eso es que me gusta el inglés".

“APRENDER OTRAS COSAS QUE YO NO SE”, “...PARA CUANDO ESTÉ EN NIVELES ALTOS, PUEDA SABER MÁS”

*“Cuando esté más grande, no escriba tan mal”,
“Conocer más idiomas y ser más inteligentes”
y si “nos piden un concurso de 1,111110, 000 pesos
de deletreo de palabras, tendría que saber escribir en inglés.”*

Otro grupo de estudiantes expresa que la escritura en inglés les sirve para “ ... hacer muchas cosas”: “... conocer más idiomas y ser más inteligentes...”, por si “... tienes que hacer un libro en inglés y no sabes”, “para que saque buenas notas...”, “... aprender. Aprendo a escribir y al mismo tiempo a leer...”, “... aprender otras cosas que yo no se. Matemáticas, para cuando no sepa una cosa, la sepa”, “para cuando esté en niveles altos, pueda saber más y no estar preguntando mucho pues la Miss se desespera cuando pregunto”, “... para desarrollar el inglés más” “... y ya no estar hablando en español”, puesto que “... si tu sabes escribir inglés, sabes pronunciar inglés...”; “... para cuando crezcamos...” “... enseñar en el futuro. Enseñar inglés a mis papás”, “... para mejorar... también la letra...”, “para... cuando esté más grande, no escriba tan mal”, para “... hacer mejor las palabras y no equivocarme.”

Dos estudiantes afirman que la escritura en inglés les sirve para “... aprender y enseñarle a los otros niños de otro colegio”, “para un día saber mucho, para poder enseñar inglés”.

Algunos estudiantes consideran que el hecho de saber escribir en inglés les posibilita “... hacer historias, ... mejorar writing”, “... hacer oraciones, párrafos, etc” o también les permite aplicarlo en diversas situaciones, “...por ejemplo nos piden un concurso de 1,111110, 000 pesos de deletreo de palabras, tendría que saber escribir en inglés.”

Otros estudiantes coinciden en que saber escribir en inglés puede ser útil “para muchas cosas, por ejemplo para tareas”, “... si me ponen una tarea para escribir inglés” o “... cuando nos pongan un trabajo en inglés, pueda responderlo”.

“ES EL IDIOMA MUNDIAL Y EL MÁS IMPORTANTE PARA SER UN BUEN TRABAJADOR”, “PARA UN BUEN TRABAJO Y PODER SER CONTRATADA.”

*“El gerente dice quién sabe hablar inglés
y el que va a saber eres tu” y “puedo ser
astronauta en un programa y en el computador.
Que tengo que tener 3 lenguas para se
r astronauta” y “ para ser mitad profesor, mitad biólogo marino”*

Un pequeño grupo de estudiantes expresa que la escritura en inglés les parece útil "para un buen trabajo y poder ser mejor y poder ser contratada en los trabajos. Porque cuando uno le hacen escribir algo, pueda hacerlo bien. Practicando cada vez más aunque ya sepa escribir", "... para poder mandar cartas en inglés a los trabajos". "Para ayudarnos... en ciertas profesiones", por ejemplo, "para que tenga dos lenguas y para llegar a ser astronauta. Puedo ser astronauta en un programa y en el computador. Que tengo que tener 3 lenguas para ser astronauta"; "...para ser mitad profesor, mitad biólogo marino" o en situaciones donde "... el gerente dice quién sabe hablar inglés y el que va a saber eres tu..." Para sintetizar, un estudiante expresa que "es el idioma mundial y el más importante para ser un buen trabajador."

RAZONES POR LAS CUALES A LOS ESTUDIANTES LES GUSTA O NO ESCRIBIR EN INGLÉS

Entre las razones que se ubican desde los códigos y, desde los cuales los estudiantes manifiestan su agrado o desagrado por la escritura en inglés, se hallan la posibilidad de aprender, el conocimiento de nuevas palabras, la composición y la creación, la actitud, el bilingüismo, la función del error y la limitación en la escritura de textos. Desde aquí se ubican siete categorías las cuales se presentan en la matriz de categorías.

SENTIR

“... UNO DISFRUTA”, “SE APRENDE”, “SE DIVIERTE”, “ES CHÉVERE”.

“Puedo ser mejor cada vez y puedo seguir adelante con mis cosas”, “es divertido y es bueno aprender otro idioma porque puede ser enseñativo”

La mayoría de los estudiantes de estos grados manifiestan que les agrada la escritura porque “...uno aprende a escribir párrafos y oraciones”, “...la escritura en inglés también ayuda al vocabulario y lo que más me gusta es que a uno le ayuda a saberse otro idioma” puesto que “...es el idioma que más se habla en todo el mundo”. También “... puedo aprender para ir a Estados Unidos, “... y puedo ir a la universidad”. Por otra parte, “...entiendo nuevas palabras, me sirven para aprender”, “...uno disfruta y también se aprende porque cuando esté en otro grado más luego no me queda tan difícil, “... aprendo a ser mejor estudiante y puedo ser mejor cada vez y puedo seguir adelante con mis cosas”, “.. al mismo tiempo aprendo.” El “..inglés es divertido y es bueno aprender otro idioma porque puede ser enseñativo”: puedo aprender a vocalizar bien. “Cuando escribo en párrafos, cuando hacemos el “pictionary”, cuando estamos en el cuaderno “Magic pear

book.” “Aprendo mucho, es que yo aprendo de animales, cosas, números y palabras”, igualmente, “aprendo a dibujar mejor, también el w.w.w. porque después se cuál es el significado de las palabras, etc” , “aprendo todo el inglés y ya ahí se siente rico y muy divertido en inglés”.

CUANDO ESCRIBO “IMAGINO QUE ESTOY ADENTRO DE LO QUE ESTOY ESCRIBIENDO”.

*“Me gusta cuando yo se las palabras que toca escribir”,
“aprendo a dibujar mejor”*

Gran parte de los estudiantes expresan: “lo que más me gusta cuando escribo en inglés son las palabras porque las palabras son chéveres”, “imagino que estoy adentro de lo que estoy escribiendo y aprendo a escribir más palabras; “... aprendo por ejemplo para tener mejor escritura en inglés y ortografía. Para mí la escritura en inglés también ayuda al vocabulario”...., “... aprendo muchas oraciones nuevas en inglés, organizando palabras en inglés”, “...aprendo a escribir nuevas palabras”. “Lo que más me gusta cuando escribo en inglés es que son palabras corticas y fáciles de escribir...”. “Me gusta cuando yo se las palabras que toca escribir”, “... como son las palabras en inglés, su orden y su escritura”, “cuando hace poquito me enseñan una palabra y la utilizo y cuando recuerdo las cosas para que la palabra, oración o párrafo me queden bien”, “...cada vez aprendo más cosas...”.

Dos estudiantes expresan su gusto por la escritura a partir del “.. pictionary porque aprendo a dibujar mejor, también el w.w.w. (Word wall words) porque después se cual es el significado de las palabras, “... yo puedo aprender a vocalizar bien”.

Un estudiante afirma: “...no me gusta escribir inglés porque algunas palabras no las entiendes porque son palabras difíciles”.

ME “PERMITE SER MUY CREATIVO...”

*“Uno aprende mucho y le da mucha inspiración”,
“lo que más me gusta es escribir mucho”*

Algunos estudiantes señalan “lo que más me gusta es que yo me puedo expresar más y me encanta ser creativa en las historias, en un diario que tengo, yo me siento bien escribiendo”, “me gusta inventar historias y escribirlas”, “... inventar cuentos” y “... cuando hacemos reportes sobre libros de capítulos”. También, “cuando nos ponen a escribir párrafos de un tema que nos interesa, a traer información para los párrafos” puesto que “...escribo mejor y es chévere...”. De igual forma por “Nuestra imaginación y aprender, trato de conocer el idioma”. “Lo que más me gusta es escribir mucho... uno puede aprender más idiomas...”,

“...escribir muy largo en todos los idiomas” y “... ser muy creativos” puesto que “que uno aprende mucho y le da mucha inspiración, “ ... parece haciendo historias”.

CUANDO ESCRIBO EN INGLÉS, “SIENTO QUE SOY HOMBRE LIBRE DEL IDIOMA ESPAÑOL”, Y “ME SIENTO INTELIGENTE...”.

“Me siento como diferente escribiendo en otro idioma” “porque pienso que soy gringa”.
“Otras personas no saben” “escribir en inglés y por eso me siento normal”

Un grupo de estudiantes por su parte, señala “me siento como diferente escribiendo en otro idioma”, “ ...contenta porque pienso que soy gringa...”, lo que más me gusta es de escribir en inglés es que disfruto los idiomas” porque “.. me divierto”, además “es muy chévere porque escribes en otra forma, me siento feliz”, por otro lado “es entretenido y muy lindo” y “...me parece interesante escribir en otro idioma”.. “Cuando escribo en inglés me gusta sentir que estoy escribiendo en otro idioma que no es el mío, siento que yo soy un hombre libre del idioma español”. Por otra parte, “me siento inteligente porque otras personas no saben”, “...uno siente que algunas personas no saben escribir en inglés y por eso me siento normal”, también “... es mi materia favorita y casi siempre saco buenas notas”.

“APRENDO MÁS HABLADO EN INGLÉS”, “Y YA AHÍ SE SIENTE RICO Y MUY DIVERTIDO EN INGLÉS”

“Podemos hablar mientras que escribimos, podemos hablar mucho más que antes”

Un grupo de estudiantes manifiesta “que uno puede ir a Estados Unidos y escribir fácil...en español e inglés. En cuanto al inglés, señalan “... es un idioma importante porque es el 4 idioma que se habla en el mundo”. “Cuando escribo en inglés aprendo más hablado en inglés en clase”, “...aprendo todo el inglés y ya ahí se siente rico y muy divertido en inglés”, también “porque uno puede hablar inglés con las profesoras (es). Me gustan las ideas del inglés” puesto que “... podemos hablar mientras que escribimos, podemos hablar mucho más que antes”.

Un pequeño grupo de estudiantes expresa el gusto por la escritura puesto que pueden “...tener más comunicación con los de USA”, “...yo puedo ir a Estados Unidos ...para que entiendan, lo que yo escribo” y además “ si vuelvo a Estados Unidos entender”. Otra razón es “... por ejemplo escribirle en inglés a una persona que sea especial, o que hable y escriba en inglés”

Algunos estudiantes señalan: “cuando escribo en inglés me gusta sentir que estoy escribiendo en otro idioma que no es el mío”; comentan sobre su gusto por

la escritura más en inglés, “en español me queda difícil y puedo pensar en inglés, no en español”.

Un estudiante al referirse al inglés, expresa: “ no me gusta escribirlo pero me gusta como lo hablan”.

SI “... ME QUEDA ALGO MAL...”, “ME CORRIGEN”.

*“Si me quedan errores, me corrigen,
yo veo que tengo que mejorar”*

Algunos estudiantes consideran que les gusta escribir en inglés porque “...si me quedan errores, me corrigen, yo veo que tengo que mejorar”, “casi no me quedan errores”, tampoco “... me apuro porque o si no, me queda mal... me confundo con las palabras homófonas. Un estudiante manifiesta que “...en un quiz uno se equivoca...” porque si “... me queda algo mal...” “ a mí me da pereza corregir ” “... y los papás lo regañan”.

“...NO ES DIVERTIDO PORQUE NO PODEMOS ESCRIBIR LIBREMENTE...” Y “...UNO SE CANSA DE LA MANO”

*“No es que no me guste sino que no es que
no me encante, que tampoco que me encante
sino que no me parece gran cosa”*

Algunos estudiantes expresan que no les gusta escribir porque “ me parece muy aburrido, la Miss escribe mucho y nos deja poquito tiempo”. Además consideran que “lo ponen a hacer párrafos o historias y no las leen ”, “... es muy aburrido”, “...no es divertido porque no podemos escribir libremente porque la miss escoge el tema de la historia”. “Uno se cansa de la mano porque nos ponen a escribir mucho sin descansar”, entonces “no es que no me guste sino que no es que no me encante, que tampoco que me encante sino que no me parece gran cosa”.

DIFICULTADES IDENTIFICADAS POR LOS ESTUDIANTES CUANDO ESCRIBEN EN INGLÉS

SENTIR

SE NOS DIFICULTA LA COMPRESIÓN DEL VOCABULARIO POR ESO “...CUANDO NO ME SUENA UNA PALABRA... ME INVENTO COMO SE ESCRIBE EN INGLÉS.”

*“Cuando no se algo entonces me quedo ahí...”
porque “...no puedo escribir”.*

La mayoría de los estudiantes manifiesta que encuentran dificultades cuando escriben en inglés porque “...no se algunas palabras”, mejor dicho, “...no se me todas las palabras”, “...algunas veces se me olvidan..” porque “muchas veces uno no encuentra una palabra en inglés...” y “... me toca preguntar” “... a la miss como se escribe esa palabra”, pero “muchas algunas veces... la miss me las dice brava: piso y escaleras, zapatos, patín”, aunque a veces “cuando no soy capaz de escribir una palabra. la miss nos coloca la palabra en el tablero y la copiamos.” Hay otras “palabras que no entiendo”, “... algunas veces no entiendo una palabra y las necesito”, son “...palabras... diferentes y difíciles” “... porque todavía no las comprendo”, “...por ejemplo las de la letra g.” En ocasiones tengo dificultades con “el vocabulario porque me equivoco porque a veces me confundo”, “... cuando no se escribir algo en inglés...”, porque uno “...no sabe algunas cosas, nuevas palabras”, tampoco “...se como se dicen palabras en inglés”. En ocasiones “no se como se escriben algunas palabras” u “... oraciones” o “...a veces no se como escribir algo”, “... yo encuentro *i love* y yo escribo *i love*” o “por ejemplo cuando escribo cuentos...” porque son “nuevas palabras y letra larga!”, por eso “... cuando no se algo entonces me quedo ahí...” porque “...no puedo escribir” o también “cuando yo estoy escribiendo, yo no se unas palabras y me quedo callada”. “...A veces no se traducir las palabras en inglés.” Ocasionalmente recurro al “...aprendizaje, hacer las palabras que no conozco”.

Otros estudiantes señalan que al escribir en inglés “... se me olvidan cosas que tengo que escribir en todos los párrafos”, entonces “cuando hago preguntas y oraciones...” empiezo a “pensar en las oraciones...”; en consecuencia, “... yo siento que no puedo ser casi libre escribiendo lo que siento. Hay historias que yo quisiera hacer pero no puedo”.

“ME CONFUNDO CON EL ESPAÑOL” “UNO NO ESCRIBE COMO SE OYE, SE ESCRIBE DE OTRA MANERA.”

*“Me gusta hablar español porque yo no
nací en Estados Unidos, nací en Colombia”*

Un grupo de estudiantes señala que al escribir en inglés se les dificulta porque "... cuando estoy escribiendo en inglés... me confundo con el español..." es decir "yo escribo tanto en inglés y yo pienso en escribir en español, pero no puedo por eso es la dificultad", porque me confundo mucho". entonces, si "... no se alguna palabra y la escribo como suena" o "... uno no escribe como se oye, se escribe de otra manera."

Algunos estudiantes identifican sus dificultades de escritura en inglés en razón a que "a veces me equivoco o lo que escribo no tiene sentido...". Otro estudiante expresa que se le dificulta escribir en inglés dado que "no entiendo el idioma porque me gusta hablar español porque yo no nací en Estados Unidos, nací en Colombia", así se le dificulta escribir en inglés cuando está "respondiendo las preguntas y cuando no se buscar una pregunta" o "en las oraciones porque uno tiene que escribir solo en inglés".

"ES DIFÍCIL DE ENTENDER PORQUE SON LETRAS QUE UNO NO ENTIENDE" Y SI "... LA PROFESORA PONE DIFÍCIL LAS PALABRAS, MUCHAS COSAS SON DIFÍCIL"

"Me doy cuenta cuando yo busco, me voy dando cuenta porque me enseñan más.

Gran parte de los estudiantes comenta que tienen dificultades de escritura en inglés..., "las dificultades que encuentro cuando estoy escribiendo en inglés son la ortografía porque... me queda mal", "la escritura de algunas palabras", porque "no escribo bien las palabras", "... yo escribo las palabras mal", "...muy mal", "... no tengo buena ortografía". También "...me equivoco mucho al escribir" "...cuando no veo bien como se escribe" o porque "...algunas veces confundo las letras", las "palabras" "... luego me doy cuenta. cuando yo busco, me voy dando cuenta porque me enseñan más." Por ejemplo, "... a veces pongo una s en vez de la c", o "...v en vez de la *b*"; otro caso sucede con "el orden de las letras, *right* con *right*", "... las palabras difíciles de deletrear como *catweelh*", "que a veces no se como escribir una palabra, ejemplo: *because* = *becuesso*", "... *school* – *scool*", cuando "... por ejemplo yo escribo *apple* y me queda mal, le pregunto a la miss como se escribe y yo borro." Sin embargo, "yo no encuentro dificultades porque es casi lo mismo que español, sólo que es difícil de entender porque son letras que uno no entiende" por ejemplo "... solo con la *gh*, esas dos letras juntas al escribir se me dificultan, tengo más errores de ortografía en español." En general, "cuando la profesora la pone difícil las palabras, muchas cosas son difícil"

Algunos estudiantes comentan que tienen dificultades para escribir en inglés cuando deben "...escribir palabras muy largas" porque "...no las escribo bien, *language* no es una palabra fácil", por eso "... algunas veces me equivoco en palabras largas", "... es muy difícil porque tienen muchas letras.

Algunos estudiantes opinan que sus dificultades en la escritura en inglés se presentan "porque algunas palabras suenan igual, entonces me confundo" "... con otras palabras porque no me puedo dar cuenta", "... son muy parecidas. Ejemplo: *of - off* ; "a veces no entiendo... otras palabras que suenan lo mismo: *see, to, too, two*". Mejor dicho, "mi dificultad es que cuando uno escribe inglés, escribe mal unas palabras porque suenan de diferente a como las escribimos."

Otros estudiantes expresan que aparecen dificultades de escritura en inglés cuando "... la letra es muy chiquita" o cuando está "agarrando el lápiz porque me canso "porque las palabras son... mamarrachos" porque "lo que encuentro difícil es haciendo las palabras bien escritas. Que la Miss no sabe la palabra y escribo otra cosa mal" y es por eso que procuro "que se me entienda la letra", o cuando "...a uno lo ponen a escribir mucho" y "...a veces es difícil porque es muy largo..."

Otro grupo de estudiantes opina que al escribir en inglés encuentran dificultades con "las puntuaciones o las palabras en inglés que no se" "porque a veces me olvido del punto. La verdad es que me olvido de los puntos y de las mayúsculas", también al "indentar", también "... cuando no se escribir algo en inglés, debo que buscar en el diccionario español - inglés" o cuando "... una palabra tiene que estar en pasado".

Dos estudiantes destacan que cuando escriben en inglés "...a veces no se como se pronuncia una palabra", "... se me olvidan como se pronuncian las letras en inglés, llamo a la Miss y ella me ayuda con eso."

NINGUNA DIFICULTAD

Unos pocos estudiantes afirman que al escribir en inglés "... no encuentro ninguna dificultad porque no es tan difícil", "... toda me parece fácil uno conoce las palabras."

SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LA ESCRITURA EN INGLÉS Y LA ESCRITURA EN ESPAÑOL

SER

1. SEMEJANZAS

De esta manera, los estudiantes señalan como semejanzas entre la escritura en inglés y la escritura en español el aspecto gráfico, las competencias y el aprendizaje.

SE “ESCRIBE LO MISMO, SÓLO QUE CON OTRAS LETRAS O EN UN ORDEN DIFERENTE”.

*“Porque como nosotros estamos escribiendo en español, ellos escriben en inglés, para ellos escribir inglés es como nosotros escribir español”,
“... los dos nos sirven”.*

Algunos estudiantes consideran que la escritura en español y la escritura en inglés “Son iguales... porque es escribir lo mismo, sólo que con otras letras o en un orden diferente”, es decir son “son letras que se juntan”. Además, “... varias palabras se escriben igual en ambos idiomas” puesto que “ se significa igual”, es decir “dicen lo mismo”, “ porque todas las palabras en inglés traducen algo en español”, por ejemplo “ day–día”, “flower es flor”. “ Son iguales” también “... porque “podemos hacer muchas oraciones”.

Unos estudiantes manifiestan en cuanto a la temática del aprendizaje de la escritura en ambos idiomas, “... que son iguales porque uno aprende casi todas las mismas cosas de inglés a español”, por ejemplo, “nos ponen a escribir adjetivos, sustantivos y en inglés también”.

Un grupo de estudiantes expresa que la escritura en español y la escritura en inglés son “Iguales porque los únicos cambios son: otro idioma – otra pronunciación. Son iguales porque es hablar, leer y escribir”. Para ellos escribir en inglés y escribir en español, “son iguales porque” con ambos... “puedo escribir”, “porque como nosotros estamos escribiendo en español, ellos escriben en inglés, para ellos escribir inglés es como nosotros escribir español”, además “... los dos nos sirven”.

Tres estudiantes consideran que la escritura en ambos idiomas “...Parece igual, cuando escribo en español e inglés porque se aprende de la misma manera. Se aprende igual porque dura el mismo tiempo aprender: y por eso es igual de divertido escribir en español e inglés”, es decir “aprendemos igual” puesto que “...yo puedo jugar y al mismo tiempo aprender”.

2. DIFERENCIAS

En cuanto a las diferencias entre la escritura en inglés y español, los estudiantes señalan el aspecto gráfico, el vocabulario, la pronunciación, el grado de complejidad, y la extensión del texto.

**EN INGLÉS SON PALABRAS EXTRAÑAS, EN ESPAÑOL SON CONOCIDAS”,
“...EN INGLÉS ES DIFERENTE A COMO SE PRONUNCIA”, “EN ESPAÑOL NO
NOS PONEN A ESCRIBIR HISTORIAS COMO EN INGLÉS”**

*“Las palabras se deletrean diferente ... y por eso se escriben de diferente forma: borrador y en inglés eraser”,
cuando uno va a escribir uno no sabe la palabra en inglés entonces la tiene que buscar en el diccionario”,
“el español es claro y el inglés casi no es claro”*

Un número considerable de estudiantes expresa en cuanto a las diferencias entre la escritura en inglés y la escritura en español que “...no son el mismo idioma y no se escribe igual” puesto que “ cuando escribo español uno sigue las letras y en inglés no”, “el español se escribe como se oye y el inglés no se escribe como se oye”. También, “son diferentes porque en español hay signos que no usamos en inglés y las palabras se escriben diferente”, “las palabras se deletrean diferente ... y por eso se escriben de diferente forma: borrador y en inglés eraser”. Igualmente, “son diferentes porque en español usamos la tilde y la ñ”. “ .. En inglés se usa más la w y en español no se usa”, por consiguiente, “es diferente en la ortografía” porque “ uno dice y es la misma palabra y se escribe diferente”, “las palabras no se parecen”. Por eso, “Cuando escribo en español y luego la escribo en inglés, queda diferente la escritura”, “sun=sol”.

Otro grupo de estudiantes comenta “son diferentísimas...”porque en inglés hay diferentes palabras y en español no”, “...tienen un significado diferente”, “ algunas palabras no son tan exactas como las de español”. Ellos expresan que “Son diferentes porque ... las palabras dicen cosas diferentes” y “ son diferentes”. Así, “ los nombres se entienden más en español que en inglés. En inglés son palabras extrañas, en español son conocidas”; además, “son diferentes porque cuando uno va a escribir uno no sabe la palabra en inglés entonces la tiene que buscar en el diccionario” y “... porque las palabras en inglés son más cortas, run es más corto que correr” o “...porque algunas palabras se parecen pero tienen diferente significado: Wolf, Golfo.”

En cuanto a la pronunciación en ambos idiomas, algunos estudiantes comentan que son “Diferentes. Porque como se escribe en inglés es diferente a como se pronuncia”, “las palabras se pronuncian diferentes”, puesto que “las letras se pronuncian diferentes”. “Tú hablas diferente y escribes diferente. “Las palabras se pronuncian diferente”, “suenan diferentes”.

Para un grupo de estudiantes, la escritura en español “... se me hace más fácil...” , “... es medio medio porque...(aunque) los dos son idiomas... el español es un poquito más fácil que el inglés”; es decir, “... el español no es casi igualito al inglés. Porque el español es claro y el inglés casi no es claro”, además “... es fácil de aprender y es normal. El inglés uno lo aprende en el colegio pero los dos son

idiomas”, aunque “... el inglés es muy difícil de entender...”, por ejemplo, “... en inglés se usa más la W y en español no se usa. Los nombres se entienden más en español que en inglés. En inglés son palabras extrañas y en español son conocidas”; por otra parte, “el español es diferente al inglés porque es más fácil escribir español es más fácil. Porque el español es nuestro idioma por eso es más fácil”, “... como yo soy de este país y no soy de Estados Unidos entonces me es muy fácil.”

Por el contrario, algunos estudiantes afirman que “... en inglés es más fácil escribir que en español y leer. Porque practico más inglés”, y así “...me queda más fácil...”, “... porque español se me olvida a veces y lo digo en inglés y el inglés es más fácil”, “... es chévere de hablar pero en cambio español una se lo sabe porque es muy despacio” también porque “... me gusta aprender nuevos idiomas...”

Un estudiante manifiesta que la escritura en los dos idiomas “son diferentes porque en español uno escribe lo que quiera y en inglés uno lo obligan”.

“Iguales porque nos ponen a escribir adjetivos, sustantivos y en inglés también. Y en español no nos ponen a escribir historias como en inglés y en español escribimos poquitos párrafos”.

ENTRE LA SEMEJANZA Y LA DIFERENCIA

Algunos estudiantes establecieron simultaneidades entre la escritura en inglés y la escritura en español tales como las palabras, la comprensión y la expresión. **“ESPAÑOL ES LO MISMO QUE INGLÉS PERO OTRO LENGUAJE”, “SON IGUALES PORQUE SON LAS MISMAS LETRAS PERO DICE DIFERENTE”.**

“En inglés las personas escriben diferente que nosotros los españoles hablamos y escribimos en español”, “son otro idioma”,

Algunos estudiantes opinan que tanto en la escritura en inglés como en español “... son las mismas letras y diferentes porque son otras palabras”. “... en inglés las personas escriben diferente que nosotros los españoles hablamos y escribimos en español”. “Son iguales y diferentes porque español es lo mismo que inglés pero otro lenguaje. Y diferentes porque son otro tipo de palabras. Diferentes porque son otro idioma”, “... son diferentes y son iguales porque algunas palabras se escriben igual.”

Un estudiante no manifestó diferencias ni similitudes entre la escritura en español y en inglés porque “... a veces no entiendo inglés o español”.

Algunos estudiantes afirmaron que tanto en la escritura en inglés como en la escritura en español "... uno no se expresa igual...", además, "... son de diferentes estados, son iguales porque son de mismas letras y son diferentes porque se dice diferente."

EXPECTATIVAS ANTE EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN CLASE DE INGLÉS

QUERER SER

En cuanto a la expectativas ante el desarrollo de la escritura, los estudiantes hacen referencia a los juegos, su actitud, el perfil del docente, el grado de complejidad, la didáctica, el sentido de la evaluación, la duración de las clases, el acompañamiento de los padres, o a la indiferencia de las mismas.

“APRENDER JUGANDO”, “A VECES APRENDER INGLÉS NORMAL O A VECES INGLÉS DE DIVERSIÓN”, “NO ESCRIBIR MUCHO ”

*“Que cuando terminemos la Miss nos lleve al parque”,
“el pastelazo es un juego para adivinar la palabra”,
o el de "la lleva y al que lo ponchen hace 10 planas”*

La mayoría de los estudiantes manifiesta que les gustaría clases de escritura en inglés en donde "... nunca nos manden tareas y siempre jugar. ...aprender jugando", que "... hiciéramos juegos, escribir historias, que cuando terminemos la Miss nos lleve al parque. Y luego nos de algunos minutos para descansar" "Que fueran jugando, que jugáramos juegos como leer, saltar, hablar" o "Con juegos, adivinanzas", "Con más juegos como: el pastelazo. El pastelazo es un juego para adivinar la palabra"; otros ejemplos similares son "Con juegos de adivinanzas, con el sí y el no, escribiendo un poquito" o "Juegos de adivinanzas escribiendo en un papelito".

Les gustaría que las clases "fueran muy divertidas como por ejemplo que si nos portamos bien, jugáramos algo". Los estudiantes expresan la posibilidad de "que haya a veces aprender inglés normal o a veces inglés de diversión. Dejando tareas y escribiendo o haciendo actividades", que "la Miss XXXX nos hiciera concursos de inglés para aprender mucho más sobre el inglés", "jugando como el otro año que jugamos bank e hicimos juegos en inglés y practicar", otras expresiones lúdicas como "Haciendo juegos en inglés y practicando multiplicaciones, memoria", "... juegos como el ahorcado...".

Los estudiantes también sugieren estrategias, por ejemplo "con juegos de escritura y el niño que gane le dan el dulce. Los juegos pueden ser juegos parecidos a stop, sólo que es por grupos y el que tenga un error se sienta y deja al otro pasar"; otro juego sería "..aprendiendo diferentes palabras y después en

un cuaderno escribir las palabras que uno aprendió en el juego”, o el de “...la lleva y al que lo ponchen hace 10 planas. Las planas sirven para que uno se aprenda las palabras de memoria y uno las pueda escribir”.

Por otro lado opinan “...que deje compartir...que nos de más *recess...*”; es decir, “no escribir mucho, casi todo sobre juegos para aprender, no solamente clase, clase y más clase” o que “...fueran así juegos y clases pero yo quiero más inglés, que los juegos fueran fútbol y las clases... mucho más largas”.

“CON LIBROS Y LIBRETAS Y QUE FUERA LOCA LA CLASE”, “HACER HISTORIAS CON COSAS QUE NOS HAYAN ENSEÑADO”

“Que pusieran un casco que enseñe sobre la materia o el tema que hay. El casco, para no tener que escribir y escribir y la otra pregunta pues sólo iría a la próxima clase”

Un grupo de estudiantes quisiera que en las clases hubiera “menos escritura”.o “no escribir tanto” ni “que no nos obliguen a escribir...”, “porque a veces nos ponen a escribir mucho y uno se cansa de escribir”, entonces prefieren “escribir menos y leer y aprender más temas. Leyendo más cada día...”, “escribir un renglón,...y que nos pusieran a escribir más en el cuaderno”, “no tanto escribir en inglés. Como escribir un párrafo corto”, “que no tengamos que escribir tanto en el cuaderno, jugando, no regañar, ni gritar, no tener colegio”.

Con base en lo anterior, proponen “...que tuviera una máquina para que me escriba todo lo que hacemos en la clase de inglés”, “...que nos dejaran dos días escribir y exponer si queremos porque uno se siente presionado(a) al no saber escribir lo que uno no quiere”, “...que no escribiéramos tanto. Que viéramos películas sobre el tema”, o también, “...que pusieran un casco que enseñe sobre la materia o el tema que hay. El casco para no tener que escribir y escribir y la otra pregunta pues sólo iría a la próxima clase”.

Dos estudiantes manifiestan que les gustaría el uso del inglés y del español en las clases de escritura, porque “... quisiera que primero un ratito escribiendo en inglés y después otro ratito en español. Me gustaría así porque cuando escribo en inglés, escribo en inglés y cuando escribo en español, yo escribo en español”; “quisiera que fuera un poco en español”.

Un estudiante expresa que “me fuera bien en las clases de inglés, las clases que fuera todo en inglés para aprender”.

Dos estudiantes expresaron “que leyéramos más libros y los copiáramos, que hiciéramos las letras del libro en nuestro cuaderno”, “hacer 10 planas....sirven para que uno se aprenda las palabras de memoria y uno las pueda escribir”.

A dos estudiantes les gustaría que se incluyera la caligrafía en las clases de inglés, “Que ... nos enseñara a escribir letra más linda que la que tenemos”, que las letras fueran “más chéveres, ... en letra halloween”.

Otro grupo de estudiantes prefiere que en las clases de escritura en inglés “... nos pongan a hacer historias largas...” “...y que sólo escribiéramos y también contáramos historias”; “...que nos pusieran a escribir oraciones, párrafos... que estudiemos”, por ejemplo, “sólo escribir párrafos... sobre cualquier cosa, ejemplo: brujas” o “escribiendo en el tablero. Haciendo párrafos en el tablero. Escribiendo en las hojas sobre animales”, “que fueran con libros y libretas y que fuera loca la clase”, “escribir un renglón, ... y que nos pusieran escribir más en el cuaderno” o “...que pudiéramos escribir del tema que quisiéramos todo el tiempo y poder compartirlos con los demás estudiantes”.

También prefieren que la clase de escritura “... sea con menos cosas que hacer en clase, que podamos leer. Hacer historias con cosas que nos hayan enseñado...” o que experimenten con “...oraciones y problemas, que escribiéramos más”, “...con historias largas de diez páginas”, . “... haciendo oraciones con nuevas palabras”; de igual manera, consideran que pueden hacerlo “escribiendo más y más inglés...”.

En cuanto a la temática de la escritura, dos estudiantes expresan “que habláramos más de los animales y más de cuentos”, “... aprender más temas. Leyendo más cada día. Temas como verbos, adjetivos y sustantivos”.

No obstante, dos estudiantes expresan ideas contrarias al ejercicio de creación: “.... Ms. XXXX ahora nos pone a inventar entonces me gustaría no inventar, que ella nos dijera que escribir”, “que a uno le dieran cosas para escribir. Ejemplo. Mariposa, papá, mamá. Que a uno le dieran como palabras difíciles. Y nos dijeran trabalenguas para escribir”.

CLASES DONDE “LA MISS NO PONGA MALA CARA”.....APRENDER CANTANDO BAILANDO”, “QUE MISS XXXX SUPIERA MÁS INGLÉS, QUE HAYA MÁS TRABAJO”

*“No regañar, ni gritar, no tener colegio”,
“con otra profesora como Ms. XXXX
porque Miss XXXX casi no entiende español”*

Un grupo de estudiantes opina que en las clases de escritura en inglés “... la Miss no ponga mala cara, que con cada acción que yo haga, no me regañe, que deje compartir, que pueda ir al baño cuando yo quiera y que nos de más recess, que

deje de molestar, que no nos regañe", "... no regañar, ni gritar, no tener colegio". También opinan "...por ejemplo que pudiéramos aprender cantando bailando", o que "... después de clase dejarnos ... terminar algo" y "pues quisiera que fuera ... menos estricta".

En cuanto a la aptitud del docente en la clase de escritura, dos estudiantes expresan que les gustaría "con otra profesora como Ms. XXXXXX porque Miss XXXXXX casi no entiende español", "me gustaría que Miss XXXXX supiera más inglés, que haya más trabajo".

“CON MENOS COSAS QUE HACER EN CLASE, QUE PODAMOS LEER”, QUE SEA “MUY FÁCIL”, “QUE NO ME EQUIVOQUE TANTO.”

"Muy fáciles, duras bueno no tanto pero digo que difíciles porque uno aprende más"

Un grupo considerable de estudiantes opina que las clases deberían ser "un poco más fáciles y no tantas tareas sólo colocando ejercicios más fáciles", "sin tareas, que sea con menos cosas que hacer en clase, que podamos leer. Hacer historias con cosas que nos hayan enseñado...", "... que no nos dejaran tantas tareas difíciles de entender...", ..."que no nos dejen tareas, que estudiemos". También opinan que las clases de escritura sean "en oraciones. Muy fáciles", . "un poquito más fáciles", o que sea "muy fácil porque cada día nos colocan cosas más difíciles" y "... poniéndole atención". De igual manera, expresan "que fueran fáciles y en español para no equivocarme tanto en la palabras", "que no me equivoque tanto" y . "fácil para que no se me dificulte escribir en inglés".

En contraste a lo anterior, un pequeño grupo manifiesta que les gustaría que las clases fueran: "muy fáciles, duras bueno no tanto pero digo que difíciles porque uno aprende más", o "...con palabras difíciles porque a mí me gusta mucho el inglés"; finalmente, que sean "muy pero muy difíciles, que todo fuera matemáticas y agendas".

“CON MÁS DIBUJOS” Y “PELÍCULAS SOBRE EL TEMA”, “EN GRUPOS” “PARA DECIRNOS LO QUE NO SABEMOS”, “...TODO POR COMPUTADOR” Y QUE “VIÉRAMOS PELÍCULAS SOBRE EL TEMA”

*Que “nos enseñen más palabras”
“con otras cosas que no sean w.w.w”,
“es divertido y uno aprende a escribir más rápido”*

Un pequeño grupo de estudiantes desea que las clases "...sean como siempre porque son divertidas porque la Miss nos pone a deletrear la palabra", o que sean "...como las que están y son así, la profesora nos dice una palabra, la explica y luego la deletreamos en grupo" y también . "que la Miss nos enseñara más palabras, deletreándolas en inglés", . "que me deletreen las letras de las palabras o

que escriban las palabras en el tablero" y . "escribiendo las palabras 3 veces, deletreando, repitiéndolas", "que nos enseñen a escribir rápido porque la Miss nos coloca a escribir las palabras rápido, por eso todos escribimos rápido en el salón".

Algunos prefieren que "... a uno le dieran cosas para escribir. Ejemplo. Mariposa, papá, mamá. Que a uno le dieran como palabras difíciles. Y nos dijeran trabalenguas para escribir"; también "Dictándome palabras y yo escribirlas".

Algunos estudiantes consideran que la clase "...también fuera ... con más dibujos", que les permitan "... hacer dibujos en el cuaderno...", "... de las palabras y sus significados" o "...con ...arte...".

Tres estudiantes opinan que en la clase de escritura "... podamos hablar con los amigos", "... nos pusieran en parejas, que nos dejaran en grupos... estudiaría también con los demás" o "con mis amigos y buen comportamiento para decimos lo que no sabemos".

Tres estudiantes manifiestan que les gustaría que en la clase de escritura en inglés "... nos den las palabras y escribirlas 5 veces para aprendérselas más fácil y también aprendo a escribirlas", "... nos enseñen más palabras. Que cada uno pasara al tablero y las escribiera", "con palabras que yo sepa" y que "...nos enseñaran con otras cosas que no sean w.w.w. Que nos enseñen primero todas las palabras con A, después B, etc".

Dos estudiantes afirman que en las clases de escritura "... hagamos todo por computador... ", "... que primero lo escribiéramos en el cuaderno y luego en computador porque es divertido y uno aprende a escribir más rápido".

Un estudiante afirma que le gustaría que "viéramos películas sobre el tema" en la clase de escritura.

“SIN QUICES” Y “SIN CALIFICACIONES, SÓLO V O F Y ESO COMO UN QUIZ”

*“Que uno colocara los quices,
que no me equivoque”*

Un pequeño grupo de estudiantes quisiera que la clase de escritura fuera "... sin quices, que hagamos algo como un quiz pero sin calificaciones, sólo V o F y eso como un quiz", . "que uno hiciera los quices, que uno colocara los quices, que no me equivoque" o también les gustaría "... no hacer muchos quices", "que no haya tests de inglés...".

“CLASES MÁS LARGAS MENOS RECESS... PARA TENER MÁS APRENDIZAJE”

“Que mejoremos más inglés y hablemos más inglés”

Un reducido grupo de estudiantes afirma que en las clases "... tuviéramos más tiempo...", o que "... que fueran mucho más largas"; también, que sean "más largas menos recess... para tener más aprendizaje", "que me enseñaran mucho inglés, que enseñaran más", "Que mejoremos más inglés y hablemos más inglés...".

Sin embargo, un estudiante opina que las clases "no sean demoradas porque se demoran mucho".

“QUE MI MAMÁ SUPIERA INGLÉS”

“Que me enseñara mi mamá, no una tutora”

Un estudiante menciona que "...quisiera que mi mamá supiera inglés pero yo creo que ella va a aprender, que me enseñara mi mamá, no una tutora que viniera todos los días para que mi mamá me enseñara".

“ASÍ ME GUSTAN”

“Algunas clases son muy agradables”

Por otra parte, cuatro estudiantes manifiestan que la clase de escritura deberían ser "iguales porque así me gustan", "... como las que están...", "así me gusta porque algunas clases son muy agradables", . "... igual como nos enseñan en la w.w.w."

ANEXO D: MUESTRAS ESCRITURALES DE LOS ESTUDIANTES

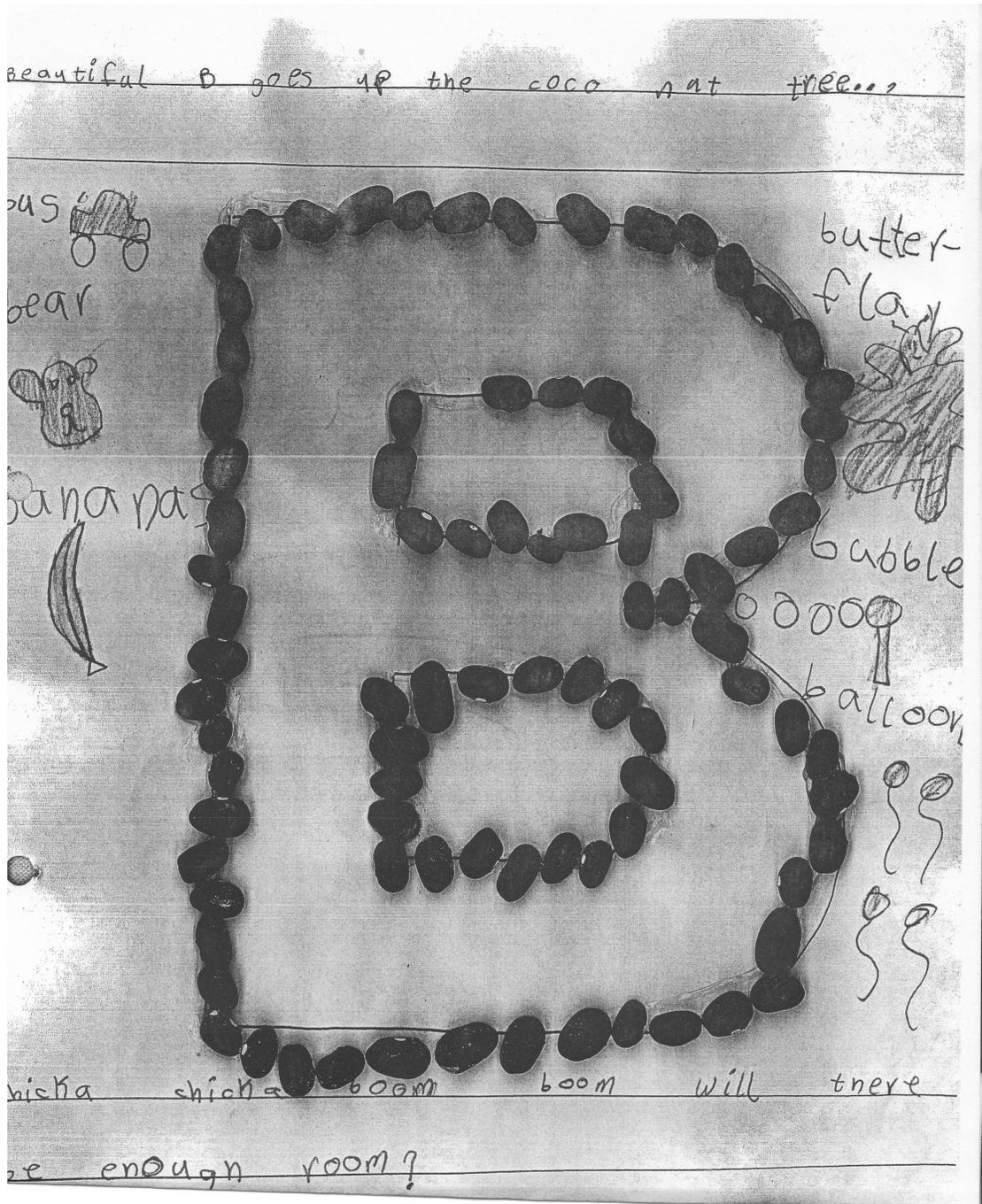


Figura 1

yellow ball brown kid * 19/2
 crazy kid blue bag (A)
 giant panda boring class
 big bear little table
 small bed round ball
 fast man bad kid (A)
 funny clown red pen
 strong boy (A)
 long fossil
 beautiful butterfly
 large dinosaur (A)
 scary monster (A)
 messy basket
 fun game (A)

describe
 a word
 a noun
 that
 Adjectives

Figura 2

I learned many things in my first trimester.

I learned that the Subtraction can be

taking numbers ^{away}.

I learned the kinds of animals.

I learned that Florida Blanca has

pretty things. I learned the spelling of the

words. I like this class.

I liked many things in 3^oB.

I like science because I learn about

animals and plants. I like computers because

I can play when I have free time. I also

liked this class because Miss Sonia is

my teacher. I like this class because in

Spanish we learn to use the words. I enjoy being in this class.

Figura 3

Title: Clifford's Family
Author: Norman Bridwell

Date: 28

Month: April

Minutes: 20

Communication: I have too a family and I loved.

Signature
Hoot

Title: Biscuit wants to play

Author: Alyssa Satin

Date: 29

Month: April

Minutes: 20

Summary: Biscuit was a dog with all the animals.

Signature
Hoot

Title: T-Bone on top

Author: Alexander

Date: 30

Month: April

Minutes: 10

Character traits: T-Bone like to play with his friends and eat.

Signature
Hoot

Title: Umbrella

Author: Kurt Hettlinger

Date: 1

Month: May

Minutes: 30

Reflections: You don't can go far away if you don't know where you are going.

Signature
Hoot

Title: A good swimmer

Author: Josephin Page

Date: 2

Month: May

Minutes: 20

Qualification: Many pictures like water, boats, whales and other things.

Signature
Hoot

Figure 4

Oct 8, 2007

one day in december I want a
dog one day when I come from
school my mom give my a dog
his name was Sacha. I have 5
years old when my mom give
me Sacha. She a spawer. She
like to play with the ball and
with ballons. She is small and
cute.

Figura 5



HRP

Week from April 21st to 25th

Name _____

Book title _____



As you have been reading the same book for a while, there might be some things you want to know about the rest of the story. For each day, first draw something you want to know and then something you learned or found out after you read. Finally, write a short caption on each section.

What I want to know	What I learned or found out:	Date:
		Time Read:
		Parent Signature:

Figura 6

Problem Children forget to put
Sun block

Invention: Duff Solar

Use: when you don't want to put
sunblock

How it works: you take a shower
Take the special soap and you
already have sunblock

Materials: Sunblock, Soap

Procedure: You put sunblock in
the soap and then you mixed.
Apply the sun block.

Figura 7

Make Connections

Name: Juan José

Date: 14/9

Write your words:

big can the
has not

Make Connections ...

hot my turtle is not big



big my father is big



Over →

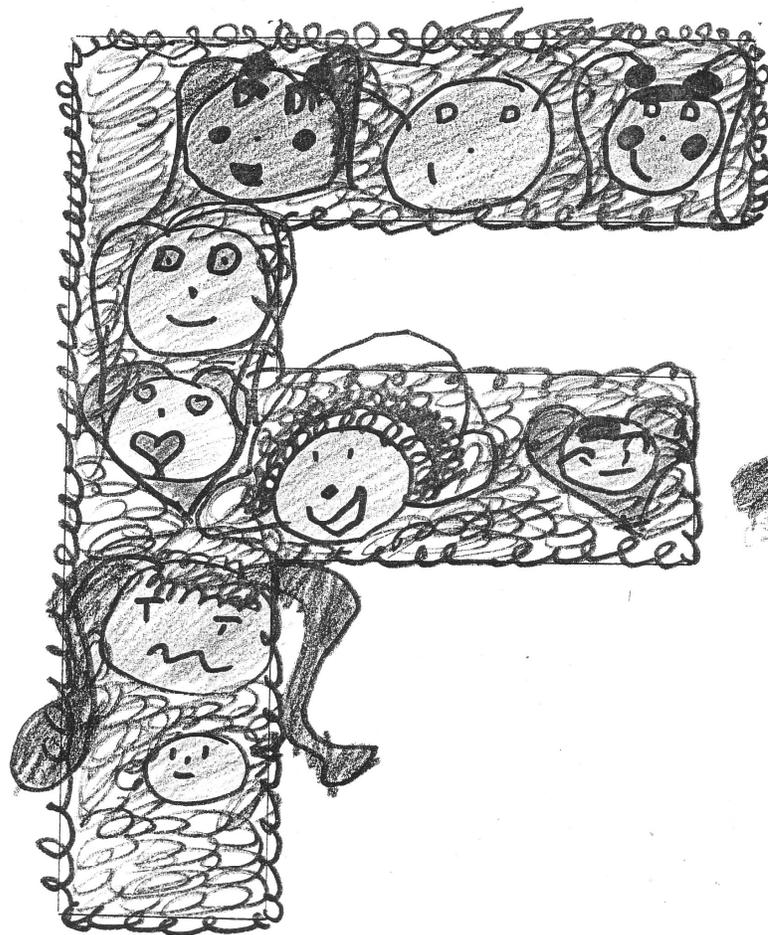
Figura 8

This is writing tests i want
to see if you know how correct
sentences. you need to put Capital
letters and punctuation. where they
should be. do all of you know
how to make all of the
Correction in this writing. Remember
you need Capital letters periods
question marks and other
punctuation.

The end.

Figura 9

unny F goes up the coconut
tree



Fish
Fan
Fox
feet
fence

chicka chicka boom boom will
there be enough room?

Figura 10

Vocabulary List # 6

- 1 grab to seize or grasp suddenly
- 2 curious strange and
- 3 courageous brave fearless
- 4 neat clean and tidy
- 5 complain to express your
dissatisfaction
- 6 camp site a place on land where
holidaymakers may put up a tent
- 7 trouble worry, difficulty
- 8 toss a piece of work
- 9 screch to make a harsh h
- 10 kneel

Figura 11

This is writing tests i want
to see if you know how correct
sentences. you need to put Capital
letters and punctuation. where they
should be. do all of you know
how to make all of the
correction in this writing. Remember
you need Capital letters periods
question marks and other
punctuation.

The end.

Figura 12

TITLE AND AUTHOR	MONTH	DAY	MIN READ	CONNECTIONS	PARENT'S SIGNATURE
scrit wants to play Sca Satin	Feb	18	20	I like to play too.	<i>Heather Garcia</i>
TITLE AND AUTHOR	MONTH	DAY	MIN READ	SUMMARY	PARENT'S SIGNATURE
word of Dinosaurs Osborne	Feb	19	10	Until the humans lived, the dinosaurs lived in all of the world.	
TITLE AND AUTHOR	MONTH	DAY	MIN READ	REFLECTIONS	PARENT'S SIGNATURE
word of dinosaurs Osborne	Feb	20	10	The dinosaurs with were big.	
TITLE AND AUTHOR	MONTH	DAY	MIN READ	CHARACTER TRAITS	PARENT'S SIGNATURE
bitching whales ephraim Page	Feb	21	20	The whale lives in the ocean and they swim very well.	
TITLE AND AUTHOR	MONTH	DAY	MIN READ	VISUALIZATION	PARENT'S SIGNATURE
zone on top	Feb	22	10	Many pictures like the trees persons and many other things	
TITLE AND AUTHOR	MONTH	DAY	MIN READ	QUESTIONS	PARENT'S SIGNATURE
sed swimmer ding Page	Feb	23	20	Why did you write about a day?	

Figura 13

02
+25 Learning center.

dump ✓ believe ✓ believe
dip ✓ ✓ relieve ✓ believe
wipe ✓ ✓ deserve ✓ deserve
drag ✓ ✓ remain ✓ remind
pet ✓ ✓ smash ✓ ✓

77

1. Does your mom believe you when you say you don't have homework?
2. The club smashed the pumpkin on the floor.
3. Do you wipe your mouth ~~with~~ with a napkin after lunch?
4. Does your family pet your dog every day?
5. Please remind me we have the

feeling on Monday.

6. I drag that. +-
7. I deserve to ~~see~~ ^{watch} T.V. than sleep. +-
8. I don't relieve you. X
9. I say that dip is long. X
10. I dump my head. X

Figura 14

~~very o - you~~

What is your favorite Animal?

My favorite Animal is the dog because when we get home, she want run to get to the door. I like the dog because the dogs when you get home, they dogs run run as fast as ^{they} can and get to the door. My dog barks very ^{loud} and the puppies she have are very very beautiful. One day we get home the babys of my dog grow and every day grow and grow and grow when we go to Bogota and 2 weecks ago we get home and when I see the dogs are so much bigs bad I loves My dogs bigs or small's I never not love's I like the dogs. This is My story.

ESTILO

Figura 15

MIÉRCOLES

20
Minutos

[Firma]
Firma de padres

Título: Puma
Autor: Grafalco

ESCRIBE 10 PALABRAS RELACIONADAS CON LO LEIDO.

America, parecido, melena,
vive, León, Animal,
puma, enfrenta, enemigos,
Americano

JUEVES

25
Minutos

[Firma]
Firma de padres

Título: El chimpancé
Autor: Grafalco

¿CUAL FUE LA IDEA MÁS IMPORTANTE DE LO QUE LEISTE?

El chimpancé vive en Africa.
Es un Animal muy inteligente y
Juguetero.

VIERNES

20
Minutos

[Firma]
Firma de padres

Título: Monos
Autor: Grafalco

ESCRIBE LOS PERSONAJES DEL TEXTO LEIDO:

Los Monos

ESCRIBE LOS LUGARES MENCIONADOS:

La Selva, los arboles

ELABORA UN DIBUJO DE LO QUE MÁS TE GUSTO DE LA LECTURA:



TOTAL:

Figura 16

ANEXO E: REGISTRO DE IMÁGENES

Las siguientes son imágenes que reflejan situaciones particulares donde intervienen los estudiantes, y actividades o eventos que realizan alrededor de la competencia escritural en inglés.



Fig. 1 Mural de palabras en Segundo grado.



Fig. 2 Interacción de los estudiantes con elementos de oraciones.

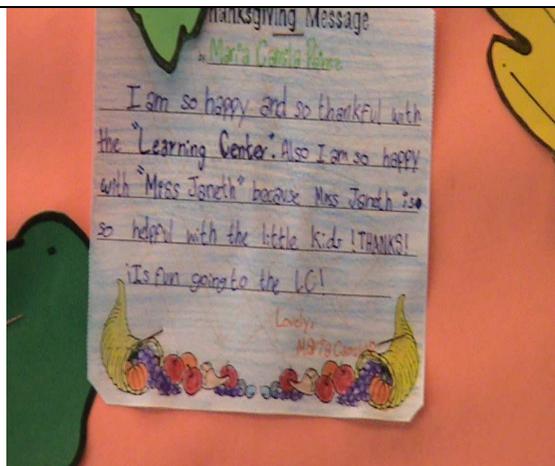


Fig. 3 Temática dirigida – Composición libre

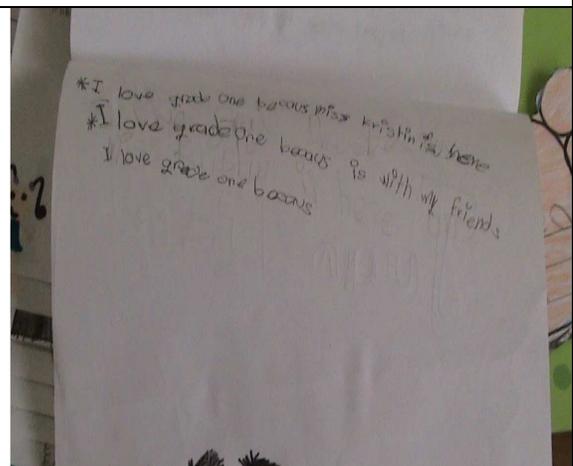


Fig. 4 Escritura de oraciones con patrón definido de inicio.

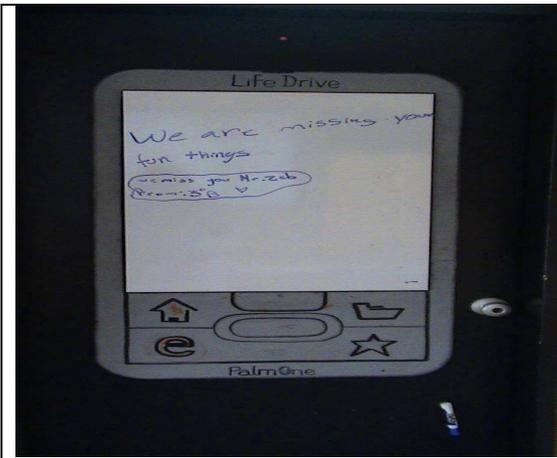


Fig. 5 Tablero acrílico de la sección donde se intercambian mensajes personales y significativos.

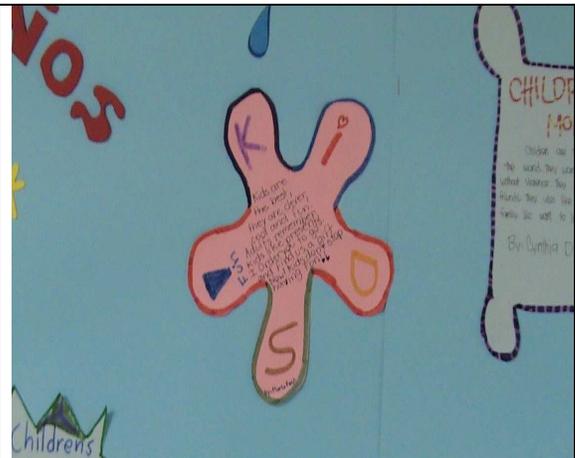


Fig. 6 Creación individual literaria dirigida a partir del tema "Kids", expuesto en cartelera.



Fig. 7 Estudiantes y docente durante "Morning Meeting" en Segundo grado.



Fig. 8 Retroalimentación de la docente.



Fig. 9 Referente en el tablero.

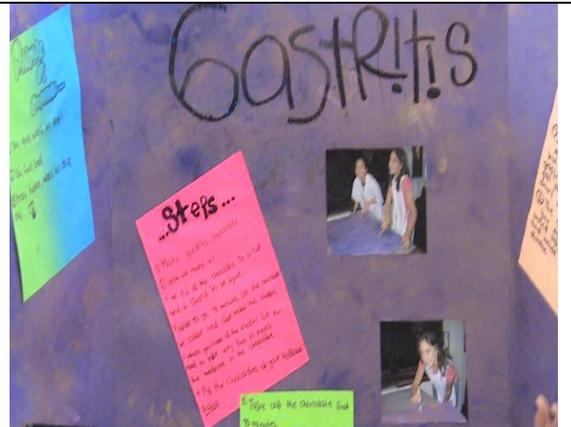


Fig. 10 Uso de la escritura en inglés en actividades de "Science".

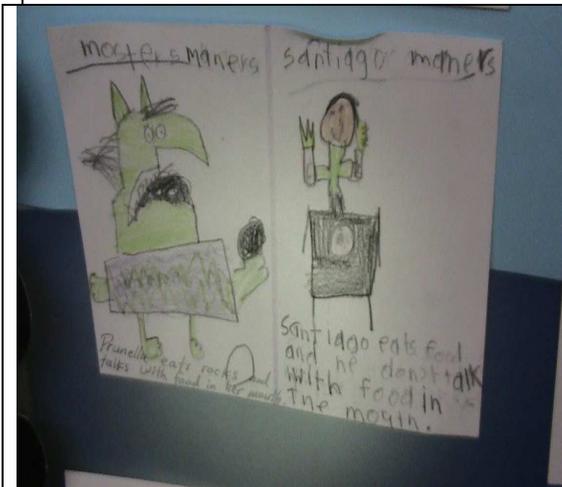


Fig. 11 Ilustración de historias leídas en clase.



Fig. 12 Práctica individual en el aula.