



**ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN ALGUNOS
PRINCIPIOS DEL CONSTRUCTIVISMO PARA
FORTALECER LA HABILIDAD DE LA ESCRITURA
EN INGLÉS**

TRABAJO DE GRADO

GLORIA NANCY CAÑÓN MELO

OLGA LUCÍA GRUESO LEMOS

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2017



**ESTRATEGIA DIDACTICA BASADA EN ALGUNOS PRINCIPIOS
DEL CONSTRUCTIVISMO PARA FORTALECER LA HABILIDAD DE
LA ESCRITURA EN INGLÉS**

Gloria Nancy Cañón Melo

Olga Lucía Grueso Lemos

TRABAJO DE GRADO

Tutora: Diana Margarita Díaz Mejía

**UNIVERSIDAD ICESI
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI
2017**

DEDICATORIA

Gloria

Dedico este trabajo en primer lugar a Dios quien me permitió llegar a esta etapa tan importante de mi vida. A mis queridas hijas Katherine y Dana por su apoyo incondicional, su cariño y su paciencia durante el tiempo que duró esta experiencia.

Olga

Dedico este trabajo principalmente a Dios por darme fortaleza para poder escalar un peldaño tan importante. A mi familia por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, por su apoyo incondicional y por siempre creer en mí.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos las orientaciones y excelente disposición de nuestra directora Diana Margarita Díaz Mejía, a quien además, admiramos por su conocimiento, destreza y calidad humana. A los jurados por el tiempo dedicado a la lectura y discusión de este trabajo y por sus acertados comentarios. Al programa de maestría en Educación por la excelente formación recibida y en especial a los profesores Martín Nader y José Hernando Bahamón por dedicar tiempo adicional a revisar detalles del trabajo. A los estudiantes del grado 8.2 por su dedicación y entusiasmo y, a la rectora de la Institución Manuel María Mallarino Luz Ángela Pinzón Hoyos por permitirnos las instalaciones del colegio para el desarrollo del trabajo. Y finalmente, nuestras amigas y amigos por su constante apoyo.

ABSTRACT

La escritura es un proceso necesario y complejo para la mayoría de las personas, desarrollar esta habilidad requiere superar varios obstáculos como la pobreza de léxico, el desconocimiento de la estructura de las oraciones y del párrafo, la dificultad en el uso de la puntuación y principalmente la dificultad de redactar un texto cohesionado y coherente. Esta investigación se centró en implementar una estrategia didáctica basada en los principios del constructivismo, que desarrolla algunas dimensiones básicas de expresión escrita en grado octavo, teniendo en cuenta los lineamientos establecidos por el gobierno colombiano en los Derechos Básicos de Aprendizaje puntualizados para ese grupo en particular.

La implementación se realizó con 25 estudiantes de la Institución Educativa Manuel María Mallarino partiendo de una evaluación inicial y una rúbrica para la medición de once dimensiones del proceso de escritura. Al finalizar la implementación se realizó un examen para determinar en qué nivel de progreso de adquisición de conocimiento se encuentran los estudiantes. Se presentan los resultados, el análisis y las recomendaciones. Como resultado se encontró que el constructivismo es un modelo efectivo y eficiente para la enseñanza de la escritura en inglés. De las once dimensiones evaluadas hubo incrementos estadísticamente significativos en los resultados entre la medición inicial y la final. Las dimensiones que más cambios presentaron fueron la de estructura del párrafo y puntuación y las que menos mejoraron fueron la de cohesión y vocabulario.

Palabras claves:

Aprendizaje, constructivismo, escritura, estrategia didáctica, inglés como lengua extranjera, producción escrita

Contenido

ABSTRACT	3
I. INTRODUCCIÓN.....	7
II. JUSTIFICACIÓN.....	9
III. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	12
III.1. Problema.....	12
III.2. Pregunta de investigación	13
III.3. Objetivos	13
III.3.1. Objetivo General	13
III.3.2. Objetivos Específicos.....	14
IV. MARCO TEÓRICO.....	15
IV.1. Constructivismo	15
IV.2. Escritura en general	19
IV.3. Escritura y escritura en inglés en octavo grado en Colombia	20
IV.3.1. Marco Común Europea de Referencia (MCERL)	20
IV.3.2. Plan Nacional de Bilingüismo	21
IV.3.3. Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés (DBA)	21
IV.3.4. Estándares Básicos de Aprendizaje - GUÍA 22.....	22
IV.3.5. Proyecto Educativo Institucional (PEI)	23
IV.3. 6. Plan de Área – Aula.....	23
IV.3.7. Enseñanza de la escritura	23
V. MARCO METODOLÓGICO.....	28
V.1. Tipo de investigación	28
V.2. Participantes	29
V.3. Instrumentos	30
V.4. Procedimiento.....	31

VI. RESULTADOS	35
VII. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS	61
VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	73
BIBLIOGRAFÍA.....	76
ANEXOS.....	79
Anexo 1: Prueba Diagnóstica	79
Anexo 2: Rúbricas.....	81
Anexo 3: Lesson Plan	85
Anexo 4: Ruta de clase	112
Anexo 5: Fotos	119
Anexos 6: Tabla de resultados	125
Anexo 7: Gráficas en porcentaje por cada dimensión.....	135

INDICE DE GRÁFICAS Y TABLAS

Gráfica 1: Cumplimiento de la tarea.....	36
Gráfica 2: Seguimiento de instrucciones	37
Gráfica 3: Estructura de las oraciones	37
Gráfica 4: Estructura del párrafo	38
Gráfica 5: Cohesión	39
Gráfica 6: Coherencia	39
Gráfica 7: Ortografía	40
Gráfica 8: Selección de palabras	41
Gráfica 9: Vocabulario	41
Gráfica 10: Tiempo verbal.....	42
Gráfica 11 :Puntuación	42
Tabla de datos 1: Prueba Inicial.....	44
Tabla de datos 2: Prueba Final	45
Diagrama 1: Resultados Iniciales.....	61
Diagrama 2: Resultados Finales	62
Diagrama 3: Resultados Cumplimiento de la tarea	62

I. INTRODUCCIÓN

La escritura es una de las habilidades más complejas y menos trabajadas en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Es una habilidad que en el contexto colombiano se ha dejado de lado por considerarse menos relevante que la habilidad comunicación oral, aunque ambas son el resultado de un proceso de dedicación y disciplina. A pesar de los esfuerzos llevados a cabo por el gobierno para aumentar el nivel de manejo de inglés, los resultados en las pruebas Saber siguen estando por debajo de los niveles objetivo (Alonso, Diaz, & Bedón, 2015). Una de las posibles explicaciones para esta situación puede ser que las estrategias didácticas usadas por los maestros de inglés no responden a las necesidades de las nuevas generaciones y por ende, deben transformarse.

Para la presente investigación se creó una estrategia didáctica basándose en algunos principios fundamentales del constructivismo. El objetivo de dicha estrategia era mejorar los niveles de escritura de estudiantes de grado octavo de la institución educativa pública Manuel María Mallarino de la ciudad de Santiago de Cali. Para medir el impacto de la aplicación de la estrategia, se hizo una medición del nivel de competencia escrita en inglés antes de la aplicación de la estrategia didáctica y otra después de la misma para evidenciar los cambios. Se hizo una comparación entre la prueba de entrada y la de salida y se lograron identificar los componentes que más se habían fortalecido.

El interés de esta investigación radica en presentar una propuesta diferente y original para mejorar el nivel de escritura al poner en práctica algunos principios fundamentales del constructivismo; *el aprendizaje significativo, la participación activa de los alumnos, la ayuda ajustada, la interacción profesor-alumno y alumno-alumno*, es por ello que se planearon actividades que abordaron once dimensiones fundamentales para la expresión escrita, como son: cohesión, coherencia, puntuación, estructura del párrafo, estructura de la oración, entre otros. Se diseñó una rúbrica que recogió dichas dimensiones y se diligenció con una prueba inicial y una prueba final.

La investigación es de tipo cuantitativa, no experimental, ya que no hay manipulación deliberada de las variables y, de panel porque este tipo de diseño estudia poblaciones o grupos más específicos y es conveniente cuando se tiene poblaciones relativamente estáticas, como es el caso del grupo seleccionado. Es longitudinal porque se realizaron

medidas antes y después de la implementación. El estudio fue descriptivo correlacional porque se compararon los resultados iniciales con los finales.

El objetivo general de este estudio se orientó a establecer en qué medida se desarrollaron las habilidades de comunicación escrita para narrar hechos actuales en inglés como lengua extranjera en estudiantes de octavo grado que participaron en la implementación de una estrategia didáctica basada en algunos principios del constructivismo, encaminada a fortalecer la competencia en escritura. Los objetivos específicos buscaban determinar el nivel de escritura en inglés en estudiantes de octavo grado de una institución educativa pública de la ciudad de Santiago de Cali. También se diseñó y se implementó una estrategia didáctica basada en algunos principios del constructivismo para favorecer el desarrollo de las habilidades de escritura en inglés de narraciones de hechos actuales, situaciones cotidianas y experiencias propias en estudiantes de octavo grado de una institución educativa pública de la ciudad de Santiago de Cali. Finalmente, se evaluó el nivel de competencia de escritura en inglés posterior a la aplicación de la estrategia.

Como resultado se encontró que el constructivismo es un modelo efectivo y eficiente para la enseñanza de la escritura en inglés. De las once dimensiones evaluadas hubo incrementos estadísticamente significativos en los puntajes entre la medición inicial y la final. Las dimensiones que más cambios presentaron fueron la de estructura del párrafo y puntuación y las que menos mejoraron fueron la de cohesión y vocabulario.

Finalmente, en el trabajo se presentan los siguientes capítulos:

En el segundo aparece la justificación, en el tercero el problema de la investigación, la pregunta y los objetivos tanto generales como específicos, en el cuarto capítulo el marco teórico, el cual se subdivide en: escritura en general, la escritura en grado octavo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, El Plan Nacional de Bilingüismo, Los Derechos Básicos de Aprendizaje, Los Estándares Básicos de Aprendizaje, El Proyecto Educativo Institucional, El Plan de Área y el Plan de Aula; el capítulo quinto tiene que ver con la metodología; el tipo de investigación, los participantes, los instrumentos y los procedimientos; en el capítulo sexto aparecen los resultados, en el séptimo la discusión y el análisis; el octavo contiene las conclusiones y recomendaciones y, para terminar la bibliografía y los anexos.

II. JUSTIFICACIÓN

El inglés es la lengua internacional por excelencia, es la más utilizada a nivel mundial porque permite a personas de diferentes países comunicarse. “Es una herramienta de comunicación global y una vía de acceso a mayores conocimientos, a una amplia gama de información y a las tecnologías actuales, que permiten enfrentar las demandas del entorno y la sociedad” (Ministerio Chile, 2012). En otras palabras, la lengua extranjera inglés se ha convertido en un instrumento imprescindible para el acceso e interacción de las personas a la información y al conocimiento en el campo educativo, profesional y cultural. Manga (2008) afirma:

La lengua extranjera permite a los alumnos dotarse de más destrezas comunicativas y les abre el camino hacia la comprensión de otros modos de vida. Su desarrollo intelectual impone a los alumnos una doble visión de la vida materializada, a veces, en el habla de dos o tres idiomas, con todas las ventajas que ello supone en la actualidad (pág. 5)

Por eso, es una necesidad dominar el inglés como lengua extranjera no sólo en el colegio y la universidad, sino también en la vida cotidiana, pues quien aprende un idioma, aprende otras culturas.

El gobierno colombiano, por su parte, en aras de estar a la vanguardia de las tendencias que exige un mundo globalizado, ha creado el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) diseñó para llevarse a cabo de 2004 a 2019 y cuya meta principal es que los estudiantes al terminar grado once obtengan nivel intermedio B1 según el Marco Común Europeo (MCER). Para ello, el MEN ha dotado las instituciones educativas oficiales de herramientas pedagógicas, físicas y tecnológicas para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en lengua extranjera inglés.

El principal objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo es tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. MEN (2006)

Aunque el MEN y las Secretarías de Educación Municipales han hecho serios esfuerzos por mejorar el nivel de inglés de los estudiantes y docentes de las instituciones públicas,

los niveles del dominio del inglés siguen siendo bajos, prueba de ello, es un estudio realizado en el año 2014 a partir de un examen diagnóstico de inglés presentado por estudiantes de primer semestre de una universidad pública de Colombia en el que “(...) de 24 estudiantes en una escala de 0-100, la estadística de este examen mostró que el 80% de los estudiantes no pasaron el examen y el 20% de los estudiantes que pasaron obtuvieron puntajes bajos (...)” (Ramírez, 2014, pág. 32). Esta situación lleva a suponer que las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas por los maestros encargados de esta asignatura pueden no ser efectivas, o que, en consecuencia, se hace necesario reformular y rediseñar las estrategias en el aula desde los primeros grados de escolaridad en busca del fortalecimiento real de las competencias comunicativas en inglés.

Cabe mencionar que los esfuerzos por mejorar los niveles de la lengua extranjera inglés están enfocados en gran medida a la comunicación oral, dejando de lado la comunicación escrita; siendo ésta finalmente, la que se evalúa en las evaluaciones externas como la prueba *Saber 11* – examen que presentan todos los estudiantes de último grado en Colombia y es requisito para graduarse. La prueba evalúa, de forma escrita, la comprensión de lectura y el uso del lenguaje. Esta prueba define, en últimas, los niveles alcanzados por los alumnos en inglés a nivel nacional. Como muestran los recientes resultados del ranking de bilingüismo en Cali, entre los estudiantes de los 20 colegios oficiales con mejores resultados, el colegio que se encuentra en primer lugar tiene el 31,15% de sus estudiantes en B1 y B+ de los cuales el 8,2% están en B+. “De acuerdo con lo anterior, ningún colegio oficial logra clasificar más del 10% de sus estudiantes en B+ y además, la mayor parte de los estudiantes se encuentran clasificados en A1 y A-“ (Alonso, Díaz, & Bedón, 2015, pág. 3).

Por este motivo, se hace necesario fortalecer las habilidades de escritura en los estudiantes, no sólo para que presenten y obtengan buenos resultados en sus diferentes pruebas sino también porque es indispensable para el desarrollo cultural y social de todas las personas. Al respecto Cassany (1993) señala:

La vida moderna exige un completo dominio de la escritura. ¿Quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes? La escritura está arraigando, poco a poco, en la mayor parte de la actividad humana moderna (pág. 3)

Sumado a lo anterior, escribir es un ejercicio que demanda dedicación, especialmente cuando pretendemos desarrollar esta habilidad con grupos de jóvenes o adolescentes que poco o nada les puede llamar la atención dedicarle tiempo a esta tarea; las investigadoras han detectado a partir de su experiencia que los estudiantes presentan niveles bajos de motivación frente al desarrollo de la competencia de escritura “En este sentido, es necesario recordar que la escritura es una habilidad y que el procedimiento natural para desarrollarla, como a cualquier otro tipo de destreza, es la práctica constante”. (Fontecilla, 2004)

En consecuencia, este trabajo busca diseñar, implementar y evaluar una estrategia didáctica, basada en algunos principios del constructivismo, para favorecer el desarrollo de las habilidades de la escritura de narraciones de hechos actuales, situaciones cotidianas y experiencias propias en inglés en estudiantes de octavo grado de una institución educativa pública de la ciudad de Santiago de Cali.

III. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

III.1. Problema

La escritura en general es un proceso complejo ya que intervienen varios factores como la intención, el acervo cultural, el léxico y, principalmente la motivación de quien escribe. Estos factores, entre muchos otros, determinan la pertinencia de la producción final. Si bien es cierto que, en la lengua materna que nos es familiar a razón de que nos comunicamos cotidianamente con ella en diferentes escenarios, cometemos errores; con mayor razón al usar una lengua extranjera como el inglés es esperado que se presenten mayores dificultades porque se tienen pocas oportunidades de interactuar con ella.

Con las exigencias de este mundo globalizado se hace indispensable escribir de una manera adecuada, eficaz y sin ambigüedades. Cassany (1993) lo expresa así:

“La preocupación por mejorar la comunicación escrita también está llegando a la empresa. Clientes, técnicos y empresarios se están dando cuenta de que la lengua incide decisivamente en la actividad económica: un anuncio publicitario o una carta comercial bien escritos pueden vender más que una visita o una llamada telefónica; un impreso diseñado racionalmente ahorra tiempo y errores; una auditoría sucinta permite tomar decisiones con rapidez, etc.” (pág. 14)

Por eso, se hace necesario un cambio o reforma en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura para que se considere como un elemento fundamental de la actividad humana. Núñez afirma que:

La revaloración de la escritura como una tarea cognitiva superior permite comprender cuál es la verdadera dimensión y relevancia de la escritura en sociedad. Las nuevas propuestas parten de la idea de que escribir permite a la persona desarrollar las habilidades cognitivas fundamentales. (pág. 59)

La dificultad de escribir se hace evidente en las personas en general, quienes consideran la escritura como un asunto muy complicado. Primero no encuentran motivación para realizarla y segundo, cuando lo hacen cometen muchos errores o desaciertos que tienden a la desmotivación y a la frustración y terminan por evitar dicha actividad. Cassany (1993) plantea que:

En general, la formación en escritura que la mayoría de usuarios poseemos es fragmentaria, o incluso bastante pobre. Lo prueba la larga lista de prejuicios de todo tipo que nos estorban. Muchas personas creen que los escritores nacen; que no se puede aprender a redactar; que no hay técnica ni oficio en la escritura y que, por lo tanto, no se puede enseñar ni aprender de la misma manera que un aprendiz de carpintero aprende a montar armarios.” (pág. 4)

Los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Manuel María Mallarino no son ajenos a este proceso, a partir de la observación realizada por la docente titular quien identificó que sus alumnos al momento de escribir en inglés presentan baja competencia, omiten partes de la oración, olvidan las reglas gramaticales, no manejan una estructura coherente entre oraciones y párrafos, tienen un vocabulario muy limitado y se confunden en la selección de las palabras según el contexto. Esto hace evidente la falta de dominio de esta lengua extranjera y la poca habilidad en escritura, por consiguiente, se plantea la siguiente pregunta:

III.2. Pregunta de investigación

¿En qué medida la implementación de una estrategia didáctica, basada en algunos principios del constructivismo, favorece el desarrollo de la habilidad de comunicación escrita para narrar hechos actuales en inglés como lengua extranjera en estudiantes de octavo grado de una institución pública de la ciudad de Cali?

III.3. Objetivos

III.3.1. Objetivo General

Establecer en qué medida la implementación de una estrategia didáctica, basada en algunos principios del constructivismo, favorece el desarrollo de la habilidad de comunicación escrita para narrar hechos actuales en inglés como lengua extranjera.

III.3.2. Objetivos Específicos

- Determinar el nivel de escritura en inglés en estudiantes de octavo grado de una institución educativa pública de la ciudad de Santiago de Cali.
- Diseñar una estrategia didáctica basada en algunos principios del constructivismo para favorecer el desarrollo de las habilidades de escritura en inglés de narraciones de hechos actuales, situaciones cotidianas y experiencias propias en estudiantes de octavo grado de una institución educativa pública de la ciudad de Santiago de Cali.
- Implementar la estrategia didáctica diseñada con estudiantes de octavo grado de una institución educativa pública de la ciudad de Santiago de Cali.
- Evaluar el nivel de competencia en escritura en inglés después de la implementación de la estrategia didáctica
- Comparar los resultados encontrados en la evaluación inicial y la evaluación final para determinar el tipo de cambios que hubo en la producción escrita de los estudiantes.

IV. MARCO TEÓRICO

Este capítulo presenta los conceptos que fueron revisados para el desarrollo de este trabajo. Inicia con una explicación de los principios básicos del constructivismo para posteriormente enfocarse en la escritura y sus características. Se aclara, por un lado, cómo debe ser la escritura en inglés en el grado octavo según lo que propone el Marco Común Europeo de Referencia, el Plan Nacional de Bilingüismo de Colombia, los Derechos Básicos de Aprendizaje así como los Estándares Básicos de Aprendizaje y la Guía 22 para la enseñanza del inglés en Colombia. También se esclarece cómo todos los documentos mencionados se articulan con el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Aula. Finalmente, se describen las dimensiones de la escritura y su enseñanza que fueron consideradas para el diseño de la estrategia didáctica, ésta entendida como la plantea Feo (2010):

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (pág. 222)

IV.1. Constructivismo

Teniendo en cuenta que la propuesta de la estrategia didáctica de este trabajo está basada en algunos principios del constructivismo; *el aprendizaje significativo, la participación activa de los alumnos, la ayuda ajustada, la interacción profesor-alumno y alumno-alumno* se hace necesario comprender el enfoque constructivista de Jean Piaget, David Ausubel, Lev Vygotsky y César Coll y mencionar los principios sobre los cuales se construye la propuesta.

Las teorías de *Jean Piaget, (1971)* citado en Bernheim (2011) señalan:

El punto de partida de las concepciones constructivistas del aprendizaje como “un proceso de construcción interno, activo e individual”. *Piaget* señala que el “mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según

un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno.
(pág. 24)

Por esto, es necesario el reconocimiento de los conocimientos previos con los cuales llegan los individuos a las aulas de clases, ya que estos se convierten en la base fundamental para la reorganización y profundización de nuevos conocimientos.

Posteriormente, el norteamericano Ausubel (1963) citado en (Berhnheim, 2011) con su teoría de “aprendizaje significativo” plantea que:

La “significatividad” sólo es posible si se logra relacionar los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto, esto lo separa de la enseñanza memorística y repetitiva tradicional. Él propone crear unos anclajes o puentes cognitivos “organizadores previos” que funcionan como relaciones significativas con los nuevos contenido (pág. 24)

Lo anterior reconoce el hecho de que es más fácil aprender algo si se tienen algunos elementos anteriores que conecten el aprendizaje nuevo.

Ausubel (1963) citado en (Berhnheim, 2011) propone tres aspectos para que se dé efectivamente el aprendizaje significativo:

El primero tiene que ver con los materiales de enseñanza, éstos deben estar estructurados lógicamente con una jerarquía conceptual, partiendo de los más generales para abordar luego los particulares. En segundo lugar, la enseñanza debe respetar la estructura psicológica del estudiante, lo que se traduce como, sus conocimientos previos y sus estilos de aprendizaje. Y como tercer elemento señala que los estudiantes deben estar motivados para aprender. (pág. 24)

Es decir, la selección de unos recursos apropiados, tener en cuenta la etapa cognitiva del estudiante a la hora de planear y despertar el interés de los aprendices son elementos claves que permiten un aprendizaje significativo, además de potenciar los nuevos conocimientos para llevarlos a un nivel más complejo.

Newman, Griffin & Cole, (1991) citados en Coll, Martín, Mauri, & Miras (1999) señalan que:

El aprendizaje significativo hace parte de lo que se denomina La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que se define como la distancia entre el nivel de resolución de una

tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea (Vygotsky, 1979). Dicho en términos más generales, la ZDP puede definirse como el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente (pág. 6) .

Por ello, los intercambios entre los estudiantes, la ayuda mutua, y las interacciones mediadas por el docente son importantes para que se alcance la ZDP, que se define como el desequilibrio entre lo previo y lo nuevo conectando al sujeto con el entorno social.

Sumado a esto, el aprendizaje significativo hace referencia a promover ambientes de aprendizaje en contextos reales donde el estudiante pueda a partir de un problema o situación real apropiarla y darle una solución o manejo. Cuando el estudiante está motivado por aprender la adquisición de los conocimientos resultan más llamativos despertando su interés y llevándolo de un nivel bajo o básico a uno de alto o superior complejidad.

Asimismo, en la ZDP se consideran aspectos tales como: *los retos abordables, la participación activa de los alumnos, la ayuda ajustada y la interacción profesor-alumno y alumno-alumno* encaminados al fortalecimiento de la misma. En primer lugar, los retos abordables deben ser según Coll, Martín, Mauri, & Mariana Miras (1999, pág. 5) “abordables no tanto en el sentido de que pueda resolverlos o solventarlos por sí solo, sino de que pueda afrontarlos gracias a la combinación de sus propias posibilidades y de los apoyos e instrumentos que reciba del profesor”. Esto se da, en la medida en que el docente planea actividades que vayan de menor a mayor complejidad, para que se pueda generar confianza en el estudiante y este por sí mismo enfrente desafíos.

En segundo lugar, *la participación activa de los alumnos*, afirman Coll, Martín, Mauri, & Mariana Miras (1999) que:

Diversificar los tipos de actividades, posibilitar que en un momento dado los alumnos puedan elegir entre tareas distintas, plantear en algunos casos actividades con opciones o alternativas internas o con diversos niveles posibles de ejecución final, constituyen, desde esta perspectiva, otros tantos recursos para facilitar la participación del conjunto de alumnos en el mayor grado posible. (pág. 9)

Supone esto, que el docente implemente estrategias donde el estudiante desempeñe un rol activo que posibilite la construcción de conocimiento.

En tercer lugar, *la ayuda ajustada*, (Coll, Martín, Mauri, Mariana, & Javier, 1999, pág. 5) consideran que “la enseñanza como ayuda ajustada pretende siempre, a partir de la realización compartida o apoyada de tareas, incrementa la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte del alumno“. La condición para que la ayuda sea eficaz, según este planteamiento, es que esa ayuda se ajuste a la situación y a las características que en cada momento presente la actividad mental constructiva. Estas características son dos principalmente: una, tener en cuenta los significados y los sentidos de que disponen los alumnos con relación a ese contenido. Y la otra, es provocar los desafíos que hagan activar esos significados y sentidos que fuercen su modificación y que ésta se produzca en la dirección deseada, acorde con la intención educativa.

Y el cuarto lugar, *la interacción profesor-alumno y alumno-alumno* encaminada a la Zona de Desarrollo Próximo. Argumentan, (Coll, Martín, Mauri, Mariana, & Javier, 1999, pág. 8) que “la creación de ZDP y el avance a través de ellas depende, en cada caso, de la interacción concreta que se establezca entre el alumno y quienes le ayudan en su proceso de aprendizaje“. En este sentido, el maestro pone en juego todo su saber, motiva al estudiante, hace la propuesta de aula con un propósito definido, le cuestiona, relaciona el contenido nuevo con el contenido previo o con conocimientos ya instalados por la naturaleza de su condición y finalmente, pone en juego las destrezas del alumno con su fin educativo.

Desde el punto de vista de Coll (1984) “psicólogos y pedagogos, han considerado la interacción profesor-alumno como la más decisiva para el logro de los objetivos educativos, tanto de los que se refieren al aprendizaje de contenidos como de los que conciernen el desarrollo cognitivo social” (pág. 119). Esto quiere decir que es incalculable el valor del vínculo que se va gestando entre maestro y estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el que enseña es quien guía el proceso y el que aprende recoge lo que considera útil, lo aprehende y, lo lleva al nivel que él mismo se impone.

De la misma manera, Johnson (1981) citado en Coll (1984), afirma “que las relaciones entre alumnos o lo que es equivalente, la relación del alumno con sus compañeros, con sus iguales, inciden de forma decisiva sobre los aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y de destrezas sociales” (pág. 119). Es por ello, que la relación entre pares permite avanzar en la adquisición de conocimientos, donde el

estudiante con mayor nivel facilita el aprendizaje del par con dificultades creando una acción conjunta.

IV.2. Escritura en general

El aprendizaje que se construye en esta interacción, tiene relación directa con el lenguaje, éste es el mecanismo para comunicarnos; dado que por el lenguaje es que damos a conocer nuestros pensamientos, es importante tener un amplio lenguaje para dar lugar a un pensamiento más rico y viceversa, un pensamiento nutrido da como resultado una amplia expresión oral y escrita. Incluso el ruso Lev Vygotsky menciona tanto la importancia de la relación entre pensamiento y lenguaje como también, la influencia del lenguaje en otras capacidades cognitivas. Para Vygotsky citado en Valery (2000) se concibe la escritura como:

La idea de que la lengua escrita ha transformado la consciencia humana porque permite el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y la construcción de nuevos conocimientos nos ha llevado a buscar una explicación sobre las relaciones entre el pensamiento, el lenguaje escrito y su aprendizaje. (pág. 39),

Esto concibe la habilidad de escribir, como un procedimiento en el que intervienen varios factores que anclados entre sí, permiten la creación de nuevos aprendizajes a partir de la escritura.

Además, cuando se habla de expresión escrita se debe entender que intervienen tres procesos: la lectura, la escritura y el pensamiento. Parafraseando a Cassany en su texto *Describir el Escribir, cómo se aprende a escribir*; en la habilidad de la expresión escrita se distingue por un lado, un proceso de operaciones simples y mecánicas como hacer la caligrafía clara, dejar un espacio adecuado entre una palabra y otra y aplicar correctamente las reglas gramaticales, y por otro lado procesos más complejos como seleccionar la información para el texto, planificar lo que se va a escribir y crear ideas que requieren de reflexión, memoria y creatividad. (Cassany, 2012, pág. 10). Por lo anterior, la escritura es un proceso complejo en el que intervienen diversos subprocesos, lo que significa tiempo y dedicación de quien escribe y de quien orienta el proceso de escritura.

IV.3. Escritura y escritura en inglés en octavo grado en Colombia

IV.3.1. Marco Común Europea de Referencia (MCERL)

Desde el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas - Estándar europeo, utilizado también en otros países, que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una determinada lengua- el proceso de aprendizaje se explicita como: “La predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas del conocimiento”. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, subdirección General de cooperación Internacional para la edición impresa en español, 2002, pág. 27), el aprendizaje entonces propicia la adquisición de nuevos elementos que constituyen este nuevo idioma, principalmente apoyándose en los elementos que ya conoce de su lengua materna.

Todo proceso de Enseñanza-Aprendizaje debe tener como propósito ofrecer al individuo valores, habilidades y actitudes que le permitan solucionar los problemas que se le presentan en su diario vivir. Es necesario entonces, el uso reflexivo y crítico de la práctica docente, buscando constantemente los medios apropiados que permitan una tarea eficaz de mediación para proporcionar el proceso de Aprendizaje.

En el MCER se menciona que: “El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: *planificación, ejecución, control y reparación* de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y medición.” MEN (2002, pág. 74) . Además, en este documento se señala que la palabra estrategia es utilizada como la forma de maximizar la eficacia por medio de una línea concreta de acción. En este caso se refiere a las habilidades de comprensión y de articulación de la palabra hablada y escrita, de allí que el progreso de los estudiantes se evidencia en la puesta en práctica de esas estrategias de comunicación.

Por lo tanto, para mejorar la habilidad de escritura de los estudiantes, el docente debe crear diversas estrategias en el aula y tener en cuenta los diferentes elementos que conforman el proceso didáctico (Profesor, alumno, objetivos, técnicas y métodos de aprendizaje) para satisfacer las necesidades de comunicación e interacción entre docente- estudiante y estudiante-estudiante y con ello, mejorar los procesos de aprendizaje, al igual que los resultados; por otro lado, el docente se convierte en un transformador del proceso educativo; haciendo de su práctica algo innovador, interesante y efectivo. En el MEN (2002) mencionan que:

“En consecuencia, el objetivo consiste en mejorar las estrategias utilizadas tradicionalmente por el alumno, haciéndolas más sofisticadas, más amplias y más conscientes, intentando adaptarlas a las tareas para las que no se habían utilizado originalmente. Resulta útil asegurarse de que las estrategias de comunicación y de aprendizaje se conciben como un objetivo, aunque no sean un fin en sí mismas, si consideramos que pueden ayudar a agilizar las competencias individuales con el fin de ponerlas en práctica e incluso mejorarlas y ampliarlas”. (pág. 148)

IV.3.2. Plan Nacional de Bilingüismo

El actual gobierno colombiano en aras de fortalecer las estrategias de enseñanza de la lengua extranjera (Inglés) en los colegio oficiales, implementa el Plan Nacional de Bilingüismo en el que se estipula que “El principal objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo es tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural” (MEN, 2006). Este programa está permitiendo que tanto estudiantes como docentes mejoren sus niveles comunicación en las cuatro habilidades leer, escribir, escuchar y hablar, a partir de estrategias innovadoras que posibiliten un acercamiento más significativo a esta lengua extranjera.

IV.3.3. Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés (DBA)

De este programa han surgido luego, documentos como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), herramientas que “sirven de apoyo al desarrollo de propuestas curriculares integradas a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) particulares que se concretan en planes de área y planes de aula. Estos sirven como referentes que permitirán a la comunidad saber si los estudiantes están logrando los aprendizajes esperados y así poder definir acciones de mejoramiento permanente” (MEN, 2016, pág. 7), este documento es tenido en cuenta por los docentes de inglés en el momento de la planeación de las actividades a realizar y fue considerado en la presente investigación al diseñar los diferentes componentes de la estrategia didáctica.

Los DBA de inglés de grado Octavo indican que uno de los aprendizajes que el estudiante debe como mínimo adquirir desde la habilidad de la escritura es “narrar brevemente hechos actuales, situaciones cotidianas o sus experiencias propias, en forma oral o escrita. Para esto, tiene en cuenta la secuencia de las acciones, la claridad de las ideas y se asesora

con sus compañeros y su profesor”. Este punto se toma como referencia en la realización del presente trabajo enfocado en el diseño, implementación y evaluación de una estrategia didáctica que priorice la escritura como factor determinante para fortalecer el aprendizaje de una lengua extranjera.

IV.3.4. Estándares Básicos de Aprendizaje - GUÍA 22

Otro documento soporte, es la Guía 22 donde se determinan los estándares de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, es una cartilla donde están especificados los niveles de aprendizaje que los estudiantes van adquiriendo en el transcurso de la etapa escolar, además en el que se fijan como objetivos de la Educación Básica y Media “la adquisición de elementos de conversación y de lectura, al menos en una lengua extranjera” y “la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera” (MEN, 2006, pág. 7). Esto permite dar un lugar privilegiado a la enseñanza del inglés para que sea tenida en cuenta como un factor primordial para el proceso integral de formación de los educandos.

En consecuencia, la enseñanza de una lengua extranjera debe estar encaminada a fortalecer el aprendizaje, bajo diferentes niveles de formación. MEN (2006):

Con el fin de permitir un desarrollo integrado y gradual del idioma a través de los diversos niveles de la educación, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, se agrupan en conjuntos de grados, así: de Primero a Tercero, de Cuarto a Quinto, de Sexto a Séptimo, de Octavo a Noveno y de Décimo a Undécimo. Para cada grupo de grados se ha establecido lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en el idioma al finalizar su paso por dichos grupos de grados y se ha definido también un nivel de desempeño específico que es homologable, tanto con las metas del Ministerio de Educación, como con los niveles del Marco Común Europeo (MCE). (pág. 10)

La siguiente tabla presenta la propuesta del MEN:

GRUPOS DE GRADOS	NIVELES MCE		
Décimo a Undécimo Octavo a Noveno	B1	B 1.1	Pre intermedio 1
		B 1.2	Pre intermedio 2
Sexto a Séptimo Cuarto a Quinto	A2	A 2.1	Básico 1
		A 2.2	Básico 2
Primero a Tercero	A1	A1	Principiante

IV.3.5. Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Adicional a lo anteriormente expuesto, desde el año 2014 la institución educativa en la que se llevó a cabo la intervención hace parte de las Instituciones Educativas Oficiales focalizadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que ha articulado la estrategia de Jornada Única del Ministerio de Educación para estar entre los 55 colegios del país que hacen parte de esta iniciativa y que se encuentra dentro de los 141 colegios focalizados del programa Colombia Bilingüe. Por ello, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se ha establecido un incremento en la asignación semanal de las horas de enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés en siete horas para el grado octavo desde el año 2016. Esto ha posibilitado que a partir de las herramientas brindadas por el MEN los estudiantes estén en mayor contacto con la lengua extranjera inglés.

IV.3. 6. Plan de Área – Aula

Por consiguiente, en el Plan de Área de Inglés anual que realiza esta institución educativa, se plantea como objetivo general:

Brindar a los estudiantes la posibilidad de tener mayor contacto y experiencia con el Inglés como lengua extranjera y abordarla desde una perspectiva estratégica que la conciba como un medio para acrecentar en cada estudiante sus competencias de comunicación y sus habilidades para integrar saberes, para trabajar en equipo y para comprender mejor la realidad mundial y sus efectos sobre el contexto colombiano. (Docentes de Ingles, 2017, pág. 16)

De esta forma, se articula a lo estipulado por el MEN desde el Programa Nacional de Bilingüismo.

IV.3.7. Enseñanza de la escritura

Así pues, la escritura es una habilidad comunicativa esencial para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, ya que permite deliberar sobre las ideas que se desean expresar, la intención que se quiere transmitir, sobre el receptor del escrito, y sobre las palabras más adecuadas para lograr ese propósito. Al mismo tiempo, la escritura es una habilidad comunicativa, que se desarrolla y perfecciona principalmente en la educación básica y en bachillerato. Valery (2000) plantea que:

El docente dentro de una perspectiva teórica, debe, por una parte, comprender que la escritura es un proceso dialéctico, ya que al avance en la adquisición de la escritura implicaría el avance en la adquisición de la lectura, en el lenguaje oral y por ende en el enriquecimiento del lenguaje interior; lo que significaría en definitiva, un avance en el desarrollo en la consciencia del ser humano. (pág. 42)

En un estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura (UNESCO) luego de un análisis de los currículos nacionales de la región, se llegó a la conclusión de que

Los países de América Latina y el Caribe comparten criterios, tanto en la concepción de ciertos aspectos que intervienen, participan o son parte de la escritura, como en los abordajes de dichos elementos en la evaluación de ésta. En primer lugar, se entiende la escritura como un proceso y no como un producto final. (Flotts, Manzi, Lobato, Durán, & Abarzúa, 2016, pág. 12)

Scardamalia y Bereiter (1992) citados en Flotts, Manzi, Lobato, Durán, & Abarzúa, (2016) mencionan que quien escribe realiza diversas operaciones mentales como planificar, redactar y revisar; que involucran múltiples aspectos textuales como propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, léxico adecuado, cohesión, ortografía, etc. La producción escrita, agregan, requiere de bastante tiempo en el aula y de operaciones que exigen la elaboración de un texto escrito (desde establecer las ideas, hasta confirmar un producto coherente y adecuado para los objetivos que se plantearon en la planificación). Adicionalmente, este enfoque establece estrategias de producción textual en cada una de las etapas, lo que permite focalizar la tarea y fijar más adecuadamente los indicadores de evaluación en función de la fase del proceso en la que se está. (pág. 12)

Por lo tanto, las dimensiones que se privilegian en el proceso de escritura en este trabajo son:

Dimensión	Conceptualización
Cumplimiento de la tarea	<p>Hace referencia, por un lado, a “la estructura de la tarea académica (qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo, mediante qué procedimientos, qué productos hay que generar, con qué características). Por otra parte, supone abordar la construcción conjunta de significados compartidos; es decir, el proceso por el que los significados son comprendidos, negociados y compartidos por los participantes. Todos estos procesos tienen lugar fundamentalmente mediante el discurso” (Coll, 2001) citado en (Mauri, Colomina, Clará, & Ginesta, 2011, pág. 6)</p>
Seguimiento de instrucciones	<p>El seguimiento de instrucciones “por su parte, es una habilidad que capacita al lector para cumplir una serie de pasos en forma precisa y en un orden específico para lograr una meta o completar una tarea. Para aprender esta destreza los estudiantes deben comprender que cada paso de las instrucciones es importante y que éstas deben ser seguidas según lo indicado para obtener el resultado deseado”. (Macías & Bustamante, 2006, pág. 4)</p>
Estructura de las oraciones	<p>“El éxito de escribir una oración en inglés está en el hecho de que las palabras estén en el orden correcto. Hay un sistema de reglas, las cuales dicen qué puede venir antes y cuál es el orden de los diferentes elementos” (Harmer, 1991, pág. 32). “Una oración en inglés escrito es un grupo de palabras que dice algo en una estructura fija de gramática y puntuación. Cada oración</p>

	declarativa escrita debe tener un sujeto y un verbo finito.” (Maclin, 2001, pág. 301)
Estructura del párrafo	“En esta dimensión se observa si se presentan las partes prototípicas de la estructura de los géneros textuales. Por ejemplo, en un cuento puede observarse una estructura de secuencia narrativa (inicio, quiebre, desarrollo, desenlace); informativa (que responde a las preguntas: qué, quién, cuándo, dónde, cómo).” (Sotomayor, 2015, pág. 63)
Cohesión	“Se trata de la principal dimensión de construcción lingüística del texto. A través de esta se observa si existe una mantención adecuada del referente y si existen relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos que otorgan unidad al texto, expresadas a través de conectores”. (Sotomayor, 2015, pág. 63)
Coherencia	“Es una dimensión relacionada con la construcción del sentido y el desarrollo de las ideas en los textos. Se espera que el texto evidencie un sentido global completo sin digresiones temáticas, ideas inconexas u omisión de información necesaria para su comprensión.” (Sotomayor, 2015, pág. 63)
Ortografía de palabras	“En esta dimensión se observa si existe una ortografía básica que permite la legibilidad y el uso correcto de las grafías.” (Sotomayor, 2015, pág. 63)
Selección de palabras Word choice	“It refers to a writer's selection of words as determined by a number of factors, including meaning (both denotative and connotative), specificity, level of diction, tone, and audience. Another term for word choice is diction.” (Nordquist, 2017). Se

	<p>refiere a la selección de palabras que hace el escritor que determina uno de los factores, incluyendo significado denotativo y connotativo, especificidad, nivel de dicción, tono y audiencia. Otro término para selección de palabras es dicción.</p>
Vocabulario	<p>“En esta dimensión se observa si el texto presenta una variedad de palabras y si estas son progresivamente más complejas, es decir, de uso menos frecuente.” (Sotomayor, 2015, pág. 63)</p>
Gramática - Tiempos verbales	<p>“Los alumnos/as deben ser expuestos a ejemplos de lenguaje auténtico en una variedad de contextos para que sean ellos los encargados de descubrir las reglas gramaticales. - La actividad de los alumnos/as no debe limitarse a la práctica de una estructura gramatical en forma automática (drills / repetición coral) ya que, si bien este tipo de ejercitación puede facilitar el aprendizaje de su forma, no garantiza, de ningún modo, la adquisición del significado de la misma para su uso comunicativo. - La comprensión de los principios gramaticales de una lengua extranjera se adquiere” (Paz & Rotger, 2007, pág. 33)</p>
Puntuación	<p>“En esta dimensión se observa la presencia de puntuación externa (mayúscula y punto final) y de puntuación interna (punto seguido y aparte). En etapas más avanzadas de la escritura se debe observar el uso de los demás signos de puntuación: coma, punto y coma, signos de interrogación y de exclamación, uso de comillas, guiones, puntos suspensivos, etc.” (Sotomayor, 2015, pág. 63)</p>

V. MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo presenta en primer lugar el tipo de investigación que se realizó. Posteriormente da cuenta de los participantes y los instrumentos utilizados para finalmente hacer un recuento del procedimiento llevado a cabo en la intervención.

V.1. Tipo de investigación

Esta investigación adopta un *enfoque cuantitativo*, ya que se utilizó un examen de desempeño inicial y final; también se diseñó una rúbrica con valoraciones y criterios para medir la habilidad de escritura en los estudiantes de octavo 2 de la institución educativa objeto de estudio. Asimismo, el diseño de investigación que utilizamos es un diseño *no experimental*, ya que no hubo manipulación deliberada de las variables para provocar efectos y, no se buscó establecer relaciones causales, no se realizaron acciones que permitieran establecer control interno, sino que se analizó un fenómeno en su contexto natural (Baptista, Hernández, & Fernández, 2010, pág. 205), *de panel* porque este estudio se realizó en una población específica y relativamente estática como fue el grupo 8.2 de la institución educativa Manuel María Mallarino.

El trabajo es de tipo *Longitudinal* porque la intervención dura 13 sesiones y en este tiempo se realizaron dos mediciones; antes y después de la intervención, con las cuales se hicieron contrastes y comparaciones. Baptista, Hernández, & Fernández, (2010) afirman que:

Estos diseños recolectan datos sobre categorías, sucesos, comunidades, contextos, variables, o sus relaciones, en dos o más momentos, para evaluar el cambio en éstas. Ya sea al tomar a una población (diseños de tendencia o trends), a una subpoblación (diseños de análisis evolutivo de un grupo o cohorte) o a los mismos participantes (diseños panel). (pág. 161)

El tipo de estudio fue *descriptivo correlacional*. Por un lado, se describieron dos momentos: el inicial y el final, los niveles de desarrollo de la variable a medir antes y después de la estrategia didáctica, y por otro, *correlacional* porque se compararon los niveles de desarrollo antes y después de la implementación, para poder cumplir con el objetivo propuesto y, de esa forma, responder a la pregunta inicial (Baptista, Hernández, & Fernández, 2010, pág. 205).

Además, algunos datos fueron analizados desde el enfoque cualitativo ya que este “reconoce que además de la descripción y medición de variables sociales, deben considerarse los significados subjetivos y la comprensión del contexto donde ocurre el fenómeno.” Asimismo, los datos cualitativos permiten “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.” Estos datos se recolectaron a partir de una rejilla de observación en la cual se registraron las situaciones presentadas durante la implementación de la estrategia didáctica (Baptista, Hernández, & Fernández, 2010, pág. 9)

V.2. Participantes

Los participantes fueron estudiantes de octavo grado de una institución educativa oficial de la ciudad de Santiago de Cali, Colombia. Como se mencionó anteriormente, es una institución focalizada, es decir, que forma parte de un grupo de instituciones educativas oficiales que han sido seleccionadas por el gobierno nacional para recibir apoyos gubernamentales adicionales, entre esos, más dinero para incrementar el número de horas de inglés que se dictan a la semana. Los estudiantes seleccionados para participar se eligieron a través de un muestreo *no probabilístico por conveniencia*.

La muestra del presente estudio se seleccionó por conveniencia para la aplicación de la estrategia didáctica, conformada por los estudiantes de educación básica del grado octavo-dos, constituido por 25 estudiantes: 13 niñas y 12 niños, con edades que oscilan entre 14 y 16 años, pertenecientes a una institución educativa de la ciudad de Santiago de Cali y residentes de la comuna 7 al nororiente de la ciudad.

Criterios de inclusión:

- Estudiantes de grado octavo-dos.
- Que oscilen entre las edades de 14 a 16 años.
- Que hayan tomado las dos pruebas durante la intervención.

Criterios de exclusión:

- Que no sean estudiantes de grado octavo-dos.
- Que no oscilen entre las edades de 14 y 16 años.
- Que no hayan tomado una o las dos pruebas durante la intervención.

V.3. Instrumentos

La variable a medir fue la habilidad de escritura de una narración sobre los hábitos alimenticios de los estudiantes, la cual se constituye en una narración de hechos actuales, situaciones cotidianas y experiencias propias en la lengua extranjera en inglés, tal como lo proponen los Derechos Básicos de Aprendizaje para octavo grado, el Marco Común Europeo y la Guía 22 para la enseñanza del inglés en Colombia.

Las dimensiones revisadas fueron la Competencia discursiva (estructura textual, coherencia y cohesión), Competencia lingüística (gramática, léxico y ortografía) y la competencia sociolingüística (intención comunicativa y pertinencia del tema).

Para la obtención de la información relacionada con la medida en que se desarrollan las habilidades de comunicación escrita para narrar hechos actuales en inglés como lengua extranjera en estudiantes de octavo grado que participaron en la implementación de una estrategia didáctica basada en algunos principios del constructivismo, se utilizaron dos instrumentos:

- **Evaluación inicial y final:** se define como evaluación inicial, la que “tiene por cometido básico la determinación de la coherencia entre los objetivos perseguidos por el mismo y los resultados esperados de su implementación en función de los recursos disponibles y los procedimientos de actuación predefinidos” y la evaluación final, la que “tiene por cometido la determinación del grado de ejecución global de los objetivos perseguidos por el mismo y de los resultados que se espera obtener”. (Evaluación Proyecto Enuy: European Network Unemployed Young, 2012, pág. 16 y 98). En este orden de ideas, se diseñó una tarea de escritura que permitiera determinar el nivel en que los estudiantes eran capaces de narrar un hecho de su vida cotidiana, como sus hábitos alimenticios (Ver Anexo 1).

- **Rúbricas:** la rúbrica “es un instrumento de evaluación auténtica del desempeño de los estudiantes...son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado con criterios específicos sobre rendimientos” (Gatica-Lara & Uribarren-Berrueta., 2013, pág. 61). Para esta investigación la rúbrica tuvo como objetivo medir los desempeños de los estudiantes, a partir de algunos criterios o factores preestablecidos con sus respectivas valoraciones. (Ver Anexo 3).

- **Rejilla de observación:** “La técnica de rejilla es un instrumento de evaluación de las dimensiones y estructura del significado personal. Pretende captar la forma en la que una persona da sentido a su experiencia en sus propios términos” (Feixas & Cornejo, 1996, pág. 11) Esta técnica consiste en observar – como elemento fundamental de todo proceso investigativo – atentamente el fenómeno, tomar información y registrarla para realizar un análisis. En este caso, se realizó una observación directa ya que se estuvo en contacto personal con los participantes y fue estructurada porque se usaron fichas para tal efecto.

V.4. Procedimiento

Como se explicó anteriormente, el presente trabajo buscaba determinar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa escrita. Para tal fin, se diseñó una estrategia didáctica basada en algunos principios del constructivismo que buscaba que los estudiantes construyeran la competencia de escritura en inglés. (Ver Anexo 3).

La implementación de la estrategia didáctica se realizó durante trece sesiones presenciales, de dos horas cada una; dos para la evaluación inicial y final y once de intervención. Como la propuesta consistía en implementar una estrategia didáctica; para cada una de las sesiones se preparó el correspondiente plan de clase (Lesson plan). Para ello, se diseñó una ruta de clase “Class Route” desde la clase número uno a la clase número diez inicialmente (Ver Anexo 4).

Este diseño se hizo teniendo en cuenta la meta que se tenía, en otras palabras, la competencia a desarrollar. Siendo esta meta, guiar a los estudiantes para que fueran capaces de escribir con coherencia y cohesión tres párrafos acerca de sus hábitos alimenticios; con un vocabulario apropiado, utilizando conectores, adverbios, preposiciones y diferentes verbos. Se pensó entonces, qué se debería enseñar en cada sesión para que al final los estudiantes fueran capaces de producir un texto satisfactorio. Cabe aclarar, que durante la implementación de la estrategia didáctica se agregó una clase más porque se presentó la necesidad “*in situ*” de afianzar el primer intento de borrador, hasta que los estudiantes se sintieran más seguros de sus producciones escritas.

Para el diseño de la propuesta se realizó una evaluación inicial para identificar saberes y dificultades de los estudiantes antes de la intervención. Desde las teorías de *Jean Piaget* citado en Berhneim (2011, pág. 24), se “propone la necesidad de diseñar para la acción

docente lo que llama “organizadores previos”, una especie de puentes cognitivos o anclajes, a partir de los cuales los alumnos puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos”. Como los estudiantes con los cuales se trabajó fueron de grado octavo, para el diseño e implementación de la estrategia didáctica fue necesario tener en cuenta los conocimientos adquiridos en inglés durante su tránsito por la escuela primaria y los grados de bachillerato (sexto y séptimo), además del contacto permanente que ellos tienen con esta lengua a través de los medios de comunicación y el acceso a la internet.

A partir de los resultados de la evaluación inicial, se planearon actividades que fuesen significativas y motivadoras para los estudiantes. El pedagogo Ausbel citado en Bernheim, (2011) menciona tres aspectos importantes desde la teoría del aprendizaje significativo: materiales de enseñanza, la estructura psicológica del alumno y la motivación para aprender (pág. 24). Teniendo en cuenta esto, fue de vital importancia captar en primera instancia, la atención e interés de los estudiantes en la propuesta planeada para cada sesión. Posteriormente, se pensó en adaptar las diferentes actividades teniendo en cuenta varios niveles de complejidad para proporcionarle un reto que fuese alcanzable por ellos y finalmente, los recursos utilizados fueron seleccionados pensando en las nuevas tecnologías educativas, pero también se hizo uso de diversos formatos creativos, vistosos e interesantes.

También se priorizó el aprendizaje cooperativo y colaborativo, promoviendo así interacciones dentro del aula que fueran más retadoras, saludables y estimulantes. Las maestras tuvieron el papel de facilitadoras, creando escenarios diversos y actividades jerarquizadas con el objetivo de pasar de un nivel básico a otro nivel de mayor complejidad; entendiendo que la mediación con otros facilita el aprendizaje. El estudiante es un sujeto activo que parte de sus conocimientos previos para construir conocimientos nuevos. En cuanto a la interacción alumno-alumno, se pretendió desde las actividades diseñadas, un trabajo colaborativo, con el fin de crear un contexto ameno y armónico para la adquisición de los nuevos conocimientos.

Se planearon y diseñaron para cada sesión los “*Lesson Plans*” o planes de clase, en los cuales se incluyeron varios momentos; primero, el “*warm up*” o actividad de calentamiento o motivación a la clase, segundo, el “*While*” o durante, en la cual se trabajaba el tema fuerte o de relevancia, tercero, “*post*” donde las maestras planeaban dos tipos de actividades: Una que se denominó: *practice*, la cual consistía en una práctica dirigida, es decir; actividad guiada por el maestro y, la segunda denominada “*Out put*” o producción donde los

estudiantes de una manera autónoma realizaban ejercicios escriturales de acuerdo con lo planeado para la sesión. Estos *Lesson Plans* se diseñaron pensando en que los estudiantes tuvieran una serie de actividades con retos abordables y alcanzables. Estos retos deben ser, según Coll, Martín, Mauri, & Miras (1999, pág. 5), “abordables no tanto en el sentido que pueda resolverlos o solventarlos por sí solo sino de que pueda afrontarlos gracias a la combinación de sus propias habilidades y de los apoyos e instrumentos que reciba del profesor”. Por lo cual, los desafíos propuestos en los diferentes momentos del curso propiciaron exigencias sobre los conceptos que no dominaban y se enfrentaron a situaciones que demandaron modificación de sus conocimientos.

Por otra parte, durante las sesiones se promovió *la participación activa de los alumnos*. Afirman Coll, Martín, Mauri, & Miras (1999) que es necesario “posibilitar, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos y poco adecuados” (pág. 9). De hecho, las actividades planeadas permitieron garantizar la participación activa de los estudiantes, se tuvo en cuenta el espacio propicio, un horario flexible y variado, materiales versátiles y atractivos y principalmente, se valoraron los esfuerzos individuales, pero también los colectivos, elogiando sus actuaciones como un aliciente adicional para su vital participación.

También se tuvo en cuenta, *la ayuda ajustada*, de la cual habla Coll (1999), al decir que “la enseñanza como ayuda ajustada pretende siempre, a partir de una situación de realización compartida o apoyada de tareas, incrementar la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte del alumno.” (Coll, Martín, Mauri, Mariana, & Javier, 1999, pág. 12) Acorde con esto, las actividades de esta estrategia se diseñaron pensando en brindar herramientas e instrumentos que fuesen útiles e interesantes para las necesidades particulares y grupales de los estudiantes; alineando el propósito de cada sesión con el objetivo final de la propuesta.

Se propició durante el desarrollo de las actividades, *la interacción profesor-alumno y alumno-alumno* encaminada a llevar a los estudiantes a su zona de desarrollo próximo (ZDP). Argumentan Coll, Martín, Mauri, & Miras (1999) que “para que sea posible crear ZDP y avanzar en ellas no basta con cuidar los aspectos más estrictamente cognoscitivos e intelectuales de la interacción, sino también los de carácter relacional, afectivo y emocional.” (pág. 10). En relación con la estrategia didáctica presentada en este trabajo, las maestras de un modo consciente, establecieron una conexión con los estudiantes de tal

manera que en cada sesión programada se alcanzara un ambiente de familiaridad y seguridad para desarrollar con confianza las actividades propuestas, generando un clima cooperativo donde cada uno de los agentes del proceso enseñanza – aprendizaje tuvo un rol principal a desempeñar.

Para recolectar los datos entonces, antes de iniciar la aplicación de la secuencia didáctica, se pidió a los estudiantes que desarrollaran una tarea de escritura en la que describieran en tres párrafos sus hábitos alimenticios (ver Anexo 1). Para valorar su desempeño, se usó una rúbrica de calificación, considerando las dimensiones de la escritura revisadas en el capítulo anterior (ver página 24). La rúbrica contaba con los descriptores de desempeño para cada una de las dimensiones de la escritura permitiendo otorgar un valor numérico al nivel de producción de cada estudiante (Ver anexo 2).

Posteriormente se aplicó la secuencia didáctica durante trece sesiones. Al finalizar, se pidió nuevamente a los estudiantes que desarrollaran la misma tarea de escritura que habían desarrollado antes de iniciar la intervención pedagógica. Nuevamente, se usó la rúbrica para la valoración de los desempeños de los estudiantes.

VI. RESULTADOS

El presente estudio se realizó a partir de una muestra de 25 estudiantes del grado octavo dos de la Institución Educativa Manuel María Mallarino de la ciudad de Cali; cada uno de los estudiantes participó de un 100% de las sesiones de la implementación o en su efecto en el 95% de la misma.

A los estudiantes del grado 8.2 se les aplicó una prueba al inicio y al final con la que se evidenció el nivel de desempeño en escritura en inglés correspondiente con las 11 dimensiones que para las investigadoras son esenciales en la escritura de un texto, ellas son: 1. Coherencia, 2. Cohesión, 3. Cumplimiento de la tarea, 4. Estructura del párrafo, 5. Tiempos verbales, 6. Estructura de las oraciones, 7. Ortografía, 8. Puntuación, 9. Seguimiento de instrucciones, 10. Vocabulario y 11. Selección de palabras.

Para llevar a cabo el análisis de la información, fue necesario valorar los cuestionarios para preparar la información, organizar los datos de forma que pudieran ser manipulados, validar e identificar errores y corregirlos. Finalmente, se resumió y se organizó la información de forma sistemática.

Con los resultados del anterior proceso, se tuvo a la mano una base de datos con la que se realizaron los primeros reconocimientos de los resultados, por medio de análisis estadísticos básicos que contemplaron conteos y medidas de tendencia central, entre otros.

Después de este primer análisis, se identificó que la prueba estadística más acorde que se debería aplicar para dar cumplimiento a los objetivos planteados en esta investigación era la prueba de Shapiro Wilk (Gutierrez & Vladimirovna, 2016, pág. 165), que se usa para determinar si una muestra aleatoria presenta una distribución normal. Los datos encontrados presentan una distribución normal según lo encontrado con el estadístico usado.

Dado que uno de los objetivos consiste en comparar el puntaje de la prueba inicial con la prueba final de un grupo de alumnos, es decir, el antes y el después de la implementación de la estrategia didáctica. Lo primero que se identificó fue la distribución de la muestra tiene un comportamiento normal, (Altman, 1991) por medio de la prueba Shapiro Wilk. Esta prueba se usa cuando la muestra tiene menos de 50 datos y hay variables en escala intervalar o de razón.

Dado que los datos tuvieron un comportamiento normal, se procedió a aplicar la prueba de T-student (NolbertoS., 2008). Esta prueba permite corroborar que los datos iniciales y finales corresponden al mismo sujeto.

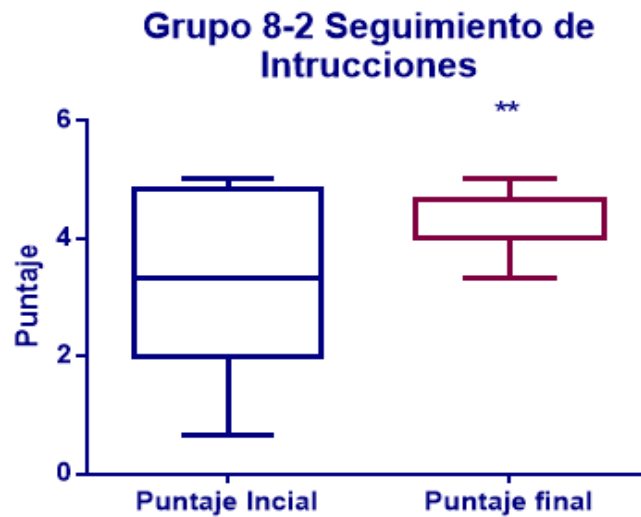
Las pruebas proyectaron los siguientes resultados que se observan desde diagramas de cajas a partir de la gráfica 1 a la gráfica 11.

- Todos los valores de $P < 0.05$ muestran que la diferencia entre la prueba inicial y la final son significativamente diferentes.



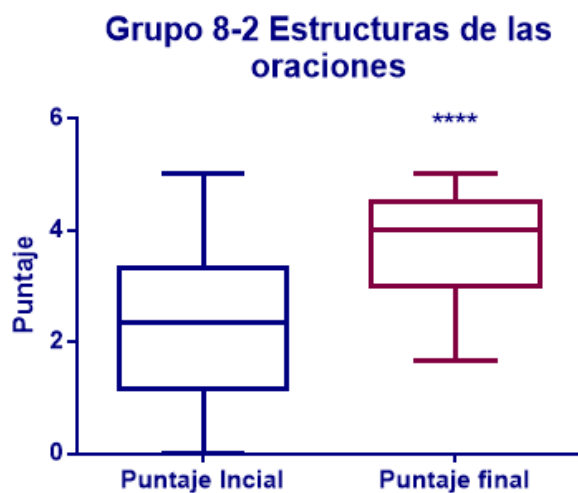
Gráfica 1: Cumplimiento de la tarea

Gráfica 1, con P valor < 0.003 muestra que en la dimensión de *Cumplimiento de la tarea*, en la prueba inicial los resultados se encuentran en un intervalo entre (2,5 a 5), mientras que en la prueba final el intervalo es de (4 a 5). Además, en la prueba final los resultados en comparación a la primera están por encima de la media, siendo significativamente alto en la prueba final.



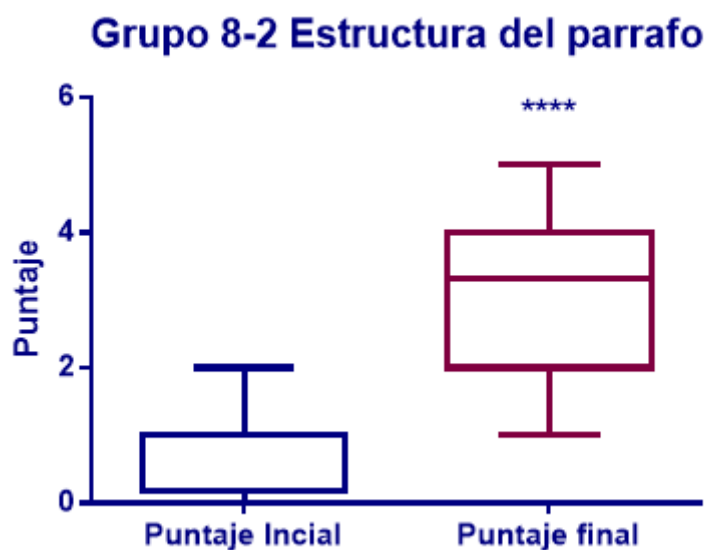
Gráfica 2: Seguimiento de instrucciones

La gráfica 2, con P valor < 0.0026 muestra que en la dimensión de *Seguimiento de instrucciones*, en la prueba inicial los resultados se encuentran en un intervalo entre (2 a 5), ya que la distribución de los datos varían, mientras que en la prueba final el intervalo es de (4 a 4,5), lo que indica que los resultados obtenidos en el puntaje final son significativamente más altos que el puntaje inicial.



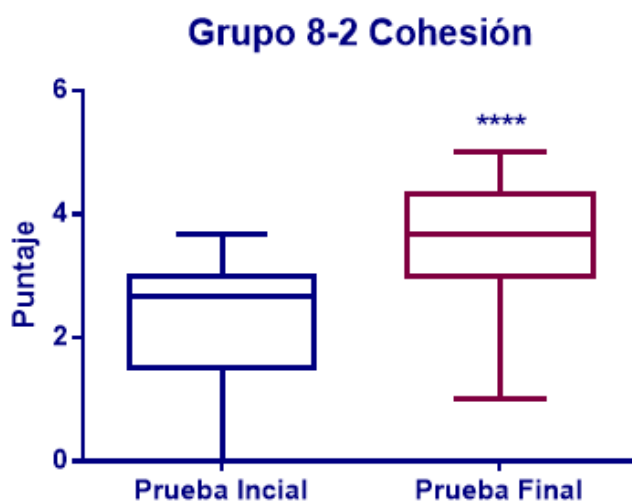
Gráfica 3: Estructura de las oraciones

La gráfica 3, con P valor <0.0001 muestra que en la dimensión de *Estructura de las oraciones*, en la prueba inicial los resultados se encuentran en un intervalo entre (1 a 3,5) ya que la distribución de los datos varían, mientras que en la prueba final el intervalo es de (3 a 4,5). Lo que indica que los resultados obtenidos en el puntaje final son significativamente más altos que el puntaje inicial. Además, la distribución de la mayoría de los datos en la prueba final se encuentran entre (3 a 4) y una minoría entre (4 a 4,5).



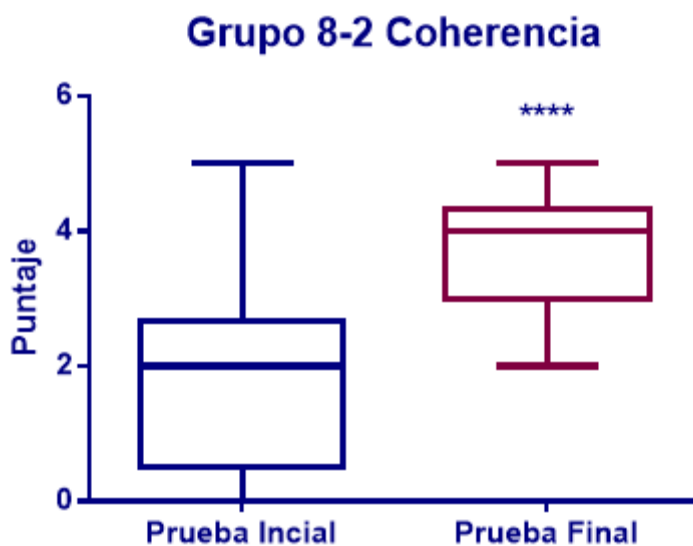
Gráfica 4: Estructura del párrafo

La gráfica 4, con p valor < 0.0001 muestra que en la dimensión de *Estructura del párrafo*, en la prueba inicial los resultados se encuentran en un intervalo entre (0 a 1), ya que la distribución de los datos no varían, mientras que en la prueba final el intervalo es de (2 a 4). Esto indica que los resultados obtenidos en el puntaje final son significativamente más altos que el puntaje inicial. Además, la distribución de la mayoría de los datos en la prueba final se encuentra en un intervalo entre 2 a 3, lo que indica que se obtuvo un resultado promedio de alrededor de 3 puntos.



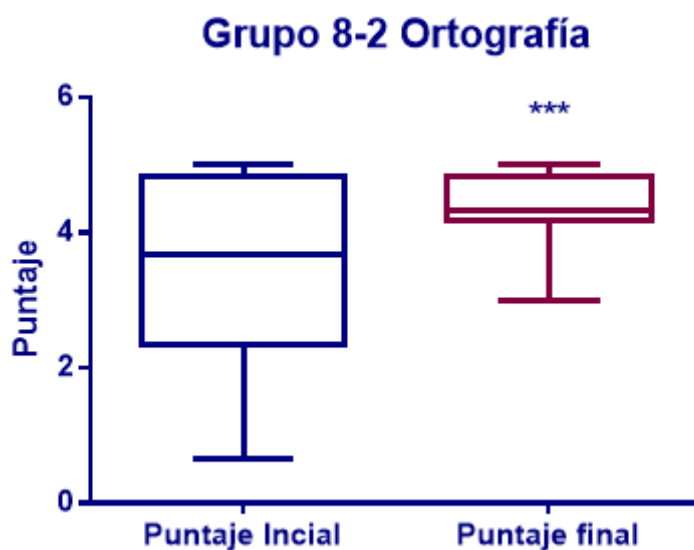
Gráfica 5: Cohesión

La gráfica 5, con P valor <0.0001 muestra que en la dimensión de *Cohesión*, en la prueba inicial los resultados se encuentran en un intervalo entre (1,5 a 3), mientras que en la prueba final el intervalo es de (3 a 4,2). Además, en la prueba final los resultados en comparación a la primera son más homogéneos y muestran una diferencia significativa entre las dos pruebas.



Gráfica 6: Coherencia

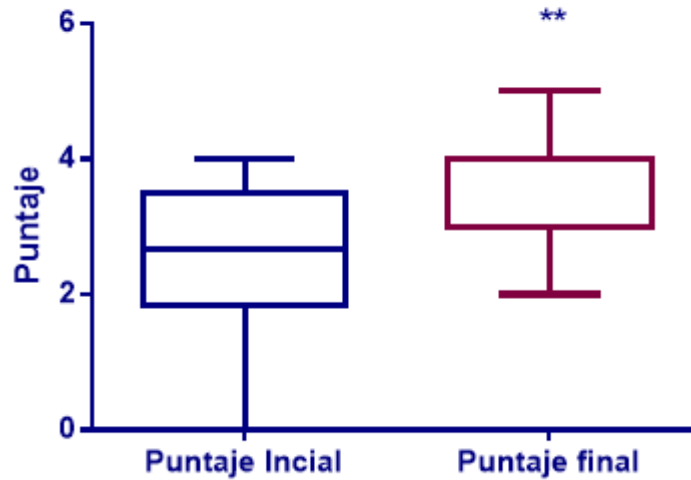
La gráfica 6, con P valor < 0.0001 muestra que en la dimensión de *Coherencia*, en la prueba inicial los resultados se encuentran en un intervalo entre (0,5 a 2,5), la mayoría de los resultados se encuentran por debajo de 2, mientras que en la prueba final el intervalo es de (3 a 4,2), lo que indica que los resultados obtenidos en el puntaje final son significativamente más altos que el puntaje inicial. Además, la distribución de los datos en la prueba final la mayoría se encuentra entre (3 a 4).



Gráfica 7: Ortografía

La gráfica 7, con P valor 0.001 muestra que en la dimensión de *Ortografía*, en la prueba inicial los resultados se encuentran en un intervalo entre (2,2 a 5), lo que indica una distribución homogénea, mientras que en la prueba final el intervalo es de (4,2 a 5). Aunque se observa que en la prueba final no superaron el 4,5 la mayoría de los resultados están entre (4 a 5)

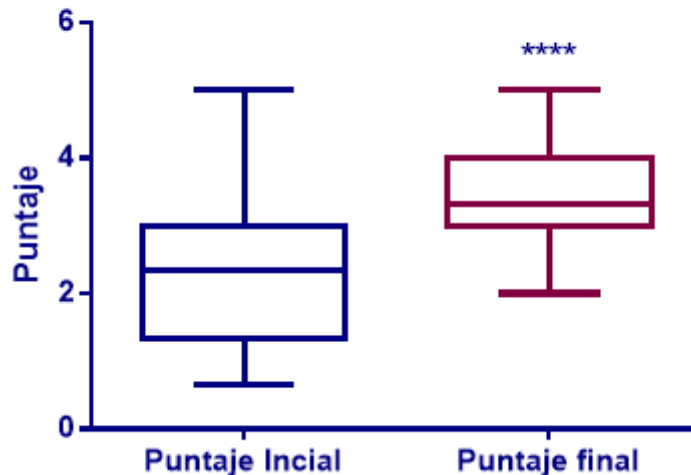
Grupo 8-2 Selección de palabras



Gráfica 8: Selección de palabras

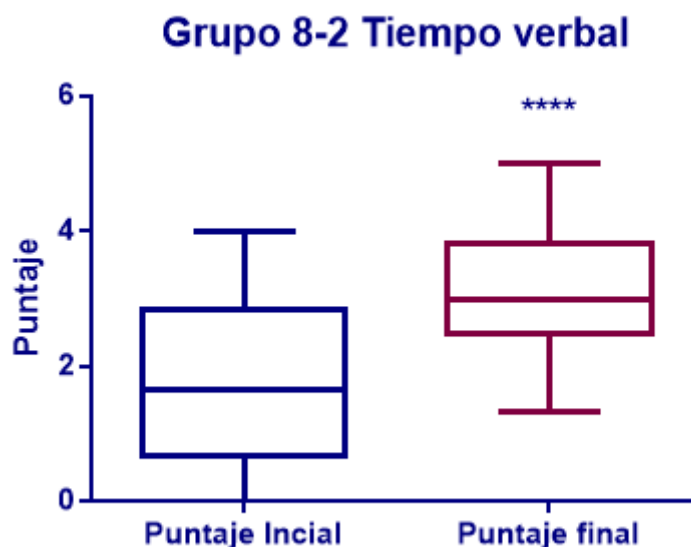
La gráfica 8, con P valor < 0.001 muestra que en la dimensión de *Selección de palabras*, en la prueba inicial los resultados se encuentran en un intervalo entre (1,8 a 3,8), lo que indica una distribución homogénea, mientras que en la prueba final el intervalo es de (3 a 4), en este caso los resultados de la prueba final no presenta media porque todos los puntajes están muy cerca del cuartil 75 y no hay ningún puntaje que la exceda.

Grupo 8-2 Vocabulario



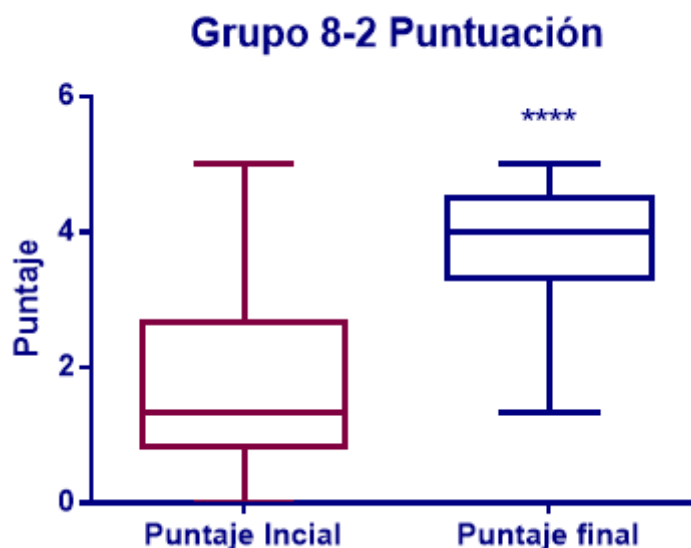
Gráfica 9: Vocabulario

La gráfica 9, con P valor <0.0001 muestra que en la dimensión de *Vocabulario*, en la prueba inicial los resultados se encuentran en un intervalo entre (1,2 a 3), lo que indica que 60% de los resultados están por debajo de 2, mientras que en la prueba final el intervalo es de (3 a 4), La mayoría de los resultados están por encima de tres.



Gráfica 10: Tiempo verbal

La gráfica 10, con P valor <0.0001 muestra que en la dimensión de *Tiempo verbal*, en la prueba inicial los resultados se encuentran en un intervalo entre (0,8 a 3), mientras que en la prueba final el intervalo es de (2,5 a 3,8). La mayoría de los resultados están por encima de tres, lo que indica un avance significativo entre la prueba inicial y la final.



Gráfica 11 :Puntuación

La gráfica 11, con P valor < 0.001 muestra que en la dimensión de *Puntuación*, en la prueba inicial los resultados se encuentran en un intervalo entre (0,8 a 2,8), mientras que en la prueba final el intervalo es de (3,3 a 4,5). La mayoría de los resultados están por encima de tres, lo que indica un avance significativo entre la prueba inicial y la final. Además, en la primera prueba los resultados no llegan a 3, en cambio prueba final los resultados son mayores que 3.

	Coherencia	Cohesión	Cumplimiento de la tarea	Estructura del párrafo	Gramática: tiempos verbales	Oraciones (sentences structure)	Ortografía	Puntuación	Seguimiento de instrucciones	Vocabulario	Elección de palabras (Word choice)
Cantidad de datos	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Valor mínimo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0	0,7	0,7	0,0
25% Percentil	0,5	2	3	0,2	0,7	1	2	0,8	2	1	2
Mediana	2	3	4	1	2	2	4	1	3	2	3
75% Percentil	3	3	5	1	3	3	5	3	5	3	4
Valor Máximo	5	4	5	2	4	5	5	5	5	5	4
Promedio	2	2	3	0,8	2	2	3	2	3	2	3
Desviación estándar	1	1	2	0,6	1	1	1	1	2	1	1
Error estándar del promedio	0,3	0,2	0,3	0,1	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2
Intervalo de confianza menor a 95%	1	2	3	0,5	1	2	3	1	3	2	2
Intervalo de confianza superior al 95%	2	3	4	1	2	3	4	2	4	3	3
Sumatoria	44	56	82	19	44	57	86	42	83	58	64

Tabla de datos 1: Prueba Inicial

	Coherencia	Cohesión	Cumplimiento de la tarea	Estructura del párrafo	Gramática: tiempos verbales	Oraciones (sentences structure)	Ortografía	Puntuación	Seguimiento de instrucciones	Vocabulario	Elección de palabras Word choice
Cantidad de datos	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Valor mínimo	2	1	3	1	1	2	3	1	3	2	2
25% Percentil	3	3	4	2	3	3	4	3	4	3	3
Mediana	4	4	5	3	3	4	4	4	4	3	3
75% Percentil	4	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4
Valor Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Promedio	4	3	5	3	3	4	4	4	4	3	3
Desviación estándar	0,9	0,9	0,6	1	0,9	0,9	0,5	1	0,5	0,7	0,7
Error estándar del promedio	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1
Intervalo de confianza menor a 95%	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3
Intervalo de confianza superior al 95%	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4
Sumatoria	95	87	113	82	79	93	111	94	106	83	87

Tabla de datos 2: Prueba Final

A partir de las tablas 1 y 2 se toma como referencia **la media** del promedio de los puntajes obtenidos, los datos muestran que aumentó el puntaje obtenido en la prueba final con relación a la prueba inicial en la mayoría de las dimensiones, el único resultado que se mantuvo es en la dimensión de *Ortografía* obteniendo en promedio el mismo resultado antes y después.

A continuación se presenta la Rejilla de Observación, donde se describieron en detalle las clases y las situaciones presentadas durante las sesiones.

FECHA DE INTERVENCIÓN	ACTIVIDADES	OBSERVACIÓN
Wednesday, April 5th	Evaluación diagnóstica Inicial	Los estudiantes se mostraron disponibles para el ejercicio, no se les dijo que era una evaluación sino hasta el final para no crear un ambiente de tensión. Muchos preguntaron constantemente palabras aisladas y solicitaron poder usar el diccionario. Muy pocos lo llevaron.
Friday, April 7th	Lesson plan # 1 Food categories	Hubo mucha expectativa por ser la primera clase, se les escribió la fecha , los objetivos y las actividades a realizar; dando el derrotero para las siguientes clases. Se les obsequió a cada uno de los estudiantes un cuaderno argollado que le llamamos "Journal", explicamos el objetivo. Ellos se mostraron contentos y miraron las decoraciones de cada cuaderno a lo cual hicieron algún comentario. Se hizo un ejercicio dinámico de pegar en cada categoría los alimentos correspondientes, si son vegetales, lácteos, frutas, etc. Se escribieron oraciones sencillas con sujeto, verbo y complemento y se les pidió escribieran 4 oraciones en inglés usando los verbo <i>like</i> y <i>love</i> . Se recogió el journal para revisar la actividad.

Friday, May 5th	Lesson plan # 2	<p>Se entregan los journals con la corrección, con frases como. "It's a good beginning, Go ahead". Ellos revisan sus journals con curiosidad. Se les entrega un gráfico de una ensalada de fruta para que escriban lo que ven allí. Las profes chequean lo que van haciendo los estudiantes y van haciendo correcciones. Los estudiantes se muestran muy dispuestos y respetuosos. Se les proyecta un video con los adverbios, se les recuerda los adverbios de frecuencia I: always, usually, often, sometimes, rarely y never. Algunos muestran conocimiento sobre el tema, otros no. Hay dudas en la ubicación de los adverbios dentro de la oración. Se hacen ejercicios.</p>
Wednesday, August 9th	<p><i>Paro Nacional del Magisterio</i></p> <p>Lesson plan # 3</p> <p>Healthy food routine</p> <p>Simple present tense in affirmative and negative</p>	<p>Se realizó una actividad de concéntrese para recordar el vocabulario, se mostraron participativos y atentos. Pero tal vez sea mejor hacer este tipo de actividades en pequeños grupos para que haya mayor participación. Luego en grupos de a dos, combinando niveles se les entrega un paquete de palabras para organizar las oraciones. Algunas parejas lo hacen rápidamente y de una manera adecuada; otros grupos se demoran más.</p> <p>Luego se proyectan fotografías y los estudiantes deben escribir lo que ellos están comiendo. Para terminar como actividad de producción se les pide que escriban individualmente lo que les gusta comer a su mamá, papá y hermano y lo que no les gusta comer o que odian. Algunos estudiantes realizan el ejercicio con prontitud y seguridad y preguntan una que otra palabra. Otros se muestran algo inseguros y se les anima a escribir.</p>

		Finalmente se pasan algunos de los errores que cometieron en la evaluación inicial y se les invita a corregirlos, se escogen los que tienen que ver con el tema y el vocabulario visto. No se escriben los nombres de quien comete el error para evitar reacciones de temor, pena o quedar en ridículo; pues es una actitud común en los jóvenes.
Friday, 11th	August Lesson plan # 4 Are you healthy?	Teniendo en cuenta lo observado en la clase inmediatamente anterior, sobre la poca pertinencia de realizar actividades con todo el grupo al mismo tiempo, porque hay estudiantes que se quedan sin hacer nada en lapsos de tiempo, hay desmotivación, o algunos estudiantes se acomodan, esperando que sus compañeros hagan el trabajo. Se diseñó el “hangman” el juego comúnmente llamado ahorcado para realizarlo en pequeños grupos de 7 estudiantes, donde uno escogido democráticamente de otro grupo dirige el juego, ellos se muestran muy motivados porque tanto el grupo como quien dirige el juego – integrante de otro grupo- reciben puntos por las buenas actuaciones. Ellos van diciendo las letras en inglés y quien dirige el juego las escribe en el lugar correspondiente o va dibujando el ahorcado. Las profesoras observan y verifican que los estudiantes digan las letras en inglés y traten de adivinar la frase. Todos los grupos trabajan muy motivados. Unos terminan primero que otros y se les pide entonces que pronuncien la frase y que traten de explicarla mientras los demás grupos terminan. Se les da un pequeño obsequio a los primeros grupos motivando a la participación y a la rapidez.

		<p>Luego las profesoras muestran un diálogo leído por varios estudiantes de la clase, los estudiantes identifican rápidamente las oraciones dentro del texto que son preguntas.</p> <p>Se les explica las oraciones interrogativas, tanto yes/no questions: preguntas para responder si o no y las preguntas de información con las palabras clave WH Questions.</p> <p>Finalmente se les escribe en el tablero una encuesta relacionada con el tema, con 6 preguntas que tienen que ver con el consumo y estilo de vida sana y 6 relacionadas con hábitos poco saludables.</p> <p>Ellos se paran y buscan a varios compañeros para hacerles estas preguntas y señalan en el journal si ellos lo hacen o no. La mayoría realiza la actividad con mucho entusiasmo. Las profesoras chequean que los estudiantes realicen el ejercicio adecuadamente. Se descubre que algunos plantean la pregunta en español y se les motiva a realizarla en inglés.</p>
<p>Friday, August 18th</p>	<p>Lesson plan # 5 Graphic organizer</p>	<p>Se les entrega a los estudiantes una copia con 6 globos de las diferentes categorías gramaticales para que las llenen con las palabras que recuerden, al mismo tiempo se proyecta en el tablero utilizando el video-beam y el lápiz óptico, se descubre que la mayoría de los estudiantes mencionan dos, tres o más palabras en cada categoría. Hay algunos estudiantes que se motivan en salir a escribir en el tablero con el lápiz óptico. Las categorías gramaticales</p>

		<p>son: Artículos, verbos, pronombres personales, adverbios de frecuencia y auxiliares. Además un componente de vocabulario: artículos de comida.</p> <p>Las profesoras proyectan el Graphic organizer por primera vez, se explica que el gráfico de la hamburguesa es una estrategia para recordar que la escritura se debe planear y para ello se debe tener en cuenta la oración con el tema, las tres oraciones soporte y la conclusión que son representadas con cada ingrediente de la hamburguesa. Los estudiantes se muestran motivados con el gráfico y con esta estrategia de escritura. Se les explica el paso a paso de cada una de las partes. Luego se les entrega de manera individual una hamburguesa o graphic organizer en blanco y un paquete de oraciones para que las ubiquen acorde a esa función y a la explicación dada. El 90% de los estudiantes ubican las oraciones apropiadamente.</p> <p>Luego se les pide que escriban un texto utilizando el graphic organizer, utilizando la encuesta realizada la clase inmediatamente anterior y la explicación de la planeación.</p> <p>Observamos que todavía hay mucha inseguridad en ellos para escribir y que no se sienten preparados aún para escribir. Al igual el tiempo restante de la clase es poco.</p> <p>Decidimos entonces incluir una clase adicional para llevar dos ejemplos más y guiarlos en esta primera experiencia escritural.</p>
--	--	--

<p>Wednesday, August 23rd</p>	<p>Lesson plan # 6</p>	<p>A raíz de que en la clase pasada se observaron algunas dificultades para escribir por parte de los estudiantes. Las profesoras deciden retomar la clase anterior para realizar un ejercicio llevándolos paso a paso, para que luego ellos hagan un trabajo más autónomo.</p> <p>Para motivarlos se hace una dinámica de TPR (Total Physical Response), la dinámica se denomina <i>Simon Says</i>, Se les ordena tocar una parte de su cuerpo y se va aumentando de velocidad para analizar cómo responden y si están concentrados. Estuvieron muy motivados y dinámicos los estudiantes.</p> <p>Luego se les incita a terminar la encuesta (survey) sobre qué tan sanos son los hábitos alimenticios de ellos, se les da 15 minutos para completar y para los que ya la terminaron, le darán una chequeada. Las profesoras van rotando para ver el proceso, los estudiantes se muestran afanados por terminar el ejercicio; sin embargo algunos de ellos hacen el ejercicio en español y las profesoras los persuaden a utilizar el inglés. Terminado el ejercicio ellos vuelven al puesto.</p> <p>La Profesora titular les proyecta por medio del video-beam el graphic organizer y les recuerda en “La hamburguesa” cuáles son los componentes de ese organizador textual. Algunos lo recuerdan, otros no pero se muestran participativos.</p> <p>Las profesoras comienzan a preguntar qué puede ir en el espacio de TOPIC SENTENCE, se analiza si puede ir una o varias preguntas en vez de una</p>
-----------------------------------	------------------------	---

		<p>oración afirmativa, ellos van dando ideas, se redondean, se van corrigiendo con ellos y finalmente se escriben 3 grandes preguntas colectivamente.</p> <p>Luego se hace algo similar con el espacio <i>supporting 1</i>, partiendo de lo general y siempre retomando la encuesta, se les insiste que ningún dato puede ser inventado sino el que arrojó la encuesta, se escribe entonces lo que el grupo prefiere comer, que generalmente son dulces y comidas rápidas.</p> <p>En el espacio <i>supporting 2</i>, ellos deciden escribir algunos alimentos saludables que la mayoría consumen, este párrafo lo organizan, lo corrigen colectivamente para luego transcribirlo al organizador gráfico de cada uno.</p> <p>El siguiente párrafo corresponde a <i>supporting 3</i>, se les pregunta qué deberían escribir allí, la mayoría contestan que lo que falta por agregar de la encuesta. Ellos lo escriben de manera más autónoma, se les corrigen algunos errores, la mayoría escribe sus ideas, y unos pocos se ven en apuros. Las profesoras se acercan a estos estudiantes, los motivan, les preguntan y finalmente completan el párrafo.</p> <p>Finalmente en la oración de cierre, o conclusión se les pregunta cuál sería una manera de concluir a lo que varios estudiantes dan respuesta. Y se opta por concluir si el grupo tiene o no, hábitos saludables.</p>
--	--	--

		<p>El trabajo fue guiado, los estudiantes se esforzaron bastante y poco a poco entendieron la dinámica de escribir con ese organizador textual. Se les observaba satisfechos de sus producciones.</p> <p>Finalmente, como un acto de relajación después de ese gran esfuerzo pasaron a colorear la hamburguesa y se recogieron sus producciones.</p>
<p>Friday, August 25th</p>	<p>Lesson plan # 7</p>	<p>Las profes entregan los textos en el el Graphic Organizer con la respectiva retroalimentación. Ellos lo pegan en el Journal.</p> <p>Paso seguido se realiza la dinámica de “HOT POTATOE”, se utiliza para ello una pelota amarilla con una cartita feliz, se le nombra como Pepe, una de las profesoras va repitiendo “Hot Potatoe” y cuando levante la voz emitiendo la misma frase, el estudiante que tenga la bolita debe contestar la pregunta formulada. Se dan algunas reglas. Como no tirar la pelota solo pasarla, asumir si le tocó contestar, contestar en inglés, etc. Los estudiantes se mostraron atentos y motivados. Cabe resaltar que de las seis preguntas que se hicieron sobre los temas anteriores las contestaron correctamente. De lo que se asume, que están sintonizados con el trabajo, se ve buen proceso.</p> <p>Luego se les explicó lo que son conectores, para qué sirven, se escribieron oraciones y se les explicó someramente lo que son conectores subordinantes y coordinantes. Los estudiantes vieron, leyeron los dos textos proyectados por medio del video-beam en el tablero, identificaron los verbos, los adverbios de frecuencia y los conectores. Los textos son los de <i>Dana y Paul</i>.</p>

		<p>Algunos estudiantes preguntaron qué es: <i>There is</i> término que aparece en los textos, se les explicó que se utiliza para hablar de cantidad y significa: Hay.</p> <p>Posteriormente, se les entregó un gráfico de conectores (connectors) con la imagen de un puerro, que es una verdura similar a la cebolla larga pero con varias ramificaciones, en cada una de ellas aparece un conector. Ellos debían identificarlos o escribir su traducción para guiarse en sus futuros escritos. Luego colorearon el gráfico y lo pegaron en su <i>journal</i> .</p> <p>En el texto para completar aparecía un conector que no se había trabajado “or” y se les explicó el significado y que es un conector de contraste.</p> <p>Finalmente, se les asignó la tarea de consultar sobre la comida vegetariana y escribir algo sobre el tema.</p> <p>Los estudiantes manifestaron el agrado por la clase y se les dio un masmelo.</p>
Monday, August 28th	Lesson plan # 8	Las profesoras llevaron a la clase comida vegetariana real, los estudiantes debían colocarle el letrero correspondiente a cada uno de los elementos como: quinoa, puerro, Carve, arroz integral, entre otros. Luego los

		<p>estudiantes que consultaron sobre la comida vegetariana dieron sus aportes, incluso algunos lo hicieron en español.</p> <p>Las profesoras proyectan un “Graphic Organizer” con un texto elaborado por ellas mismas sobre lo que es ser vegano y vegetariano. Ellos lo leen colaborativamente, identifican las palabras conocidas, buscan las desconocidas y reconocen algunas clases de palabras como: adjetivos, sustantivos, adverbios de frecuencia, auxiliares, etc.</p> <p>Se dividen en grupos de a cuatro y se les entrega un graphic organizer (Hamburguesa) a cada miembro del grupo, cada tiene un título diferente, ellos son:</p> <p>“Be vegetarian is complicated”, Eating vegetarian food is good for your health and environment, Vegetarians think having this lifestyle is better for them and for the environment y Vegetarians and vegans say that consume meat is bad for humans.</p> <p>Las profesoras usando un pito dan la orden de comenzar la escritura, cada estudiante de cada grupo, escribe el “Topic sentence” del tema que le correspondió, o sea la idea importante, la frase que apoya ese título, cuando las profesoras pitan todos entregan la hoja a la persona de la derecha y ahora escriben la idea soporte 1 “supporting idea 1” pero ahora del tema que le correspondió. Luego de 7 minutos las profesoras pitan y los estudiantes vuelven a pasar las hojas al lado derecho y escriben la idea soporte 2</p>
--	--	---

		<p>“supporting idea 2”, lo mismo ocurre con la idea soporte 3 y finalmente con la conclusión. Los estudiantes se muestran dinámicos, preocupados por hacer bien su parte y al final se tienen cuatro textos en cada grupo. Se recogen.</p> <p>Como actividad de producción las profesoras organizan nuevos grupos de a 7 personas, esto de acuerdo al texto final que le llegó a sus manos para redactar la conclusión. Todos los que tienen el mismo tema se organizan en un mismo grupo, en un nuevo sitio que las profesoras le asignan. Las profesoras pasan por cada grupo y les entregan en un stiker, un determinado rol y ellos discuten en el grupo quien debe asumir cada rol. Los roles son:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Structure.2. Punctuation.3. Adverb of frequency.4. Connectors.5. Verbs.6. S+V+C7. Coherence. <p>Se les entrega una nueva hamburguesa (organizador gráfico) y ella redactan otro texto con ese tema que les tocó pero mejorado, tomando algunas ideas de las que aparecen plasmadas en las hojas que trae cada uno. Pero esta</p>
--	--	---

		<p>vez poniendo especial atención en los puntos anteriores y asumido como rol en un trabajo colaborativo.</p> <p>Los estudiantes se muestran muy responsables asumiendo el rol que les corresponde, incluso los más tímidos o callados participan y están motivados participando en el proceso del grupo.</p> <p>Realizan un buen trabajo colaborativo y unos textos entre aceptables y sobresalientes.</p> <p>Al final de esta sesión les entregamos unas gomitas en pequeñas cajitas en forma de pizza a cada uno.</p>
Friday, September 1st	Lesson plan # 9	<p>Las profesoras comienzan la clase proyectando algunos de los errores que ellos cometieron en sus escritos iniciales usando la aplicación Padlet (muro) y proyectándolos mediante el video beam en el tablero, estos errores no tienen nombres y están transcritos para evitar cualquier susceptibilidad. Entre todos los estudiantes corrigieron las oraciones que las profesoras previamente habían seleccionado y esto lo hicieron utilizando el lápiz óptico. Los estudiantes se mostraron atentos y participativos. Fueron precisos en las correcciones.</p> <p>Paso seguido, las profesoras presentan el video <i>What does the world eat for breakfast?</i> En este video se muestran los componentes del desayuno típico</p>

		<p>de varios países y los estudiantes van identificando en vocabulario, y algunas palabras las deducen, comentan cuales desayunos son más llamativos y se ven más apetitosos. Se observa mayor apropiación del vocabulario. Los estudiantes aprendieron vocabulario nuevo sobre elementos del desayuno.</p> <p>Las profesoras organizan a los estudiantes en 8 grupos de a 3 y dos grupos de 2. Esta distribución se realiza previamente por las profesoras teniendo en cuenta los diferentes niveles y ritmos de trabajo. Se les entrega una fotografía grande a color sobre una comida típica (almuerzo) de un país determinado. Son diez comidas diferentes. Los estudiantes tienen buena disposición para trabajar con los miembros de su grupo. Esto lo ha propiciado la dinámica de las sesiones anteriores, ya que frecuentemente han tenido que afrontar trabajos colaborativos con diferentes compañeros.</p> <p>Se les da la instrucción de realizar un texto describiendo el plato pero comparándolo con la comida Colombiana. Como el siguiente ejemplo:</p> <p>In Cambodia they eat vegetables like... but they don't have any protein. In Colombia, we have...</p> <p>Los estudiantes comienzan a trabajar y se asignan roles; lamentablemente el tiempo no alcanzó para que los estudiantes completaran la tarea. Por lo cual, se podría recortar un poco los ejercicios anteriores o dejar esta actividad sola en una sesión para que alcancen a terminar la tarea.</p>
--	--	---

<p>Monday, september 11th</p>	<p>Lesson Plan # 10</p>	<p>Para iniciar la clase las profesoras entregan un laberinto “World Food” , en el cual se encuentra un texto de 5 renglones sobre la lasagna, luego aparecen unas preguntas de información específica sobre el texto que deben ser contestadas. En el laberinto aparece el texto en forma de laberinto y ellos lo deben encontrar y resaltar con un color. Los estudiantes estuvieron concentrados y completaron el laberinto. Algunos se mostraron muy ágiles y otros un poco más pausados en su trabajo, las profesoras chequearon que los estudiantes estuvieran realizando el ejercicio correctamente, en algunos casos se equivocaron en las respuestas o escribían respuestas cortas.</p> <p>Luego, las profesoras proyectaron las imágenes de los códigos para corregir <i>Correcting Codes</i> ideados por ellas, procurando que los símbolos fuesen fáciles de recordar y acordes al error, los estudiantes con buena disposición dibujaron los 7 símbolos de corrección en el Journal, cuando omiten el sujeto de la oración, cuando se equivocan en el tiempo verbal, cuando no usan algún signo de puntuación, cuando omiten palabras, cuando cambian de orden el grupo de palabras, cuando escriben una palabra innecesariamente y cuando comenten un error de ortografía.</p> <p>Las profesoras intercambian los textos escritos en la clase anterior, aunque están incompletos y los diferentes grupos hacen las correcciones utilizando <i>los correcting codes</i>. Los estudiantes corrigen los errores de sus</p>
-----------------------------------	-------------------------	---

		<p>compañeros, en ocasiones les preguntas a las profesoras que si el error que ven ellos si es pertinente o no.</p> <p>Se les regresa su respectivo texto a cada grupo, observan las correcciones que les hicieron los otros compañeros, en ocasiones se muestran inconformes con la corrección o dudan de ellas, ellos completan los textos sobre el plato típico que les correspondió.</p> <p>Al final de la sesión se proyectan otros errores de la prueba inicial en el muro Padlet y ellos los corrigen con mayor agilidad, se incita a que otras personas participen.</p>
Friday, September 15th	Evaluación final	<p>Los estudiantes presentaron la evaluación final con buena disposición, se observaban seguros y tranquilos. Entendían qué tenían que realizar y manejaron bien el tiempo.</p>

VII. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

En este capítulo se analizan los resultados más importantes comparando los puntajes obtenidos en la primera y en la segunda prueba. Es importante tener en cuenta que en este análisis hay algunas limitaciones, dado que, las docentes a cargo de este estudio planearon e implementaron la estrategia didáctica y a la vez, diseñaron y diligenciaron las rúbricas para registrar los resultados de la prueba inicial y la prueba final. De ahí que, no se pueden descartar sesgos en el momento de analizar los resultados de la estrategia implementada. Adicionalmente, una de las investigadoras es además docente del grupo, lo que puede conducir a un sesgo y por tal razón los resultados de este análisis deben tomarse con precaución.

Los diagramas 1 y 2 presentan los resultados generales de la prueba aplicada antes de la intervención y al finalizar la misma respectivamente. Como puede observarse, hubo una reducción de los puntajes más bajos y un aumento en los puntajes más altos en la segunda prueba en comparación con la primera

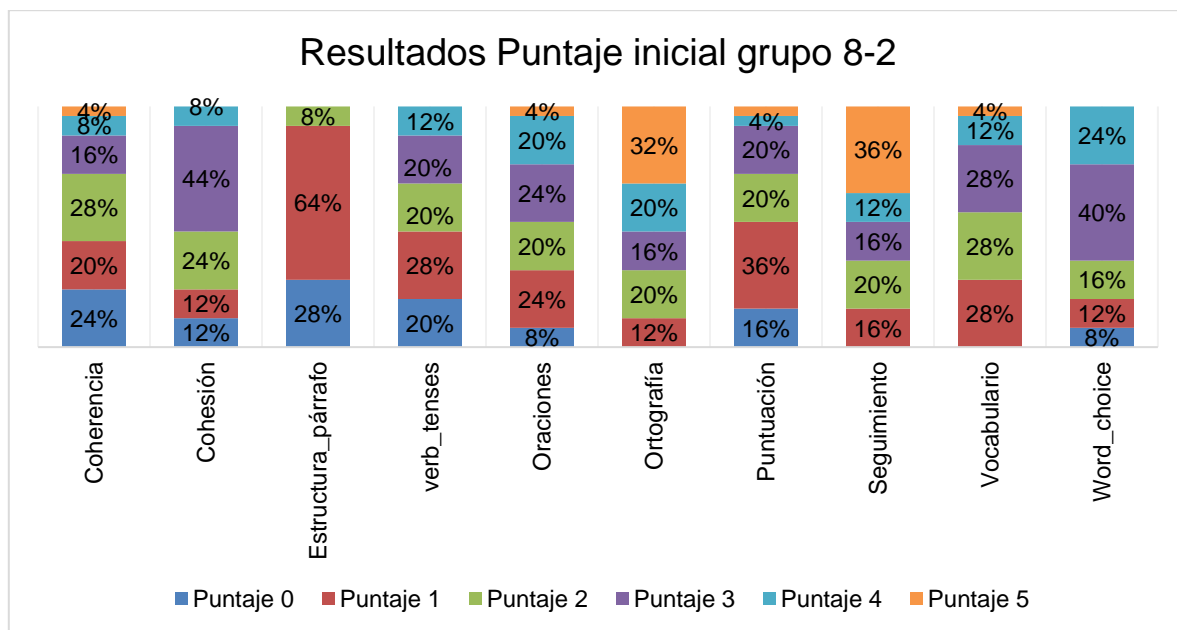


Diagrama 1: Resultados Iniciales

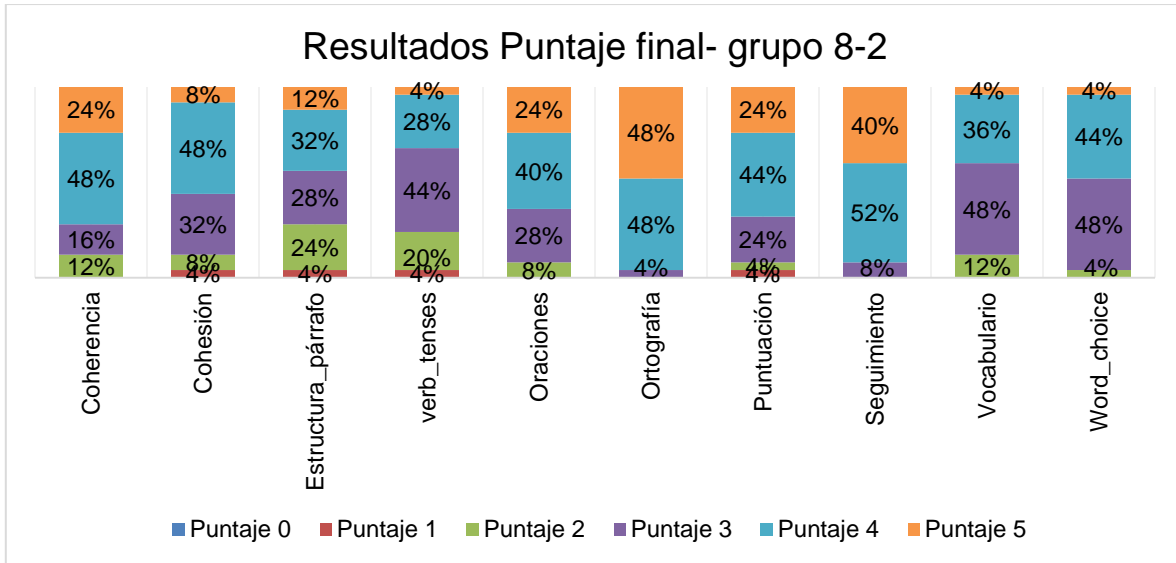


Diagrama 2: Resultados Finales

Una medida general que se tomó tanto antes como después fue la de cumplimiento de la tarea. Esta dimensión permite tener una visión general del proceso de escritura de los estudiantes en las tareas debido a que recoge el desempeño en todas las dimensiones. Se puede observar que hubo una mejoría significativa en el cumplimiento de la tarea, lo que puede indicar un incremento en las habilidades de escritura de los estudiantes.

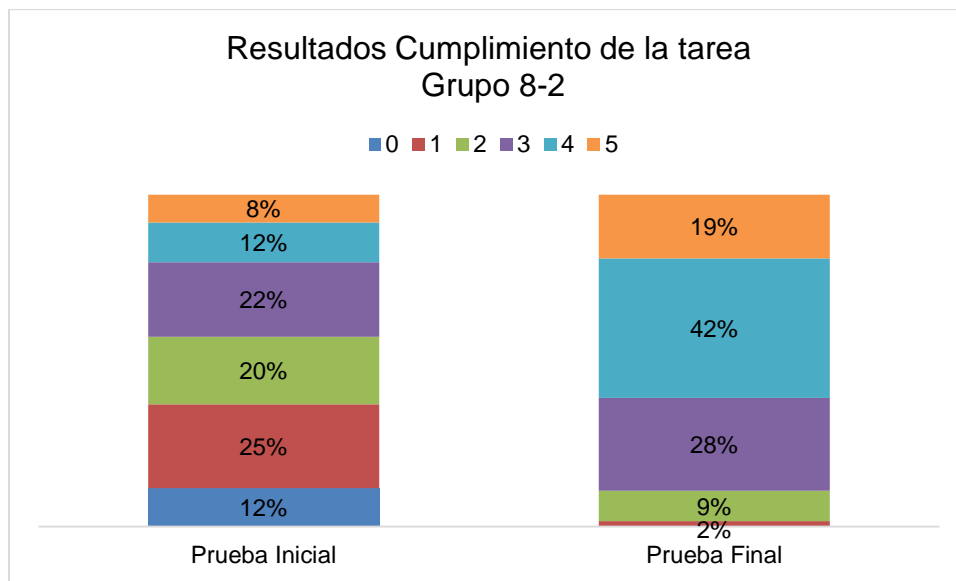


Diagrama 3: Resultados Cumplimiento de la tarea

A continuación, se hará el análisis de los resultados de cada una de las dimensiones que se tuvieron en cuenta en el diseño, implementación y evaluación de esta estrategia didáctica.

- **Seguimiento de instrucciones:** teniendo en cuenta que la instrucción que se les entregó a los estudiantes en la prueba inicial y final fue la siguiente:

“Escribe en inglés tres párrafos, usa un mínimo de treinta palabras en cada párrafo, describe cómo crees tú que sería una rutina alimenticia saludable, para ello detalla paso a paso un menú incluyendo desayuno, almuerzo y cena, además del entredía, media tarde y snacks. Ten en cuenta usar los conectores que conozcas (primero, segundo, luego, después, además, finalmente), hacer buen uso de la ortografía, redactar oraciones con sentido y emplear adecuada puntuación.”

Los resultados obtenidos en esta dimensión, muestran que en la prueba inicial los estudiantes no tenían en cuenta el paso a paso de lo que se le había pedido realizar, por lo que los resultados varían mucho y solo el 36% de ellos lograron obtener una puntuación de 5 en comparación con la prueba final en la cual, el 52% y 40 % se ubican en el puntaje de 4 y 5 respectivamente. Lo que indica, que los estudiantes siguieron las instrucciones dadas relacionadas con el número de párrafos, el mínimo de palabras a ser usadas en cada párrafo, el uso de conectores, la puntuación, dándole sentido a la tarea solicitada. Lo cual era esencial en este trabajo escritural (Macías & Bustamante, 2006, pág. 4).

El trabajo colaborativo propuesto en la estrategia didáctica hacía que los estudiantes trabajaran en grupo y se diera retroalimentación sobre lo que habían hecho. Esto fortaleció el seguimiento de instrucciones, pues en los momentos en los que se hacía la revisión por pares se identificaba la falta de seguimiento de instrucciones y los estudiantes se daban retroalimentación entre ellos. Este fue un aspecto clave que indica que el constructivismo puede ser una metodología efectiva para el desarrollo de actividades de escritura.

- **Estructura de la oración:** en esta dimensión se observa que los resultados en la prueba inicial están distribuidos entre los 5 puntajes y con mayor homogeneidad

entre 1 a 4, con porcentajes entre 24% y 20%, mientras que en la prueba final, los porcentajes se concentran en los rangos 3, 4 y 5; con porcentajes de 28%, 40% y 24% dejando solo un 8% en el puntaje 2. Esto demuestra que los estudiantes lograron identificar las partes de la oración y evitaron omitirlas o confundirlas como lo hicieron en la prueba inicial, en la cual, se observó que el error repetitivo radicaba en la omisión del sujeto de la oración.

El trabajo realizado con los estudiantes en la implementación de la estrategia didáctica se enfocó en ir de lo más sencillo a lo más completo. Fue así como se trabajó inicialmente en que desarrollaran la capacidad de escribir oraciones simples. Se tomaron los conocimientos básicos que los estudiantes tenían, en algunos incluso se usó su manejo del español como base para la reflexión sobre qué componentes debía tener una oración. Se realizaron ejercicios de práctica durante las sesiones 5 y 6, logrando así que los estudiantes escribieran oraciones más completas. También se les dio una lista de chequeo para que ellos mismos revisaran si sus oraciones tenían todas las partes. Esta estrategia permite ofrecer al estudiante una ayuda ajustada para alcanzar su zona de desarrollo próximo.

Estructura del párrafo: al comparar los resultados obtenidos en la prueba inicial donde se observa que el 28% de los estudiantes obtiene un puntaje de 0, el 64% un puntaje de 1 y el 8% un puntaje de 2, se observa que antes de la implementación de la estrategia los estudiantes no tenían conocimiento sobre los componentes de la estructura de un párrafo. *En este caso las docentes trabajaron los componentes idea principal, ideas soporte y cierre. - Topic sentence, supporting idea and conclusión-*. Además, en el diseño de la estrategia didáctica fue esencial el análisis de los resultados la prueba inicial ya que permitieron diseñar estrategias específicas para superar estas debilidades. Por ello, en la prueba final, en esta dimensión la mejoría fue del 24% con el puntaje de dos, 28% con puntaje de tres, 32% con puntaje de cuatro y 4% con puntaje de cinco.

Este fue el aspecto en el que se observó mayor incremento entre la puntuación inicial y la final. Por un lado, la puntuación inicial era muy baja. Este era un tema que los estudiantes no habían trabajado anteriormente. La secuencia didáctica

contempló en su diseño este factor, asignando varias sesiones de clase para el aprendizaje de esta dimensión. Se dio a los estudiantes inicialmente una explicación de cuáles debían ser los componentes de un párrafo, posteriormente se trabajó usando la metáfora de la hamburguesa, en la que el pan superior era la introducción, las verduras y la carne era las ideas de soporte y el pan inferior era la conclusión o el cierre. Se dio a los estudiantes ejemplos de párrafos construidos con esta metáfora para posteriormente darles espacio para que la usaran ellos mismos en la construcción de un párrafo sobre alimentación en otros países. También se promovió la revisión entre pares, dando espacio así para que hubiese interacción estudiante-estudiante de manera que se siguieran los principios del constructivismo que se habían retomado.

Cohesión: en esta dimensión los resultados de la prueba inicial y la prueba final oscilan entre los puntajes 1, 2 y 3, cabe resaltar que, en el resultado inicial el porcentaje mayor de 44% se encuentra en el puntaje 3 y en el resultado final este se encuentra en el puntaje 4 con un porcentaje de 48%, lo que muestra una mejoría significativa. Es así como el uso de conectores permite la relación de oraciones y párrafos, dándole un sentido lógico a los párrafos y al texto en general (Sotomayor, 2015, pág. 63).

Las actividades realizadas sobre esta dimensión, permitieron hacer un uso adecuado de los conectores además de la adquisición de otros puesto que, al inicio de la intervención el vocabulario era muy simple y repetitivo. La implementación de dinámicas variadas posibilitó la participación activa de todos los estudiantes, dando como resultado un enriquecimiento en este aspecto en el cual conectar palabras e ideas se tornó más sencillo. Es importante resaltar, lo motivados que estaban los estudiantes por escribir, y hacerlo de forma adecuada.

- **Coherencia:** teniendo en cuenta los resultados de esta dimensión nos centramos en los porcentajes en cuales los estudiantes lograron mejoría en sus puntajes. De ahí que observamos que en la prueba inicial los porcentajes de 8% y 4% se ubican en los puntajes de 4 y 5 siendo esto muy bajo a diferencia de la prueba final donde estos puntajes se encuentran los porcentajes más altos de 48% y 24% respectivamente, mostrando que el trabajo realizado sobre este punto permitió que

los estudiantes adquirieran mayor conocimiento, relacionando las oraciones entre sí y dando un sentido general al párrafo. Es decir, ideas conexas con la información necesaria para su comprensión. (Sotomayor, 2015, pág. 63).

Al haber trabajado sobre la estructura del párrafo y la planeación del mismo, era esperado que la coherencia interna del párrafo también mejorara. Los estudiantes pudieron ver, al revisar los trabajos de sus compañeros, que había algunos textos que eran claros y fáciles de entender, pues eran coherentes, y otros no. Esto les sirvió para identificar sus propios errores y mejorar sus escritos. Entendiendo los principios del constructivismo, se usaron los conocimientos actuales, se ofreció una tarea un poco más compleja y se brindaron herramientas por parte del docente y los compañeros para alcanzar la tarea que antes no se podía alcanzar.

- **Ortografía:** los resultados en esta dimensión en la prueba inicial se distribuyen en los puntajes 1, 2 y 3 con un porcentaje de 12%, 20% y 16% respectivamente, siendo casi la mitad de la totalidad de los estudiantes en los puntajes más bajos. Mientras que, en la prueba final ningún resultado se encuentra en los puntajes de 0 a 2 y sólo una minoría del 4% se encuentra en el puntaje de 3 y los puntajes de 4 y 5 en el 48%. De lo que se infiere, que los estudiantes mejoraron significativamente, mostrando avances sobresalientes en dicha dimensión. Igualmente, esto demuestra que los estudiantes fueron más cuidadosos teniendo en cuenta la escritura correcta de las palabras.

En las sesiones iniciales se enfatizó en la escritura correcta de las palabras y se crearon convenciones para su corrección "*correcting codes*" con los cuales los pares o las profesoras les hacían caer en cuenta del error y ellos mismos analizaban cuál era y lo auto corregían; posteriormente en cada sesión se brindó un espacio para la corrección tanto de las palabras como de la gramática con sus propias producciones escritas iniciales en el **Padlet** o muro sin escribir el nombre del autor para evitar señalamientos. Aquí se observa como desde el constructivismo el proceso de adquisición de nuevos conocimientos se conecta a las disposiciones ya existentes en cada sujeto para asimilarlas y modificarlas mediante el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

- **Selección de palabras -Word choice:** en esta dimensión se observan en los resultados que el 40% obtuvo un puntaje de 3 en la prueba inicial, siendo este un porcentaje alto. En contraste con la prueba final, en el que el 48% y el 44% de los resultados se encuentran en los puntajes 3 y 4, mostrando un porcentaje alto de avance del 92%. Se deduce con esto que las actividades realizadas les permitieron a los estudiantes una elección correcta de las palabras dando precisión y claridad a sus textos.

En las primeras sesiones de la intervención los estudiantes frecuentemente se equivocaban al seleccionar las palabras para sus producciones escritas, por ejemplo; escribían *handle* en vez de *mango* o *complete* en vez de *whole*. Sin embargo, a medida que se avanzaba en la implementación de la estrategia los estudiantes se mostraron más cuidadosos en la selección de las palabras para sus textos. De igual manera, eran más conscientes del cambio de sentido al elegir un vocablo inapropiado. Esto confirma la concepción constructivista de que el aprendizaje es “un proceso de construcción interno, activo e individual” es decir, que cada estudiante de acuerdo al nivel de vocabulario adquirido durante el proceso escolar y a las vivencias personales con el idioma va adquiriendo mayor bagaje por lo cual cada desempeño es individual.

- **Vocabulario:** aunque los resultados en esta dimensión muestran que el 4% del puntaje se mantiene en 5 en las dos pruebas, se logró incrementar en los puntajes 3 y 4, con un 48% y 39% para cada caso. En el análisis de las producciones escritas se observa un aumento de la variedad de palabras que permiten dar un sentido original al texto, pasando de un nivel elemental a uno más complejo. Esto muestra un enriquecimiento progresivo de su léxico (Sotomayor, 2015, pág. 63).

Esta categoría y la anterior hacen referencia al uso del vocabulario y la elección adecuada de palabras las cuales se trabajaron a través de actividades lúdicas y con imágenes que eran atractivas e interesantes para los estudiantes. Esto por un lado, permitía la participación activa de los estudiantes y por otro fomentaba un aprendizaje significativo (Coll, Martín, Mauri, Mariana, & Javier, 1999, pág. 9). Durante el desarrollo de la estrategia didáctica se observó que los estudiantes participaron de

manera activa y que estaban motivados a tomar parte en las actividades (Sotomayor, 2015, pág. 63).

- **Tiempo Verbal:** de acuerdo con los resultados de este criterio, en la prueba inicial los puntajes están repartidos en los niveles 0, 1, 2 y 3 con los porcentajes 20%, 28%, 20% y 20% en su orden, mientras que en la prueba final subió el puntaje de 3 al 44%, cabe resaltar que en cero no se presenta ningún porcentaje, además el puntaje 4 subió del 12% al 28%. Aunque este no es un tema nuevo para ellos porque se trabaja usualmente en las clases reglamentarias de inglés, en la prueba inicial se presentaron varias dificultades. Esta temática tiene cierta complejidad puesto que los tiempos verbales tienen una estructura ciertamente diferente a la lengua materna, sin embargo, se observa una mejoría en los resultados en la prueba final pues el 72% están en el rango 3 y 4.

Algunas de las actividades diseñadas como parte de la estrategia didáctica y que fueron realizadas por los estudiantes estuvieron encaminadas a deducir las reglas gramaticales y utilizarlas en contexto para garantizar la adquisición de este conocimiento (Paz & Rotger, 2007, pág. 33). Asimismo, los constructivistas afirman que el conocimiento nuevo se va incorporando a las estructuras preexistentes en la mente de los sujetos (Tünnermann Bernheim, 2011, pág. 24). Esto fue lo que se observó con el cambio en los puntajes, que los estudiantes habían ido incorporando sus conocimientos sobre los tiempos verbales a sus producciones escritas.

Puntuación: estos resultados muestran que un porcentaje alto está en el rango de 0 a 3 donde el 36% del total se encuentran en un puntaje 1 en la prueba inicial, a diferencia de la prueba final donde los estudiantes obtuvieron resultados satisfactorios ubicándose en los puntajes de 3, 4 y 5 con porcentajes de 24%, 44% y 24% respectivamente. Ahora bien, los estudiantes inicialmente no le daban tanta importancia al uso de la puntuación como mayúscula, signos de pregunta, puntos, comas, etc. Durante el proceso de la implementación ellos reconocieron el valor de esta dimensión y dedujeron que si no se usaban los signos de puntuación o se usaban incorrectamente, cambiaban el sentido del texto. Al final se observa que ellos fueron más conscientes en el uso de estos signos en la producción de sus

textos, esto se evidencia en la notable mejoría de sus escritos en la prueba final. Uno de los principios del constructivismo tiene que ver con poder ir descubriendo y deduciendo formas de resolver las situaciones a las que se ven enfrentadas.

- **Cumplimiento de la tarea:** en la prueba inicial los porcentajes son muy variados, ubicándose de 0 a 5 y los mayores están en 1, 2 y 3 con 25%, 20% y 22% correspondientemente, en tanto que en la prueba final, un porcentaje de 89% del total está en el rango de 3, 4 y 5. Donde el 42%, es decir, casi la mitad de los resultados se encuentran en un puntaje alto de 4.

Esta dimensión recoge la totalidad de la intención de la producción textual, ya que aquí están incluidas las dimensiones mencionadas anteriormente. En la prueba inicial la mayoría de los escritos presentaron dificultad en la producción de los textos, esto debido a que no sabían de cómo escribirlos; se puede observar que un gran número de estudiantes se limitó a realizar listados de palabras en cada uno de los párrafos sin concordancia alguna entre las palabras y sin coherencia entre los supuestos párrafos. Esta primera prueba permitió que en el diseño de la estrategia didáctica se tuvieran en cuenta estas dificultades y se trabajaran sobre ellas. De ahí que, en la prueba final se evidencia un cambio satisfactorio en la estructura general de los escritos, en el que el uso de las diferentes dimensiones permite que los textos se tengan claridad y se comprendan.

A continuación, se presentan algunas de las producciones de los estudiantes. Se han elegido tres estudiantes, quienes presentaron mayor variación en los puntajes de la prueba inicial y final. En estos estudiantes el nivel de mejoría en la prueba es posible gracias a que el nivel inicial de estos estudiantes era muy bajo. Es así que, sus resultados finales son mucho más altos que los iniciales. En estudiantes cuyo nivel inicial fue mejor, la capacidad de mejora fue menor, pues ellos ya tenían conocimientos previos y no hubo tanta variación en sus resultados.

Estudiante 26

Prueba inicial

Paragraph #1

Cheese, silver, bread, area, coffee, sandwich, tuna
Pineapple, egg, salami, handley we

topo do puney

Paragraph #2

tuna, soup, chicken, rice, meat, salad white
spaghetti, meat, lentil, fridge 11

Prueba final

Paragraph #1

They eat in the breakfast: Pancakes, sandwiches, bread,
~~panino~~, pear, apples, banana and milkshake.
And they drink orange juice, chocolate milk, mango juice,
Tea, oats, grapes and cheese

Paragraph #2

They eat in the lunch: Pork, meat, meatloaf, spaghetti,
broiled fish, baked chicken, rice, noodles, baked potato,
French fries, chicken wings, shrimp cocktail, roast beef

Estudiante 21

Prueba inicial

Paragraph #1

For to a routine nourish^{sp} healthful, it is necessity^{sp} to eat healthful. I start^{sp} with a salad to fruit, at to drink a yogurt and banana, and cookie

Paragraph #2

In the lunch to eat soup with vegetable and juice to blackberry.

Prueba final

Paragraph #1

The routine for a good nourishment is: the breakfast eat sandwiches and chocolate after a fruit salad and strawberry yogurt, to do exercise of fifteen minutes in the morning.

Paragraph #2

For lunch: the dish principal eat soup, rice, beans and drink orange juice after in afternoon, milk and cereal, to do exercise of fifteen minutes in the afternoon.

Paragraph #3

In the dinner eat pancakes, syrup, blackberry and drink milk after of last exercise the day of fifteen minutes, is important to know when to do diet don't be fatty and to maintain the diet.

Estudiante 27

Prueba inicial

Paragraph #1

Cheese, silver, bread, arepa, coffee, sandwich, tuna
Pineapple, handle, egg, Salami, pie,

copio de Yulu

Paragraph #2

Soup, sardine, rice, meat, Chicken, salad, fish,
Pasta, spaghetti, yogurt, lentil

Paragraph #3

Sausage, banana, sting, bread, Paapa

5

Prueba final

Paragraph #1 ^{sf}

I prefer^(S) to do much exercise in at o'clock of eat
ham, sausage, egg, coffee, sandwiches, bread, pancakes
and drink milk, juice of banana in the morning.

☺

Paragraph #2

I prefer^(S) eat in at o'clock of lunch rice,
lentils, salad, pork, potatoes, orange juice, lollipops,
avocado, frecheries, apple, spaghetti, tomatoes, chicken,

VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de análisis se puede concluir que:

- ✓ La estrategia didáctica que se implementó, permitió fortalecer en los estudiantes del grado octavo-dos de la Institución Educativa Manuel María Mallarino las habilidades de escritura en varias dimensiones, ya que los estudiantes mejoraron notoriamente según los resultados de la prueba inicial con relación a la prueba final en las once dimensiones seleccionadas para el proceso de escritura como son; coherencia, cohesión, estructura del párrafo, tiempos verbales, estructura de las oraciones, ortografía, puntuación, seguimiento de instrucciones, vocabulario y selección de palabras.
- ✓ Implementar una estrategia basada en algunos principios del constructivismo como resolución de problemas interesantes y atractivos, reconocimiento de saberes previos, aprendizaje significativo, ayuda ajustada, la zona de desarrollo próximo, no sólo es gratificante para los estudiantes porque van observando progresivamente sus avances, sino que además se vuelven más conscientes y autónomos de su proceso y se convierten en individuos activos dentro del aula.
- ✓ El trabajo colaborativo es una herramienta eficaz en el proceso de aprendizaje y por lo tanto, también lo es en procesos de enseñanza de escritura, ya que cada estudiante asume un rol específico dentro de su grupo, se hace responsable de lo que se le asigna y comparte la misión al igual que todos sus compañeros. De esta manera, la realización de la tarea, se hace más dinámica, activa y se garantiza la participación de todos los estudiantes, e incluso, no quedan espacios vacíos donde los jóvenes generalmente se distraen, se desmotivan o se presentan desórdenes momentáneos que pueden interferir con el proceso. Muchas de las sesiones de trabajo fueron diseñadas de esta manera, buscando que cada estudiante tuviera un rol específico, sin el cual el trabajo no sería posible (ver anexo 3).
- ✓ La práctica constante de ejercicios de escritura ayudó a que los estudiantes lograran mejorar significativamente sus producciones escritas, es decir, pasaron de un nivel

bajo a uno básico, medio y alto en la mayoría de los casos. Además, se puede inferir que las actividades de la estrategia didáctica realizadas contribuyeron a que ellos adquieran destrezas que les permitieron fortalecer la habilidad de escribir, siendo esto evidente en sus producciones finales donde se destacaron con textos estructuralmente claros y fáciles de comprender.

- ✓ Si bien, se diseñaron, implementaron y evaluaron once dimensiones de la escritura en la intervención, según los resultados, se puede observar que en las dimensiones que hubo mayor progreso fueron en la estructura del párrafo, la ortografía, la puntuación, el seguimiento de instrucciones y la selección de palabras. Se podría deducir que donde se hizo mayor énfasis, ahí se obtuvieron mejores resultados. En cuanto a la dimensión que mejoraron relativamente poco, fue cohesión. Entonces se puede pensar que si se hubiese dado mayor énfasis en esta, tal vez los resultados hubiesen sido igualmente satisfactorios.
- ✓ Es viable que si las maestras que efectuaron esta estrategia didáctica hubieran estado menos motivadas o menos capacitadas los resultados habrían sido diferentes. Es decir, es posible que los resultados no se puedan generalizar a todas las condiciones o contextos, pues cada institución y cada grupo de maestros tienen unas dinámicas particulares que facilitan o impiden ciertas intervenciones pedagógicas.

Algunas reflexiones pedagógicas desde la práctica en el aula:

- ✓ La planeación detallada de cada una de las actividades, permitió un desarrollo adecuado de las clases en donde los estudiantes estuvieron motivados por aprender y mejorar su habilidad para escribir. Asimismo, Los objetivos propuestos para cada una de las sesiones posibilitó llevar un hilo conductor de principio a final.
- ✓ Se evidenció durante la implementación de la estrategia didáctica, que es posible generar transformaciones pedagógicas en el aula que reconozcan al estudiante como un sujeto activo del aprendizaje y al docente como guía y/o facilitador del proceso.

- ✓ La organización estratégica de los escritorios en forma de círculo y en parejas, posibilitó en primer lugar que las docentes tuviesen una visión más amplia y directa de todos los estudiantes, en segundo lugar, el desplazamiento y la movilidad tanto de estudiantes como del docente y en tercer lugar, que los estudiantes pudiesen intercambiar sus ideas e inquietudes con sus pares y docentes. Desde el constructivismo se privilegia la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante, para la construcción del aprendizaje.

Lo anterior nos permite dar las siguientes recomendaciones:

- A pesar de que en la presente investigación una de las dos profesoras encargadas del diseño, implementación y evaluación de la estrategia didáctica es titular del grupo; se recomienda preferiblemente que haya un evaluador externo para que no se presente ningún sesgo en la evaluación.
Habría que decir también, que se puede tomar como población objeto de estudio, un grupo que no tenga nada que ver con los maestros investigadores, una alternativa sería, trabajar con el grupo de un compañero docente y en la fase de evaluación invitar a un evaluador externo.
- Aunque la estrategia didáctica en primera instancia, fue trabajada en un determinado grupo, es importante implementarla en todos los grupos del mismo nivel, ya que, éticamente no es correcto que un grupo esté más adelantado que otro por carecer de la oportunidad de la implementación de esta estrategia.
- De acuerdo con los resultados obtenidos que fueron satisfactorios para las investigadoras, se puede pensar en abordar de una manera similar otras habilidades del idioma como son: Reading, speaking or listening. Incluso, en el mejor de los casos, se propone integrar todas las habilidades comunicativas en una nueva estrategia didáctica.
- Con respecto a las sesiones realizadas, se puede pensar en ampliar la cantidad de sesiones para fortalecer aún más algunas dimensiones que requieren de mayor práctica, como la cohesión y la coherencia de un texto.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. C., Diaz, D. M., & Bedón, B. M. (2015). *Ranking de Bilinguismo según Saber 11*. Icesi, Valle del Cauca. Cali: Cienfi.
- Altman, D. (1991). *Preparing to analyse data*. London: Chapman and Hall.
- Armitage, P., & Armitage, B. (1994). *Statistical methods in medical research*,. England: Blackwell Scientific Publications.
- Baptista, P., Hernández, R., & Fernández, C. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). Mexico: MacGraw-Hill.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (2012). *Describir el Escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Coll, C. (1984). *Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Mariana, M., & Javier, O. (1999). *El constructivismo en el aula* (Novena ed., Vol. Capítulo 5). Barcelona: Graó.
- Delgado, M., & Llorca., J. (2010). Estudios longitudinales: concepto y particularidades. *Revista Española de Salud Pública*, 9.
- Docentes de Ingles. (2017). Plan de Area. *Semana de Desarrollo Institucional* (pág. 74). Santiago de Cali: Institución Educativa Manuel Maria Mallarino.
- Evaluacion Proyecto Enuy: European Network Unemployed Young. (2012). *Informe de evaluación inicial-intermedia-final*. Andalucía: DI&BE.
- Feixas, G., & Cornejo, J. M. (1996). *Manual de Técnica de Rejilla* (Primera ed.). Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*(16), 223.
- Flotts, M. P., Manzi, J., Lobato, P., Durán, M. I., & Abarzúa, M. P. (2016). *Aportes para la enseñanza de la escritura*. Santiago de Chile: UNESCO y OREALC.
- Fontecilla, M. (Abril-Mayo de 2004). *RAZÓN Y PALABRA*(38). Obtenido de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n38/mfontecilla.html>

- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta., T. d. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 5.
- Gutierrez, E., & Vladimirovna, O. (2016). *Estadística Inferencial 1: Para Ingeniería y Ciencias*.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching* (Fourth Edition ed.). London/New York: Pearson Longman.
- Jonassen, D. (2000). *El Diseño de Entornos Constructivistas de Aprendizajes* (Capítulo 10 ed.). Pensilvania: Mc Graw Hill .
- Macías, M., & Bustamante, S. (Diciembre de 2006). Evaluación de las estrategias instruccionales para implementar el eje transversal lenguaje en las dimensiones: comprensión y producción del texto escrito. *Paradigma*, 27(2), 145-173.
- Maclin, A. (2001). *Reference Guide to English*. Washington, DC: Maclin.
- Manga, A.-M. (2008). Lengua Segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos Digital*, 10.
- Martínez, J. (2011). MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*(08), 34.
- Mauri, T., Colomina, R., Clará, M., & Ginesta, A. (2011). Ayudas al aprendizaje en tareas de escritura colaborativa con Moodle. (EOS, Ed.) *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(25). Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/2931/293122852007/>
- MEN, M. d. (2006). *Colombia Aprende*. Obtenido de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-244116.html>
- MEN, M. d. (2006). *Estandares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Bogotá, Colombia.
- MEN, M. d. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Inglés 6 a 11*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio Chile, d. E. (2012). *Bases Curriculares*. Chile: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN. (2006). *Colombiaprende*. (MEN, Productor) Obtenido de

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-244116.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, subdirección General de cooperación Internacional para la edición impresa en español. (2002). *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN*. Madrid.

Nolberto S., V. (2008). *Estadística inferencia aplicada*. Lima.

Nordquist, R. (25 de April de 2017). *Word Coice in English Composition*. Obtenido de thoughtco.com/word-choice-composition-1692500

Núñez, L. C. (2009). SALIRSE DEL CASCARÓN: NUEVAS TENDENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA. *Káñina*, 33, 55 - 70 .

Paz, G. M., & Rotger, P. S. (2007). Anexo 8 INGLÉS. Obtenido de http://www.adeepa.com.ar/documentos/doc_provincia/D%20Curricular%20secundario/Anexo%208%20ingles.pdf

Ramírez, M. D. (2014). El impacto del trabajo por proyecto y el método de proceso de la. *HOW*, 21, 31-53.

Reichelt, M. L. (Marzo 2012). Key Issues in Foreign Language Writing. *Foreign Language Annals*, 7.

Sabadías, A. V. (1995). *Estadística descriptiva e inferencial*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.

Sotomayor, C. (2015). Dimensiones claves de la escritura para su enseñanza y evaluación en la escuela. *Ruta Maestra*, 61 - 63. Obtenido de <http://santillana.com.co/rutamaestra/edición-14/dimensiones-clave-de-la-escritura>

Tünnermann Bernheim, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, 13.

Valery, O. (2000). Reflexiones de la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.

ANEXOS

Anexo 1: Prueba Diagnóstica

NAME: _____ GROUP: _____

TEACHER: _____ DATE: _____

April 5th, 2017

Objetivo: Identificar el nivel de escritura de los estudiantes de octavo grado de la institución educativa Manuel María Mallarino.

NOTA. Esta primera instrucción se da en español para evitar cualquier ambigüedad, esperando que los resultados de la actividad sean confiables para realizar nuestra intervención.

First Analysis

Escribe en inglés tres párrafos, usa un mínimo de treinta palabras en cada párrafo, describe cómo crees tú que sería una rutina alimenticia saludable, para ello detalla paso a paso un menú incluyendo desayuno, almuerzo y cena, además del entredía, media tarde y snacks. Ten en cuenta usar los conectores que conozcas (primero, segundo, luego, después, además, finalmente), hacer buen uso de la ortografía, redactar oraciones con sentido y emplear adecuada puntuación. Sigue este patrón:

TITLE

Paragraph #1

Paragraph #2

Paragraph #3

.

Anexo 2: Rúbricas

		5	4	3	2	1	0
Cumplimiento de la tarea		Redacta tres párrafos y cada párrafo contiene mínimo tres oraciones y se comprende el escrito (claro).	Redacta tres párrafos y cada párrafo contiene tres oraciones.	Redacta tres párrafos y se comprende el escrito (claro).	Redacta tres oraciones y se comprende el escrito (claro).	No hay párrafo, hay oraciones pero no se comprende claramente	No redacta
Seguimiento de instrucciones (Following Instructions)	Párrafo 1	Escribe 30 palabras o más	Escribe 25 palabras	Escribe 20 palabras	Escribe 15 palabras	Escribe 10 palabras	Escribe menos de 10 palabras
	Párrafo 2	Escribe 30 palabras o más	Escribe 25 palabras	Escribe 20 palabras	Escribe 15 palabras	Escribe 10 palabras	Escribe menos de 10 palabras
	Párrafo 3	Escribe 30 palabras o más	Escribe 25 palabras	Escribe 20 palabras	Escribe 15 palabras	Escribe 10 palabras	Escribe menos de 10 palabras
Oraciones (sentences)	Párrafo 1	Escribe oraciones bien estructuradas con sujeto, verbo y complemento	Todas las oraciones tienen sujeto y verbo.	En la mayoría de las oraciones omite el sujeto o el complemento; pero aparece el verbo.	La mayoría de las oraciones tienen sólo sujeto y complementos, omite los verbos.	La mayoría de las oraciones NO tienen sujeto y verbo, es sólo una lista de palabras	no escribe oraciones
	Párrafo 2	Escribe oraciones bien estructuradas con sujeto, verbo y complemento	Todas las oraciones tienen sujeto y verbo.	En la mayoría de las oraciones omite el sujeto o el complemento; pero aparece el verbo.	La mayoría de las oraciones tienen sólo sujeto y complementos, omite los verbos.	La mayoría de las oraciones NO tienen sujeto y verbo, es sólo una lista de palabras	no escribe oraciones
	Párrafo 3	Escribe oraciones bien estructuradas con sujeto, verbo y complemento	Todas las oraciones tienen sujeto y verbo.	En la mayoría de las oraciones omite el sujeto o el complemento; pero aparece el verbo.	La mayoría de las oraciones tienen sólo sujeto y complementos, omite los verbos.	La mayoría de las oraciones NO tienen sujeto y verbo, es sólo una lista de palabras	no escribe oraciones
Estructura del párrafo (Structure)	Párrafo 1	Escribe un párrafo con idea principal e ideas de soporte y un cierre.	Escribe un párrafo con idea principal e ideas soporte y sin cierre.	Escribe un párrafo con ideas soportes y cierre.	Escribe un párrafo con idea principal y cierre.	Escribe una idea principal.	no escribe o solo hace un listado de palabras
	Párrafo 2	Escribe un párrafo con idea principal e ideas de soporte y un cierre.	Escribe un párrafo con idea principal e	Escribe un párrafo con ideas soportes y cierre.	Escribe un párrafo con idea principal y cierre.	Escribe una idea principal.	no escribe o solo hace un listado de palabras

			ideas soporte y sin cierre.				
	Párrafo 3	Escribe un párrafo con idea principal e ideas de soporte y un cierre.	Escribe un párrafo con idea principal e ideas soporte y sin cierre.	Escribe un párrafo con ideas soportes y cierre.	Escribe un párrafo con idea principal y cierre.	Escribe una idea principal.	no escribe o solo hace un listado de palabras
Cohesión (Cohesion)	Párrafo 1	Usa 3 o más conectores, adecuadamente y variados.	Usa 2 conectores, adecuadamente y variado.	Usa 1 conector, adecuadamente.	Usa el mismo conector varias veces.	Usa 1 conector, inadecuadamente.	No usa conectores
	Párrafo 2	Usa 3 o más conectores, adecuadamente y variados.	Usa 2 conectores, adecuadamente y variado.	Usa 1 conector, adecuadamente.	Usa el mismo conector varias veces.	Usa 1 conector, inadecuadamente.	No usa conectores
	Párrafo 3	Usa 3 o más conectores, adecuadamente y variados.	Usa 2 conectores, adecuadamente y variado.	Usa 1 conector, adecuadamente.	Usa el mismo conector varias veces.	Usa 1 conector, inadecuadamente.	No usa conectores
Coherencia (Coherence)	Párrafo 1	Todas las oraciones están relacionadas correctamente entre sí dando un sentido general al párrafo.	La mayoría de las oraciones están relacionadas dando un sentido general al párrafo.	Las oraciones están relacionadas con algo de dificultad para entender su sentido general.	Las oraciones se relacionan muy poco perdiéndose la idea general del párrafo.	La oraciones no se relacionan unas con otras.	no hay párrafo.
	Párrafo 2	Todas las oraciones están relacionadas correctamente entre sí dando un sentido general al párrafo.	La mayoría de las oraciones están relacionadas dando un sentido general al párrafo.	Las oraciones están relacionadas con algo de dificultad para entender su sentido general.	Las oraciones se relacionan muy poco perdiéndose la idea general del párrafo.	La oraciones no se relacionan unas con otras.	no hay párrafo.
	Párrafo 3	Todas las oraciones están relacionadas correctamente entre sí dando un sentido general al párrafo.	La mayoría de las oraciones están relacionadas dando un sentido general al párrafo.	Las oraciones están relacionadas con algo de dificultad para entender su sentido general.	Las oraciones se relacionan muy poco perdiéndose la idea general del párrafo.	La oraciones no se relacionan unas con otras.	no hay párrafo.
Ortografía (Spelling)	Párrafo 1	Todas las palabras están escritas correctamente.	La mayoría de las palabras están escritas correctamente.	Algunas de las palabras están escritas correctamente.	Pocas palabras están bien escritas.	La mayoría de las palabras están mal escritas.	No hay palabras

	Párrafo 2	Todas las palabras están escritas correctamente.	La mayoría de las palabras están escritas correctamente.	Algunas de las palabras están escritas correctamente.	Pocas palabras están bien escritas.	La mayoría de las palabras están mal escritas.	No hay palabras
	Párrafo 3	Todas las palabras están escritas correctamente.	La mayoría de las palabras están escritas correctamente.	Algunas de las palabras están escritas correctamente.	Pocas palabras están bien escritas.	La mayoría de las palabras están mal escritas.	No hay palabras
Word choice - (Selección de palabras)	Párrafo 1	Elige las palabras correctas para expresar sus ideas	Elige la mayoría de las palabras correctas para expresar sus ideas .	Elige algunas palabras correctas para expresar sus dieas .	La mayoría de las palabras son elegidas incorrectamete para expresar sus ideas	No elige palabras correctas para expresar sus ideas	No elige palabras
	Párrafo 2	Elige las palabras correctas para expresar sus ideas	Elige la mayoría de las palabras correctas para expresar sus ideas .	Elige algunas palabras correctas para expresar sus dieas .	La mayoría de las palabras son elegidas incorrectamete para expresar sus ideas	No elige palabras correctas para expresar sus ideas	No elige palabras
	Párrafo 3	Elige las palabras correctas para expresar sus ideas	Elige la mayoría de las palabras correctas para expresar sus ideas .	Elige algunas palabras correctas para expresar sus dieas .	La mayoría de las palabras son elegidas incorrectamete para expresar sus ideas	No elige palabras correctas para expresar sus ideas	No elige palabras
Vocabulario (Vocabulary)	Párrafo 1	Utiliza una amplia gama de vocabulario	Utiliza un rango moderado de vocabulario	Utiliza una gama limitada de vocabulario	Utiliza una gama muy limitada de vocabulario	Usa vocabulario muy pobre	No usa vocabulario
	Párrafo 2	Utiliza una amplia gama de vocabulario	Utiliza un rango moderado de vocabulario	Utiliza una gama limitada de vocabulario	Utiliza una gama muy limitada de vocabulario	Usa vocabulario muy pobre	No usa vocabulario
	Párrafo 3	Utiliza una amplia gama de vocabulario	Utiliza un rango moderado de vocabulario	Utiliza una gama limitada de vocabulario	Utiliza una gama muy limitada de vocabulario	Usa vocabulario muy pobre	No usa vocabulario
Gramática (Grammar: verb tenses)	Párrafo 1	Conjuga adecuadamente todos los tiempos verbales	La mayoría de los tiempos verbales están conjugados adecuadamente	Algunos tiempos verbales están conjugados adecuadamente	Pocos tiempos verbales están conjugados adecuadamante	La mayoría de los tiempos verbales están mal conjudos.	No conjuga los tiempos verbales

	Párrafo 2	Conjuga adecuadamente todos los tiempos verbales	La mayoría de los tiempos verbales están conjugados adecuadamente	Algunos tiempos verbales están conjugados adecuadamente	Pocos tiempos verbales están conjugados adecuadamente	La mayoría de los tiempos verbales están mal conjugados.	No conjuga los tiempos verbales
	Párrafo 3	Conjuga adecuadamente todos los tiempos verbales	La mayoría de los tiempos verbales están conjugados adecuadamente	Algunos tiempos verbales están conjugados adecuadamente	Pocos tiempos verbales están conjugados adecuadamente	La mayoría de los tiempos verbales están mal conjugados.	No conjuga los tiempos verbales
Puntuación (Punctuation)	Párrafo 1	Usa comas, puntos, mayúsculas en un 90% de los casos.	Usa comas, puntos, mayúsculas en un 80% de los casos.	Usa comas, puntos, mayúsculas en un 50% de los casos.	Usa comas, puntos, mayúsculas en un 30% de los casos.	Usa comas, puntos, mayúsculas en un 10% de los casos.	No usa comas, puntos, mayúsculas
	Párrafo 2	Usa comas, puntos, mayúsculas en un 90% de los casos.	Usa comas, puntos, mayúsculas en un 80% de los casos.	Usa comas, puntos, mayúsculas en un 50% de los casos.	Usa comas, puntos, mayúsculas en un 30% de los casos.	Usa comas, puntos, mayúsculas en un 10% de los casos.	No usa comas, puntos, mayúsculas
	Párrafo 3	Usa comas, puntos, mayúsculas en un 90% de los casos.	Usa comas, puntos, mayúsculas en un 80% de los casos.	Usa comas, puntos, mayúsculas en un 50% de los casos.	Usa comas, puntos, mayúsculas en un 30% de los casos.	Usa comas, puntos, mayúsculas en un 10% de los casos.	No usa comas, puntos, mayúsculas

Anexo 3: Lesson Plan

DATE	TOPIC	OBJECTIVE	BASIC LEARNING RIGHTS	ACTIVITIES	RESOURCES
April 19 th /2017	Food categories.	<p>-To Improve the writing skills.</p> <p>- To encourage practicing writing skills</p> <p>- To write simple present - tense sentences about food.</p> <p>- To use some punctuation signs: . , :</p>	<p>Briefly narrates current facts, daily situations or personal experiences orally and in written form.</p>	<p>+ Creating my journal</p> <p>+ Increasing our vocabulary</p> <p>+ Writing sentences</p> <p>+ Projecting the common mistakes</p>	<p>Video beam</p> <p>Padlet</p> <p>Journal notebook</p>

Pre- Warm up	While	Post
<p>Teacher asks the students :</p> <p>Do you know what a journal is?</p> <p>Do you have a personal journal?</p> <p>What kind of things do you write in a journal?</p> <p>Teachers will give a special gift to make a personal journal (small notebook for each one).</p> <p>Students will begin to personalize their journal with the materials that the teacher provides (colors, glue, markers, colored paper, magazines, etc)</p> <p>Time: 20 minutes</p>	<p>Teacher sticks five billboards with the title and the vocabulary of five food groups:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. bread, cereals and potatoes 2. fruits and vegetables 3. Meat and eggs 4. Dairy products 5. Fats and sugary food <p>Students will look for the food pictures outside the classroom and paste them in the correct billboard.</p> <p>Then, the students and the teacher check them the activity, they will pronounce and write them in their notebooks.</p> <p>Time: 15 minutes</p>	<p>Closing activity</p> <p>Teacher will project some chunks of their diagnosis text (without names) using the Padlet application.</p> <p>Teacher will lay out the most common mistakes that they made in their previous texts.</p> <p>Students and teacher Analyze what kind of mistakes are.</p> <p>Teacher will pick the journals up and finish the class.</p> <p>Time: 20 minutes</p>

	<p>Grammar</p> <p>Teacher will explain the different parts of a sentence (Subject, verb and complement) and she will write some examples related to the food.</p> <p>The students are divided in ten groups of three.</p> <p>Teacher asks them to write 4 sentences in the journal about the food they like and the food they love.</p> <p>Through cooperative learning students will correct each other their sentences.</p> <p>Time: 35 minutes</p>	
--	---	--

DATE	TOPIC	OBJECTIVE	BASIC LEARNING RIGHTS	ACTIVITIES	RESOURCES
May 5 th /2017	Food routines	<p>-To Improve the writing skills.</p> <p>- To write routines or food habits.</p> <p>- To understand the structure of a sentence.</p> <p>To use frequency adverbs in a correct way.</p>	Briefly narrates current facts, daily situations or personal experiences orally and in written form.	<p>- Interpreting an image.</p> <p>- Working with the frequency adverbs.</p>	<p>Video beam</p> <p>Power point</p> <p>Videos</p> <p>Padlet</p> <p>Journal notebooks</p> <p>Cardboard</p>

Pre- Warm up	While	Post
<p>- Teachers give the journals back to the students:</p> <p>In each journal the teachers write a motivate messages to the students to</p>	<p>- The teachers project a video <i>-English Lesson Daily Routine-</i>, about frequency adverbs and the end of it teacher reinforce the topic.</p>	<p>The students write in their journals seven sentences with each frequency adverbs while the teachers are checking their productions</p>

<p>encourage the writing process. “ It’s a good beginning , Go ahead 😊 ”</p> <p>- Then, The teachers paste a fruit salad picture in the journal notebooks and the students have to interpret it with the direction below:</p> <p>“write what this fruit salad has and write if you like o not and write reason : because ... ”</p> <p>Time: 40 minutes</p>	<p>- The teachers show a Power Point presentation -<i>adverbs of frequency and fast food</i>- about frequency adverbs and food where the students have to choose the correct option.</p> <p>Time: 45 minutes</p>	<p>Time: 25 minutes</p> <p>Closing activity</p> <p>Teacher will project another some chunks of their diagnosis text (without names) using the Padlet application.</p> <p>Teacher will lay out the most common mistakes - <i>numbers 27 and 28</i>- that they made in their previous texts.</p> <p>Students and teacher analyze what kind of mistakes are.</p> <p>Time: 10 minutes</p>
---	---	--

DATE	TOPIC	OBJECTIVE	BASIC LEARNING RIGHTS	ACTIVITIES	RESOURCES
August 9th	Healthy food routine.	<p>-To Improve the writing skills.</p> <p>To write routines or food habits.</p> <p>To identify the differences between affirmative and negative sentences in present tense.</p> <p>To practice the writing of sentences with subject in third person.</p> <p>To identify some punctuation signs: ? "... "</p>	Briefly narrates current facts, daily situations or personal experiences orally and in written form.	<ul style="list-style-type: none"> - Concentrate activity. - Unscramble activity. - Practice activity. 	<p>Video beam</p> <p>Padlet</p> <p>Journal notebooks</p> <p>Cardboard sentences</p> <p>Concentrate game kit</p> <p>Huge Chronometer</p> <p>4 billboards</p>

Pre- Warm up	While	Post
<p>Concentrate activity:</p> <p>The teachers organize the students in groups of four, the teachers have pasted some square cards boards previously on the board (<i>they have pictures and words related to the food on a side and on the other side, students can see numbers from one to forty</i>).</p> <p>The students have to choose a pair of numbers to make pairs join pictures and words.</p> <p>20 seconds each turns.</p>	<p>Unscramble activity</p> <p>Teacher writes the objective on the board</p> <p>The teachers organize the students in pairs combining the English levels, the teachers give them packages with some words and they have to organize them in a sentence: 1 <i>Affirmative (s,ies,es)</i> , 2 <i>negative (don't)</i> or 3 <i>negative (doesn't)</i>.</p> <p>Then, teachers and students socialize the work, and they correct it together. The students paste the sentences on the board. The teachers explain third person and negative form.</p>	<p>Practice activity:</p> <p>The teachers project pictures from people that are eating, the students have to write ten sentences in simple present in third person and negative relate with the pictures by using frequency adverbs.</p> <p>Example: Lina usually eats Salad.</p> <p style="padding-left: 40px;">Paul doesn't always like beans.</p> <p style="padding-left: 40px;">Sometimes, they don't drink coke.</p> <p>Time: 30 minutes</p> <p>Output activity</p> <p>The teachers ask the students to write a sentence in their journals about their moms, family and themselves in affirmative and negative. The teachers count 2 minutes for each sentence.</p>

<p>Time: 20 minutes</p>	<p>- the students write all of sentences in their journals</p> <p>Time: 35 minutes</p>	<p>Time: 20 minutes</p> <p>Closing activity</p> <p>Teacher will project another some chunks of their diagnosis text (without names) using the Padlet application.</p> <p>Teacher will lay out the most common mistakes - <i>numbers 1, 4 and 15</i>- that they made in their previous texts.</p> <p>Students and teacher analyze what kind of mistakes are.</p> <p>- The teachers pick the journals up to check the students' process.</p> <p>Time: 10 minutes</p>
--------------------------------	---	---

DATE	TOPIC	OBJECTIVE	BASIC LEARNING RIGHTS	ACTIVITIES	RESOURCES
August 11th	Are you healthy?	<p>-To Improve the writing skills.</p> <p>To ask and answer the questions about food habits.</p> <p>To do specific information questions.</p> <p>To identify some punctuation signs: ? "... "</p>	<p>Briefly narrates current facts, daily situations or personal experiences orally and in written form.</p>	<p>- Asking Questions</p>	<p>Video beam</p> <p>Padlet</p> <p>Journal notebooks</p> <p>Cardboard</p> <p>8 paper with the lines and sentences.</p> <p>Sentences</p> <p>Markers</p>

Pre- Warm up	While	Post
<p>Hangman activity:</p> <p>The teachers organize four groups of seven they choose a person who goes to the next group, he or she takes a paper with the lines in front and the sentence on the back, while the participants say the letters, the person who leads the activity writes the letters in the correct place but if the participants say a wrong letter, the person goes drawing the hangman. In this way they will work simultaneously.</p> <p>If the group guesses, they will have 2 points and the person who leads the activity will win 1 point.</p>	<p>Asking questions.</p> <p>The teachers show the students a dialogue, where they have to identify the interrogative sentences and then the teachers give a photocopy and the students underline the questions.</p> <p>The teachers explain yes or no question with Do and Does and information question forms with What, Where, When, How, Why and Which, How many and How much.</p>	<p>Practice Activity:</p> <p>The teachers give the students ten sentences in affirmative form and the students have to change them in question form:</p> <p>Do you like chocolate?</p> <p>Output activity</p> <p>Students make a survey with the questions that they asked in the previous activity. They choose four classmates to ask the questions.</p> <p>Then, they report in the journal the conclusions: two persons like chocolate,</p>

<p>Finally, the winner is the group which has more points.</p> <p>They will do 2 rounds of 15 minutes</p> <p>Time: 35 minutes</p>	<p>Time: 35 minutes</p>	<p>Time: 35 minutes</p> <p>Closing activity</p> <p>Teacher will project different chunks of their diagnosis text (without names) using the Padlet application.</p> <p>Teacher will lay out the most common mistakes - <i>numbers 3 and 16</i> - that they made in their previous texts.</p> <p>Students and teacher analyze what kind of mistakes are.</p> <p>- The teachers pick the journals up to check the students' process.</p> <p>Time: 10 minutes</p>
--	--------------------------------	--

DATE	TOPIC	OBJECTIVE	BASIC LEARNING RIGHTS	ACTIVITIES	RESOURCES
August 18th	Graphic organizer	<p>-To Improve the writing skills.</p> <p>To understand how to write a paragraph.</p> <p>To write a short text in simple present tense.</p> <p>To connect ideas with link words.</p>	Briefly narrates current facts, daily situations or personal experiences orally and in written form.	<p>- Graphic organizer.</p> <p>- Doing my first draft.</p>	<p>Video beam</p> <p>Padlet</p> <p>Journal notebooks</p> <p>Photocopies with the bubbles</p> <p>28 Package of cutting paragraphs of the text</p> <p>56 Photocopies of the empty graphic organizer to complete.</p>

Pre- Warm up	While	Post
<p>Food bubbles:</p> <p>First, The teachers project 4 bubbles of categories in the video beam (articles, verbs, adverbs of frequency and food items) and the students complete the bubbles with different words according the category using the optical pencil. The students also complete the bubble tools in her/his photocopies.</p> <p>(15 minutes)</p> <p>Organizing the text</p> <p>Second, the teachers organize the group in pairs, give a small package with cutting paragraphs of the text <i>Healthy Living</i>, the</p>	<p>Graphic organizer</p> <p>The teachers explain a graphic organizer like a strategy to write a text.</p> <p>The graphic organizer has a topic sentence, three supporting details and a conclusion.</p> <p>The teachers explain step by step showing the example.</p> <p>Time: 35 minutes</p>	<p>Practice activity</p> <p>The teachers ask the students to locate the paragraphs of the text: <i>Healthy Living</i> in the graphic organizer and label with these names: Introduction, supporting details, conclusion.</p> <p>Time: 10 minutes</p> <p>Output activity</p> <p>Doing my first Draft</p> <p>The teachers give an empty graphic organizer for the students and they write their own text with the topic. <i>How healthy is our class?</i></p>

<p>students have to organize the text in the correct order.</p> <p>(15 minutes)</p> <p>Time: 20 minutes</p>		<p>They use the previous survey results for this exercise.</p> <p>The teachers are checking while the students are writing.</p> <p>When the students finish the draft, the teachers collect them and check.</p> <p>Time: 40 minutes</p>
---	--	--

DATE	TOPIC	OBJECTIVE	BASIC LEARNING RIGHTS	ACTIVITIES	RESOURCES
August 23rd	Rewriting the text in graphic organizer	-To Improve the writing skills.	Briefly narrates current facts, daily situations or personal	Simon says	colors Video beam

			experiences orally and in written form.		Photocopies about the graphic organizer (hamburger)
Pre- Warm up class, but some of them din		While		Post	
<p>Game</p> <p>Simon says</p> <p>TPR</p> <p>The teacher says: rise your hands, close your eyes, touch your nose, etc. The students do the action.</p> <p>The teachers give 15 minutes to the students complete the survey about <i>How healthy is our group?</i> They began this activity last but some of them didn't finish.</p> <p>Time: 30 minutes</p>		<p>The teachers show the graphic organizer again and remember the structure: topic sentence, supporting sentence1, supporting sentence2, supporting sentence3 and conclusion.</p> <p>The teachers lead the writing step by step, the give the ideas, they choose the best, and write in their graphic organizers. At the end, they write in an autonomous way the supporting sentence 3 and the conclusion.</p> <p>The teachers emphasis in the punctuation.</p>		<p>Practice Activity</p> <p>They color the hamburger and compare their writing.</p> <p>At the end of the class the teachers collect the graft to check them.</p> <p>Time: 15 minutes</p>	

Time: 1 hour and 15 minutes

		Time: 1 hour and 15 minutes			
DATE	TOPIC	OBJECTIVE	BASIC LEARNING RIGHTS	ACTIVITIES	RESOURCES
August 25 th	Connectors: First, second, and, then, next, finally, so, after, but, later. Coherence and cohesion	<p>-To Improve the writing skills.</p> <p>- To use link words to connect paragraph</p>	Briefly narrates current facts, daily situations or personal experiences orally and in written form.	Hot potatoe Reading and analyze two text. The leek (puerro). Completing the text with connectors.	Colors Video beam Texts with the reading. Photocopies with the leek. Photocopies with the text to complete. Markers. Glue.

Pre- Warm up	While	Post
<p>The teachers give to the students the text checked and they look the feedback and paste them in the journal.</p> <p>Game:</p> <p>Hot potatoes</p> <p>The teacher give a small ball, its name is Pepe, the ball goes into the students in order and when the teacher loud <i>hot potato</i> , the students who has the ball Pepe answer these questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Tell us 4 frequency adverbs.</i> 2. <i>Answer this question: Do you do exercise in the morning?</i> 3. <i>What does healthy mean?</i> 4. <i>Tell us 3 items or examples of vegetables.</i> 5. <i>Tell us the names of the paragraphs of the graphic organizer (hamburger).</i> 	<p>The teachers show two texts about comments of people from different countries.</p> <p>The students identify the words according to the function: verbs, frequency adverbs and the teacher emphasis in the connectors.</p> <p>The teacher show in the table a leek with the connector in it. And give photocopies with the same picture, they have to identify the connector and the using. Finally, they color the leek.</p> <p>The connectors are: and, first, second, finally, next, after, so, because, but, then, later.</p>	<p>Practice Activity</p> <p>The students have a photocopy with a paragraph and they complete it with the correct connector: and, but, so, or.</p> <p>Time: 30 minutes</p> <p>Output activity</p> <p>The teachers assign a homework and they explain what the students have to do:</p> <p>The students have to write a text about the benefits of vegetarian food. They have to</p>

<p>6. <i>How do you say in English: aperitivo o entrada, plato principal y postre.</i></p> <p>Time: 30 minutes</p>	<p>Then the teachers explain each connector (the meaning, the using, the location, etc.) using an image.</p> <p>The teacher explains what a connector is.</p> <p>The connectors join parts of the sentences.</p> <p>The teacher write some examples and the students write them in their journal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>I hate cigars and alcohol.</i> - <i>I like watermelons, but my husband likes pears.(subordinate)</i> - <i>I want to drink something fresh, so I am going to the store to buy a soda.</i> - <i>He is hungry so he buy a soda.</i> - <i>He likes coffee, whisky, juice and tea.</i> <p>Time: 45 minutes</p>	<p>use the graphic organizer that they learnt.</p> <p>They have to write the topic sentence, the supporting sentences and the conclusion in their journals.</p> <p>Time: 15 minutes</p>
---	--	--

DATE	TOPIC	OBJECTIVE	BASIC LEARNING RIGHTS	ACTIVITIES	RESOURCES
August 28th	Vegetarian food Vocabulary: integral cookies, integral rice, carve, leek, eggplant, green sukini, yellow sukini and quinoa	-To Improve the writing skills. - To write in a cooperative way.	Briefly narrates current facts, daily situations or personal experiences orally and in written form.	Food items and labels. Talking about vegetarianism. Reading a vegetarian text in a graphic organizer. Writing activities	Foamy Sticks Photocopies Video beam Food items Pencils Dictionaries Glue Colors

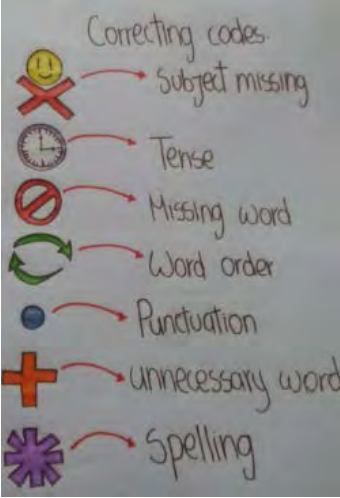
Pre- Warm up	While	Post
<p>The teachers take many items about vegetarian food like: integral cookies, integral rice, carve, leek, eggplant, green sukini, yellow sukini and quinoa; they take the labels according those items. The students put the labels in the correct food with a stick. With this activity introduce the topic about vegetarian food.</p> <p>Then the teachers asks some questions about vegetarians because in the last class the teachers asked the students to find out about vegetarian people.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What do vegetarian people eat? 2. What don't vegetarian eat? 3. What happen if you eat meat? 4. Why do vegetarian worry? 5. Is it easy to get vegetarian food? 6. What other information did you find? 	<p>The teachers show and explain a graphic organizer with the topic: What is vegetarianism and veganism?</p> <p>They read, they understand and identify grammar and different kind of words – verbs, connectors, adverbs -.</p> <p>Time: 25 minutes</p>	<p>Practice Activity</p> <p>The teachers organize the students in groups of 4 and give a graphic organizer worksheet to each student with a specific topic:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Eating vegetarian food is good for your health and environment.</i> 2. <i>Vegetarians think having this lifestyle is better for them and for the environment.</i> 3. <i>Vegetarians and vegans say that consume meat is bad for humans.</i> 4. <i>Being vegetarian is complicated.</i> <p>Each student begins to write the first supporting detail in 7 minutes then, they have to pass the paper to her or his classmate on the right to continue writing the second supporting detail with this new topic, and so on.</p> <p>The activity finishes when the students write the conclusion in each (4) graphic organizer.</p>

<p>Time: 35 minutes</p>		<p>Output activity</p> <p>The teachers organize groups of 7 students according with the topic his or her has in their hands.</p> <p>The teachers give different roles in small papers to each group and they distribute these roles according their likes:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Structure.2. Punctuation.3. Adverb of frequency.4. Connectors.5. Verbs.6. S+V+C7. Coherence. <p>Each group has to write a new text with the ideas that they express in the previous activity.</p> <p>They work in a cooperative way, taking to account their roles.</p> <p>The teachers collect the text to check.</p> <p>Time: 45 minutes</p>
--------------------------------	--	--

DATE	TOPIC	OBJECTIVE	BASIC LEARNING RIGHTS	ACTIVITIES	RESOURCES
September 1st	<p>Food around the world</p> <p>White rice, miso soup, pickled vegetables, peas, hard-boiled eggs, bread roll, etc.</p>	<p>-To Improve the writing skills.</p> <p>To know about food in different countries.</p>	<p>Briefly narrates current facts, daily situations or personal experiences orally and in written form.</p>	<p>Correcting the mistakes with the Padlet.</p> <p>Video: What does the world eat for breakfast?</p> <p>Writing about the food in a different country.</p>	<p>The videobeam</p> <p>The padlet</p> <p>The graphic Organizer</p> <p>Country food pictures</p> <p>Markers</p> <p>Pens</p> <p>dictionaries</p>

Pre- Warm up	While	Post
<p>The teachers show some common mistakes in Padlet application, the students correct the mistakes in their journals, and then, some volunteers go to the board and write their corrections.</p> <p>Example:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mistake: I drink orange juice and rice and tomato and chicken <p>Correction: I drink orange juice, I eat rice, tomato and chicken.</p> <p>Time: 20 minutes</p>	<p>The teachers show a video. What does the world eat for breakfast?</p> <p>In the video appears a different kind of breakfast of seventeen countries like: United States, Japan, India, Germany, Vietnam, Brazil, United kingdom, China, Iran, Italy, Egypt, Kenya, Sweden, Morocco, Russia, Mexico and Australia.</p> <p>Time: 25 minutes</p>	<p>Practice Activity</p> <p>The students and the teachers check the vocabulary according to the images such as: beverages, bread, toast, cereal, syrup, different kind of eggs, bacon, sausages, ham, butter, etc. Then, the students write the new vocabulary in their journals.</p> <p>Time: 30 minutes</p> <p>Output activity</p> <p>The teachers organize the students in groups of 3 (8 groups of 3 and 2 groups of 2) and give a picture to each group about a dish from a specific country, they write a text about this dish comparing this with Colombian food in this way:</p> <p>In Cambodia they eat vegetables like... but they don't have any protein. In Colombia we have...</p> <p>Time: 45 minutes</p>

DATE	TOPIC	OBJECTIVE	BASIC LEARNING RIGHTS	ACTIVITIES	RESOURCES
Monday, september 11 th	Correcting codes	-To Improve the writing skills.	Briefly narrates current facts, daily situations or personal experiences orally and in written form.	<ul style="list-style-type: none"> • Review vocabulary. • Use the correcting code. 	Maze photocopies. <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulary taken out from the teachers about food form different countries. - Video beam. - Markers. - Dictionaries. - Correcting codes.

Pre- Warm up	While	Post
<p>The teachers deliver a photocopy about food vocabulary in a way of maze, they have to find the text in a letter soup following the route of maze. Then they have to answer the questions according to the text.</p> <p>Where does lasagna come from?</p> <p>Time: 35 minutes</p>	<p>The teachers project the correcting codes on the board and explain the meaning of each sign:</p>  <p>The students copy the correcting code in their journals.</p> <p>Time: 25 minutes</p>	<p>Practice Activity</p> <p>The teachers give previous exercise to a different group, they check and draw correspond sign.</p> <p>Time 15 minutes.</p> <p>Output activity</p> <p>The text returns to the original group they correct the mistake and rewrite the text.</p> <p>Time: 45 minutes</p> <p>Closing activity</p> <p>Teacher will project another some chunks of their diagnosis text (without names) using the Padlet application. Teacher will lay out the most common mistakes - <i>numbers 18 and 24</i> - that they made in their previous texts.</p> <p>Students and teacher analyze what kind of mistakes are.</p> <p>- The teachers pick the journals up to check the students' process.</p> <p>Time: 15 minutes</p>

DATE	TOPIC	OBJECTIVE	BASIC LEARNING RIGHTS	ACTIVITIES	RESOURCES
Wednesday, September 13th	Prepositions: In, at, on, by, for	-To Improve the writing skills.	Briefly narrates current facts, daily situations or personal experiences orally and in written form.		

Pre- Warm up	While	Post
<p>The teachers show some common mistakes in Padlet application, the students correct the mistakes in their journals, and then, some volunteers go to the board and write their corrections.</p> <p>Example:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mistake: I in my lunch drink juice and I eat spaghetti - Correction: In my lunch I drink juice and I eat spaghetti. 	<p>The teachers project an image of the using of these prepositions:</p> <p><i>In, on, at, by, for</i></p> <p>Time: 25 minutes</p>	<p>Practice Activity</p> <p>The teachers give a photocopy to each student with a text and a picture, the students have to complete the text with the correct preposition:</p> <p>In, on, at.</p> <p>Time: 30 minutes</p> <p>Output activity</p>

<p>The teachers project a small text about food with the prepositions in it, they have to read and underline the word that they think are prepositions.</p> <p>Time: 20 minutes</p>		<p>The teacher write on the board some phrases and the students have to write a text using these phrases in their journals.</p> <p>Then, the teachers collect the journal to check the text.</p> <p>Time: 45 minutes</p>
--	--	---

Anexo 4: Ruta de clase

Ruta de intervención

CLASSES	CATEGORY	GRAMMAR	FUNCTION	OBJECTIVE
First analysis				
Class 1	Vocabulary (Food category), Spelling, Punctuation, Grammar - Simple Present tense- Sentence structure	Food category: Vegetables, fruits, meats and eggs, bread, cereal and potatoes, dairy products and sugary food. Simple present tense affirmative: Subject + Verb + Complement Verbs: love, like.	Recognizing food categories.	To encourage practicing writing skills To write simple present-tense sentences about food. To use some punctuation signs: . , :

<p>Class 2</p>	<p>Vocabulary, Spelling, Grammar -Simple Present tense-, Adverb of frequency. Sentence structure</p>	<p>Simple present tense affirmative Verbs: like, love, have, drink, order, serve, eat, prepare. Adverb of frequency: Always, Usually. Often, Sometimes. Rarely, Never.</p>	<p>Expressing the frequency food habits.</p>	<p>To write routines or food habits. To understand the structure of a sentence. To use frequency adverbs in a correct way.</p>
<p>Clase 3</p>	<p>Vocabulary, Spelling, Punctuation, Grammar - Simple Present tense 3rd person and Simple Present negative-. Sentence structure</p>	<p>Simple present affirmative 3rd person : s, es, ies. Simple present negative Subject + Auxiliar (don't / doesn't) + Verb + C</p>	<p>Giving the opinion about food</p>	<p>To practice the writing of sentences with subject in third person. To understand the negative sentences</p>

				To identify the differences between affirmative and negative sentences in present tense.
Class 4	Vocabulary, Spelling, Punctuation, Grammar - Simple Present tense 3 rd person and Simple Present negative-. Interrogative sentences With (Do/ Does) and Wh Questions	Simple present tense interrogative: Auxiliary (Do/Does) + Subject + verb + C? Wh : information questions Do/ Does: Yes or No questions	Interchanging food information.	To ask and answer the questions about food habits. To do specific information questions. To identify some punctuation signs: ? "... "

<p>Class 5</p>	<p>Vocabulary, Spelling, Punctuation, Grammar - Simple Present tense, Articles, Coherence and cohesion (Paragraph), Connectors.</p>	<p>Simple present tense Positive, Negative, Questions. Verbs: like, love, have, drink, order, serve, prepare, buy, eat.</p>	<p>planning the writing with a graphic organizer Doing my first draft.</p>	<p>To understand how to write a paragraph. To write a short text in simple present tense. To connect ideas with link words.</p>
<p>Class 6</p>	<p>Vocabulary, Spelling, Punctuation, Grammar - Simple Present tense, Articles, Coherence and cohesion</p>	<p>Articles: a, an, the Verbs: like, love, have, drink, order, serve, eat, prepare, use, need, give, bake, peel, buy.</p>	<p>Rewriting the text in graphic organizer</p>	<p>-To Improve the writing skills. To understand how to write a paragraph.</p>

	(Paragraph), Connectors.			To write a short text in simple present tense.
Class 7	Connectors: First, second, and, then, next, finally, so Coherence and cohesion Vocabulary, Spelling, Punctuation, Grammar Simple present, Paragraph, Connectors.	Connectors: and, so, but, first, second, and, then, after that, later, next, finally	Learning about food from different cultures	To write two paragraph about food in different countries To use link words to connect paragraph

<p>Class 8</p>	<p>Vocabulary, Spelling, Punctuation, Simple Present , Paragraph, Connectors, Coherence and cohesion</p>	<p>Review all the topics Writing in the graphic organizer</p>	<p>Talking about vegetarian food</p>	<p>To write a text using the graphic organizer about vegetarian food</p> <p>To write an introduction</p> <p>To write supporting ideas To write a conclusion</p>
<p>Clase 9</p>	<p>Breakfast items Breakfast around the world</p>	<p>Food around the world</p>	<p>Recognizing different food for breakfast</p>	<p>To talk about breakfast in different countries</p> <p>To learn new vocabulary</p> <p>To write about special dish for different countries</p>

Class 10	Vocabulary, Spelling, Punctuation, Simple Present , Paragraph, Connectors, Coherence and cohesion	Correcting codes	Describing an international dish	To use correcting codes To write about a dish from another country To correct text form your classmates
Last analysis				

Anexo 5: Fotos



Foto 1: La foto muestra una actividad de clasificación del vocabulario. Los estudiantes deben pegar en la categoría correspondiente los nombres de los alimentos: Carne, lácteos, Verduras, etc.



Foto 2: Un ejercicio de scramble. Los estudiantes intentan organizar la oración.



Foto 2: Los estudiantes encuentran las parejas de gráfico con el nombre correspondiente. 119



Foto 4: En las paredes se pueden observar dos actividades; la organización de oraciones en amarillo y detrás de las profesoras, el concéptrese.

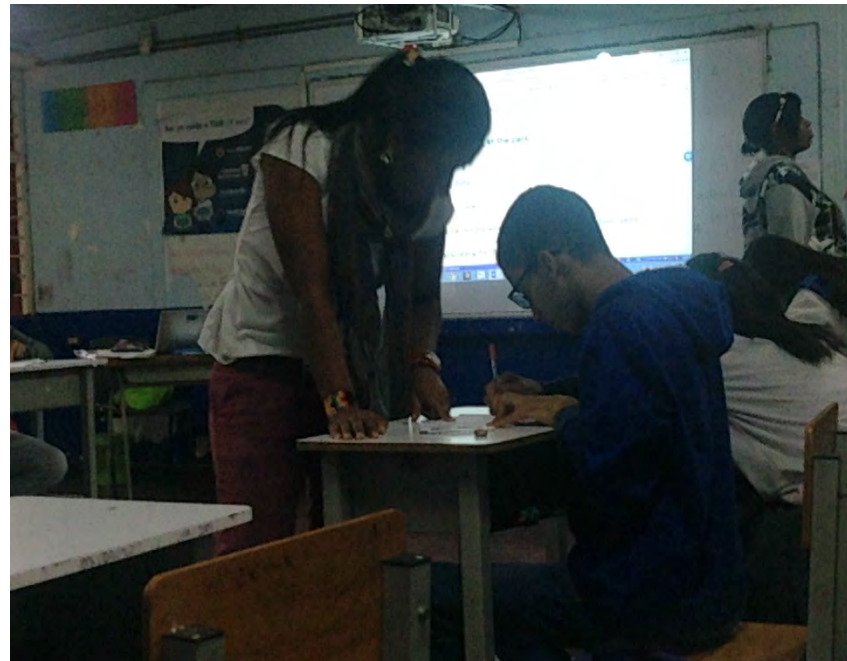


Foto 3: La profesora titular chequea y anima al estudiante en el trabajo individual.



Foto 6: Los estudiantes están contestando la encuesta sobre qué tan saludables son los hábitos alimenticios de sus compañeros.



Foto 5: Los estudiantes se preguntan mutuamente sobre los hábitos alimenticios.

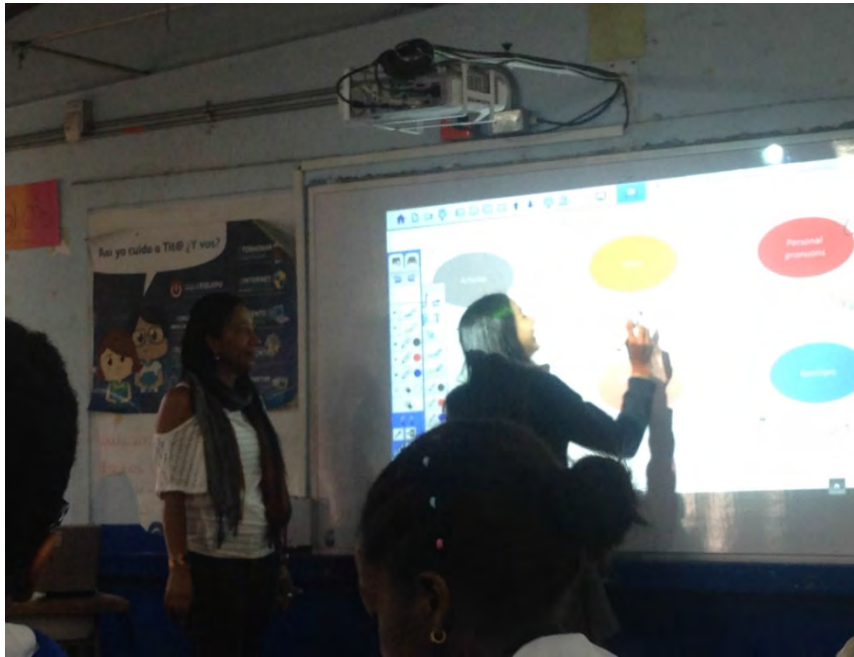


Foto 7: En la foto la estudiante está escribiendo con el lápiz óptico palabras en una de las categorías gramaticales.

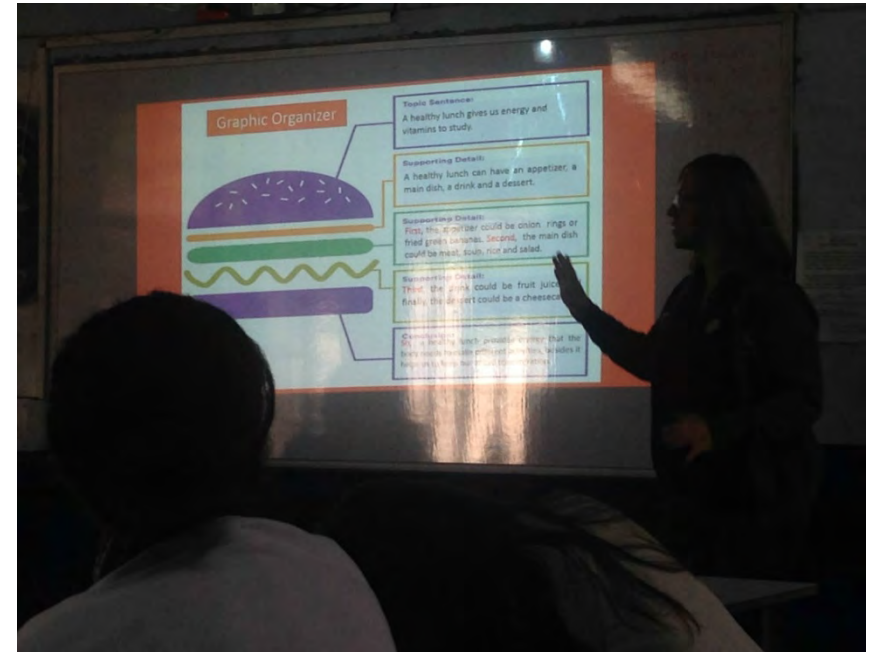


Foto 8: En la fotografía se ve el organizador gráfico "graphic organizer" en forma de hamburguesa, mediante el cual los estudiantes se orientan para sus escritos.



Foto 9: Las estudiantes de la fotografía trabajan colaborativamente en sus textos.



Foto 10: Los estudiantes se encuentran en el proceso final de un texto utilizando el organizador gráfico como guía.

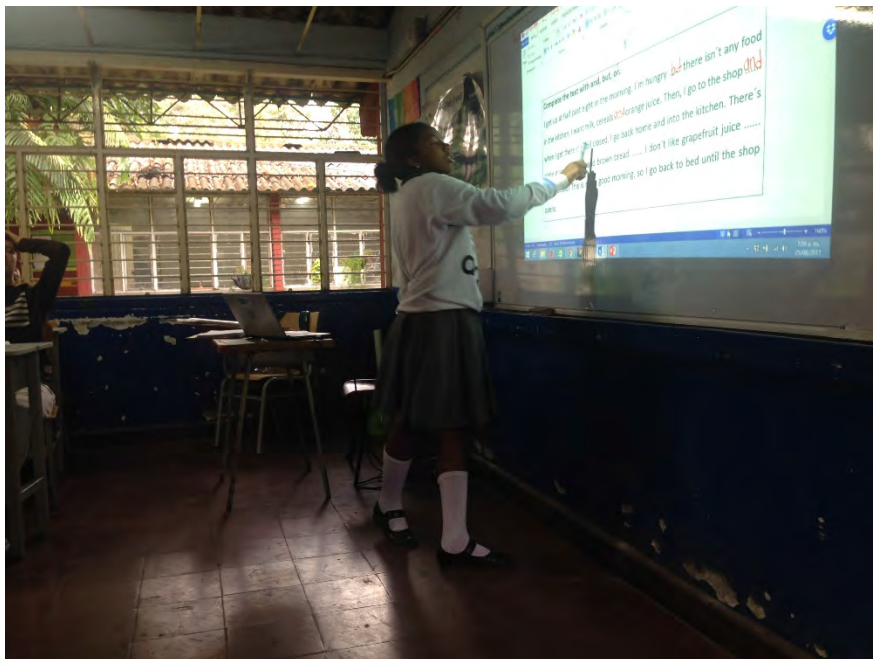


Foto 11: La estudiante de la fotografía intenta completar el texto con los conectores más apropiados



Foto 12: Aquí se observa la imagen del puerro con los conectores aprendidos en las sesiones.



Foto 14: La fotografía muestra el cronómetro digital que se usó para controlar el tiempo de algunas actividades.



Foto 13: Los estudiantes están organizados en grupos colaborativos y se ve al fondo el cronómetro con el cual se controla el tiempo, está visible para todos.



Foto 16: Trabajo colaborativo



Foto 15: En la fotografía se observan algunos alimentos que consumen los vegetarianos o personas con hábitos sanos. Ellos los identificaron con los letreros en fommy.



Foto 18: Los estudiantes tienen un determinado rol o misión por cumplir en el trabajo colaborativo



Foto 17: Cada estudiante está encargado de revisar un aspecto del texto,

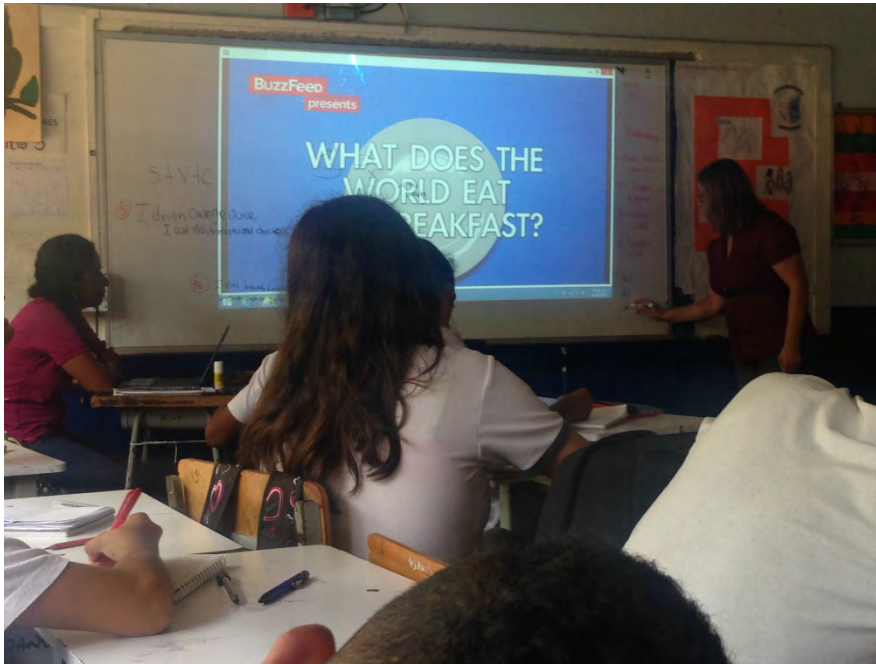


Foto 19: En la fotografía se observa la imagen del video sobre los desayunos que comen las personas de diferentes países.

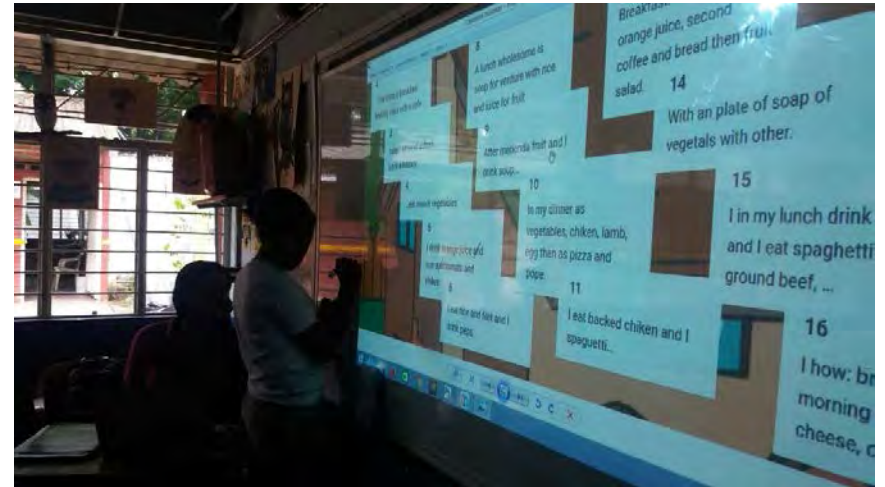


Foto 20: Aquí se observa el muro Padlet, donde se proyectaban los errores más frecuentes en la escritura.



Foto 21: En la fotografía s puede apreciar el trabajo colaborativo al describir el plato típico del país asignado.



Foto 22: El estudiante de la fotografía está corrigiendo una de las oraciones que aparecen en el muro (Padlet).



Foto 24: Los estudiantes de la fotografía intentan escribir un texto comparando la comida colombiana con la del país que se le asignó.



Foto 23: Los estudiantes organizan los productos según la categoría, en este caso, frutas y verduras.



Foto 26: Los estudiantes se muestran atentos en la retroalimentación de la profesora titular.



Foto 25: En la fotografía se observan parejas de trabajo, intentando organizar las oraciones en un orden sintáctico apropiado.

Anexos 6: Tabla de resultados

		E-1		Diferencia	E- 2		Diferencia	E-3		Diferencia	E-4		Diferencia
Cumplimento de la tarea		5	5	0	3	4	1	3	4	1	3	4	1
Seguimiento de instrucciones	Párrafo 1	4	5	1	3	5	2	5	5	0	2	3	1
	Párrafo 2	3	5	2	3	4	1	5	5	0	5	4	-1
	Párrafo 3	5	4	-1	0	3	3	0	2	2	3	5	2
Oraciones (sentences structure)	Párrafo 1	4	5	1	3	5	2	4	5	1	2	4	2
	Párrafo 2	4	5	1	2	4	2	5	4	-1	4	4	0
	Párrafo 3	3	4	1	0	5	5	2	3	1	3	3	0
Estructura del párrafo	Párrafo 1	1	5	4	1	4	3	1	4	3	1	4	3
	Párrafo 2	1	5	4	1	3	2	1	4	3	1	4	3
	Párrafo 3	1	4	3	0	4	4	1	3	2	1	4	3
Cohesión	Párrafo 1	3	3	0	3	3	0	3	4	1	3	3	0
	Párrafo 2	3	3	0	4	3	-1	3	3	0	3	3	0
	Párrafo 3	3	3	0	0	4	4	0	4	4	3	3	0

Coherencia	Párrafo 1	3	5	2	2	5	3	3	5	2	2	4	2
	Párrafo 2	3	5	2	2	5	3	3	5	2	3	4	1
	Párrafo 3	3	4	1	0	5	5	0	4	4	3	4	1
Ortografía	Párrafo 1	5	5	0	5	5	0	5	5	0	3	5	2
	Párrafo 2	5	5	0	5	5	0	2	5	3	5	5	0
	Párrafo 3	5	4	-1	0	4	4	0	2	2	3	5	2
Word choice	Párrafo 1	4	4	0	3	4	1	4	4	0	3	4	1
	Párrafo 2	4	4	0	3	4	1	4	4	0	4	4	0
	Párrafo 3	4	4	0	0	4	4	0	3	3	3	4	1
Vocabulario	Párrafo 1	3	4	1	2	4	2	3	4	1	2	4	2
	Párrafo 2	3	4	1	2	4	2	3	4	1	3	4	1
	Párrafo 3	4	4	0	1	4	3	1	3	2	3	4	1
Grammar: verb tenses	Párrafo 1	3	5	2	2	4	2	3	4	1	2	3	1
	Párrafo 2	3	4	1	2	3	1	3	3	0	3	3	0
	Párrafo 3	3	4	1	0	4	4	1	3	2	3	3	0

Puntuación	Párrafo 1	3	5	2	1	4	3	1	1	0	0	4	4
	Párrafo 2	3	4	1	2	4	2	2	2	0	0	4	4
	Párrafo 3	2	4	2	1	4	3	1	1	0	0	4	4
Promedio		3,323	4,323	1	1,806	4,097	2,29032258	2,323	3,613	1,29032258	2,548	3,871	1,32258065
Puntaje total		103	134	31	56	127	71	72	112	40	79	120	41
Promedio párrafo 1		3,3	4,6	1,3	2,5	4,3	1,8	3,2	4,1	0,9	2	3,8	1,8
Promedio Párrafo 2		3,2	4,4	1,2	2,6	3,9	1,3	3,1	3,9	0,8	3,1	3,9	0,8
Promedio párrafo 3		3,3	3,9	0,6	0,2	4,1	3,9	0,6	2,8	2,2	2,5	3,9	1,4

E-5		Diferencia	E-6		Diferencia	E-7		Diferencia	E-10		Diferencia	E-11		Diferencia
5	5	0	4	5	1	4	4	0	3	4	1	3	4	1
5	5	0	5	4	-1	5	5	0	3	4	1	1	5	4
5	5	0	5	5	0	5	4	-1	2	3	1	1	5	4
5	5	0	4	4	0	5	3	-2	2	4	2	1	2	1
4	5	1	3	5	2	4	4	0	2	3	1	0	4	4
4	5	1	3	5	2	4	4	0	1	3	2	0	2	2
3	5	2	2	3	1	4	4	0	2	3	1	0	3	3
1	5	4	1	4	3	1	4	3	1	2	1	0	2	2
1	5	4	1	4	3	1	3	2	1	2	1	0	2	2
1	5	4	1	4	3	1	3	2	1	2	1	0	2	2
3	5	2	3	4	1	3	5	2	3	3	0	2	5	3
3	5	2	3	4	1	3	4	1	3	3	0	2	4	2

3	5	2	4	4	0	3	4	1	3	5	2	2	4	2
4	5	1	2	4	2	2	4	2	1	3	2	0	2	2
4	5	1	2	4	2	2	4	2	0	3	3	0	2	2
4	5	1	2	4	2	2	4	2	1	3	2	0	2	2
5	5	0	4	4	0	5	5	0	3	4	1	2	5	3
5	5	0	5	5	0	4	5	1	3	3	0	2	5	3
5	5	0	4	5	1	5	3	-2	3	5	2	2	3	1
4	5	1	4	3	-1	3	3	0	2	3	1	3	3	0
4	4	0	4	3	-1	3	3	0	2	3	1	3	3	0
4	4	0	3	3	0	3	3	0	2	3	1	3	3	0
4	4	0	3	3	0	3	4	1	2	3	1	1	3	2
4	4	0	3	4	1	3	3	0	2	3	1	1	3	2
4	4	0	3	4	1	3	3	0	2	4	2	1	3	2
4	5	1	2	5	3	3	3	0	1	3	2	0	3	3
4	4	0	2	5	3	3	3	0	1	2	1	0	0	0
3	4	1	2	3	1	3	3	0	1	2	1	0	1	1
3	5	2	2	3	1	3	4	1	2	4	2	2	5	3
3	5	2	2	3	1	2	4	2	2	4	2	2	5	3
1	5	4	2	4	2	3	3	0	2	4	2	2	5	3
3,613	4,774	1,16129032	2,903	4,000	1,09677419	3,161	3,710	0,5483871	1,903	3,226	1,32258065	1,161	3,226	2,06451613
112	148	36	90	124	34	98	115	17	59	100	41	36	100	64
3,7	4,9	1,2	2,9	3,9	1	3,2	4,1	0,9	2	3,2	1,2	1,1	3,7	2,6
3,7	4,7	1	3	4,2	1,2	3	3,7	0,7	1,7	2,9	1,2	1,1	3,1	2
3,3	4,7	1,4	2,7	3,8	1,1	3,2	3,3	0,1	1,9	3,5	1,6	1,1	2,8	1,7

E-12		Diferencia	E-13		Diferencia	E-14		Diferencia	E-16		Diferencia	E-17		Diferencia
4	5	1	3	4	1	1	3	2	5	5	0	4	5	1
5	5	0	5	5	0	3	3	0	5	5	0	5	4	-1
5	5	0	5	5	0	1	3	2	5	5	0	5	4	-1
4	3	-1	3	2	-1	0	4	4	5	5	0	0	4	4
3	3	0	3	3	0	0	1	1	3	3	0	3	4	1
3	3	0	3	3	0	0	2	2	3	3	0	2	4	2
2	2	0	2	3	1	0	2	2	3	3	0	0	4	4
0	2	2	1	2	1	0	1	1	1	3	2	1	3	2
0	2	2	1	2	1	0	1	1	1	3	2	1	3	2
0	2	2	1	2	1	0	1	1	1	3	2	0	4	4
5	4	-1	3	4	1	3	3	0	3	4	1	5	3	-2
3	4	1	0	4	4	0	0	0	3	3	0	3	3	0
3	3	0	5	0	-5	0	0	0	3	3	0	0	3	3
2	2	0	2	4	2	0	2	2	2	3	1	2	4	2
2	2	0	2	4	2	0	2	2	2	3	1	2	4	2
2	2	0	2	4	2	0	2	2	2	3	1	0	4	4
5	5	0	5	5	0	2	4	2	5	5	0	5	4	-1
5	5	0	5	5	0	2	3	1	5	5	0	4	4	0
3	2	-1	4	3	-1	0	4	4	5	5	0	0	5	5
3	2	-1	3	3	0	2	3	1	4	3	-1	3	4	1
3	2	-1	3	3	0	2	3	1	4	3	-1	3	4	1

2	2	0	3	3	0	0	3	3	4	3	-1	0	4	4
3	2	-1	2	3	1	1	2	1	4	3	-1	3	3	0
3	2	-1	2	3	1	1	2	1	4	3	-1	3	3	0
2	2	0	3	3	0	0	2	2	4	3	-1	0	3	3
1	2	1	2	4	2	0	2	2	3	2	-1	2	3	1
1	2	1	2	3	1	0	3	3	3	2	-1	2	3	1
1	2	1	1	3	2	0	1	1	3	2	-1	0	3	3
1	4	3	3	4	1	1	1	0	0	4	4	0	3	3
1	4	3	3	4	1	1	1	0	0	4	4	0	3	3
1	2	1	3	3	0	0	3	3	0	4	4	0	4	4
2,51	2,87	0,3548387	2,74	3,32	0,5806451	0,64	2,16	1,5161290	3,06	3,48	0,4193548	1,87	3,64	1,7741935
6	1	1	2	3	6	5	1	3	5	4	4	1	5	5
78	89	11	85	103	18	20	67	47	95	108	13	58	113	55
2,8	3,1	0,3	2,9	3,7	0,8	1,2	2,2	1	3	3,5	0,5	2,9	3,5	0,6
2,6	3,1	0,5	2,6	3,6	1	0,7	2	1,3	3	3,4	0,4	2,5	3,5	1
2	2,2	0,2	2,7	2,6	-0,1	0	2,2	2,2	3	3,4	0,4	0	3,8	3,8

E-18		Diferencia	E-19		Diferencia	E-20		Diferencia	E-21		Diferencia	E-22		Diferencia
4	5	1	2	4	2	1	5	4	1	5	4	4	4	0
5	5	0	5	5	0	5	5	0	5	5	0	5	4	-1
4	5	1	2	4	2	1	5	4	1	5	4	3	3	0
0	2	2	0	2	2	0	4	4	0	5	5	3	3	0
4	5	1	2	5	3	3	4	1	2	4	2	4	3	-1

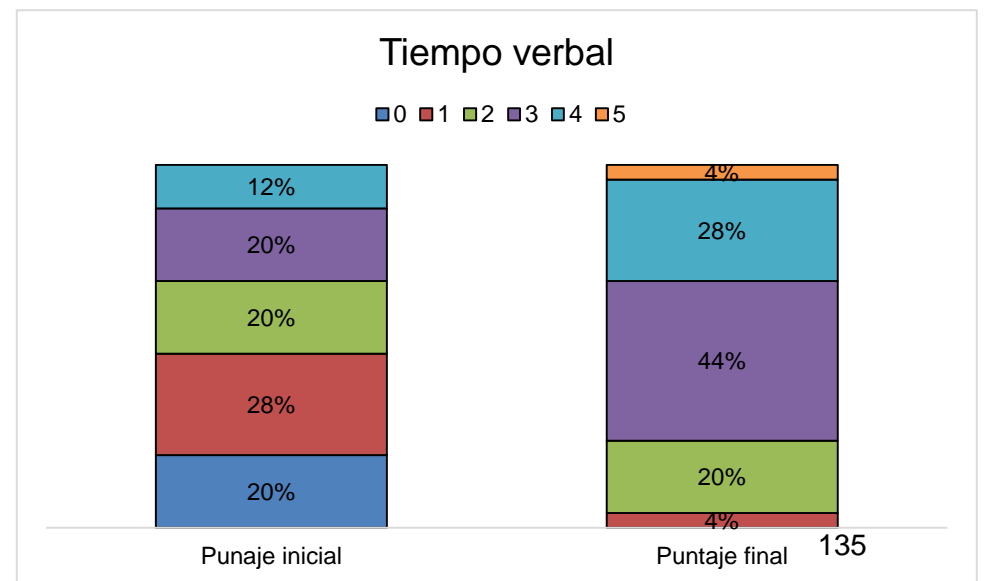
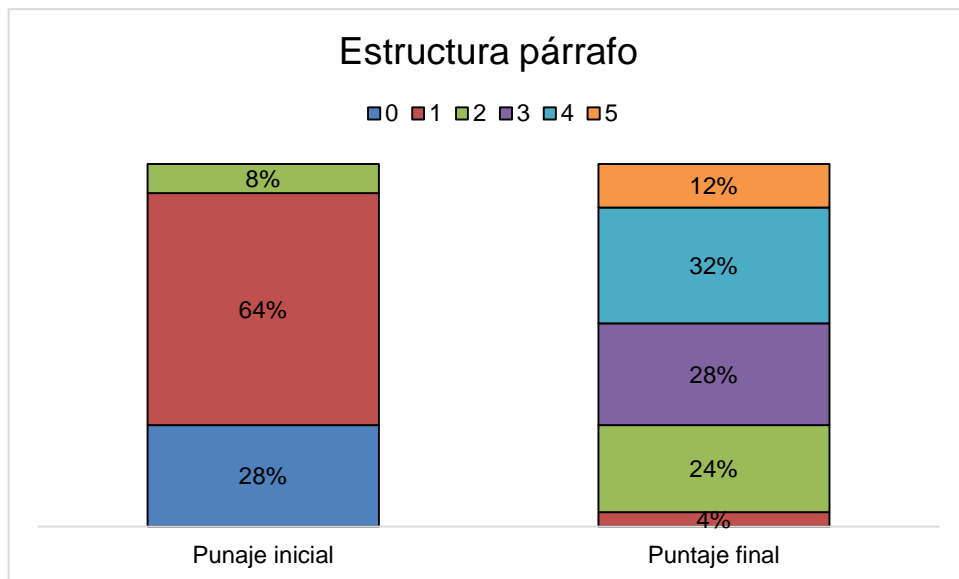
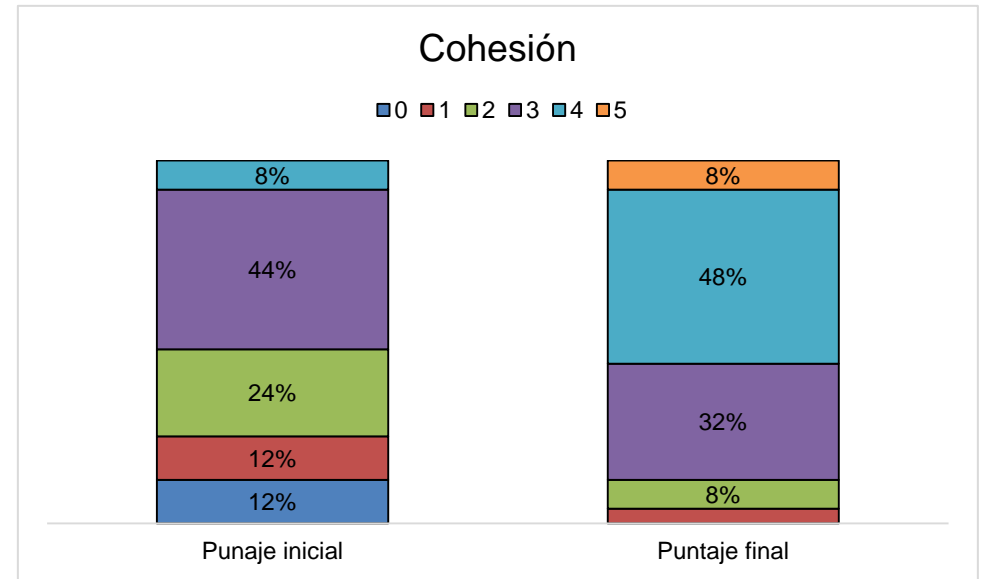
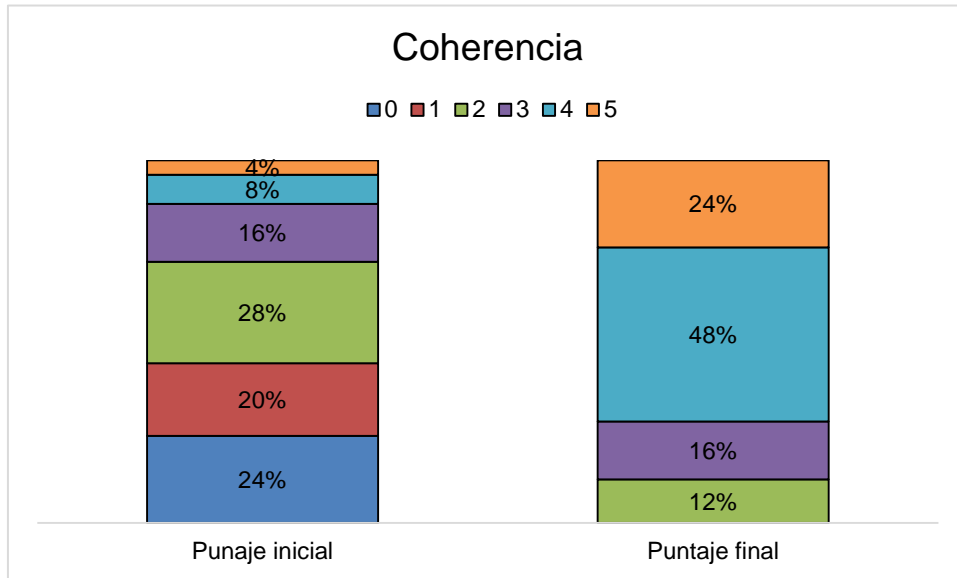
5	5	0	1	3	2	1	4	3	2	4	2	1	2	1
0	4	4	0	3	3	0	4	4	0	4	4	2	2	0
3	5	2	1	4	3	1	5	4	1	4	3	1	2	1
3	5	2	1	3	2	0	4	4	1	4	3	1	2	1
0	3	3	0	3	3	0	4	4	3	5	2	1	2	1
3	4	1	3	4	1	3	0	-3	3	4	1	5	3	-2
3	5	2	0	4	4	0	3	3	0	4	1	3	3	0
0	4	4	0	3	3	0	4	4	0	5	5	3	4	1
4	5	1	1	4	3	3	4	1	1	4	3	3	3	0
4	5	1	0	3	3	0	4	4	0	4	4	1	3	2
0	4	4	0	5	5	0	4	4	0	4	4	2	3	1
5	5	0	5	4	-1	5	4	-1	4	5	1	5	4	-1
5	5	0	2	3	1	2	5	3	3	5	2	3	4	1
0	3	3	0	2	2	0	4	4	0	5	5	3	4	1
4	5	1	3	4	1	3	4	1	2	4	2	4	3	-1
4	4	0	2	4	2	1	4	3	2	4	2	2	3	1
0	3	3	0	3	3	0	4	4	0	4	4	0	3	1
4	5	1	2	4	2	3	4	1	3	4	1	3	3	0
4	5	1	1	3	2	1	4	3	1	4	3	1	3	2
0	3	3	0	3	3	0	3	3	0	4	4	1	3	2
4	5	1	2	4	2	3	3	0	2	4	2	2	3	0
4	5	1	0	4	4	1	3	2	0	4	4	0	3	1
0	3	3	0	3	3	0	3	3	0	4	4	0	2	0
4	5	1	2	4	2	3	5	2	1	5	4	1	3	2

4	5	1	1	4	3	2	5	3	1	5	4	1	3	2
0	5	5	0	3	3	0	4	4	0	5	5	1	2	1
2,71	4,41	1,7096774	1,22	3,58	2,3548387	1,35	3,93	2,5806451	1,25	4,38	3,1290322	2,45	2,96	0,5161290
0	9	2	6	1	1	5	5	6	8	7	6	2	8	3
84	137	53	38	111	73	42	122	80	39	136	97	76	92	16
4	4,9	0,9	2,6	4,2	1,6	3,2	3,8	0,6	2,4	4,4	2	3,4	3,1	-0,3
4	4,9	0,9	1	3,5	2,5	0,9	4,1	3,2	1,4	4,3	2,9	1,8	2,9	1,1
0	3,4	3,4	0	3	3	0	3,8	3,8	0	4,4	4,4	2	2,8	0,8

E-23		Diferenci a	E24		Diferenci a	E-25		Diferenci a	E-26		Diferenci a	E-27		Diferenc ias	E-28		Diferenci a
5	5	0	5	5	0	5	5	0	0	5	5	0	4	4	5	5	0
5	5	0	5	5	0	5	5	0	1	5	4	5	4	3	5	4	-1
5	5	0	5	4	-1	5	5	0	1	5	4	4	3	3	4	5	1
5	4	-1	5	5	0	5	5	0	0	4	4	3	3	3	5	5	0
4	4	0	2	4	2	5	5	0	1	5	4	3	2	2	1	3	2
4	4	0	2	4	2	5	5	0	1	5	4	3	2	2	1	3	2
4	4	0	2	4	2	5	5	0	1	5	4	3	2	2	1	3	2
1	4	3	1	3	2	2	5	3	0	4	4	2	2	2	0	3	3
1	4	3	1	3	2	2	5	3	0	3	3	2	2	2	0	3	3
1	4	3	1	4	3	2	5	3	0	3	3	2	2	2	0	3	3
3	5	2	3	4	1	3	5	2	0	3	3	0	0	0	0	3	3
3	3	0	3	3	0	3	4	1	0	3	3	0	3	3	0	4	4
0	5	5	4	4	0	4	4	0	0	3	3	0	3	3	0	4	4
5	4	-1	3	4	1	4	5	1	0	4	4	0	3	3	1	4	3

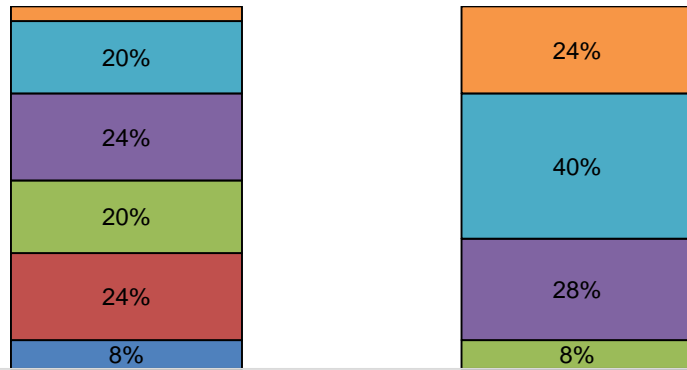
5	4	-1	3	4	1	4	5	1	0	4	4	0	3	3	1	4	3
5	4	-1	3	4	1	4	5	1	0	4	4	0	0	3	1	4	3
5	5	0	5	5	0	5	5	0	1	5	4	1	1	5	5	4	-1
5	5	0	5	4	-1	5	5	0	1	5	4	1	1	5	4	5	1
5	4	-1	5	5	0	5	5	0	0	5	5	0	0	3	3	4	5
4	4	0	3	3	0	4	5	1	0	3	3	0	0	3	3	3	3
4	4	0	3	3	0	4	5	1	0	3	3	0	0	3	3	3	3
4	4	0	3	3	0	4	5	1	0	3	3	0	0	3	3	3	3
4	3	-1	3	3	0	5	5	0	1	3	2	1	1	2	1	2	3
4	3	-1	3	3	0	5	5	0	1	3	2	1	1	2	1	2	3
4	3	-1	3	3	0	5	5	0	0	3	3	0	0	2	2	2	3
4	3	-1	2	3	1	4	5	1	0	3	3	0	0	2	2	0	3
4	3	-1	2	3	1	4	5	1	0	3	3	0	0	2	2	0	3
4	3	-1	2	3	1	4	5	1	0	3	3	0	0	2	2	0	3
4	4	0	3	4	1	5	4	-1	1	3	2	1	1	3	2	0	4
4	4	0	3	4	1	5	5	0	1	3	2	1	1	3	2	0	4
4	4	0	3	4	1	5	5	0	1	3	2	1	1	3	2	0	4
3,83	4,00	0,16129	3,09	3,77	0,67741	4,25	4,90	0,64516	0,38	3,74	3,35483	0,38	2,83	2,45161	1,71	3,64	1,93548
9	0	032	7	4	935	8	3	129	7	2	871	7	9	29	0	5	387
119	124	5	96	117	21	132	152	20	12	116	104	12	88	76	53	113	60
3,9	4,1	0,2	3	3,8	0,8	4,2	4,9	0,7	0,5	3,8	3,3	0,5	2,7	2,2	1,7	3,4	1,7
3,9	3,9	0	3	3,5	0,5	4,2	4,9	0,7	0,5	3,7	3,2	0,5	3	2,5	1,5	3,7	2,2
3,6	3,9	0,3	3,1	3,9	0,8	4,3	4,9	0,6	0,2	3,6	3,4	0,2	2,7	2,5	1,6	3,7	2,1

Anexo 7: Gráficas en porcentaje por cada dimensión



Oraciones

■ 0 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

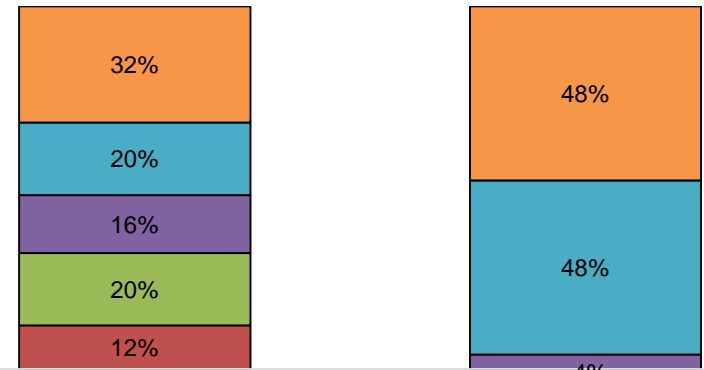


Punaje inicial

Puntaje final

Ortografía

■ 0 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

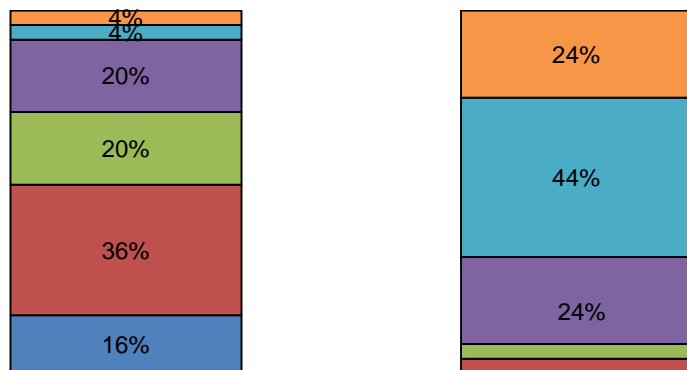


Punaje inicial

Puntaje final

Puntuación

■ 0 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

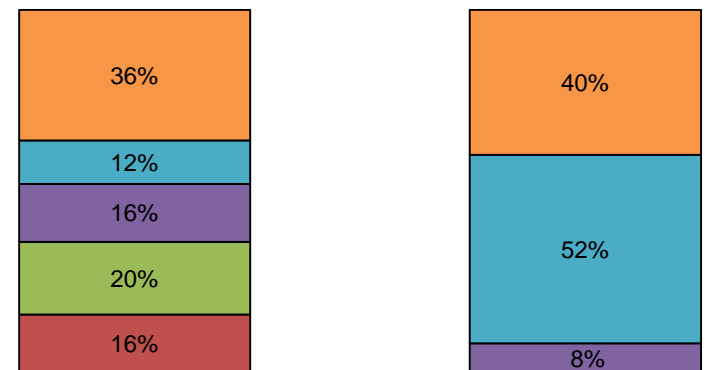


Punaje inicial

Puntaje final

Seguimiento

■ 0 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

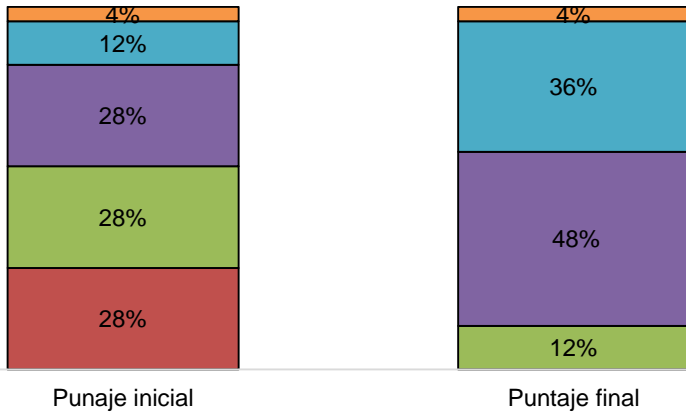


Punaje inicial

Puntaje final

Vocabulario

■ 0 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5



Seleccionar palabra

■ 0 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

