

SPELLING WITH SAM

DISEÑO DE MATERIAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ORTOGRAFÍA EN INGLÉS DE
LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO C DEL COLEGIO CAFAM

STEFFANY MONTERO TRIANA
ANA MARÍA OROZCO MORENO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ
2012

SPELLING WITH SAM

DISEÑO DE MATERIAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ORTOGRAFÍA EN INGLÉS DE
LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO C DEL COLEGIO CAFAM

STEFFANY MONTERO TRIANA

ANA MARÍA OROZCO MORENO

Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Lenguas Modernas

Asesora

Magda Rodríguez Uribe

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ
2012

AGRADECIMIENTOS

A todas y cada una de las personas que hicieron posible esta investigación.

A Magda Rodríguez por su apoyo, dedicación, nobleza y valiosas enseñanzas para el desarrollo de este trabajo.

A la profesora Magda Díaz del colegio CAFAM por colaborarnos y hacer que todo fuera más fácil a la hora de poner la investigación en marcha.

A nuestras familias y amigos por su paciencia e incondicionalidad durante el transcurso de este trabajo.

A Esteban Camilo Marroquín Amador y a Daniel Andrés Galera Gélvez por su contribución en el diseño del material realizado en la investigación.

RESÚMEN

La presente investigación-acción se llevó a cabo en el Colegio CAFAM y tiene como objetivo mejorar la ortografía en inglés de treinta y cuatro estudiantes mediante una serie de actividades diseñadas específicamente para este fin. Este trabajo se fundamenta en la naturaleza de la escritura, estrategias para la enseñanza de la ortografía y el desarrollo de materiales. A lo largo de este proceso, se muestra la manera en la cual estos aspectos se entrelazan y juegan un papel relevante en el desarrollo e implementación del plan de acción. La metodología que se utilizó fue la investigación-acción ya que contribuye y facilita las innovaciones educativas en el aula a través del análisis y resolución de problemas en el contexto escolar. Finalmente, se analizó la efectividad de los dos ciclos de investigación-acción a través de diferentes categorías como la motivación, actitudes, aprendizaje y evaluación del material con el fin de adaptar y mejorar las estructuras y contenidos del mismo. Como resultados generales, se evidenció que las actividades diseñadas específicamente para atender el problema de ortografía contribuyeron al mejoramiento del vocabulario visto en el programa de curso actual y de años anteriores, ya que el material fue innovador, creativo y se acomodaba a las necesidades de los estudiantes a los que este iba dirigido.

Descriptores: ortografía en inglés, diseño de materiales, escritura, investigación-acción.

ABSTRACT

This action-research took place in Colegio CAFAM and aims to improve English spelling in thirty-four students through a series of activities designed specifically for this purpose. The project takes into account the nature of writing, strategies for teaching spelling and materials development. Throughout this process, it is evident that these issues are intertwined and play an important role in the development and implementation of the action plan. This project uses action-research methodology as it helps and facilitates educational innovations in the classroom through the analysis and resolution of problems in the school context. Finally, we examined the effectiveness of the two action-research cycles bearing in mind different categories such as students' motivation and attitudes, students' learning outcomes and materials evaluation in order to adapt and improve the material in terms of structure and content. As general results, it was observed that the activities designed specifically to address the problem of spelling contributed to the improvement of the vocabulary seen in the current course program and the previous ones, since the material was innovative, creative and fitted the students' profile.

Keywords: English spelling, materials development, writing, action-research.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. CAPÍTULO I.....	11
1.1. CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN	11
1.2. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	14
1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	20
1.4. OBJETIVOS	20
1.4.1. General.....	20
1.4.2. Específicos	20
1.5. JUSTIFICACIÓN	21
2. CAPÍTULO II	23
2.1. ANTECEDENTES.....	23
3. CAPÍTULO III	28
3.1. LA NATURALEZA DE LA ESCRITURA	29
3.1.1. Escritura y habla	29
3.1.2. La escritura como un fenómeno social y cultural	32
3.1.3. La escritura como actividad cognitiva	33
3.2. ORTOGRAFÍA EN INGLÉS	36
3.2.1. La percepción visual y la memoria visual	37
3.2.2. Conciencia fonológica	37
3.2.3. Conciencia ortográfica	38
3.2.4. Conciencia morfológica	38
3.3. ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA	39
3.4. DESARROLLO DE MATERIAL	40
3.4.1. Diseño de materiales	41
3.5. OTROS CONCEPTOS	45
3.5.1. Actividad	45
3.5.2. Técnicas en la enseñanza de una lengua extranjera	45

3.5.3. Valoración.....	46
4. CAPÍTULO IV	47
4.1. MARCO METODOLÓGICO	47
4.1.1. Investigación-acción.....	47
5. CAPÍTULO V.....	52
5.1. PLAN DE ACCIÓN	53
5.1.1. Estructuración del plan general	53
5.1.2. Implementación	54
5.2. EVALUACIÓN Y REVISIÓN DE LA ACCIÓN	63
5.2.1. Ciclo 1	63
5.2.2. Ciclo 2	73
6. CAPÍTULO VI.....	80
6.1. CONCLUSIONES GENERALES	81
6.2. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS	82
BIBLIOGRAFÍA.....	83
ANEXOS.....	87

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Lenguaje oral y lenguaje escrito	31
Tabla 2. Técnicas en la enseñanza de una lengua extranjera	46
Tabla 3. Primer ciclo - Primera actividad	54
Tabla 4. Primer ciclo - Segunda actividad	57
Tabla 5. Primer ciclo - Tercera actividad 1.....	58
Tabla 6. Segundo ciclo - Primera actividad	59
Tabla 7. Segundo ciclo - Segunda actividad	60
Tabla 8. Segundo ciclo - Tercera actividad	61

Tabla 9. Segundo ciclo - Cuarta actividad	62
---	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Investigación-acción	49
Figura 2. Técnicas y recolección de datos	51

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico1. Reconocimiento de la situación	19
Gráfico 2. Evaluación y revisión de la acción - ciclo 1	68
Gráfico 3. Evaluación y revisión de la acción - ciclo 2	78

INTRODUCCIÓN

El trabajo de grado que se presenta a continuación se desarrolló simultáneamente con la práctica docente de las investigadoras en el colegio CAFAM con los estudiantes de segundo C. Desde esta experiencia se tuvo como objetivo ayudar a los estudiantes de este grado a fortalecer su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Luego de observar distintas clases e indagar con las profesoras acerca del desempeño de los estudiantes en la habilidad escrita, se concluyó que la ortografía en inglés no era una prioridad en los grados iniciales. Entonces, se decidió realizar la investigación en el grado segundo C ya que los estudiantes de este grupo llevaban un año en el proyecto de bilingüismo CAFAM y presentaban errores ortográficos en la escritura. Se revisaron evaluaciones bimestrales, guías de aprendizaje CAFAM y actividades realizadas en el cuaderno de los estudiantes y se entablaron conversaciones informales con profesoras de inglés con el fin de hacer un contraste y un análisis certero de la situación.

La presente investigación muestra en primer lugar el contexto de la institución, el cual es de suma importancia para conocer los parámetros que los profesores y estudiantes deben seguir para el desarrollo de las clases de inglés teniendo en cuenta que iniciaron su plan de bilingüismo en el año 2011. Segundo, se presenta el reconocimiento de la situación problemática la cual describe y expone los tipos de errores ortográficos en inglés más recurrentes en el grado segundo C. Seguido a éste, se expone el marco teórico que se fundamenta en la naturaleza de la escritura, estrategias para la enseñanza de la ortografía en inglés y el desarrollo de materiales. El siguiente capítulo describe el marco metodológico donde se define la metodología a trabajar (investigación-acción). Posteriormente, se explica el plan de acción y se presenta la evaluación y revisión de la acción. Finalmente, en el sexto y último capítulo, se presentan las

conclusiones de la realización de esta investigación-acción. Se mencionan los logros, las dificultades y las enseñanzas que éste deja para la vida profesional.

CAPÍTULO I

1.1. CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN

El Colegio CAFAM (C. C.) fue fundado en 1972 por la Caja de Compensación Familiar del mismo nombre, con el fin de mejorar la calidad de vida de los hijos de los afiliados, sus familias y la comunidad a través de una propuesta educativa de alta calidad, con subsidios y tarifas diferenciales de acuerdo con el nivel de ingresos de sus afiliados. El colegio es un establecimiento mixto, de calendario A, y cuenta con una población de 3.800 estudiantes, de los grados cero a undécimo. El C. C. es una institución educativa que promueve innovaciones pedagógicas pertinentes a través de la educación en la autonomía, el bilingüismo y el uso de tecnologías como herramienta para el aprendizaje y la evaluación formativa de los estudiantes en una sociedad moderna.¹

En este contexto, en el año 2011, el C. C. desarrolló su propio modelo de bilingüismo teniendo en cuenta el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 regulado por el Ministerio de Educación Nacional, el cual incluye nuevos estándares de competencia comunicativa en lengua extranjera inglés. El C. C. comenzó a implementar el modelo de bilingüismo en los grados Transición y Primero, donde se involucran las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en Inglés y se enfatiza la comunicación bilingüe en Educación Física y Arte por medio de la metodología de Respuesta Física Total (TPR). El modelo de bilingüismo del C. C. se implementa a través de la metodología *Preview, Review, Post-review* y se fundamenta en cuatro principios²: educación primero en la lengua materna; donde se desarrollan los procesos de aprendizaje de las

¹ Colegio CAFAM (2012). *Proyecto Educativo Institucional*, [en línea], disponible en: <http://www.portalcolegio.com/micolegio.php>, recuperado: 07/05/12.

² Colegio CAFAM (2011) Agenda Institucional.

asignaturas involucradas primero en la lengua materna para así luego ser expresada y ampliada en la segunda lengua; biculturalismo, las culturas de ambas lenguas son igualmente importantes sin desplazar la una de la otra; creación de ambientes de aprendizaje auténticos, se crean ambientes de aprendizaje a partir de situaciones de la vida real de los estudiantes; y bilingüismo y conciencia de las raíces culturales y familiares (biculturalismo emergente) donde se da importancia a las tradiciones familiares y raíces culturales como base para el desarrollo de procesos de lectura y escritura en las dos lenguas. Estos principios se derivan de los conceptos e investigaciones acerca del bilingüismo, la educación bilingüe y biculturalismo para así formar estudiantes capaces de utilizar dos lenguas con propósitos diferentes y en diversos ámbitos.³

El modelo de bilingüismo del colegio CAFAM fue diseñado en el año 2011 por Hugo Roldán, quien es actualmente el jefe del proyecto de bilingüismo del colegio CAFAM. Este proyecto se basa en la metodología *Preview, Review y Post-review*.⁴ Aunque no hemos podido tener acceso al documento en sí debido a las políticas de confidencialidad del colegio, encontramos que la metodología de este modelo de bilingüismo utilizó como base la metodología *Preview, View, Review* de Freeman y Freeman (citados en Truscott de Mejía y Fonseca, 2006). Esta metodología bilingüe propone una relación directa entre la lengua materna y la lengua extranjera de los estudiantes, en este caso español e inglés, con el fin de tener un excelente desarrollo lingüístico y cognitivo. La metodología tiene tres fases que pueden ser llevadas a cabo por uno o dos profesores. En el C. C. se involucran dos profesores, el de lengua extranjera y el del área de ciencias naturales o ciencias sociales, trabajando de manera conjunta. La primera fase (*Preview*) se hace en la primera lengua de los estudiantes para así introducir los nuevos conceptos básicos en la lengua materna y aprovechar un mayor

³ *Ibíd.*

⁴ El C. C. hizo una adaptación de la metodología bilingüe llamada *Preview, View, Review* de Freeman y Freeman, 2000.

entendimiento. La segunda fase (*View*) se desarrolla en la lengua extranjera donde los estudiantes extienden su conocimiento sobre la temática a través de diversas actividades. Finalmente, está la fase (*Review*) la cual es una etapa de evaluación que se puede abordar tanto en la lengua materna como en la extranjera.

Cabe anotar que en cada una de las etapas del modelo, los profesores de inglés diseñan y utilizan la guía de aprendizaje CAFAM⁵ con el objetivo de cumplir con los indicadores académicos de los programas de ciencias naturales, ciencias sociales y lengua extranjera. Adicionalmente, este material permite que los estudiantes sigan una secuencia de aprendizaje tanto en la lengua materna como en la extranjera en el transcurso del año escolar.

En cuanto a la enseñanza de inglés como lengua extranjera, el enfoque planteado por el C. C. es el enfoque comunicativo, el cual hace énfasis en trabajar las cuatro habilidades comunicativas (escucha, habla, lectura y escritura). En las clases, los profesores emplean diferentes materiales de enseñanza, entre ellos, guías de aprendizaje en el área de idioma extranjero, el texto guía *Fairyland 2*, de la Editorial *Express Publishing*, que permite a los estudiantes aplicar diferentes estrategias de aprendizaje con el fin de mejorar sus habilidades comunicativas.

Debido a que la presente investigación se enfocará en la ortografía en inglés de los estudiantes del grado segundo del C. C., quienes ya llevan un año de aprendizaje con el modelo de bilingüismo CAFAM, es importante conocer el

⁵ Teniendo en cuenta las observaciones realizadas por las investigadoras se definió que la guía de Aprendizaje CAFAM es un instrumento crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje utilizada en todas las asignaturas. Su contenido se divide en cinco secciones; *induction*, en donde el tema se presenta y los estudiantes encuentran información general acerca del mismo, *individual learning*, el estudiante trabaja individualmente en clase, *group learning*, el estudiante interactúa con sus compañeros y construye su conocimiento trabajando en grupo, *evaluation*, la cual se divide en *self-evaluation* y *co-evaluation*, en esta sección los estudiantes evalúan su propio aprendizaje y el de sus compañeros. Finalmente, *home learning*, actividades destinadas para realizar en casa.

programa de estudios de segundo grado para así elaborar un plan de acción que sea coherente y pertinente para la población ya mencionada. En el plan temático del área de lengua extranjera del año 2012 perteneciente al segundo grado, se espera que el estudiante haga uso del vocabulario a través de la producción oral y escrita relacionado con las siguientes temáticas: saludos, presentaciones de sí mismo y de otros, útiles escolares, miembros de la familia, partes de la casa, el cuerpo humano, animales, comidas y bebidas, estaciones del año y prendas de vestir.

1.2. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Para llevar a cabo esta investigación, se tiene en cuenta la observación, las anotaciones en el diario de campo y las conversaciones informales que una de las investigadoras realizó con la profesora de inglés en el segundo semestre del año 2011 en el colegio CAFAM, período en el cual se desempeñó como profesora asistente. La problemática de la presente investigación nació de las observaciones generales que Ana María Orozco Moreno (I1) realizó en las clases de inglés en el grado tercero de primaria del C. C. especialmente en actividades escritas desarrolladas en las guías de aprendizaje CAFAM, en las evaluaciones bimestrales y en los cuadernos de los estudiantes, donde se encontraron múltiples errores ortográficos en palabras que los niños ya habían trabajado en años anteriores. A partir de esta percepción, la investigadora entabló conversaciones informales con una de las docentes de inglés del grado segundo (PI1) acerca de esta problemática, quien llegó a la conclusión de que en los primeros años, el proceso de aprendizaje de lengua extranjera en el C. C. se enfoca en lograr que los estudiantes asocien el vocabulario con imágenes para así promover principalmente la habilidad oral y luego la escrita, pues según la percepción de la PI1 la ortografía no es tan relevante en los niveles iniciales ya que la producción oral es la habilidad que prima en esta etapa de aprendizaje (Diario de campo, p. 10, 14/10/11). Además, la docente atribuyó que los errores

ortográficos que usualmente se encuentran, se deben a la interferencia de la lengua materna y se ve como un error frecuente y normal que surge en el proceso. Por ende, es importante mencionar que en la enseñanza de lenguas este tipo de errores tienen diversos orígenes. Entre ellos se encuentra la transferencia lingüística, definida como el efecto que tiene una lengua en el aprendizaje de otra. En este caso particular, la transferencia negativa o interferencia se hace evidente, pues los estudiantes hacen uso de las reglas de la lengua materna, lo cual conduce a un error o forma inapropiada en la lengua meta (Richards, Platt y Platt, 1997, p. 419). Por su parte, Ellis (2003, p.16) define que entre los procesos internos que implican el aprendizaje de la L2:

Algunos se refieren a la manera en la que el estudiante hace uso de su conocimiento previo (de su lengua materna, de las estrategias generales de aprendizaje, o de las propiedades universales de la lengua) para interiorizar el conocimiento de la L2. Estos procesos pueden ser considerados como procesos de aprendizaje. Estos sirven como el medio por el cual el alumno construye una interlengua (un sistema de transición que refleja el conocimiento actual de la L2).⁶

Por otra parte, la I1 observó que debido a la cantidad de estudiantes, le es difícil a los profesores hacer una retroalimentación sistemática de las actividades escritas, lo que posiblemente hace que algunos alumnos persistan en el error y lo sigan cometiendo.

En el primer semestre del año 2012 en el Colegio CAFAM, las investigadoras decidieron iniciar la observación sistemática de esta problemática en el grado segundo (2C), ya que los estudiantes de este grado en ese momento iniciaban su segundo año en el proceso de bilingüismo del colegio CAFAM y por ende estaban acostumbrados a tener una mayor intensidad horaria en las clases de inglés por semana a diferencia de los alumnos de tercero quienes hasta ahora comenzaban su proceso de bilingüismo. De lo anterior, surgió la inquietud de conocer la

⁶ Traducción al español de Steffany Montero y Ana María Orozco. Texto original "Some account for how the learner makes use of existing knowledge (of the mother tongue, of general learning strategies, or of the universal properties of language) to internalize knowledge of the L2. These processes can be thought of as learning processes. They serve as the means by which the learner constructs an interlanguage (a transitional system reflecting the learner's current L2 knowledge).

manera de mejorar la ortografía en inglés a través del diseño e implementación de actividades que apunten directamente al desarrollo progresivo de la misma en los alumnos de segundo grado con el fin de crear conciencia acerca de la importancia de la ortografía en inglés desde grados iniciales.

La recolección de datos que fundamentó la situación problemática se llevó a cabo a partir de la observación de la clase de inglés como lengua extranjera. Las investigadoras se enfocaron particularmente en las actividades que involucraban la habilidad escrita, las cuales fueron encontradas en los cuadernos, guías de aprendizaje CAFAM y evaluaciones bimestrales de los estudiantes de 2C. Las observaciones se hicieron en un periodo de cuatro meses (marzo a junio de 2012), en el cual se observaron tres clases por semana, cuarenta y dos clases en total. Para que este proceso fuera riguroso, las investigadoras diseñaron un formato de observación [anexo 1] en el cual tenían en cuenta aspectos tales como: el tema, el material, la actividad realizada y la instrucción dada tanto por el profesor como la suministrada en el material. Adicionalmente, se entablaron conversaciones informales con la docente de inglés del grado 2C (PI2), a partir de la cual se clarificó el papel que tiene la ortografía en este contexto. La PI2 manifestó que en los grados iniciales se hace mayor énfasis en el uso del lenguaje oral por encima del lenguaje escrito. Sin embargo, la PI2 afirmó que la ortografía no se deja de lado, pues lo ideal es que los alumnos se acerquen a la estructura real de la palabra (Diario de campo, p. 15, 07/03/12).

En el transcurso de las clases observadas, se evidenció que los niños participaban activamente demostrando su comprensión frente al vocabulario visto en clase, puesto que lograban asociar los conceptos a través de lectura de imágenes y la pronunciación de la profesora de inglés. Sin embargo, cuando los alumnos desarrollaban actividades que implicaban la escritura, se encontraron dificultades en la ortografía de algunas palabras y se identificaron los errores más recurrentes, los cuales serán explicados a continuación.

Entre los errores cometidos por los estudiantes de 2C referentes al vocabulario de las partes del cuerpo, se encontró que escribieron la palabra *knees* tal como la pronuncian en español *nis*. Igualmente sucedió con la palabra *foot*, la cual escribieron *fud* y *mouth* escrita como *mauth*. De lo anterior, se podría pensar que este tipo de errores es común, ya que los hispanohablantes escriben las palabras de la misma manera como se pronuncian. Esta estrategia de la ortografía se basa en gran medida en los fonemas y funciona bien en la ortografía española, pero conduce a errores en la ortografía en inglés.⁷

Otro de los errores ortográficos encontrados en las actividades escritas del grado 2C, es la dificultad al escribir palabras que contengan el sonido consonántico en inglés /th/, el cual no se produce en



Tomado del cuaderno de inglés (E2)

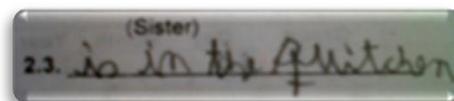
español. Algunos de los errores que cometieron los alumnos en cuanto a la escritura de este sonido fueron: *broder* en vez de *brother*, *fader* en vez de *father* y *badroom* en lugar de *bathroom*. Cárdenas y otros (citados en Helman, 2004) indican que tanto el inglés como el español tienen variados sonidos consonánticos que no se dan en la otra lengua. Por lo tanto, al escuchar este sonido, los estudiantes hispanohablantes suelen tener dificultades al reconocerlo, al pronunciarlo y consecuentemente al escribirlo.

Otro error ortográfico que se presentó en el grado 2C fue la escritura de palabras que contenían el fonema /v/. En este caso, se observó que algunos estudiantes escribían *libingroom* en lugar de *living room* en la evaluación bimestral de inglés. Este sonido consonántico se hace difícil de comprender y producir de manera oral y escrita para los hispanohablantes, ya que al reconocer y producir este sonido, los estudiantes de habla española pueden confundirse y remplazarlo con el

⁷ Campion, C. (2004) *Spelling Proficiency of Native Speakers of Spanish: A Look at the Influence of Morpheme Structures in Spelling Errors*, [en línea], disponible en: <http://www.urop.uci.edu/journal/journal04/03/campion.pdf>, recuperado: 21/02/12.

sonido /b/, pues actualmente en el español no se percibe tal diferencia, contrario al idioma inglés (Helman, 2004). Adicionalmente, se encontró que los sonidos /sh/ y /ch/ son difíciles de diferenciar por parte de algunos estudiantes del grado 2C quienes escribieron *choulder* en vez de *shoulder* y *kitshen* en vez de *kitchen*. Estos sonidos, como se mencionó anteriormente, se presentan en la lengua meta con representaciones orales y escritas diferentes, lo cual tiende a ser complicado para los estudiantes de habla hispana. Igualmente, se encontraron dificultades en la escritura de la palabra *skull*, ya que algunos estudiantes agregaron la vocal e al inicio de la palabra escribiendo *esqul*, pues al poner esta vocal, los alumnos hispanohablantes logran que la palabra se asemeje a la estructura de su lengua materna y ésta se haga más familiar (Helman, 2004).

Finalmente, se presentó un error referente al sonido consonántico /k/, el cual se identificó en el ejemplo anterior (*esqul*) y en la escritura de la palabra *kitchen*, la cual fue escrita como *quitchen*.



Evaluación bimestral de inglés (E4)

Luego de identificar y categorizar los errores ortográficos más recurrentes en las diferentes actividades escritas del primer y segundo bimestre académico en el grado 2C, se contabilizaron los errores que contenían vocabulario relacionado con las temáticas de útiles escolares, miembros de la familia, partes de la casa y partes del cuerpo. A partir de ello, se hizo un diagnóstico y se elaboró el siguiente gráfico.

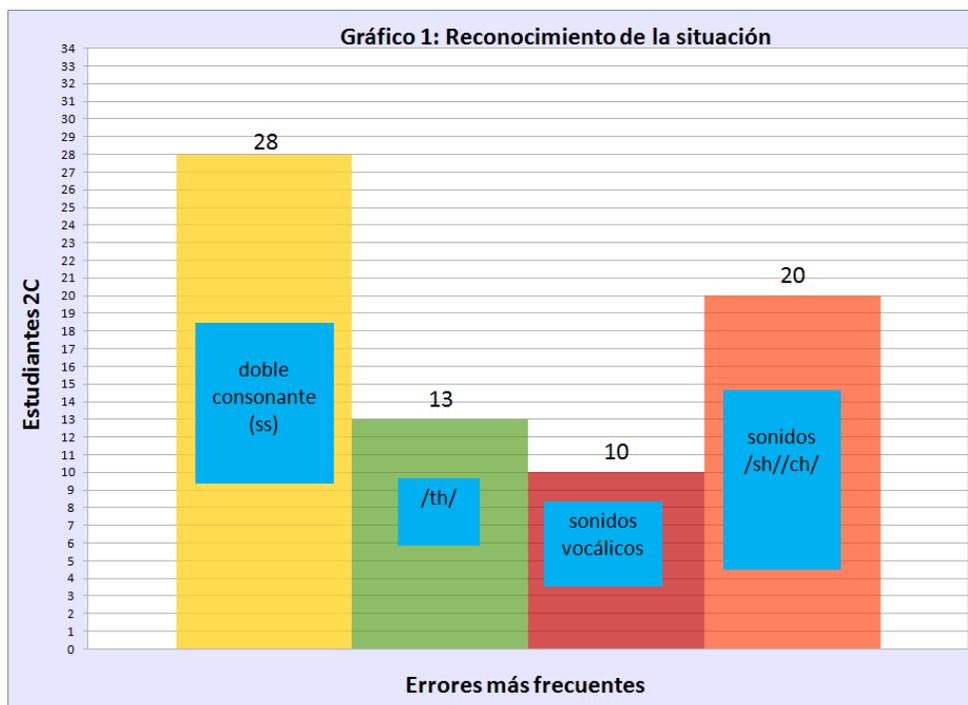


Gráfico1. Reconocimiento de la situación

Este gráfico refleja la situación inicial que se obtuvo a partir del análisis de las diferentes actividades que se llevaron a cabo durante el periodo de observación, en donde los tipos de errores más frecuentes que se identificaron fueron los siguientes: el uso inadecuado de la doble consonante (*ss*) en la escritura de la palabra *scissors*, donde veintiocho de treinta y cuatro estudiantes la escribieron como *scisors*. Otro de los errores encontrados se dieron en las palabras que contenían los sonidos /sh/ /ch/, en donde veinte de treinta y cuatro estudiantes escribieron *charpener* en vez de *sharpener*. El siguiente error que se identificó se presentó en palabras que tenían sonidos vocálicos inexistentes en el español como la palabra *pencil* en la cual diez de treinta y cuatro estudiantes escribieron *pensol*. Finalmente, se hallaron errores en algunas palabras que tenían el sonido consonántico /th/, en donde trece de treinta y cuatro estudiantes representaron este sonido con la letra d en la escritura de las palabras *father*, *mother*, *brother*.

Tras el periodo de observación, el análisis de documentos y conversaciones informales con profesores de inglés, se identificó la situación problemática de la presente investigación. Pues se hace evidente la existencia de una problemática referente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la ortografía en inglés en el grado segundo C del colegio CAFAM y se hace necesario el diseño e implementación de actividades que resalten y promuevan su importancia en esta etapa de aprendizaje.

1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué contribuiría a mejorar la ortografía en inglés del vocabulario visto en el primer semestre del año 2012 en los estudiantes del grado 2C del colegio CAFAM?

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. General

Diseñar un conjunto de actividades que contribuya al mejoramiento de la ortografía en inglés del vocabulario visto en el primer semestre del año 2012 en los estudiantes del grado 2C del colegio CAFAM.

1.4.2. Específicos

- Aplicar la metodología investigación-acción en el aula de clase con el fin de desarrollar un proceso de mejoramiento en la ortografía en inglés del vocabulario relacionado con útiles escolares y miembros de la familia.
- Generar una conciencia ortográfica de la lengua inglesa a través de actividades propuestas para mejorar la ortografía en inglés.
- Reforzar el aprendizaje de la escritura en inglés con el conjunto de

actividades “Spelling with Sam” con el propósito de construir un espacio en el cual los alumnos puedan participar activamente en su proceso de aprendizaje acerca de la ortografía.

1.5. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación es importante ya que presenta el diseño de actividades que contribuyen al mejoramiento de la ortografía en inglés en un grupo de treinta y cuatro estudiantes del grado 2C del Colegio CAFAM. Además, la elaboración de este trabajo proporciona nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, las cuales son de gran beneficio tanto para los estudiantes como para los docentes, pues las actividades pueden ser un material suplementario que podría fortalecer la producción escrita de los estudiantes.

Esta investigación será beneficiosa para los docentes, estudiantes y padres de familia del colegio CAFAM. En primer lugar, los docentes son favorecidos ya que cuentan con un material innovador y didáctico, especialmente diseñado para el aprendizaje de la ortografía en inglés. Para los estudiantes, este trabajo de grado es una forma didáctica y estructurada de perfeccionar la ortografía en inglés a través de actividades auténticas y motivadoras que no solo benefician esta población específica, grado segundo C, sino también a generaciones futuras de estudiantes. En último lugar, los padres de familia también son beneficiarios de esta investigación, ya que algunas de las actividades llevan a que los padres de familia interactúen con sus hijos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera de forma sencilla.

Por otro lado, los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana también se verían beneficiados, ya que pueden utilizar este material en su práctica docente o en su trabajo como docentes de lengua.

Finalmente, esta investigación-acción resuelve un problema concreto en una población específica, mejorando las prácticas de enseñanza y aprendizaje referentes a la ortografía en inglés a través del diseño de actividades.

El presente trabajo de grado pertenece a la línea de investigación: Lenguajes, aprendizajes y enseñanzas del departamento de lenguas, ya que propone el diseño de materiales con el fin de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través de su implementación⁸.

⁸Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana (2012) *Líneas de investigación*, [en línea], disponible en: http://portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Facultad%20de%20Comunicacion/pla_dept_lenguas/L%20de%20Investigacion, recuperado: 04/10/12.

CAPÍTULO II

2.1. ANTECEDENTES

En la presente investigación, la revisión de antecedentes se realizó teniendo en cuenta la habilidad escrita y la ortografía en inglés. Adicionalmente, se tuvo en cuenta que las investigaciones emplearan la metodología de investigación-acción. De tales trabajos se encontraron artículos y trabajos de grado, los cuales son muy significativos y pertinentes para el desarrollo de esta investigación.

La primera investigación que ayuda a complementar este proyecto es el trabajo de grado elaborado por Ivonne Milena Cárdenas Yánes de la Pontificia Universidad Javeriana en el año 2003, el cual se titula *A Look at Invented Spelling Through the Whole Language Approach in Early Writings*. Este trabajo se llevó a cabo en el colegio bilingüe Abraham Lincoln, en donde la investigadora se encargó de analizar y observar en detalle el trabajo escrito de cinco estudiantes elegidos al azar pertenecientes al segundo grado de primaria. El objetivo principal de este trabajo fue examinar y evidenciar el *spelling* inventado que los niños de segundo grado presentan en las producciones escritas, lo cual es un fenómeno particular en el proceso de aprendizaje de inglés como segunda lengua. Con el fin de mostrar este hecho, la investigadora hizo un estudio cualitativo, en el cual se valió de dos fuentes principales. Como primera medida empleó un cuestionario dirigido a los alumnos y también utilizó muestras de las producciones escritas de cinco niños de segundo grado. A partir de dichas muestras escritas, la investigadora determinó y clasificó de acuerdo con diferentes patrones teóricos las invenciones ortográficas que los niños presentaban al escribir en la lengua inglesa. Además de ello, la investigadora realizó observaciones de clase, lo cual le ayudó a comprender y determinar cómo los niños se motivan en torno a la escritura en inglés. Cabe anotar que en este trabajo la investigadora se basó en

el trabajo de la profesora de inglés del colegio y las actividades realizadas durante la clase de inglés, es decir, la investigadora no hizo una intervención directa, pues su función fue observar detalladamente el contexto natural en el que se desarrollaba su investigación. Las conclusiones a las que se llegó luego de este estudio cualitativo fueron que, en primer lugar, los niños escriben en la lengua extranjera basándose en el conocimiento de la lengua materna y de los patrones que ya han aprendido y manejado en su propio idioma para escribir palabras en inglés. Además de ello, se determinó que durante este proceso de aprendizaje el principal interés de los niños es comunicarse, de manera que la ortografía toma un segundo plano y los estudiantes terminan combinando tanto la lengua materna como la lengua extranjera en la producción escrita. Este trabajo es importante para nuestra investigación, pues se relaciona directamente con el tema de la ortografía en inglés y se refiere a la misma población, aunque el contexto difiere, pues la institución en la que se desarrolla es bilingüe. Por otro lado, el marco teórico de este trabajo es significativo, ya que es importante conocer las características principales que describen la etapa y el proceso de alfabetización en el cual se encuentran los niños a esta edad para lograr diseñar un plan de acción adecuado.

Otro trabajo de grado que se llevó a cabo en el año 2005 en la Pontificia Universidad Javeriana por la estudiante Marisol Pinzón llamada *La importancia del spelling por asociación en la correcta ortografía de las palabras del inglés en la producción escrita*. Ésta investigación comenzó en la labor como docente de inglés de la investigadora en el colegio Gimnasio los Pinos de Bogotá en el grado segundo E, en la cual se evidenció que una de las mayores dificultades que presentan los niños en el aula de clases está relacionada con la ortografía de las palabras en inglés; por ende a través de la metodología de la investigación-acción en el aula se pudo diseñar y aplicar una estrategia significativa o de mejoramiento que alcanzara posibles soluciones alternas o complementarias al problema. De allí que el objetivo principal del trabajo de grado haya sido

mejorar la ortografía en inglés de los niños del grado Segundo E del Colegio Gimnasio Los Pinos. En cuanto al marco teórico se dieron a conocer algunas apreciaciones acerca de la importancia del *spelling* ya que dentro de la escritura la ortografía debe ser tomada como un todo, más específicamente como una micro habilidad de la escritura en el inglés. Posteriormente, tras tres ciclos de investigación-acción teniendo en cuenta la metodología propuesta por Bouffler y Bean (1997, en Pinzón, 2005), que consiste en implementar acciones de mejoramiento usando fonemas específicos y la silabificación, se llegó a la conclusión de que los niños del grado segundo E en su parte escrita aplicaban un *spelling* inventado, pero a través del uso de actividades de asociación los niños lograban un *spelling* estándar ya que comprendían mejor los elementos semánticos de las palabras de una segunda lengua. El proyecto anterior es pertinente para esta investigación ya que a través de actividades de *spelling* por asociación se observó una mejoría en la ortografía de las palabras en inglés y por ende se podría utilizar esta estrategia para el diseño de las actividades. En cuanto a las diferencias, se relaciona directamente con la población ya que aunque aparentemente se hayan tomado estudiantes del mismo grado (segundo), las poblaciones varían ya que unos se encuentran en proceso de bilingüismo y los otros están inmersos en el proceso con anterioridad al ser un colegio bilingüe. No se replica esta investigación ya que el fin de la presente investigación no se enfoca en identificar el *spelling* inventado, sino que a partir de los errores más frecuentes de los estudiantes se busca diseñar actividades estructuradas para mejorar la ortografía en inglés de una población específica.

El tercer proyecto de grado se titula *Hacia el mejoramiento de la habilidad escrita en niños de tercer grado del colegio Bilingüe Richmond*, fue realizado por Paola Andrea Pico en año 2011 y es igualmente un trabajo de grado de la Pontificia Universidad Javeriana. Al igual que en la investigación anterior, se utilizó la investigación-acción; una metodología mediante la cual se analiza y se

resuelve a través de ciclos de acción un problema en el aula. En este caso, la investigación se enfatiza en mejorar la habilidad escrita de nueve estudiantes de tercer grado en su proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera por medio del diseño de una propuesta pedagógica (un portafolio de escritura). El trabajo se desarrolló en el periodo de practicante de la investigadora en la institución educativa bilingüe y se tuvo en cuenta las fortalezas y debilidades individuales de cada niño además de su contexto. El proyecto se basó en la naturaleza de la escritura, la enseñanza de inglés en la etapa de la niñez intermedia, el proceso de escritura y la motivación. Como resultados de la investigación, la propuesta pedagógica tuvo un impacto positivo en los estudiantes, al ser la intención principal escribir para aprender, es decir, los niños demostraron que al tener experiencias de escritura se generaban prácticas que eran significativas para su aprendizaje. De igual manera, se confirmó que la motivación y la retroalimentación ocupan lugares importantes en el proceso de la escritura pues mejoran significativamente la habilidad escrita en los niños de una forma creativa y que a su vez permite que puedan reconocer sus errores. Este trabajo de grado es pertinente para esta investigación ya que diseña una propuesta pedagógica para mejorar la habilidad de la escritura en inglés, en donde la ortografía también tiene un papel importante. No obstante, a pesar de que la propuesta se emplea en estudiantes de otras edades y en un contexto completamente bilingüe los factores como la motivación y la retroalimentación pueden ser ejes fundamentales para nuestra investigación.

Otra investigación que tiene relación con el presente proyecto se desarrolló en la Universidad *Shahid Beheshti* en Teherán, Irán por Sasan Baleghizadeh y Mehdi Dadashi en el año 2011 y tiene como título *The Effect of Direct and Indirect Corrective Feedback on Students' Spelling Errors*. El objetivo principal de este estudio fue examinar el papel que cumple la retroalimentación indirecta relacionada con la precisión en la escritura en inglés de estudiantes de educación secundaria. Para llevar a cabo esta investigación, se hizo una comparación de los

efectos de la retroalimentación directa e indirecta en los trabajos escritos de los estudiantes, los cuales estaban basados en los libros de texto y dictados hechos por el profesor. Para lograrlo, se seleccionaron dos grupos de estudiantes diferentes del Distrito Zanjaanrood en Irán, quienes recibieron un tratamiento distinto respecto a sus errores de ortografía durante un periodo de seis semanas. La población que se manejó en esta investigación fue de cuarenta y cinco estudiantes de sexo masculino, los cuales fueron distribuidos en dos grupos: uno de la Escuela A, quienes recibieron retroalimentación directa y otro de la Escuela B, quienes recibieron retroalimentación indirecta. Durante cada semana, tanto los profesores del grupo A como los del grupo B realizaron un dictado. Los primeros dictados fueron llamados *pre-tests* y los efectuados al final de estas semanas fueron tomados como *post-test*. En los últimos dictados se incluyeron las palabras y frases con las que los estudiantes presentaron mayor dificultad respecto a los dictados realizados al inicio del estudio y cada grupo recibió la retroalimentación respectiva. Los resultados de esta investigación mostraron que la retroalimentación indirecta llega a ser más efectiva que la directa en torno a la corrección de los errores de ortografía de los estudiantes, puesto que ésta involucra a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje y auto-corrección.

Tal y como lo afirma Lee (citado en Baleghizadeh y Dadashi, 2011), la retroalimentación indirecta se proporciona cuando el maestro indica la ubicación del error subrayándolo o resaltándolo sin proporcionar la forma correcta de la palabra, de manera que en este tipo de retroalimentación el estudiante es quien se encarga de identificar el tipo de error y de auto-corregirlo en lugar de limitarse a transcribir la forma correcta de la palabra, lo cual se presenta cuando se hace una retroalimentación directa.

Este trabajo es útil para el desarrollo y contenido de la presente investigación, pues se enfoca en resaltar la importancia de la ortografía en inglés y el impacto que tiene a largo plazo la retroalimentación suministrada por el maestro

respecto al desarrollo de la habilidad escrita de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Aunque la propuesta se lleva a cabo en un contexto educativo diferente y los estudiantes son de otras edades, los resultados determinan que la importancia de la retroalimentación de parte de los profesores contribuye a que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea inclusivo y motive a los estudiantes a formar parte importante de su propio progreso, lo cual es un aspecto fundamental para la presente investigación.

Para finalizar, las investigaciones mencionadas anteriormente han sido de gran aporte para nuestro trabajo de grado pues brindan un contenido relevante y de alguna forma proponen estrategias, teorías y soluciones que pueden servir para tener un mejor resultado en la presente investigación acción.

CAPÍTULO III

La elaboración del marco teórico para la presente investigación se realizó a partir de la literatura encontrada sobre los referentes conceptuales y teóricos necesarios para el entendimiento y el desarrollo de este proyecto. Primero, se definirá la naturaleza de la escritura y las diferentes perspectivas desde las cuales se podría definir. Luego, se presentarán las características y los procesos que se involucran en el desarrollo de la escritura en niños y el aprendizaje de la ortografía en inglés. Finalmente, se expondrán los términos que se incluyen en el desarrollo de materiales para la enseñanza de una lengua y otros conceptos tales como: actividad, técnicas de enseñanza de lengua y valoración.

3.1. LA NATURALEZA DE LA ESCRITURA

Para Weigle (2002), la escritura podría ser definida desde tres perspectivas diferentes. Primero, en comparación con la oralidad; segundo, como un fenómeno social y cultural; y tercero, como una actividad cognitiva.

3.1.1. Escritura y habla

El lenguaje escrito y el oral se distinguen debido a una amplia gama de particularidades, entre las cuales se incluyen características de temporalidad, complejidad y formalidad. Es importante resaltar que su contenido y utilización dependen de aquello que se desee comunicar y del contexto situacional en el cual se desarrolle el acto comunicativo mismo.

A pesar de las diferencias que se pueden presentar de manera superficial, es necesario establecer la importancia y relación que tiene la escritura y el habla. Para Latham (2002) la escritura está ligada al uso y a la comprensión del habla,

lo cual depende de la adquisición del lenguaje, y esto a su vez del desarrollo temprano del cerebro. De tal manera que las habilidades motoras utilizadas en la escritura también obedecen al desarrollo del mismo, lo cual implica el crecimiento de las estructuras y funciones sensorio-motoras que determinan la coordinación de la mano y los ojos. Igualmente, Latham (2002) enfatiza que el lenguaje oral juega un papel importante tanto en la capacidad de comprender como en la capacidad de escribir, pues aparte de ser un aspecto esencial en las primeras etapas de escolarización, puede hacer que el proceso de escritura sea progresivo, ya que ésta se desarrolla en conjunto con el habla y la escucha.

Uno de los propósitos de esta investigación es lograr que los niños sean conscientes de la importancia de la escritura en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, destacando que el desarrollo de esta habilidad implica cuidado y atención. Para poder promover el valor que tiene la escritura en este proceso, es necesario diferenciar las características del lenguaje escrito y el oral. Tanto Brown (citado en Weigle, 2002) como Harmer (2004) consideran que es de gran relevancia tener en cuenta las características que distinguen al lenguaje escrito del oral. Por lo tanto, es importante conocer las diferencias y similitudes que estas habilidades presentan respecto a su forma y a los procesos por los cuales atraviesa el escritor y el hablante al desarrollar estas habilidades. Comprender estos aspectos hace que la presente investigación y el análisis de las actividades escritas de cada niño de 2C del colegio CAFAM sean más precisos y a su vez se tenga en cuenta el papel que juegan estas dos habilidades en el proceso de escritura. A continuación se muestra la recopilación teórica de Brown (citado en Weigle, 2002) y Harmer (2004) respecto a las características en las que difieren el habla y la escritura.

Características	Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Permanencia	Es transitorio, pues sucede en tiempo real.	Tiende a ser permanente debido a que puede ser leído y releído varias veces.
Tiempo de producción	Es necesario utilizar poco tiempo entre producción y recepción, pues se da cara a cara.	Es un proceso más complejo y demanda mayor cantidad de tiempo.
Distancia	Hay interacción directa que permite que los hablantes decidan de qué modo hablar y qué palabras deben utilizar a lo largo de su conversación.	El escritor debe proporcionar explicaciones más elaboradas al lector.
Ortografía	La ortografía es el cuerpo y la forma de las voces, denota entonación, pausas y otros aspectos que permiten que la comunicación sea clara.	La ortografía es el cuerpo y la forma de las voces, denota entonación, pausas y otros aspectos que permiten que la comunicación sea clara.
Complejidad	Se tiende a usar frases cortas en donde las pausas son usuales en medio de la producción.	Los escritos se caracterizan por estar hechos de manera más estructurada y compleja, pues están formados por oraciones completas que están subordinadas.
Formalidad y vocabulario	Tiende a ser más informal y contiene palabras de uso frecuente.	Tiende a tener mayor formalidad y además contiene un mayor rango de palabras.

Tabla 1. Lenguaje oral y lenguaje escrito

Es importante mencionar que las diferencias que existen entre estas dos habilidades no se limitan a las características mencionadas anteriormente, pues los procesos cognitivos y los contextos socioculturales en las que estas habilidades comunicativas se utilizan varían de acuerdo al contexto en el que se desarrollan, pues tanto el lenguaje oral como el escrito se usan en distintas situaciones.

3.1.2. La escritura como un fenómeno social y cultural

La escritura es un acto social y cultural debido a que tanto su estructura como su contenido se construyen a partir de una serie de factores específicos que están ligados al contexto social y cultural en el cual se produce el texto. Básicamente los aspectos más importantes que se involucran en su formación son: el propósito comunicativo, la audiencia a la cual el texto va dirigido y el contexto en el cual éste toma lugar. A partir de allí se establece la manera en la que el lenguaje se utiliza y las palabras que son más pertinentes según el caso.

Hayes (citado en Weigle, 2002, p.19) establece que:

La escritura es también social ya que es un artefacto social y se desarrolla en un entorno social. Aquello que escribimos, cómo lo escribimos y a quién nos dirigimos, está determinado por las convenciones sociales y por nuestra historia de interacción social. Los géneros en los que escribimos fueron inventados por otros autores, y las frases que se escriben, a menudo reflejan las frases que otros han escrito anteriormente.⁹

De manera que el aprendizaje de la escritura no implica únicamente conocimiento acerca del vocabulario o nociones gramaticales de una lengua, sino que el estudiante necesita estar bien informado acerca de las convenciones sociales del contexto en el que se desarrolla el escrito y, además, debe tener en

⁹Traducción al español de Steffany Montero y Ana María Orozco. Texto original "Writing is also social because it is a social artifact and is carried out in a social setting. What we write, how we write, and who we write to is shaped by social convention and by our history of social interaction. The genres in which we write were invented by other writers and the phrases we write often reflect phrases earlier writers have written." WEIGLE, S.C. (2002) *Assessing Writing*, Cambridge: CUP.

cuenta el rol que cumple en un contexto social determinado para producir e interactuar con otros a través de su escrito de la manera apropiada.

Por otra parte, las influencias culturales también están relacionadas con el lenguaje escrito, pues tienden a verse reflejadas en su forma y contenido. Grabe y Kaplan (citados en Weigle, 2002) afirman que la estructura y las características de un texto dependen en gran medida de los valores culturales que se transmiten en el sistema educativo, pues allí los alumnos utilizan constantemente la escritura y se les enseña de manera directa o indirecta la estructura que debe ser empleada, al igual que el vocabulario y la manera en la cual las temáticas se deben desarrollar a lo largo de un texto.

La escritura no se puede concebir de manera aislada, pues su producción y utilización dependen de variados factores sociales y culturales. Los propósitos comunicativos, sus participantes y el contexto situacional en el que se desarrolla determinan su forma y la información que se incluye en su contenido.

3.1.3. La escritura como actividad cognitiva

La escritura, como se mencionó anteriormente, es un proceso que demanda tiempo, cuidado y dedicación, ya que los textos se caracterizan por tener una estructura más compleja y detallada que la del lenguaje oral. Hayes y Flower (citados en Weigle, 2002) fueron los primeros investigadores que diseñaron un modelo que describe el proceso que conlleva la escritura, en el cual se muestran diferentes aspectos que se involucran en la composición de un texto, tales como: el entorno del escritor, la memoria a largo plazo y los procesos cognitivos que implican su elaboración. Weigle (2002) afirma que una de las conclusiones más significativas que surgieron a partir de la creación de este modelo fue el hecho de constatar que la escritura no es un proceso lineal, sino que, por el contrario, es un proceso arduo que depende de varios factores. Por lo tanto, según Weigle,

es vital que las instrucciones que se den en el momento de trabajar esta habilidad sean claras y más efectivas que simplemente indicarles a los alumnos que sigan un modelo particular en su proceso de escritura.

Sin embargo, es importante señalar que los modelos sirven como una herramienta que facilita la elaboración de un escrito, pues los estudiantes tienen una guía a partir de la cual pueden organizar y planear su texto antes, durante y al finalizar el proceso. A través de su utilización, los alumnos pueden llegar a organizar sus ideas de manera más clara y coherente, establecen la manera en la cual van a desarrollar el tema a lo largo de su escrito, definen el propósito del texto y su posición como escritores, eligen el vocabulario adecuado, y se encargan de revisar el escrito hasta llegar a la versión final del mismo.

Conocer los aspectos esenciales que se involucran en la escritura y la relación que estos mantienen en ese proceso es fundamental para la elaboración del presente trabajo de grado, ya que a partir de ello se entiende que la producción escrita implica varios factores que son relevantes y están ligados a las características propias de la población y su contexto. Además, gracias a estas concepciones las investigadoras pudieron comprender las posibles causas de la problemática vista en los escritos de los estudiantes, pues como se mencionó anteriormente, la escritura no es un proceso lineal sino que conlleva tiempo y una serie de procesos cognitivos.

3.2. PRINCIPIOS DE DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN NIÑOS

A lo largo de sus investigaciones Goodman (1992) ha concluido que los niños aprenden acerca del lenguaje escrito no como resultado de una enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada durante los primeros cinco o seis años de edad; una sociedad en la cual el lenguaje escrito se utiliza diariamente de diversas

maneras. Goodman (1982) afirma que a partir del conocimiento que los niños construyen en intercambio con su entorno social se pueden categorizar tres principios que rigen el desarrollo de la escritura: los funcionales, los lingüísticos y los relacionales.

3.2.1. Principios funcionales

Según Goodman (1992), los niños desarrollan estos principios a medida que empiezan a entender las funciones que cumple la escritura en su vida cotidiana, pues comienzan a conocer cómo los miembros de su grupo social la utilizan. Los principios funcionales se desarrollan a medida que el niño entiende el problema de cómo escribir y para qué escribir. De manera que, tal y como lo describe Y. Goodman (1982), cuando el niño usa la escritura y se percata de la escritura que otros usan en la vida cotidiana, se da cuenta del significado de los “eventos de lecto-escritura” en los que participa. Algunos ejemplos que la autora utiliza para ilustrar este tipo de principios son los siguientes: llega una carta del abuelo y el niño oye al padre leerla con excitación en voz alta y guardarla luego como un tesoro. Un hermano mayor está haciendo su tarea y cuando el niño pasa por el cuarto el niño mayor dice: “Escribir es estúpido y difícil, me choca.” Uno de los padres está haciendo una lista de compras y le dice al niño: “¿Qué más necesitamos?”; el niño dice “Cocoa, compra Cocoa” y el padre escribe algo en un papel. Así pues, Goodman (1982) concluye que cada evento de lecto-escritura le proporciona al niño tanto la información utilitaria de la escritura en la sociedad como la actitud que los miembros de la comunidad tienen hacia la escritura.

3.2.2. Principios lingüísticos

Los principios lingüísticos se desarrollan, según Goodman (1982), a medida que el niño entiende la forma en que el lenguaje escrito está organizado. En estas formas se incluyen las reglas ortográficas, grafofónicas, sintácticas, semánticas y

pragmáticas del lenguaje escrito. Entonces, como lo expone Goodman (1982), los niños se dan cuenta que el lenguaje escrito se organiza de una manera convencional, pues aprenden que éste toma determinadas formas, va en cierta dirección y, si es alfabético, tiene convenciones ortográficas y de puntuación. Adicionalmente, los niños llegan también a percibir que el lenguaje escrito tiene reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas.

3.2.3. Principios relacionales

Los principios relacionales se desarrollan, de acuerdo con Goodman (1992), de manera simultánea con los otros, pues los niños comienzan a comprender que el lenguaje escrito representa, simboliza o conlleva significados o conceptos.

3.3. ORTOGRAFÍA EN INGLÉS

La escritura ha sido concebida como la competencia más compleja que los niños deben aprender. Gregg y Mather (citados en Westwood, 2008, p.10) afirman que:

La competencia escrita se basa en la organización y unión de muchas habilidades, incluyendo aquellas que son necesarias para la elaboración de transcripciones elementales, así como las que son esenciales para desarrollar las capacidades de alto nivel en las que se involucra la composición.¹⁰

Entre los aspectos que componen el perfeccionamiento de la habilidad escrita, la ortografía resulta ser uno de los más importantes, pero de los más difíciles de alcanzar. Westwood (2008) manifiesta que a lo largo de este proceso de aprendizaje, se ven involucradas las siguientes sub-habilidades y procesos.

¹⁰Traducción al español de Steffany Montero y Ana María Orozco. Texto original "Writing competence is based on the successful orchestration of many abilities, including those needed for lower transcription skills as well as those essential for higher level composing abilities." Westwood, P. (2008) What teachers need to know about spelling. Camberwell: ACER Press.

3.3.1. La percepción visual y la memoria visual

Comprende la habilidad que tiene el estudiante de internalizar y recordar las características visuales de las palabras. La memoria visual es sumamente importante tanto en la etapa inicial, cuando el alumno aprende una nueva palabra, como en las etapas finales, momento en el que éste se dispone a corregir y revisar su escritura. Andrews y Scarratt (citados en Westwood, 2008) afirman que el almacenamiento de vocabulario y los procesos que se requieren para recordar las palabras dependen de la memoria, ya que en la “memoria lexical” se encuentran las imágenes de las palabras y a partir de ello que se puede llegar a tener la capacidad de recordarlas automáticamente cuando es necesario. Noell et al. (citados en Westwood, 2008) exponen que las imágenes mentales se adquieren gracias a la lectura, pero se refuerzan más a través de su escritura frecuente.

Westwood (2008) afirma que a medida que los estudiantes van avanzando en su proceso de aprendizaje como escritores y salen de la etapa fonética, empiezan a guiarse más por las características visuales de las palabras que por la correspondencia que tienen los sonidos con los símbolos (consonantes o vocales). En este punto, es importante mencionar que no todas las palabras en inglés concuerdan literalmente con los sonidos vocálicos o consonánticos, así que algunas de estas excepciones deben ser enseñadas a través de métodos visuales.

3.3.2. Conciencia fonológica

Es de vital importancia que el niño vaya perfeccionando su habilidad fonológica a medida que aprende una lengua, pues sin ella, le será imposible decodificar y codificar palabras basándose en principios fonéticos. Eldredge (citado en Westwood, 2008) postula que la comprensión de los principios alfabéticos

requiere que el niño reconozca que cada palabra contiene una secuencia de sonidos individuales.

3.3.3. Conciencia ortográfica

El alumno logra ser consciente de diferentes patrones ortográficos cuando va más allá de relacionar sonidos y símbolos individuales, y logra llegar al punto de dominar e identificar combinaciones de consonantes o vocales que tienen como resultado unidades escritas de mayor longitud. Steffler (citado en Westwood, 2008) propone que a medida que los niños empiezan a reconocer las características comunes que se presentan en la estructura de las palabras, ellos mismos se encargan de establecer relaciones y las categorizan de acuerdo con sus características ortográficas. De tal manera que el conocimiento acerca de la ortografía es adquirido a medida que el niño gana experiencia con la lectura y la escritura, pues está expuesto al lenguaje escrito y puede llegar a identificar las secuencias más recurrentes que se presentan en la lengua.

3.3.4. Conciencia morfológica

Esta sub-habilidad se construye a partir de que el estudiante se familiariza con las unidades significativas que forman la estructura interna de las palabras de una lengua, tales como prefijos, sufijos y raíces de las palabras. Comprender y utilizar este tipo de información morfológica, contribuye a la comprensión de las diferentes estructuras presentes en las palabras y hace que los alumnos tengan la capacidad de escribir palabras más complejas.

Las dificultades ortográficas que los hispanohablantes suelen tener al escribir en inglés se podrían generar a causa de la influencia que tiene el español como lengua materna en el aprendizaje de esta lengua extranjera. Helman (2004) afirma que la fonética de la lengua española puede llegar a influenciar los primeros escritos de los estudiantes de la lengua inglesa, lo cual se debe

principalmente a las diferencias que existen entre estas dos lenguas en el campo de la fonética y su equivalente en la forma escrita. La ortografía en inglés se hace compleja debido a las múltiples raíces que conforman esta lengua, la cual a pesar de tener una cantidad de reglas establecidas, incluye una variedad de irregularidades. Esta teoría fue fundamental para elaborar el reconocimiento de la situación problemática, pues a partir de ello se observó que el tipo de errores encontrados se podrían deber a las diferencias que existen entre la lengua materna y la lengua meta. Por otra parte, esta teoría se tuvo en cuenta al momento de diseñar e implementar las actividades, pues se debe hacer énfasis en las diferencias que se presentan en la ortografía en inglés.

3.4. ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

Para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la ortografía en inglés, Latham (2002) propone algunas estrategias. Primeramente, establece que hay que promover la utilización de elementos que agudicen la capacidad visual e imaginativa de los niños para así lograr que tengan mayor interés en aprender. Otro aspecto importante a tener en cuenta en este proceso de enseñanza y aprendizaje es la autoestima. Para Peters (citado en Latham, 2002), la motivación juega un papel importante en el aprendizaje y señala que es crucial hacer que los niños tengan una imagen positiva de sí mismos. Por ello, como lo afirma Latham (2002), es esencial que en el momento de hacer la retroalimentación y ayudar al alumno a corregir su ortografía, los maestros no señalen únicamente los errores del alumno, sino que por el contrario resalten las letras o partes de la palabra que han escrito correctamente.

La memoria visual en el aprendizaje de la ortografía es uno de los factores más importantes que se involucra en la escritura en inglés. Una de las estrategias que ha resultado ser efectiva para este fin es la llamada “SCWC” *Say, and Cover, and*

Write, and Check, propuesta por Peters (citado en Latham, 2002). Su utilización ha sido evaluada por Bryan, Cates et al., Keller, Nies & Belfiore (citados en Westwood, 2008), quienes concluyeron que su utilización es efectiva y contribuye a que los alumnos logren recordar características ortográficas específicas presentes en la lengua inglesa. Además, el hecho de autocorregirse fortalece su autonomía. Sin embargo, Kelly (citada en Westwood, 2008) plantea que dicha estrategia debe ser complementada a través de la instrucción directa del profesor, quien debe supervisar el proceso y además debe enseñar a los niños maneras de analizar la estructura interna de las palabras.

3.5. DESARROLLO DE MATERIAL ENMARCADO DENTRO DE LOS DOMINIOS DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA

El desarrollo de materiales es un área de estudio que comprende tanto el ámbito práctico como el teórico en el cual se fundamentan el diseño de materiales para la enseñanza de lengua.

Tomlinson (2003, p.1) define esta disciplina de la siguiente manera:

El desarrollo de materiales es tanto un campo de estudio como una disciplina práctica. Como campo de estudio, se examinan los principios y procedimientos del diseño, implementación y evaluación de los materiales para la enseñanza de lenguas. Como disciplina práctica, este implica la producción, evaluación y adaptación de los materiales para la enseñanza de lenguas, elaborados por los docentes de lengua y por los diseñadores de materiales para la venta o distribución.¹¹

¹¹Traducción al español de Steffany Montero y Ana María Orozco. Texto original "Materials development is both a field of study and a practical undertaking. As a field it studies the principles and procedures of the design, implementation and evaluation of language teaching materials. As an undertaking it involves the production, evaluation and adaptation of language teaching materials, by teachers for their own classrooms and by materials writers for sale or distribution". Tomlinson, B. (2003) *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.

3.5.1. Diseño de materiales

El diseño de materiales para la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera es un término fundamental para la presente investigación-acción, ya que este trabajo tiene como fin mejorar la ortografía en inglés mediante el diseño de una serie de actividades creadas específicamente para este fin.

De acuerdo con Tomlinson (2011) el uso del término “materiales de aprendizaje de lenguas” se refiere a todo aquello que usa el profesor para facilitar la enseñanza de una lengua. Algunos de estos materiales pueden ser videos, libros de gramática, fotocopias de ejercicios, periódicos, fotografías y/o instrucciones dadas por el profesor. En otras palabras, puede ser cualquier elemento que contribuya con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Este concepto pragmático puede ayudar a que los generadores de materiales, quienes pueden ser tanto los profesores como los estudiantes, utilicen muchos recursos, pero también puede ayudar a que los maestros sean conscientes de sus habilidades como diseñadores y además tengan en cuenta que son los responsables de los materiales que usen sus alumnos.

Los docentes deciden diseñar su propio material para la enseñanza de lenguas ya que esto les ofrece una serie de ventajas. De acuerdo con los estudios realizados por Atlan, Block, Harmer, Podromou, Thornbury y Meddings (citados en Howard y Major, 2004, p. 101) una de las ventajas por las cuales los maestros deciden diseñar su propio material es la contextualización, Block (1991) expone que actualmente los textos guías tienen un contenido comunicativo que se basa en actos de habla aparentemente globales, pero que la mayoría de los estudiantes de lenguas extranjeras no logran comprender en su totalidad, pues su contenido no se acomoda a su contexto local. Por consiguiente los profesores prefieren diseñar o adaptar su propio material de enseñanza, ya que a través de éste pueden tener en cuenta el contexto en el que se enseña y abarcar situaciones

reales que los libros usualmente no hacen.

Debido a que en el salón de clases se encuentra diversidad de estilos de aprendizaje y contextos, se hace necesario crear materiales que se adapten a las necesidades e intereses de la población. A través del diseño de material se percibe otra ventaja, pues se pueden llegar a suplir las necesidades individuales de los aprendices, ya que los profesores son los encargados de elegir el material o las actividades más apropiadas y, además pueden adaptarlas de acuerdo con las necesidades que se vayan presentando durante el proceso.

Por último, Block (1991) postula que la personalización de los materiales es una ventaja muy importante, ya que los materiales al ser diseñados por los profesores añaden un toque personal y por ende los estudiantes podrían apreciar más las actividades. Sin embargo, también existen algunas desventajas respecto al diseño propio de materiales como lo es el tiempo, pues aunque parezca un proceso sencillo, éste demanda tiempo y depende de factores como la experiencia que tenga el profesor, su creatividad y sus habilidades creativas. De hecho, como lo afirma Block (1991), la mayoría de profesores inician esta experiencia a través de la adaptación de materiales ya que modifican su contenido o estructura con el fin de complementar las actividades que ofrece el texto guía en vez de diseñar desde ceros su propio material, lo cual es una mejor opción para los docentes.

Algunos de los principios que los docentes deberían tener en cuenta al diseñar o adaptar materiales de enseñanza son los propuestos por Harmer y Lamie (citados en Howard y Major, 2004, p.104)

- Agregar actividades a las que ya se han sugerido.
- Dejar de lado las actividades que no cumplan con las necesidades de los aprendices.
- Sustituir o adaptar actividades o materiales utilizando:

- Materiales suplementarios de otros textos comerciales.
 - Materiales auténticos (periódicos, reportes de radio, películas).
 - Creación propia de material suplementario.
- Cambiar la estructura organizativa de las actividades, por ejemplo: parejas, grupos pequeños, la clase entera.

Luego de ratificar las ventajas que existen al diseñar un material propio, Howard y Major (2004) proponen seguir ciertas directrices establecidas por diferentes autores. Estas directrices pueden servir como un marco útil para los profesores ya que pueden incluir factores y variables para el desarrollo de sus propias situaciones de enseñanza.

Una de las directrices más importantes para el desarrollo de esta investigación, es el principio “los materiales de enseñanza de inglés deberían incitar a los estudiantes a desarrollar habilidades y estrategias de aprendizaje”¹². Howard y Major (2004) postula que es importante que los materiales de enseñanza de idiomas además de enseñar las competencias de lengua, también deberían enseñar a los alumnos cómo aprender e identificar qué beneficios les pueden brindar los materiales respecto a nuevas formas de aprendizaje a través de actividades que motiven a los estudiantes a evaluar su propio proceso de aprendizaje. Otra directriz relevante es: “Los materiales de enseñanza en inglés deberían ser atractivos”¹³. Según Harmer (1998) y Nunan (1991), los criterios de evaluación para los materiales de enseñanza en inglés y para los textos guías son los siguientes:

¹²Traducción al español de Steffany Montero y Ana María Orozco. Texto original “English language teaching materials should encourage learners to develop learning skills and strategies”. Howard, J., & Major, J. (2004) *Guidelines for Designing Effective English Language Materials*. TESOLANZ Journal: The Journal of The TESOL Association Of Aotearoa New Zealand.

¹³Ibíd. Traducción al español de Steffany Montero y Ana María Orozco. Texto original “English language teaching materials should be attractive”.

- **Apariencia física:** los materiales deben ser bien vistos para los estudiantes en términos de tamaño, número de páginas.
- **Facilidad de uso:** los materiales deben ser atractivos en términos de facilidad, es decir, se debe suministrar suficiente espacio para llenar las respuestas en caso de ser una actividad escrita o durante un ejercicio de escucha se tiene que dar un tiempo pertinente para que los alumnos piensen y respondan.
- **Durabilidad:** sí los materiales necesitan ser usados más de una vez, o pueden usarse con más de un estudiante.
- **La capacidad de ser reproducido:** los materiales deben tener una buena calidad a la hora de ser reproducidos.

Otro de los principios es “Los materiales de enseñanza en inglés deberían tener instrucciones apropiadas”¹⁴; ésta se aplica tanto a las instrucciones que se proporcionan para los otros profesores que pueden utilizar el material como también a los alumnos que va dirigido el material. Por ende, para que las instrucciones sean claras y concisas, se debe tener en cuenta el nivel de lengua de los estudiantes y la utilización de un lenguaje apropiado.

En conclusión, tal como lo afirma Podromou (2002), existe una gran elección, libertad y alcance de espontaneidad cuando los maestros deciden desarrollar su propio material. Es por ello que al desarrollar las actividades de la presente investigación se tuvieron en cuenta las ventajas y los principios más importantes en la enseñanza de inglés propuestas por Howard y Major (2004).

¹⁴Ibíd. Traducción al español de Steffany Montero y Ana María Orozco. Texto original “*English language teaching materials should have appropriate instructions*”.

3.6. OTROS CONCEPTOS

A continuación, se explican algunos de los conceptos que se involucran en el diseño e implementación de las actividades que se desarrollaron en esta investigación-acción.

3.6.1. Actividad

Ya que esta investigación tiene como objetivo diseñar actividades, es importante definir este término. Brown (2007, p.180) explica que:

Una actividad puede referirse a cualquier cosa que los estudiantes hacen en el aula. Más específicamente, cuando nos referimos a una actividad de clase, por lo general se refiere a un conjunto razonablemente unificado de comportamiento de los estudiantes, limitado en el tiempo y precedido por una cierta dirección del maestro con un objetivo particular.¹⁵

De acuerdo a esta definición, se tiene una mayor comprensión de lo que este término implica en esta investigación. Pues es evidente que el maestro es el responsable de dirigir las actividades que desarrolla en la clase.

3.6.2. Técnicas en la enseñanza de una lengua extranjera

En lo que concierne a las técnicas en la enseñanza de una lengua extranjera, Gavilán (2008) se refiere al procedimiento de las actividades propuestas por el profesor y llevadas a cabo en el salón de clases. Esta autora se fundamenta en la definición de Brown (2007), quien afirma que este término describe las diversas actividades que tanto profesores como estudiantes realizan en el aula e incluyen todas las tareas y actividades que los docentes eligen con el fin de lograr un objetivo específico en la lengua meta.

A continuación se muestra la clasificación de las técnicas en la enseñanza de una

¹⁵ Traducción al español de Steffany Montero y Ana María Orozco. Texto original "An activity may refer to anything that learners *do* in the classroom. More specifically, when we refer to a classroom activity, we usually refer to a reasonably unified set of student behaviors, limited in time, preceded by some direction from the teacher, with a particular objective." Brown, H.D. (2007). *Teaching by principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 3era Ed., White Plains, NY: Pearson Education.

lengua extranjera de Gavilán (2008), en la cual se tiene en cuenta la categorización propuesta por Brown (2007).

Controlada	Semicontrolada	Libre
<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en el profesor • Manipulable (controlada por el maestro) • Estructurada • Respuestas predecibles de los estudiantes • Objetivos previamente planificados • Currículo establecido 	<ul style="list-style-type: none"> • El uso de la lengua es menos restringido que en la controlada, pero se tienen en cuenta los patrones lingüísticos ya establecidos por el maestro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en el estudiante • Comunicativa • Abierta • Respuestas impredecibles • Objetivos negociables • Currículo cooperativo

Tabla 2. Técnicas en la enseñanza de una lengua extranjera

Conocer estas técnicas fue relevante para llevar a cabo esta investigación, pues a partir de ellas se tuvo en cuenta que las actividades deben ser llevadas a cabo en una secuencia que parte del uso de la técnica controlada a la libre, haciendo que los procesos de aprendizaje de una lengua sean guiados y los estudiantes logren cumplir sus objetivos.

3.6.3. Valoración

Este concepto es entendido como el juicio que se hace respecto al desempeño de los estudiantes a partir de ciertos objetivos y criterios. La valoración puede ser formal o informal y sus resultados se pueden clasificar de forma cualitativa y cuantitativa.

Scriven (citado en Taras, 2005, p. 468) explica que la valoración formativa requiere una realimentación que indica la existencia de la "brecha" que existe entre el nivel actual de lengua y el que se espera alcanzar. Es importante que de igual forma se indique cómo el trabajo puede realizarse y mejorarse para alcanzar el nivel requerido.

CAPÍTULO IV

4.1. MARCO METODOLÓGICO

Es fundamental hacer una recopilación teórica respecto a la metodología de investigación que se va a emplear en el desarrollo de la presente investigación. Articular los conceptos y los pasos a seguir permite que el transcurso del presente trabajo sea coherente, y además facilita una mayor precisión en la descripción de la situación y el contexto en el cual se desarrolla la investigación.

4.1.1. Investigación-acción

La metodología de investigación que se adoptó para la realización de este trabajo fue la investigación-acción, ya que contribuye y facilita las innovaciones educativas en el aula a través del análisis y resolución de problemas en el contexto escolar. Tal y como su nombre lo indica, la investigación-acción se basa simultáneamente en la investigación y en la acción. En cuanto a la acción, se requiere un plan de intervención predeterminado en el cual se tienen en cuenta estrategias concretas, procedimientos o actividades pertinentes que se puedan desarrollar en el contexto donde se llevará a cabo la investigación. Este tipo de prácticas se generan a manera de respuesta frente a un problema o inconveniente que se desee solucionar.

Entre los problemas que surgen en el campo educativo se pueden incluir los relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, el currículo o la aplicación de un plan de estudios. Wallace (Citado en Burns, 2007) sugiere una gama de posibilidades en este campo:

- Manejo del salón de clases.
- Materiales apropiados.

- Áreas particulares de enseñanza (por ejemplo, la lectura, la expresión oral).
- Comportamiento de los estudiantes, sus logros, o su motivación.
- Problemas personales del docente (por ejemplo, manejo del tiempo, las relaciones con colegas o superiores).

Utilizar el modelo de investigación-acción según Elliott (1993) implica la ejecución de una serie de actividades. En primer lugar, se identifica la *idea general*, lo cual consiste en enunciar la relación de una idea con la acción a desarrollarse. Seguidamente, se efectúa un *reconocimiento de la situación*; en este momento se describen y explican los hechos de la situación que queremos modificar. En tercer lugar, se estructura *el plan general*; éste incluye el enunciado de la idea general, los factores que se pretenden modificar, las negociaciones realizadas o que se deban realizar antes de emprender la acción prevista, los recursos necesarios para llevar a cabo dicha acción. En cuarto lugar, *se desarrollan las etapas de acción*, donde se decide con exactitud las acciones que se llevarán a cabo; y por último, se hace *la implementación*.

La siguiente figura es una adaptación del modelo descrito por Elliott (1993, p.90) el cual describe los pasos que se llevarán a cabo en el desarrollo de la presente investigación-acción. Esta metodología permite que se generen cambios a lo largo del proceso, de tal manera que pueden hacerse las modificaciones que sean pertinentes respecto a la idea general a parte de un espiral de actividades.



Figura 1. Investigación-acción

Uno de los aspectos más importantes que caracteriza la investigación-acción es la recolección sistemática de datos. A partir de ello, el investigador se encarga de hacer un análisis minucioso respecto a lo que estos datos revelan, reflexiona acerca de los mismos y crea planes de acción.

Entre los métodos de recolección de datos que se utilizan en la presente investigación, se eligió el *diario* el cual es imprescindible para este trabajo, pues contiene narraciones detalladas sobre las observaciones que se llevan a cabo en el grado 2C; en él se describen sentimientos, reacciones, reflexiones y otros aspectos percibidos por las investigadoras en el transcurso de las clases [Anexo 2]. Sin duda, el *diario* es una estrategia de autoaprendizaje, pues a partir de la escritura personal se puede reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas vistas y tener en cuenta aspectos que contribuyan a cumplir el objetivo final de la investigación. Theodor Haecker (citado en Vásquez, 2002) mencionaba:

“A partir de la relectura del diario logro saber cosas que no había sabido; adquiero conocimientos

que con el simple pensar no había captado, hubo que añadir al escribirlos. Por tanto, escribo para mí y para mi propia instrucción”.¹⁶

Además, se utiliza el *análisis de documentos* como método de recolección de datos. Los documentos que se analizaron fueron: evaluaciones bimestrales, guías de aprendizaje CAFAM y actividades realizadas en el cuaderno de los estudiantes. A partir de estos documentos se extrajeron muestras de escritura de los niños y gracias a su recolección y análisis, se logran categorizar los errores ortográficos en inglés que resultan ser más recurrentes en la escritura de los estudiantes del grado 2C y adicionalmente se genera un diagnóstico respecto a su desempeño antes de la intervención de las investigadoras. De manera que, el análisis de este tipo de documentos proporciona información relevante para el avance y desarrollo de la investigación, pues lo que se pretende lograr es el mejoramiento de la ortografía en la lengua extranjera.

Otro método que se utiliza en esta investigación es la recolección de *datos fotográficos*. Estas imágenes captan los aspectos visuales de alguna situación presentada en el aula, tales como la distribución física del aula o la manera en que los alumnos trabajan durante la clase. Las fotografías captan además los diferentes momentos de la clase, las actitudes de los alumnos en el transcurso de la misma y el papel del docente en el salón (su desplazamiento o posición en el aula).

Un aspecto importante respecto al análisis y aprovechamiento de las técnicas mencionadas previamente es la triangulación, que es un método utilizado en la investigación-acción para establecer relaciones entre distintas pruebas. Elliott (1993) define que el principio básico de la triangulación se basa en la recolección de observaciones e informes sobre una misma situación tomados desde diversas

¹⁶ Vásquez, F. (2002). In-situ y a-posteriori. Consideración sobre el diario de campo en Marco General para el modelo de articulación preescolar-primaria. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

perspectivas, con el fin de compararlos y contrastarlos. A continuación se muestra una adaptación de la figura presentada por Pico (2011) que describe la manera en la que la triangulación toma lugar en la presente investigación.



Figura 2. Técnicas y recolección de datos

Desde el inicio de la presente investigación-acción se empleó la triangulación como herramienta de análisis. Como primera medida, se compararon y contrastaron: la observación sistemática de la situación, la revisión de documentos y por último las conversaciones informales que se llevaron a cabo al inicio de la investigación. Todo ello con el fin de determinar la idea general del trabajo, hacer un reconocimiento de la situación problemática y estructurar el plan general de acción.

Luego de ello, la triangulación cumplió un papel fundamental en la implementación de los ciclos de acción. A lo largo de su desarrollo se tuvo en cuenta la observación sistemática de cada uno de ellos, se recolectaron datos fotográficos y se tuvo como soporte el diario de campo con el objetivo de implementar las actividades de manera estructurada y organizada de acuerdo a lo que se presentaba en el contexto y la población en cuestión.

Finalmente, la triangulación se usó para llevar a cabo la evaluación y revisión de la acción. Para ello, se establecieron relaciones entre los datos que surgieron a partir del diario de campo, los datos fotográficos y la revisión de documentos que se utilizaron en la implementación.

CAPÍTULO V

5.1. PLAN DE ACCIÓN

La presente investigación-acción está compuesta por dos ciclos. La versión final de las actividades que se diseñaron se encuentra anexa al final del documento con su respectivo manual del maestro.

5.1.1. Estructuración del plan general

Luego de la etapa de observación minuciosa de clases, se diseñaron e implementaron una serie de actividades en las que se trabajaron dos de las temáticas vistas en el transcurso del año escolar (útiles escolares y miembros de la familia).

Durante el primer ciclo de investigación se desarrollaron tres actividades en las cuales los alumnos fueron guiados al inicio del proceso, y al final ellos mismos se encargaban de realizar la actividad de manera individual sin la ayuda de las investigadoras; lo cual mostraba el aprendizaje que habían adquirido a lo largo del ciclo. Las actividades fueron organizadas de tal manera que los estudiantes practicasen y reforzaran la ortografía del vocabulario visto al inicio del año (útiles escolares).

Luego de la evaluación y el análisis que las investigadoras realizaron sobre el diseño y la implementación del primer ciclo, se desarrolló y se puso en práctica el segundo ciclo, el cual contenía cuatro actividades relacionadas con la temática de los miembros de la familia. En este punto, se hizo necesario añadir una actividad previa a la valoración con el objetivo de hacer que los estudiantes

se sintieran más familiarizados con la última actividad, es decir, con el trabajo individual teniendo en cuenta su propio progreso durante el ciclo.

Las actividades que se diseñaron en cada uno de los ciclos permitieron que los alumnos utilizaran diferentes estrategias de aprendizaje y se generara un avance en cuanto al aprendizaje de la ortografía en inglés. Además, a lo largo de su desarrollo, las actividades tuvieron unos cambios significativos en cuanto a su diseño y contenido, pues se incluyeron modificaciones en cuanto a las características del material que resultaron ser más acordes al contexto y al perfil de los estudiantes.

5.1.2. Implementación

La presente investigación-acción, consta de dos partes. El primer ciclo, se realizó del 3 al 24 de septiembre de 2012. Durante este periodo se desarrollaron tres actividades que se describirán en detalle a continuación y se basaron en el tema de útiles escolares, una de las temáticas vistas en el primer bimestre del año 2012. Igualmente, se describirán las actividades que se llevaron a cabo en el segundo ciclo de la presente investigación, desarrollado del 23 al 30 de octubre de 2012, el cual consta de cuatro actividades y se basa en el vocabulario visto acerca de los miembros de la familia.

Primer ciclo : Útiles escolares
Primera actividad: <i>“The wisdom bottle”</i>
Materiales primera sesión: Botellas plásticas, cremalleras de diferentes colores, silicona y tijeras.
Materiales segunda sesión: Colores, marcadores y 20 tarjetas (10 con palabras y 10 con sus imágenes correspondientes).
Tiempo requerido: 140 minutos.

Tabla 3. Primer ciclo - Primera actividad

Primera actividad

Primera sesión:

Esta actividad fue llamada *“The wisdom bottle”*. Para su fabricación, fue necesario tomar dos unidades de clase (140 minutos) debido a la cantidad de estudiantes (34). Para el desarrollo de esta actividad, las investigadoras invitaron a los estudiantes a reciclar botellas plásticas y les indicaron con anterioridad que cada uno debía llevar dos botellas de la misma forma y tamaño para la clase de inglés. Las investigadoras se encargaron de suministrar los demás materiales necesarios para fabricar *“la botella de la sabiduría”* (cremalleras de diferentes colores y silicona).

Para comenzar la actividad, la investigadora uno (I1), inició la clase explicando qué era el reciclaje, para qué se reciclaba y qué materiales se podían reciclar. Durante esta primera parte, los estudiantes dieron su opinión acerca del tema y participaron activamente. Luego, la I1 les indicó a los alumnos que tuvieran listas las dos botellas que habían reciclado para iniciar la actividad.



The wisdom bottle 1

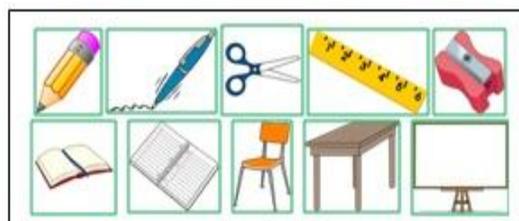
Cuando cada uno de ellos tenía las dos botellas plásticas del mismo tamaño sobre sus escritorios, la I2 escribió en el tablero la lista de materiales que hacían falta para la fabricación de la botella. Seguidamente, la I2 pidió que todos sacaran sus tijeras para iniciar el proceso de fabricación de su *“Wisdom bottle”*, lo cual se hizo con la colaboración de las investigadoras, quienes ayudaron en orden de filas a los alumnos e hicieron un corte en la mitad de cada botella para que ellos terminaran de cortarlas y al final obtuvieran las dos partes necesarias para su elaboración.

Al finalizar el corte de las botellas, cada estudiante escogía una cremallera del color que quisiera y la marcaba con su nombre. Posteriormente, se dividió el grupo en dos (niños y niñas), cada una de las investigadoras eligió un grupo y empezó a ayudarles a pegar las cremalleras en las botellas. Al final de la clase, se les pidió a los niños que guardaran sus “*Wisdom bottles*” en el casillero para continuar en la siguiente clase de inglés.

Segunda sesión:

Al iniciar la segunda sesión, se explicó que se iba a complementar “*The wisdom bottle*”. Para ello, las investigadoras les dieron veinte tarjetas a cada uno de los niños (10 con imágenes y 10 con las palabras correspondientes a las mismas) que contenían vocabulario visto en el primer bimestre del año, el cual estaba relacionado con útiles escolares y algunos objetos del salón de clase. Cuando todos los niños tenían sus tarjetas, la I.1 les pidió que colorearan únicamente las imágenes y estableció un tiempo límite para ello (10 min aproximadamente). Después, se les pidió que sobrescribieran las palabras utilizando los colores de su preferencia. Cuando la totalidad de las tarjetas estaban listas, la I1 les dijo que organizaran las tarjetas que tenían las imágenes en dos filas de manera horizontal o vertical (de cinco fichas cada una) sobre su pupitre.

Para ilustrar la instrucción, la I2 pegó sus tarjetas a manera de ejemplo en el tablero. Luego de ello, la I2 dio el primer ejemplo de asociación imagen-palabra en el tablero usando sus fichas. Los estudiantes empezaron a organizar sus tarjetas colocando cada palabra con la imagen correspondiente. Las investigadoras pasaron por los puestos para verificar que los estudiantes habían organizado las tarjetas correctamente. Finalmente, la I1 eligió una de sus tarjetas al azar y la levantó leyendo la palabra en voz alta. Los estudiantes la



Tarjetas – Ejemplo (I2) 1

repetían y levantaban la imagen correspondiente a la palabra. Luego, se mencionaron las nueve palabras siguientes de la misma manera con el fin de asegurar que los niños asociaban la palabra y la imagen correcta. Al finalizar la clase, los estudiantes metían sus fichas en el interior de su “*Wisdom bottle*”. Las investigadoras se llevaron el material con el fin de plastificar las tarjetas y entregarlas en la siguiente clase.

Primer ciclo : Útiles escolares
Segunda actividad: “Home learning”
Materiales: <i>Worksheet</i> , circular con las instrucciones de SCWC Say-Cover-Write-Check [Anexo 3], un lápiz, “ <i>The wisdom bottle</i> ” con las 10 tarjetas (por un lado tenía la imagen y por el otro lado tenía la palabra correspondiente)
Tiempo requerido: 20 minutos.

Tabla 4. Primer ciclo - Segunda actividad

Segunda actividad

Las investigadoras diseñaron como segunda actividad, la actividad de *home learning*. En esta ocasión los estudiantes debían realizar la actividad en la casa acompañados de sus padres u otros miembros de la familia. Para ello, se envió una circular adjunta a la misma, en la cual se daban las instrucciones para que los niños hicieran la actividad durante el fin de semana. El material que necesitaban los estudiantes fue “*The wisdom bottle*” con las diez tarjetas que ellos mismos habían elaborado, las cuales estaban guardadas en el interior de la botella. En la actividad debían escribir y luego verificar si tenían las palabras escritas correctamente al lado de su correspondiente imagen. Al desarrollar esta actividad, las investigadoras tuvieron en cuenta una teoría de enseñanza de la ortografía en inglés llamada “SCWC” (*Say, and Cover, and Write, and Check*), propuesta por Peters (citado en Latham, 2002).

Primer ciclo : Útiles escolares
Tercera actividad: “Help Sam to pack his schoolbag”
Materiales: Worksheet [Anexo 4], lápiz y borrador.
Tiempo requerido: 20 minutos.

Tabla 5. Primer ciclo - Tercera actividad

Tercera actividad

Esta actividad consistió en la valoración de las diez palabras del vocabulario visto en el transcurso de este primer ciclo. El día de la valoración, los alumnos llegaron preparados, pues ya se les había informado con anterioridad la fecha en la que esta se iba a realizar. Esta valoración consistía en tres puntos. En el primero de ellos, *Sam*, el protagonista del material diseñado, se presentaba y los estudiantes debían escribir las palabras correspondientes a cinco imágenes (algunos de los útiles escolares de este personaje) en un mapa mental; en el segundo punto, los estudiantes debían escribir dos palabras debajo de dos imágenes y finalmente en el último punto, los alumnos debían completar tres palabras con las consonantes o vocales correctas. Para esta actividad, los estudiantes tuvieron veinte minutos y al finalizar, recibieron una retroalimentación indirecta de manera oral y escrita (utilizando el tablero). Este tipo de retroalimentación se llevó a cabo en conjunto, pues tanto las investigadoras como los alumnos detectaban el error en cada palabra y lo corregían en grupo para luego escribir la manera correcta de cada palabra individualmente. Esta estrategia permitió que, tal y como lo afirma Baleghizadeh & Dadashi (2011) en su investigación, los estudiantes se involucraran en el proceso de revisión y autocorrección de sus errores, ya que invitarlos a corregir su propia ortografía permite que sean conscientes de sus errores más recurrentes y mejoren su ortografía.

Segundo ciclo : Miembros de la familia

Primera actividad: “Family album”

Materiales: *Flashcards* con las imágenes de los familiares de Sam, hojas de colores, lana, *Worksheets* con las imágenes de la familia de Sam, tijeras, pegante, colores y marcadores.

Tiempo requerido: 70 minutos.

Tabla 6. Segundo ciclo - Primera actividad

Primera actividad

Esta actividad fue llamada “*Family album*”, pues cada uno de los estudiantes creó un álbum familiar del protagonista de este proyecto, un extraterrestre llamado *Sam*. Las investigadoras suministraron los materiales necesarios para elaborar el álbum (hojas de colores, tijeras, lana y pegante).



Family album

Para dar inicio a esta actividad, las investigadoras utilizaron nueve *flashcards* con imágenes de cada miembro de la familia de *Sam*, las cuales fueron diseñadas por Esteban Camilo Marroquín¹⁷ y fueron impresas en un tamaño adecuado para presentar en frente de la clase. Igualmente, se imprimieron las palabras en inglés que designaban a cada uno de ellos (*grandmother, grandfather, father, mother, aunt, uncle, sister y brother*).

Las investigadoras presentaron a la familia de *Sam* pegando las imágenes en el tablero formando un árbol genealógico y diciendo en voz alta las palabras que designaban a cada miembro de la familia. Luego de ello, las investigadoras escogieron algunos de los estudiantes para que pasaran al tablero y pusieran los

¹⁷ Estudiante de Artes Plásticas y visuales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

nombres en inglés correspondientes a los miembros de la familia. Posteriormente, se procedió a entregar la primera hoja de trabajo a los estudiantes, donde debían sobrecribir los nombres de todos los miembros de la familia y después cortarlos. A media que los estudiantes iban terminado la primera hoja de trabajo, se entregó la segunda hoja, en donde los estudiantes debían recortar las imágenes de la familia de *Sam*. Finalmente, las investigadoras explicaron a la clase que la misión de ellos era ayudar a *Sam* a realizar su tarea la cual consistía en hacer un álbum fotográfico. Para ello las investigadoras les mostraron un álbum que habían hecho previamente con el fin de brindarles un modelo a seguir. Sin embargo, se les clarificó que ellos podían decorarlo a su gusto de manera que pudieran hacer el álbum de manera creativa y auténtica.



Family tree

Segundo ciclo: Miembros de la familia

Segunda actividad: *Follow the ways and discover the secret message.*

Materiales: Worksheets [Anexo 5], colores, lápiz y borrador.

Tiempo requerido: 20 minutos.

Tabla 7. Segundo ciclo - Segunda actividad

Segunda actividad

Para esta actividad, todos los estudiantes tenían el álbum fotográfico realizado en la clase anterior. Además las investigadoras pusieron de nuevo el árbol genealógico de *Sam* en el tablero con ayuda de algunos estudiantes para que así todos los niños pudieran visualizar los nombres en inglés correspondientes a los miembros de la familia. Una vez ya todos los estudiantes tenían su álbum, las

investigadoras explicaron que debían realizar dos ejercicios relacionados con el vocabulario visto en el álbum y que para ello solo tendrían veinte minutos.

Las investigadoras entregaron a todos los estudiantes del grado 2C dos hojas de trabajo. La I1 explicó el primer ejercicio, el cual consistía en escribir los nombres en inglés correspondientes a los miembros de la familia en diferentes caminos que conducían a sus respectivas imágenes. Los estudiantes en esta ocasión en vez de trazar una línea para llegar al miembro de la familia, debían escribir qué miembro de la familia estaba al final del camino. La I2 dio un ejemplo en el tablero para que los alumnos comprendieran lo que tenían que hacer. Posteriormente, la I2 explicó el segundo ejercicio, el cual consistía en descubrir palabras relacionadas con el vocabulario de los miembros de la familia de acuerdo a la primera letra de una serie de imágenes. En este ejercicio se tuvo en cuenta que los dibujos mostraran vocabulario que los alumnos conocieran previamente. Al finalizar la actividad, se hizo una retroalimentación indirecta.

Segundo ciclo : Miembros de la familia

Tercera actividad: *Home learning - Posters.*

Materiales: *Worksheet* [Anexo 6], colores, lápiz, borrador, tijeras, pegante, revistas y/o periódicos.

Tiempo requerido: 30 minutos.

Tabla 8. Segundo ciclo - Tercera actividad

Tercera actividad

Esta actividad también fue llamada *home learning* ya que los estudiantes debían realizarla en casa pero en esta ocasión podrían hacerlo sin la ayuda de un adulto. En esta oportunidad las investigadoras decidieron entregar la hoja de trabajo el día miércoles para que así los estudiantes tuvieran más tiempo de desarrollarla y llevarla al colegio el lunes siguiente.

Las investigadoras utilizaron diez minutos de la clase de inglés para explicar la instrucción de la actividad. Para ello, la I1 tomó las imágenes del tío y la tía de *Sam*, las cuales se encontraban pegadas con todos los miembros de la familia en una pared del salón hacía dos semanas, y las pegó en el tablero. Después la I2 preguntó si les eran familiares los cuadros que se encontraban en la hoja de trabajo, a lo cual muchos estudiantes respondieron que se utilizaban cuando una persona estaba pérdida o era un prisionero. Al saber estas respuestas y que la mayoría de estudiantes tenían claro esa ilustración, se explicó con un lenguaje muy simple que el tío y la tía de *Sam* se encontraban perdidos y por ende la misión que los estudiantes tenían en esta oportunidad era buscar en revistas o periódicos las consonantes y vocales que las palabras tío y tía en inglés contenían. Además, como ellos ya tenían el álbum fotográfico debían dibujarlos en el correspondiente cartel.

Segundo ciclo : Miembros de la familia
Cuarta actividad: “Family tree”
Materiales: <i>Worksheet</i> [Anexo 7], lápiz y borrador.
Tiempo requerido: 20 minutos.

Tabla 9. Segundo ciclo - Cuarta actividad

Cuarta actividad

La última actividad realizada en este ciclo consistió en la valoración de las ocho palabras vistas en el transcurso de las actividades previas relacionadas con el tema de miembros de la familia. Las investigadoras llegaron al salón y mientras la I1 despegaba los nombres en inglés correspondientes a los miembros de la familia que se encontraban en la pared y ubicaba las imágenes en el tablero, la I2 recogía la actividad de *home learning*. Pasados cinco minutos, las investigadoras explicaron que iban a realizar una valoración del vocabulario visto en las actividades previas y que dicha valoración consistía en la elaboración de un árbol genealógico de la familia de *Sam*, donde los estudiantes debían escribir

los ocho miembros de la familia en sus respectivos espacios. También se les explicó que para esta actividad solo contaban con quince minutos.

Al finalizar, cuando todos los alumnos entregaron sus valoraciones. Las investigadoras pidieron que utilizaran su color favorito para corregir la valoración de un compañero. La I1 se encargó de repartir las valoraciones y de asegurarse de que nadie quedara con su propia valoración, mientras la I2 ponía en el tablero de nuevo los nombres en inglés correspondientes a los miembros de la familia debajo de cada imagen. Cuando ya todos los alumnos tenían una valoración se inició la evaluación de pares.

5.2. EVALUACIÓN Y REVISIÓN DE LA ACCIÓN

5.2.1. Ciclo 1

Para llevar a cabo el análisis de los datos, fue importante examinar minuciosamente las tres actividades (*The wisdom bottle, home learning y assessment*) realizadas en el grado 2C del colegio Cafam, las cuales fueron diseñadas y aplicadas por las investigadoras en el mes de septiembre de 2012. En esta serie de actividades se fortalecieron los conocimientos previos respecto al vocabulario visto en el primer bimestre del año, el cual estaba relacionado con la temática de útiles escolares. Con el fin de comparar la muestra inicial (obtenida en la situación problemática) con los resultados adquiridos luego de la intervención, se realizó un seguimiento de cada estudiante de acuerdo con el avance que iba teniendo cada uno en el transcurso de las actividades desarrolladas. Para ello, se contó con diferentes categorías de estudio, en las cuales se tuvo en cuenta la actitud y motivación de los alumnos, el progreso percibido respecto a su aprendizaje y el diseño del material. A partir de este análisis se pudieron mostrar los logros y dificultades que presentaron los alumnos a lo largo del proceso y se determinaron los puntos clave que se deben tener en cuenta al desarrollar e implementar el siguiente ciclo de la investigación.

Motivación y actitud

Como primera medida, se percibió el gran interés de parte de los niños hacia las actividades que constituían este proceso. Esto se logró al estimular la creatividad e incluir los gustos individuales de cada estudiante, pues es importante que ellos perciban que el material les permite sentirse involucrados emotivamente con el fin de generar conocimientos significativos como lo afirman Craik & Lockhart (citados en Tomlinson, 2012).



Análisis primer ciclo. Foto 1

La buena actitud y motivación de los niños se vio reflejada desde el inicio de las actividades a través de sus gestos, expresiones y acciones. Al desarrollar la primera actividad (*The wisdom bottle*) se percibió la curiosidad que sentían los niños por saber cuál era el fin de utilizar las botellas y los demás materiales. Esto se observó a partir de sus gestos, los cuales expresaban alegría, entusiasmo y buena disposición por realizar la actividad. Por otro lado, el hecho de crear algo único a partir de material reciclable resultó ser llamativo para los niños, pues se tuvo en cuenta la importancia del reciclaje y los alumnos participaron activamente dando su punto de vista acerca del tema.



Análisis primer ciclo. Foto 2

Posteriormente, a la hora de crear las tarjetas se observó el empeño y la dedicación de los estudiantes al decorar su material. Todos los niños estaban atentos a las instrucciones dadas por las investigadoras y sacaron los útiles escolares necesarios a tiempo. Además, se observó que los niños se sentían complacidos al saber que se les permitía utilizar los materiales que ellos desearan para decorar sus tarjetas y su "*wisdom bottle*" pues elegían

los colores de su preferencia.

Al finalizar las tarjetas y desarrollar la actividad de relacionar palabras e imágenes, se observó que los alumnos estaban muy entusiasmados por participar a la hora de llevar a cabo el ejercicio, pues lo tomaron como una competencia con sus compañeros de clase. En general, la mayoría de estudiantes estaban animados a lo largo del ejercicio ya que lograron obtener buenos resultados y se sentían satisfechos al darse cuenta que habían hecho un buen trabajo y que éste era valorado por las investigadoras. Por otra parte, se notó que los estudiantes estaban sorprendidos cuando las investigadoras les aseguraron que podían llevarse sus “*wisdom bottles*”. En ese momento, ellas les explicaron el significado y la importancia del nombre de estas botellas en español y los niños comprendieron en ese instante que era una botella de sabiduría que debían cuidar y muchos de ellos la compararon con un tesoro que les pertenecía. “*Teacher, me gustó mucho la botella, la voy a cuidar para siempre, va a ser como un tesoro para mi*” (E18, Diario de Campo, p. 38, 03/09/12).

Otro aspecto importante respecto a la actitud que los niños tomaron en el transcurso de las actividades realizadas por las investigadoras fue la disposición en clase comparada con la que se observó durante el desarrollo de actividades ajenas a sus intervenciones. Por ejemplo, el día 27 de Julio de 2012 cuando los niños comenzaron sus guías de aprendizaje CAFAM sobre “*Food, beverages and favourite food*”, muchos de ellos carecían de disposición frente a las actividades. Un ejemplo claro que muestra esta actitud se evidencia en la siguiente frase: “*No teacher! yo no quiero colorear, estoy cansado, puedo colorear en la casa?*” (E26, Diario de Campo). Durante el transcurso de esta clase se observó que muchos de los estudiantes no tenían mucho interés por desarrollar las actividades y simplemente se vieron obligados a cumplir con un deber. Por ejemplo, el E6 se expreso diciéndole a su compañero de puesto: “*Si no acabamos no podemos salir a descanso, coloree rápido*” (Diario de Campo, p. 26, 13/08/12). A partir de estas

observaciones, las investigadoras notaron el cambio de actitud hacia el trabajo en clase y la dinámica de la misma durante sus intervenciones.

En cuanto al desarrollo de la actividad en casa, se percibió un alto sentido de responsabilidad por parte de la mayoría de los estudiantes, pues veinticuatro de ellos llevaron su tarea. Esto demostró el interés y dedicación por parte de los estudiantes. Por ejemplo, el E9 se acercó a las investigadoras y expresó lo siguiente: *“Teacher, yo hice la tarea! Era para hoy cierto?”* (E9, Diario de campo).

Otro caso que cabe mencionar es el del E17, quien realizó la actividad en casa de manera individual y afirmó: *“Teacher, yo hice la tarea solo, pero me pareció fácil!”* (E17, Diario de campo).

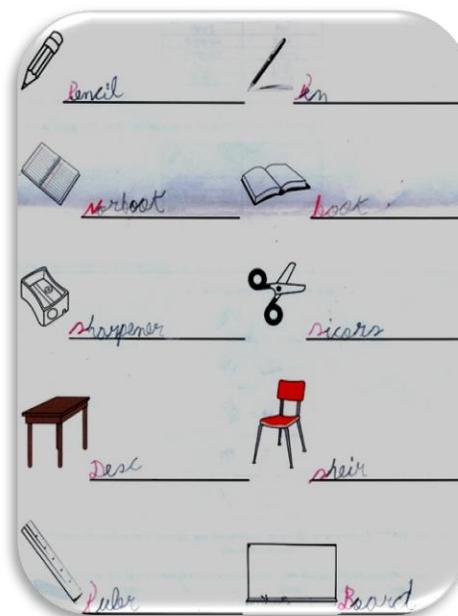
En el momento de verificar la cantidad de estudiantes que habían hecho el trabajo en casa, se observó que aunque algunos de los niños no cumplieron con traerla, propusieron realizarla y entregarla en la siguiente clase de inglés, lo cual mostró su interés por aprender y continuar con su proceso.

Finalmente, la actitud que se percibió por parte de los alumnos a la hora de llevar a cabo la valoración fue bastante favorable. Los niños se comportaron como lo requiere la realización de una valoración, pues estaban en completo silencio y ubicados organizadamente en filas en cada uno de sus puestos.

Estos ejemplos y muchos más reflejan el entusiasmo que mostraron los estudiantes al verse involucrados en su propio proceso de aprendizaje, pues se emplearon estrategias diferentes que los motivaron y los hicieron conscientes de su desempeño individual.

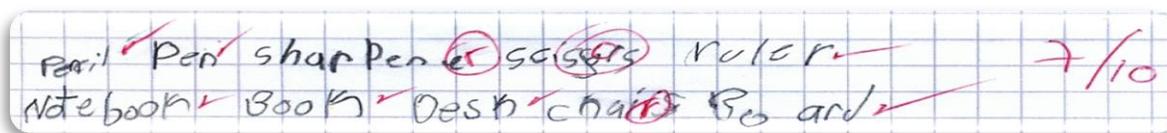
Aprendizaje

Al finalizar este primer ciclo, se evidenció una notable mejora en la mayoría de los estudiantes respecto a la ortografía en inglés. En la primera actividad (*The wisdom bottle*) se observó que los treinta y cuatro estudiantes del grado 2C realizaron de manera acertada la actividad y siguieron las instrucciones dadas por las investigadoras. En esta actividad los niños utilizaron sus conocimientos previos y lograron asociar correctamente las palabras con las imágenes. Además, los niños aprendieron que a partir del reciclaje pueden crear objetos únicos e innovadores que contribuyen al cuidado del medio ambiente.



Trabajo en casa (E32) 1

Respecto a la segunda actividad (*home learning*), veinticuatro de treinta y cuatro estudiantes la realizaron. Al revisar la tarea, las investigadoras observaron que sólo dos de los estudiantes, el (E32) y el (E21), presentaron problemas de ortografía en la actividad a diferencia de los veintidós estudiantes que tenían la totalidad de las palabras escritas de manera correcta. Algo particular se evidenció en el desempeño del (E21), quien en compañía de uno de sus hermanos realizó un *quiz* adicional en donde tuvo siete palabras correctas de diez. El hecho de elaborar este trabajo adicional demuestra el interés propio y el de sus familiares por evaluar el proceso de aprendizaje de este estudiante.



Trabajo en casa - Quiz (E21) 1

De lo anterior se podría concluir que el uso de diferentes estrategias de aprendizaje resultó ser de gran ayuda para que los estudiantes revisaran la ortografía en inglés de las palabras trabajadas en este ciclo. Finalmente, el desempeño que se vio en la valoración demostró el progreso de la mayoría de los estudiantes, cuyos resultados se arrojaron en la siguiente gráfica. Esta se divide en cuatro categorías: alta, media alta, media baja y baja según el número de palabras que los alumnos del grado 2C escribieron correctamente en inglés, siendo alta un promedio de 7 a 10 palabras correctas y baja de 1 a 3 palabras correctas.

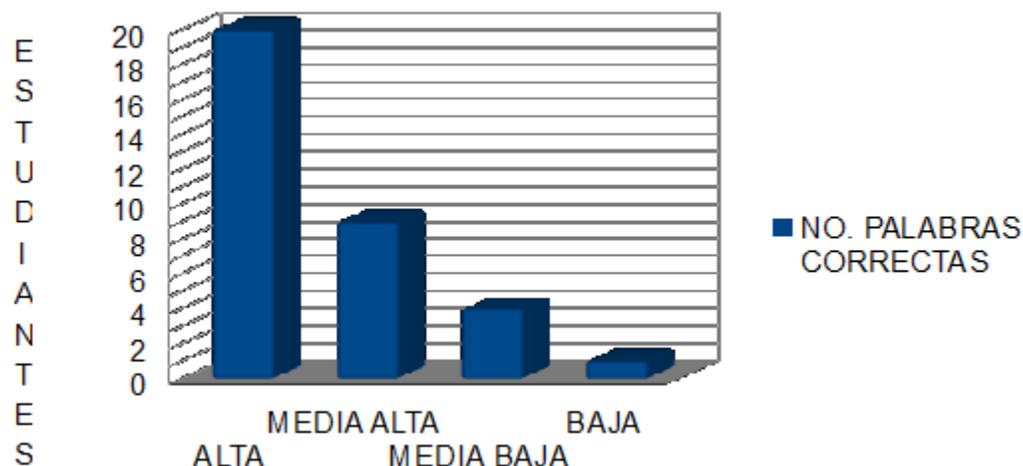
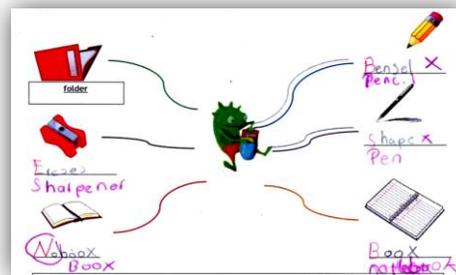


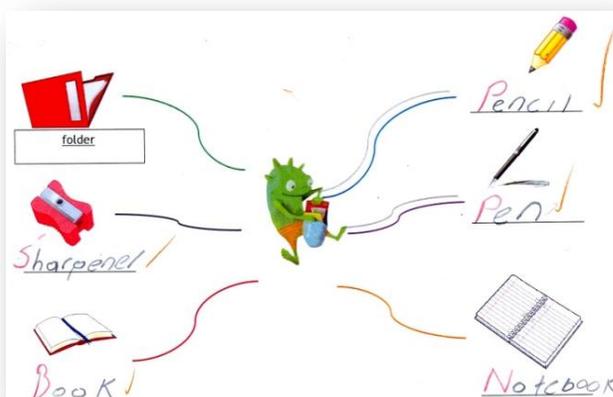
Gráfico 2. Evaluación y revisión de la acción – ciclo 1

Con respecto a la categoría alta, veinte estudiantes estuvieron ubicados allí, demostrando que la actividad tuvo como resultado un porcentaje aproximado de un 80% de palabras correctas. Por otro lado, es importante resaltar que solamente dos de



Valoración - Útiles escolares (E30) 1

treinta y cuatro estudiantes estuvieron en la categoría baja. Uno de ellos fue el E30, quien no asistió el día en el que se entregó la segunda actividad (*home learning*), lo cual indica que el desarrollo de esta actividad fue fundamental en el proceso aprendizaje de los demás estudiantes. Al observar detalladamente la valoración del E30, se evidenció la falta de apropiación del vocabulario visto, ya que al realizar la valoración inventó palabras y en otros casos asoció las imágenes con sus conocimientos previos, pero escribió las palabras tal y como se pronuncian de acuerdo a su propia percepción.



Valoración - Útiles escolares (E5) 1

A partir de los resultados obtenidos en la intervención final, se puede concluir que hubo un muy buen desempeño respecto a la ortografía en inglés y la apropiación del vocabulario trabajado en las actividades previas. Así mismo, se evidenció que dichas actividades cumplieron un papel significativo en el resultado final.

No obstante, es importante mencionar los errores que en general se presentaron en este primer ciclo respecto a la ortografía en inglés, para así encontrar las técnicas adecuadas y solucionar este tipo de dificultades en la escritura. Los tipos de errores más recurrentes se encontraron en las palabras que contenían:

Doble consonante: Como se observó en la escritura de la palabra *scissors*. Según Helman (2004) esta dificultad se podría deber a que los estudiantes no ven a la doble s presente en las palabras de su lengua materna. En este caso a diez de los

treinta y cuatro alumnos se les dificultó completar esta palabra, pues se limitaron a llenar los espacios en blanco con las consonantes o vocales que consideraban correctas. Dos de los treinta y cuatro estudiantes no recordaron la escritura de esta palabra. Sin embargo, veintidós de los treinta y cuatro estudiantes escribieron la palabra correctamente. En el diagnóstico obtenido en la situación problemática, veintiocho de los treinta y cuatro estudiantes tuvieron dificultades al escribir esta palabra. Luego de la intervención, se observó una mejora en este tipo de error; sin embargo, el error sigue siendo recurrente.

Errores causados por sonidos que son diferentes en inglés: Como se observó con el sonido /sh/ presente en la palabra *sharpener*. En este caso lo que se evidencia es que, según los estudios hechos por Helman (2004), puede que este sonido sea pronunciado así por los hispanohablantes: *charpener*, y los mismos tiendan a escribir esta palabra tal y como la pronuncian. En el curso 2C, cinco de los treinta y cuatro estudiantes la escribieron como la pronuncian. Seis de los treinta y cuatro estudiantes dejaron el espacio en blanco. Tres de treinta y cuatro estudiantes escribieron la palabra guiados por su pronunciación o la escribían de forma incompleta, escribieron: *charpen*, *sharpiner*, *shopener*, en donde se demuestra la misma dificultad y además se ven confusiones respecto a los sonidos vocálicos. Sin embargo, veinte de treinta y cuatro estudiantes escribieron la palabra correctamente.

Sonidos vocálicos: Como se evidenció en la escritura de la palabra *pencil*, la cual fue escrita *pensol* por tres de los treinta y cuatro estudiantes de 2C. En este caso particular, se observó una notable disminución de este error respecto al diagnóstico obtenido a partir de los documentos analizados en la situación problemática, pues en ese momento el error se presentó en diez estudiantes. Es importante mencionar que al finalizar la valoración, los estudiantes recibieron una retroalimentación indirecta de manera oral y escrita (utilizando el tablero). Este tipo de retroalimentación se llevó a cabo en conjunto, pues tanto las

investigadoras como los alumnos detectaban el error en cada palabra subrayándolo en el tablero y lo corregían en grupo para luego escribir la manera correcta de cada palabra individualmente. Esta estrategia permitió que, tal y como lo afirma Baleghizadeh & Dadashi (2011) en su investigación, los estudiantes se involucraran en el proceso de revisión y autocorrección de sus errores, ya que invitarlos a corregir su propia ortografía permite que sean conscientes de sus errores más recurrentes y mejoren su ortografía a largo plazo. Por el contrario, si se empleara la retroalimentación directa, en la cual, como lo afirma Ferris (citado en Baleghizadeh & Dadashi, 2011), los estudiantes simplemente transcriben la corrección que el profesor les brinda, los niños no se verían tan beneficiados y no estarían involucrados en su propio proceso de aprendizaje.

Es importante mencionar algo adicional que se realizó en esta retroalimentación: los niños además de detectar y corregir los errores en conjunto, guiados por las investigadoras, se encargaban de señalar las consonantes o vocales que escribieron correctamente y las que no, de manera que autoevaluaban su propio desempeño y reconocían las partes de la palabra que habían escrito correctamente, tal y como lo afirma Peters (citado en Latham, 2002). Este ejercicio hizo que el trabajo de los estudiantes fuera valorado por ellos mismos, pues de esta manera los niños eran conscientes de sus fortalezas y debilidades en la ortografía en inglés.



Valoración - Autoevaluación (E22) 1

Diseño de material

El diseño del primer set de actividades mostradas en el primer ciclo sobresalió en muchos aspectos, ya que los alumnos del grado 2C están acostumbrados a desarrollar las guías de aprendizaje CAFAM y algunas actividades presentes en el texto guía. No obstante, “*The wisdom bottle*” fue un material llamativo para los estudiantes ya que ellos eran sus mismos creadores, añadiéndole un colorido personalizado y haciéndolo diferente de los demás. Muchos estudiantes, querían incluso utilizar la botella para guardar sus útiles escolares.

Adicionalmente, la actividad final (valoración) se imprimió a color para que los alumnos tuvieran toda la atención centrada en la actividad y de cierto modo se incentivarán a realizarla con agrado ya que no están acostumbrados a tener copias a color. Sin embargo, en el tercer punto de la valoración se empleó el espacio de manera reducida y se utilizó el formato de *C-test*, en el cual se le da al estudiante parte de la palabra y este debe completarla con las vocales y consonantes correspondientes. Este ejercicio generó dificultades; por ejemplo, muchos de los estudiantes se vieron obligados a escribir de manera diminuta y además elegían consonantes o vocales al azar con tal de no dejar los espacios en blanco. De lo anterior, se debe tener en cuenta el criterio de facilidad de uso en el diseño de materiales propuesto por Harmer (1998) y Nunan (1991) en donde los materiales deben de tener suficiente espacio para llenar las respuestas de una actividad escrita.

Recomendaciones

Al haber diseñado este primer set de actividades y tras su puesta en práctica en el grado 2C, las investigadoras identificaron dos factores que pueden mejorarse en cuanto al diseño de material para los siguientes ciclos.

El primer factor que se analizó, se dio en la última actividad del ciclo, donde los estudiantes tenían que llenar los espacios en blanco con las vocales y

consonantes correspondientes a la palabra. Esta actividad parecería que no tuvo un buen resultado por parte de los estudiantes ya que muchos de ellos no se acordaron de la ortografía de las palabras y las completaron eligiendo consonantes o vocales al azar. Los alumnos veían como prioridad llenar los espacios, más no poner la vocal o consonante adecuada de cada palabra. Además los espacios eran muy pequeños y no se había utilizado una estrategia previa para llevar a cabo esta clase de ejercicios. Por ende, no es recomendable realizar esta clase de actividades con los alumnos de 2C.

El segundo factor que las investigadoras encontraron fue el uso inadecuado del lenguaje en las instrucciones dirigidas a los estudiantes y a los padres de familia en la circular adjunta a la segunda actividad (*home learning*). Esta circular iba solamente dirigida a los estudiantes y con un lenguaje muy académico. En este caso, al ser una actividad guiada por los padres de familia, la circular adjunta debería ir dirigida tanto a los padres de familia como a los niños. Es importante que en un futuro las instrucciones sean más claras y se utilice un lenguaje adecuado, incitando a que los niños realicen las actividades y que no se vean como órdenes que están obligados a cumplir.

5.2.2. Ciclo 2

Después de tener en cuenta las recomendaciones del anterior ciclo, se diseñaron e implementaron las actividades del segundo ciclo para así llevar a cabo un segundo análisis de resultados de las cuatro actividades propuestas (*Family album, follow the ways and discover the secret message, home learning - Posters, y family tree*) en el grado 2C del colegio CAFAM. Estas actividades fueron diseñadas y aplicadas por las investigadoras en el mes de Octubre de 2012. En esta serie de actividades se fortalecieron los conocimientos previos respecto al vocabulario visto en el segundo bimestre del año, el cual estaba relacionado con la temática de miembros de la familia.

Al igual que el análisis de datos anterior, se realizó un seguimiento de cada estudiante de acuerdo con el avance que iba teniendo en cada una de las actividades desarrolladas, también se contó con las tres categorías de estudio: actitud y motivación de los alumnos, el progreso respecto al aprendizaje y el diseño de material. Finalmente, en este análisis se mostraron los logros y dificultades que presentaron los alumnos del grado 2C a lo largo de la implementación de las actividades de este ciclo.

Motivación y actitud

En este ciclo se siguió percibiendo un gran interés de parte de los niños hacia las nuevas actividades, pues todos los alumnos mostraron gran interés a la hora de realizarlas. Posiblemente este hecho se debe a que los alumnos se siguieron sintiendo involucrados en su proceso de aprendizaje a través de la elaboración su propio material y el desarrollo de diferentes actividades innovadoras.



Segundo ciclo. Foto 1

La buena actitud y motivación en este ciclo se vio reflejada en el transcurso de todas las actividades, pues siempre hubo disposición, orden y entendimiento en las clases. No obstante, la actividad (*family album*) fue la actividad en la cual los alumnos estuvieron más motivados ya que las investigadoras les habían explicado que a partir de esta actividad iban a poder desarrollar las demás. En esta ocasión los alumnos se esmeraron para hacer el álbum de una forma única, pues aunque todos tenían los mismos materiales, los álbumes tenían un toque personal, por ejemplo: el E27 decidió hacer el álbum de forma vertical, pegar las fotos de acuerdo al orden jerárquico de su familia y decoró todas las hojas de su álbum con diferentes colores. Adicionalmente, un factor que generó curiosidad

en los estudiantes del grado 2C fueron las ilustraciones utilizadas para representar los miembros de la familia, éstas fueron diseñadas por Esteban Camilo Marroquín¹⁸. Estas imágenes fueron impresas en tamaño carta acompañadas de las palabras en inglés que designaban a los miembros de la familia y se pegaron en una pared del salón al finalizar la primera actividad por un periodo de dos semanas. Esto permitió que los alumnos estuvieran más familiarizados con el tema y resultara ser llamativo visualmente. Uno de los estudiantes manifestó “*Teacher, esos extraterrestres están muy chéveres, la mamá tiene tres ojos y el abuelito tiene los bigotes como los de un gato*” (E27, Diario de Campo). De esta manera se hizo evidente la estrategia de Latham (2002) en donde las imágenes y las palabras agudizan la capacidad visual e imaginativa de los niños para así lograr que tengan mayor interés en aprender. Por otra parte, al realizar la segunda actividad de este ciclo se percibió que los niños sintieron gran curiosidad al desarrollar el segundo punto de este, pues consistía en descubrir la palabra a partir de la consonante o vocal inicial de cada imagen (vocabulario visto durante el presente año escolar). Muchos de los estudiantes manifestaron su interés a lo largo de la actividad, pues antes de escribir confirmaban si la primera consonante o vocal era la correcta y al completar cada palabra expresaban con euforia su acierto.

En general, la actitud que los alumnos tomaron en el transcurso de las actividades realizadas por las investigadoras en este ciclo fue bastante positiva y podría compararse con la del anterior ciclo. Sin embargo, hay que tener en cuenta que se encontraban finalizando su último bimestre escolar y por ende ya muchos niños se encontraban agotados y no realizaron la actividad de *home learning - Posters*. De los treinta y cuatro estudiantes solamente diecisiete estudiantes hicieron dicha actividad a pesar que se les dio más de cinco días para realizarla. Algunos de los estudiantes dijeron haber perdido la tarea, otros que

¹⁸ Estudiante de Artes Plásticas y visuales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

no les había alcanzado el tiempo y otros que no tenían revistas o periódicos. Este hecho demostró que los estudiantes no le dieron gran importancia esta vez a la tarea y esto se podría deber a que la PI nunca les deja trabajo para la casa de inglés o por lo que no tenía nota alguna. Otro factor pudo ser que las instrucciones iban en inglés y a pesar que se les explicó a los estudiantes en clase tal vez a la hora de realizarla en casa olvidaron y algunos padres no comprendieron la actividad.

Finalmente, la actitud a la hora de llevar a cabo la segunda valoración fue favorable pues los niños se comportaron de igual forma que la anterior. Lo que evidencia que los estudiantes de 2C están preparados para tomar valoraciones escritas en cualquier momento.

En conclusión, los estudiantes de segundo C en la realización de los dos ciclos demostraron gran interés a través de sus actitudes, gestos y acciones pues para ellos eran actividades únicas en donde ellos también eran diseñadores de su propio material que les ayudaría en su proceso de aprendizaje.

Aprendizaje

Al finalizar este segundo ciclo, se evidenció una mejora en la mayoría de los estudiantes respecto a la ortografía en inglés, aunque también se evidenció la recurrencia de algunos errores ortográficos.



Segundo ciclo. Foto 2

En la primera actividad (*Family album*) se observó que los treinta y tres estudiantes del grado 2C (no asistió el E25) realizaron de manera creativa y adecuada la actividad. En esta actividad los niños debían sobre escribir las palabras correspondientes a los miembros de la familia en inglés y después

pegarlos en el álbum fotográfico. En esta ocasión las investigadoras se aseguraron que los estudiantes hubieran puesto correctamente las palabras correspondientes a los miembros de la familia en inglés con la imagen. Adicionalmente, las investigadoras pegaron las imágenes de la familia con sus respectivas palabras en inglés formando un árbol genealógico con el fin de promover la memoria visual de los niños respecto a la estructura de las palabras en inglés (esto hizo parte de la decoración del salón por dos semanas).

Respecto a la segunda actividad (*follow the ways and discover the secret message*) la cual realizaron los treinta y cuatro estudiantes estaba dividida en dos puntos. En el primer punto, dieciséis estudiantes escribieron correctamente las palabras *grandfather* y *grandmother*. No obstante, ocho estudiantes omitieron la consonante “d” en las dos palabras, otros siete cometieron diferentes errores tales como poner consonantes diferentes a la d u omitir consonantes de las palabras; por ejemplo, escribían *granbmother*, *gandfather* y finalmente dos no escribieron ninguna palabra. En el segundo punto, la mayoría de estudiantes acertaron, pues cuando algún estudiante no sabía cómo decir el objeto en inglés, se acercaban a las investigadoras quienes pronunciaban la palabra y ellos deducían la consonante o vocal por la cual comenzaba la imagen. De esta manera, se vio reflejado que los estudiantes están en el proceso de adquirir una conciencia fonológica con respecto a la lengua inglesa logrando identificar los sonidos que contiene cada palabra. Westwood (2008) postula que es fundamental que el niño vaya perfeccionando su habilidad fonológica a lo largo del aprendizaje de una lengua, pues según él esto le permite al niño decodificar y codificar palabras basándose en principios fonéticos.

Posteriormente, se analizó el desempeño que los estudiantes tuvieron en la valoración de este ciclo a través del siguiente gráfico. Este gráfico se dividió en tres categorías: alta, media y baja según el número de palabras que tuvieron escritas correctamente los alumnos del grado 2C, siendo alta un promedio de 8 a

6 palabras, media de 5 a 3 palabras y baja de 2 a 0 palabras correctas.

Rango de palabras correctas en la valoración del segundo ciclo

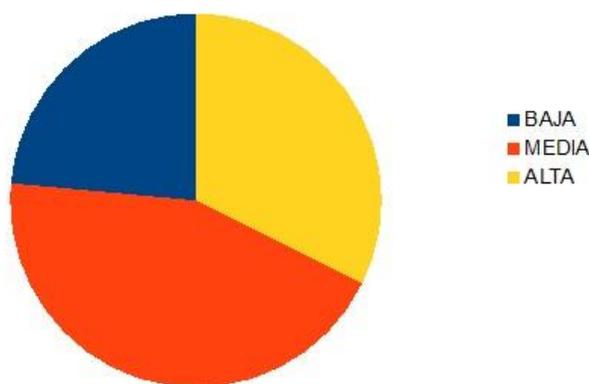


Gráfico 3. Evaluación y revisión de la acción – ciclo 2

En la categoría alta se ubicaron once estudiantes y en la categoría media quince estudiantes, demostrando que la valoración tuvo como resultado un porcentaje aproximado de un 70% de palabras correctas. Esto demuestra que en este ciclo a pesar de que había menos palabras, los alumnos siguieron cometiendo errores ortográficos en inglés. Por otro lado, es importante mencionar que ocho de los treinta y cuatro estuvieron en la categoría baja y dos de ellos no asistieron el día de la valoración, lo cual indica que seis estudiantes tuvieron errores en las palabras valoradas.

El error que se presentó en las valoraciones de este segundo ciclo fue identificado en las palabras que contenían el sonido consonántico en inglés /th/. En este caso, cinco de treinta y dos estudiantes que presentaron la valoración tuvieron dificultades al escribir las palabras *father, mother and brother*. Al comparar estos resultados con el diagnóstico obtenido en la situación problemática en donde trece estudiantes de treinta y cuatro cometieron este mismo error, se podría concluir que las actividades implementadas en este ciclo

promovieron la mejora de la ortografía en este tipo de error.

Es importante mencionar que al finalizar esta valoración, las investigadoras decidieron esta vez que los alumnos realizaran una evaluación de pares, pues según Black, P. et al. (2003) este tipo de evaluación tiende a mejorar la motivación de los estudiantes y hace que ellos trabajen con mayor cautela.



Segundo ciclo. Foto 3

A partir de los resultados obtenidos en este ciclo, se puede concluir que hubo un buen desempeño respecto a la ortografía en inglés aunque la mayoría de estudiantes aun siguen cometiendo ciertos errores ortográficos, lo cual lleva a que las actividades deben enfatizar un poco más en los errores que comúnmente comenten los estudiantes.

Diseño de material

Para el diseño del segundo set de actividades se tuvieron en cuenta las recomendaciones hechas en el primer ciclo y se añadió una cuarta actividad previa a la valoración. Además, las actividades de este set contaron con ilustraciones exclusivas y llamativas para los estudiantes, pues fueron diseñadas especialmente para esta población.

Adicionalmente, los alumnos continuaron haciendo parte de la creación de su propio material, lo cual hizo que trabajaran activamente y el input fuera más significativo. No obstante, en la segunda actividad de este ciclo (*Follow the ways and discover the secret message*) hubo dos fallas a la hora de ejemplificar lo que los estudiantes debían hacer. En el primer punto, solo se escribió una vez la

palabra del miembro de la familia en inglés siendo que la idea era que los estudiantes la escribieran repetitivamente hasta llegar a la imagen correspondiente y por ende no se pudo lograr a cabalidad el objetivo inicial que era aplicar lo que proponen Noell et al. (citados en Westwood, 2008) afirman que las imágenes mentales de las palabras se adquieren gracias a la lectura, pero se refuerzan más a través de su escritura frecuente. Por otra parte, en el segundo punto de esta actividad se omitió el ejemplo a seguir y esto resulto confuso para algunos estudiantes.

Recomendaciones

Al haber diseñado este segundo set de actividades y tras su implementación, las investigadoras identificaron un problema a la hora de desarrollar la tercera actividad, pues muchos de los estudiantes no comprendieron las instrucciones de la misma. Por ello, se recomienda que el docente elabore un ejemplo previamente para ilustrar la actividad y generar un mayor entendimiento de parte de los estudiantes. También se recomienda aplicar esta actividad en clase para que pueda haber un mayor control respecto a su ejecución. Adicionalmente, se recomienda que todas las hojas de trabajo tengan un formato para que los alumnos marquen sus actividades.

CAPÍTULO VI

6.1. CONCLUSIONES GENERALES

A partir de la situación problemática, los referentes conceptuales y teóricos, y el diseño e implementación de los dos ciclos de investigación-acción se llegó a las siguientes conclusiones:

- La utilización de la metodología de investigación-acción permitió realizar modificaciones a medida que los ciclos iban desarrollándose, por lo cual el proceso se hizo de una manera flexible y se podían ajustar los cambios necesarios para cumplir el objetivo de la investigación.
- Se evidenció que el uso de la estrategia para la enseñanza de la ortografía en inglés: “SCWC” Say, Cover, Write and Check sirvió para fortalecer el aprendizaje de la ortografía en inglés de los estudiantes de 2C.
- Se generó un espacio en donde los niños fueron conscientes del papel que cumple la escritura en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, destacando que esta habilidad implica cuidado y atención.
- Brindarle a los niños espacios en donde puedan desarrollar la habilidad escrita en inglés promueve la escritura frecuente y permite que mediante estas experiencias el estudiante mejore su aprendizaje en cuanto a la escritura y ortografía de la lengua inglesa.
- La retroalimentación indirecta hizo que los estudiantes se involucraran en el proceso de revisión y autocorrección de sus errores, ya que invitarlos a corregir su propia ortografía permitió que fueran conscientes de sus

errores más recurrentes y mejoraran su ortografía a largo plazo.

- Los métodos visuales que se utilizaron en las actividades fueron un aporte significativo para el aprendizaje de la ortografía en inglés ya que los estudiantes lograron guiarse más por las características visuales de las palabras que por la correspondencia que tienen los sonidos con los símbolos (consonantes o vocales).
- La motivación cumple un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de la escritura. El uso de actividades didácticas que involucren la creatividad y participación de los niños en el propio diseño de su material de inglés permite que se sientan a gusto y trabajen activamente.

6.2. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

- Se espera que en futuras investigaciones se realicen intervenciones que contribuyan al mejoramiento de la ortografía de manera continua y por más tiempo.
- Se recomienda hacer varios ciclos de investigación ya que esto permite que se puedan mejorar las actividades que se diseñen para este fin.
- Se sugiere a los docentes que diseñen actividades que involucren la ortografía en grados iniciales ya que es fundamental para el perfeccionamiento de la habilidad escrita en la lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

Baleghizadeh, S., and M. Dadashi (2011), *The Effect of Direct and Indirect Corrective Feedback on Students' Spelling Errors*. [Versión electrónica]. *PROFILE*, 13 (1), 129-137.

Black, P. et al. (2003), *Assessment for Learning: putting it into practice*. Open University Press.

Block, D. (1991), Some thoughts on DIY material design. *ELT Journal*, 45 (3), 211-217.

Brown, H.D. (2007), *Teaching by principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 3era Ed., White Plains, NY: Pearson Education.

Burns, A. (2007), *Action research: Contributions and Future Directions in ELT*. *International Handbook of English Language Teaching*, Springer. Chapter 60.

Campion, C. (2004), "*Spelling Proficiency of Native Speakers of Spanish: A Look at the Influence of Morpheme Structures in Spelling Errors*" [en línea], disponible en: <http://www.urop.uci.edu/journal/journal04/03/campion.pdf> , recuperado: 21 de febrero de 2012.

Cárdenas, I. (2003), *A Look at Invented Spelling Through the Whole Language Approach in Early Writings*, [trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas.

Colegio CAFAM (2012), *Proyecto Educativo Institucional*, [en línea], disponible en: <http://www.portalcolegio.com/micolegio.php>, recuperado: 07/05/12.

Colegio CAFAM (2011), *Agenda Institucional*, Bogotá.

Cummins, J. and Davison, C. (2007), *International Handbook of English Language Teaching*, Springer.

Elliott, J. (1993), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, 1ra Ed., Madrid: Morata.

Ellis, R. (2003), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.

Gavilán, F. (2008), *A Study of the Dominant Type of Technique (Controlled, Semicontrolled and Free) of Two English Teachers from a Languages Teaching Program* [Versión electrónica]. *PROFILE*, 10, 163-180.

Goodman, Yetta (1982). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En Ferreiro, Emilia. & M. Gómez Palacio (comp.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 107-127.

Goodman, Yetta (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 29-42.

Harmer, J. (1998), *How to teach: English*. Harlow, Essex: Pearson Educational Ltd.

Harmer, J. (2004), *How to teach writing*, England: Pearson.

Helman, L. (2004), *Building on the sound system of Spanish: Insights from the alphabet spellings of English language learners*. [Versión electrónica]. *International Reading Association*, pp. 452-460.

Howard, J., & MAJOR, J. (2004), *Guidelines for Designing Effective English*

Language Materials. TESOLANZ Journal: The Journal Of The TESOL Association Of Aotearoa New Zealand, 1250-58.

Latham, D. (2002), *How children learn to write*, London, Paul Chapman Publishing.

Nunan, D. (1991), *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Hertfordshire: Phoenix ELT.

Pico, P. (2011), *Hacia el mejoramiento de la habilidad escrita en niños de tercer grado del colegio Bilingüe Richmond*, [trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas.

Pinzón, M. (2005), *La importancia del spelling por asociación en la correcta ortografía de las palabras del inglés en la producción escrita*, [trabajo de grado], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas.

Podromou, L. (2002), *The Great ELT textbook debate*, MET, 11(4), 25-33.

Richards, J. C., Platt, J., Platt, H., Muñoz Lahoz, C., & Pérez Vidal, C. (1997), *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas* (1a ed.). Barcelona: Ariel.

Taras, M. (2005), *Assessment - summative and formative - some theoretical reflections*. [Versión electrónica]. British Journal of Educational Studies, 53 (4), 466-478.

Tomlinson, B. (2003), *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum.

Tomlinson, B. (ed.) (2011), *Materials development in Language teaching*, 2nd. ed., Cambridge: CUP.

Tomlinson, B. (2012), “*Materials development for language learning and teaching*” [en línea], disponible en: <http://www.cambridge.org/servlet/file/store7/item6925339/version1/Materials%20development%20for%20language%20learning.pdf>, recuperado: 1 de octubre de 2012.

Truscott de mejía, A.M. y Fonseca, L. (2006), Lineamientos para políticas bilingües y multilingües nacionales en contextos educativos lingüísticos mayoritarios en Colombia. [en línea], disponible en: http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-266111_archivo.pdf, recuperado: 7 de mayo de 2012.

Vásquez Rodríguez (2002), F. In situ y a posteriori. Consideración sobre el diario de campo en Marco General para el modelo de articulación preescolar-primaria. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

Wallace, M.(1998), *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP.

Weigle, S.C. (2002), *Assessing Writing*, Cambridge: CUP.

Westwood, P. (2008), *What teachers need to know about spelling*. Camberwell: ACER Press.

ANEXOS

ANEXO 1. Formato de observación

FORMATO DE OBSERVACIÓN

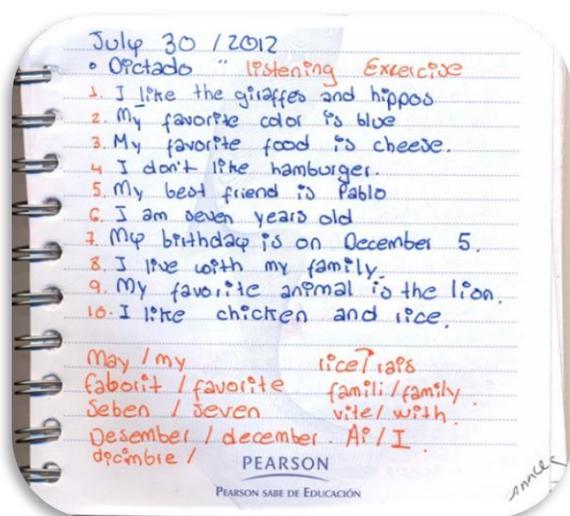
Fecha: <u>12/03/2012</u> Hora: <u>12:20-1:30</u> Asignatura: <u>Inglés</u> Grupo: <u>ZC</u> Colegio: <u>CAFAM</u>			
Tema	Material	Instrucción (profesor-material)	Actividad : Escritura-Ortografía
Family members Parts of the house+Furniture (Prepositions) Verbs to be + Shapes	Cuaderno Book	"Conexión actividad 1 unidad" Los estudiantes leen en voz alta los oraciones que escribieron en el cuaderno. (5 estudiantes) luego, colorean los dibujos. La profesora da la patacha a estudiantes. "Take out your book. We are going to work on page 77" "Listen and draw lines" → Fairyland 2 book. La profesora pregunta "How did it Sam? Sam is... (La profesora dice) Los estudiantes dicen el número en voz alta. * "Write the number according to the shape." (P) "How many square?" (P) "Listen and point." (P) "Listen point and say" Fairyland 2 book. "Trace and colour"	En el cuaderno: los estudiantes escriben 5 oraciones. (Individualmente) Organizaron las palabras para formar oraciones. Dibujaron ilustraciones que reflejan el contenido de la oración). Los estudiantes escuchan un diálogo (How old are you?) Deben unir imágenes de acuerdo a la info que escuchan. Book Book - Fairyland 2 (Pictures)

FORMATO DE OBSERVACIÓN

Fecha: Marzo 14-2012 Hora: 12:20 pm Asignatura: Ciencias en Inglés Grupo: 2C
 Colegio: CAPAM

Tema	Material	Instrucción (profesor-material)	Actividad : Escritura-Ortografía
<p>Circulatory and locomotor Systems. Possessive pronouns and demonstrative nouns.</p>	<p>Guia Capam Science Review</p>	<p>"write in Spanish" what do you think are the functions of your heart? * Circle the following words in the information text. 1. bones 2. skull 3. face 4. Spinal column. 5. ribs 6. heart 7. lungs 8. Joints 9. skeleton 10. Muscles</p> <p>* Write the correct name. • skull • face</p>	<p>*</p> <p>1.  This is my <u>skull</u>. what is it? <u>face</u> This is my <u>face</u> (BRI: GRAC) Are they arms?</p>

ANEXO 2. Diario de campo



ANEXO 3. Circular

Queridos estudiantes:

Con el fin de fortalecer tu aprendizaje en inglés, especialmente la ortografía de esta lengua extranjera, estamos desarrollando una serie de actividades lúdicas que fomentarán la práctica de ésta micro habilidad de la escritura.

¡Empecemos @!

Con ayuda de tus padres (miembros de tu familia) y el material que tú mismo elaboraste, vas a practicar la *escritura* del vocabulario que tienen las tarjetas de la siguiente manera:

1. Coloca tus 10 tarjetas sobre la mesa o escritorio de tal manera que puedas leer las palabras en el siguiente orden:

Pencil	Pen
Notebook	Book
Sharpener	Scissors
Desk	Chair
Ruler	Board

2. Lee en voz *alta* cada palabra y mira con atención la manera como se escribe.
3. Ahora, voltea cada tarjeta en orden de tal forma que puedas ver su imagen:

	Pen
Notebook	Book
Sharpener	Scissors
Desk	Chair
Ruler	Board

Colegio Cafam 2C

Designed by Steffany Montero and Ana Ma. Orozco

✓ Write the correct word next to the image.



4. Escribe cada palabra en la *hoja adjunta*. Recuerda que no puedes volver a mirar la palabra, únicamente puedes observar la imagen.

NOTA: No olvides llevar la hoja con la que practicaste el día lunes, pues ésta garantizará tu participación en el test que se llevará a cabo en tu clase de inglés.

Gracias por tu colaboración!

Steffany Montero y Ana María Orozco

5. Cuando termines de escribir todas las palabras, revisa con ayuda de tus padres o familiares si las escribiste correctamente.

Queridos estudiantes:

Con el fin de fortalecer tu aprendizaje en inglés, especialmente la ortografía de esta lengua extranjera, estamos desarrollando una serie de actividades lúdicas que fomentarán la práctica de ésta micro habilidad de la escritura.

¡Empecemos 😊!

Con ayuda de tus padres (miembros de tu familia) y el material que tú mismo elaboraste, vas a practicar la *escritura* del vocabulario que tienen las tarjetas de la siguiente manera:

1. Coloca tus 10 tarjetas sobre la mesa o escritorio de tal manera que puedas leer las palabras en el siguiente orden:

Pencil	Pen
Notebook	Book
Sharpener	Scissors
Desk	Chair
Ruler	Board

2. Lee en voz *alta* cada palabra y mira con atención la manera como se escribe.

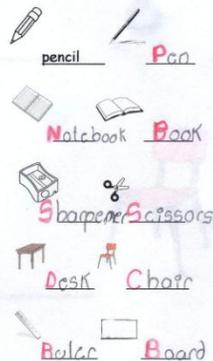
3. Ahora, voltea cada tarjeta en orden de tal forma que puedas ver su imagen:

	Pen
Notebook	Book
Sharpener	Scissors
Desk	Chair
Ruler	Board

Colegio Cafam 2C

Designed by Steffany Montero and Ana Ma. Orozco

✓ Write the correct word next to the image.



4. Escribe cada palabra en la *hoja adjunta*. Recuerda que no puedes volver a mirar la palabra, únicamente puedes observar la imagen.

NOTA: No olvides llevar la hoja con la que practicaste el día **lunes**, pues ésta garantizará tu participación en el test que se llevará a cabo en tu clase de inglés.

Gracias por tu colaboración!

Steffany Montero y Ana María Orozco

5. Cuando termines de escribir todas las palabras, revisa con ayuda de tus padres o familiares si las escribiste correctamente.

ANEXO 4. Help Sam to pack his schoolbag - Primer ciclo

Name: Saura Jimena Roldan Mora
Date: September 24 2022



1. Hello! My name is Sam. I need to get my school bag ready. Can you help me?

Write the correct word under the image.

folder

~~Charpen~~
Sharpen ✓
et

Book ✓

Pencil ✓

Pen ✓

Note Book ✓

2. I need to do my homework. Write the correct word under the image.

Desk

Chair

3.  Complete the words and match them with the correct image

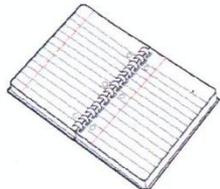
  

scissors ✓
b_ a _ d ✓
ruler ✓

Name: Santiago Ayala Akero.
 Date: 2.5



1.  Hello! My name is Sam. I need to get my school bag ready. Can you help me?
 Write the correct word under the image.

 folder
 shor pener
 Book
 penci
 pen
 NoteBook

2.  I need to do my homework. Write the correct word under the image.

 Desk
 chair

3.  Complete the words and match them with the correct image

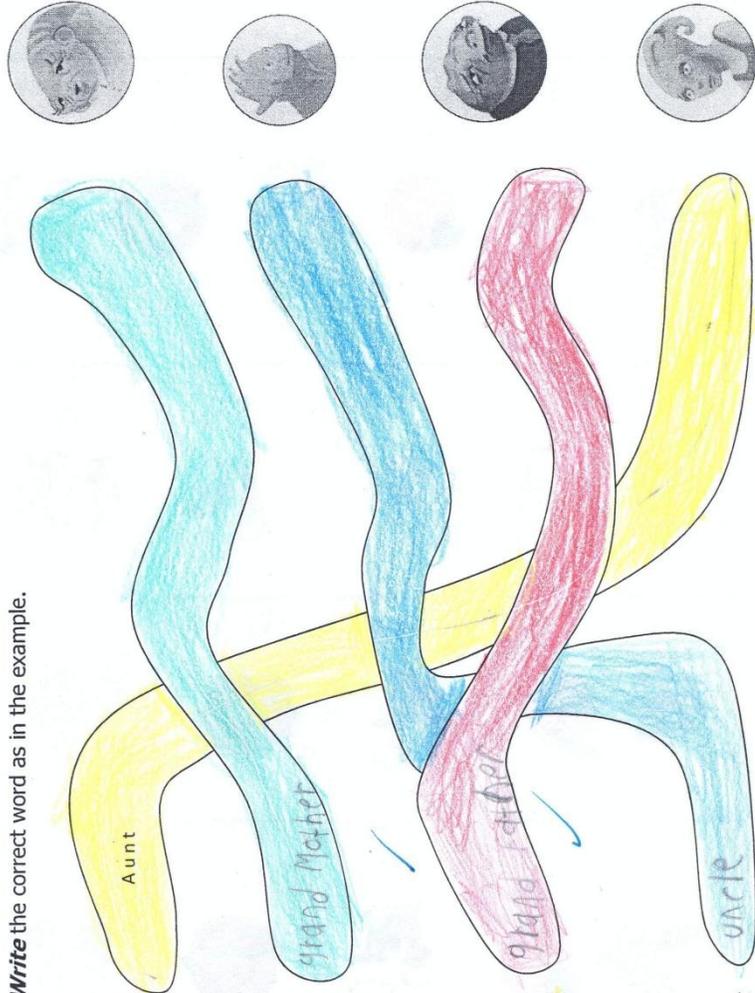
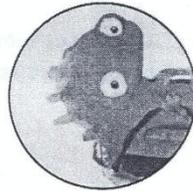
scissors ✓
board ✓
ruler ✓

Activity 2

Family members.

Russell Duarte

1. Help Sam complete the sentence. **Write** the correct word as in the example.



2. This is Sam's secret alphabet.
Let's find out the secret words.

Pay attention to
the First
letter of the image



1.      

m o t h e r

2.      

f a t h e r

3.      

s i s t e r

4.      

b r o t h e r

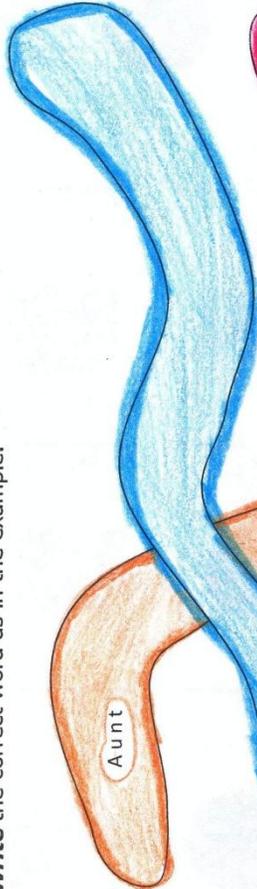
Activity 2

Family members.

1. Help Sam complete the sentence. **Write** the correct word as in the example.



Aunt



granmother



granfather



uncle



2. This is Sam's secret alphabet.
Let's find out the secret words.

Pay attention to
the First
letter of the image



1.  

 m o t h e r

2.  

 f a t h e r

3.  

 s i s t e r

4.   

 b r o t h e r

ANEXO 6. Home learning - Posters - Segundo ciclo

1. Sam is very sad ☹ because he cannot find his **uncle Charlie** and his **aunt Becky** in Mars. Let's make two posters to find them! Use a *newspaper* or a *magazine*. **Cut and paste** the consonants and vowels that you need to complete their personal information. Then, **draw** them.



MISSING

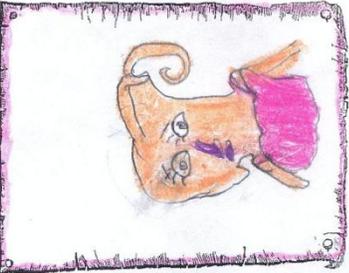


This is my **Uncle** _____

Name: **Charlie** _____

Age: 27 years old.

MISSING



This is my **Aunt** _____

Name: **Becky** _____

Age: 28 years old.

Luis Vega



1. Sam is very sad ☹ because he cannot find his **uncle Charlie** and his **aunt Becky** in Mars.
 Let's make two posters to find them! Use a *newspaper* or a *magazine*. **Cut and paste** the consonants and vowels that you need to complete their personal information. Then, **draw** them.

Roberto Rodriguez

MISSING



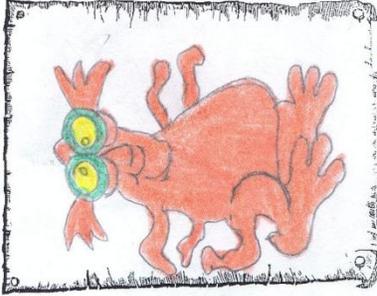
This is my

uncle
Charlie

Name:

Age: 27 years old.

MISSING



This is my

aunt
Becky

Name:

Age: 28 years old.

ANEXO 7. Family tree - Segundo ciclo

Assessment

Name Alejandra Arias
 Date October 27 2012
 Score 4 Grade 2B

Family members.

Let's complete my family tree!

Grandfather ✓
 Grandmother X
 uncle ✓
 aunt ✓
 father X
 mother X

Brother ✓
 ME
 sister ✓

Assessment

Family members.

Name Laura Lopez Jimenez Cadena
 Date 29 de octubre del 2012
 Score 4 - Grade 2C

Let's complete my family tree!

Grandfather
 Grandmother
 Uncle
 Aunt
 Mother
 Brother
 Sister
 ME