
APLICACIÓN DE UNA METODOLOGÍA DE PROCESO PARA LA PRÁCTICA CON LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza
de Idiomas

Trabajo de Fin de Máster realizado por

Itziar Villar Morales

Bajo la supervisión de la tutora

María José González Rodríguez

Curso 2020-2021

Convocatoria de junio

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster se centra en la implementación de una metodología de Proceso aplicada a la enseñanza de la producción escrita en inglés, con siete fases establecidas por los autores Brown y Lee para practicar con la destreza del *Writing* a partir de una situación de aprendizaje impartida a una clase de 4ºESO del IES Realejos. El objetivo es establecer si dicha metodología presenta beneficios en la enseñanza de esta destreza y cuáles son las dificultades derivadas del uso de este método. La implementación de la misma mostró beneficios como más oportunidades para que el alumno corrigiera errores y para que practicara la redacción de borradores, así como dificultades relacionadas con las limitaciones del horario lectivo. Sin embargo, estas limitaciones temporales se pueden reducir si se combina la práctica con otras destrezas del idioma y con más trabajo por parte del alumno, tanto cooperativo como autónomo.

PALABRAS CLAVE: lengua extranjera, inglés, producción escrita, Writing, Brown y Lee, metodología de Proceso.

ABSTRACT

This Final Master's Project focuses on the implementation of a Process-Approach applied to the practice with the Writing skill of English students by using seven stages defined by the authors Brown and Lee, which serve to practice written production through a lesson plan taught in a 4ºESO classroom in IES Realejos. The objective behind such a practice was to observe the improvements and benefits it brings to the practice with Writing as well as the difficulties that might hinder the appliance of the method in a real classroom. The actual practice with this lesson plan showed benefits such as more opportunities for the students to correct their mistakes and to create drafts, as well as difficulties related to the time constraints of a school's schedule. However, these time limits can be reduced if the practice with different skills is combined with Writing, including also more work from the student, both through group and individual efforts.

KEYWORDS: English as a foreign language, English subject, Writing, Brown and Lee, Process-Approach, written production.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN: REFERENTES TEÓRICOS	1
2. DEFINICIÓN DE WRITING.....	2
3. CONTEXTO EDUCATIVO	7
4. LA REGULACIÓN OFICIAL	11
4.1. LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA Y LA LOMCE	11
4.2. LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA Y LA ORDENACIÓN CANARIA DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO	13
4.3. LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA DEFINIDA POR EL CURRÍCULO OFICIAL.....	14
5. ENSEÑANZA DE LA DESTREZA DE PRODUCCIÓN ESCRITA (WRITING) A NIVEL DE SECUNDARIA EN CANARIAS	17
5.1. DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA DEL WRITING	19
5.2. METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DEL WRITING.....	20
5.3. TIPOS DE WRITING USADOS EN LAS AULAS.....	23
6. CONCLUSIONES.....	26
7. METODOLOGÍA APLICADA	28
7.1. EL WRITING COMO PROCESO	29
8. IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA.....	34
8.1. DESEMPEÑO ANTERIOR DE LOS ALUMNOS.....	40
8.2. RESULTADOS	43
8.3. OBSERVACIONES EN BASE A ESTOS RESULTADOS.....	51
9. ENCUESTAS SOBRE LA PRODUCCIÓN ESCRITA	54
9.1. ENCUESTA AL ALUMNADO	54
9.2. ENCUESTA AL PROFESORADO	55
10. CONCLUSIÓN	58
11. PROPUESTAS DE MEJORA.....	61
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
13. ANEXOS	67
Anexo I. Plantilla PROIDEAC de la Situación de Aprendizaje	67
Anexo II. Presentación usada para la Situación de Aprendizaje	83
Anexo III. Página 39 del libro Burlington New Action! 4 Student's Book.....	84
Anexo IV. Encuesta al alumnado.....	85
Anexo V. Encuestas al profesorado	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Aspectos a considerar ante la tarea de escritura. Techniques in Teaching Writing (Raimes, 1983: 6).....	4
Figura 2: Lista de géneros para la producción escrita en inglés. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (Brown y Lee, 2015: 396).....	24
Figura 3: Fases que componen el proceso para la producción escrita. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (Brown y Lee, 2015: 444).....	31
Figura 4: Cuadro de organización textual para “An Essay About a Person”. Burlington New Action! 4 Language Builder (McDonald y Devlin, 2016: 126)	41
Figura 5: Examen realizado por el estudiante N°1, el 28 de abril de 2021	45
Figura 6: Examen realizado por el estudiante N°5, el 28 de abril de 2021	48
Figura 7: Examen realizado por el estudiante N°9, el 28 de abril de 2021	50

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Resultados de los exámenes de Writing de 4ºD (2021)	43
---	----

1. INTRODUCCIÓN: REFERENTES TEÓRICOS

Es un hecho indiscutible que la escritura es una destreza indispensable en la formación de todo individuo. Sin importar el contenido, la producción escrita académica puede ser usada tanto para la comunicación entre usuarios, como para la reflexión individual, para registrar información, para practicar el repaso de contenido o para demostrar conocimientos evaluables.

Como consecuencia, el desarrollo de unas capacidades adecuadas de escritura durante el aprendizaje del inglés contribuye en gran parte a la creación de una base de contenidos que el alumno siempre puede consultar, y a su práctica con los materiales no solo para desarrollar sus capacidades de comunicación, sino también ante la necesidad de demostrar que dominan el idioma.

Teniendo en cuenta esta relevancia, la primera parte de este Trabajo de Fin de Máster se concentra en la descripción de lo que comúnmente es conocido como la destreza del *Writing*, presentando todos los elementos a considerar por el estudiante durante la creación de su producción.

A continuación, se encuentra una descripción del contexto educativo actual, teniendo en cuenta las modificaciones derivadas de las medidas sanitarias contra la pandemia del COVID-19, implementadas desde el comienzo del curso con la vuelta a las clases presenciales. Además, esta parte contextual también discute la enseñanza en las aulas españolas y posibles dificultades relacionadas con aspectos diferentes a la dificultad del idioma, como son el número de alumnos o la desactualización del personal docente.

De igual importancia son las regulaciones tanto nacionales como autonómicas, y por lo tanto se discute la conexión entre las reglas establecidas por la ley orgánica de regulación educativa LOMCE y la enseñanza de la primera lengua extranjera. Añadido a esto, se puede encontrar la conexión entre la ordenación reguladora de las etapas de Secundaria y Bachillerato en Canarias y la asignatura de inglés. Por último, esta parte teórica concluye con la observación de las delimitaciones establecidas por el currículo oficial de la asignatura dentro del territorio canario.

Para terminar con el apartado centrado en los referentes teóricos, se profundiza en la enseñanza específica del inglés en la etapa de Secundaria, de mayor relevancia dada la temática de este documento. En particular se tratan las dificultades en la enseñanza de la materia derivadas de la naturaleza de la misma, algunas metodologías usadas para enseñar la producción escrita y los diferentes tipos de *Writings* que se usan en las aulas.

2. DEFINICIÓN DE WRITING

Como se ha mencionado con anterioridad, la separación común de las destrezas lingüísticas que se enseñan al estudiante presenta cuatro destrezas principales: *Speaking*, *Writing*, *Listening* y *Reading*. El conocimiento de las mismas y el control sobre su uso es lo que condiciona la forma en la que se desenvuelve un usuario del idioma.

En relación a lo establecido por documentos como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante mencionado como MCER), estas destrezas están clasificadas teniendo dos aspectos en cuenta: el modo utilizado para transmitir la información y el papel que juega el usuario de la lengua durante la utilización de la misma. En concreto y como específica el Centro Virtual Cervantes en su diccionario de términos clave de ELE,

“Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora” (Centro Virtual Cervantes, s. f.)

Teniendo esto en cuenta, se comprende que las cuatro destrezas o *skills* se diferencian por naturaleza en base al medio en el que se producen pero también en base al nivel de producción activa o pasiva que estas requieren del usuario. Por un lado tenemos destrezas que, en esencia, supuestamente no requieren dicha producción, como son el *Reading* y el *Listening*. En este caso, el estudiante interactúa con materiales preparados o producidos por otros, y sus respuestas o estudio se realizan en base a estos. Por otro lado tenemos el *Speaking* y el *Writing*, las cuales implican la producción de textos por parte del estudiante, ya sea oral o escrita.

Por supuesto, el nivel de producción requerida por cada destreza no le da más valor a una por encima de otras, aunque esto no siempre se aprecia cuando observamos la enseñanza del inglés. En las aulas a menudo se presta más atención al desarrollo y la práctica con destrezas como el *Speaking*, ya que como se verá más adelante, el currículo nacional y regional enfatiza la importancia de las destrezas orales.

En comparación, el tratamiento del *Writing* podría mejorarse. Para aprender a dominar esta destreza, la intervención de un profesor es indispensable. Esto se debe a que hay menos probabilidad de que el alumnado practique con la misma fuera del entorno escolar, o de que si lo hace entienda las estructuras y convenciones correctas sin que estas sean explicadas por el docente, las cuales tiene que respetar para que su composición sea correcta.

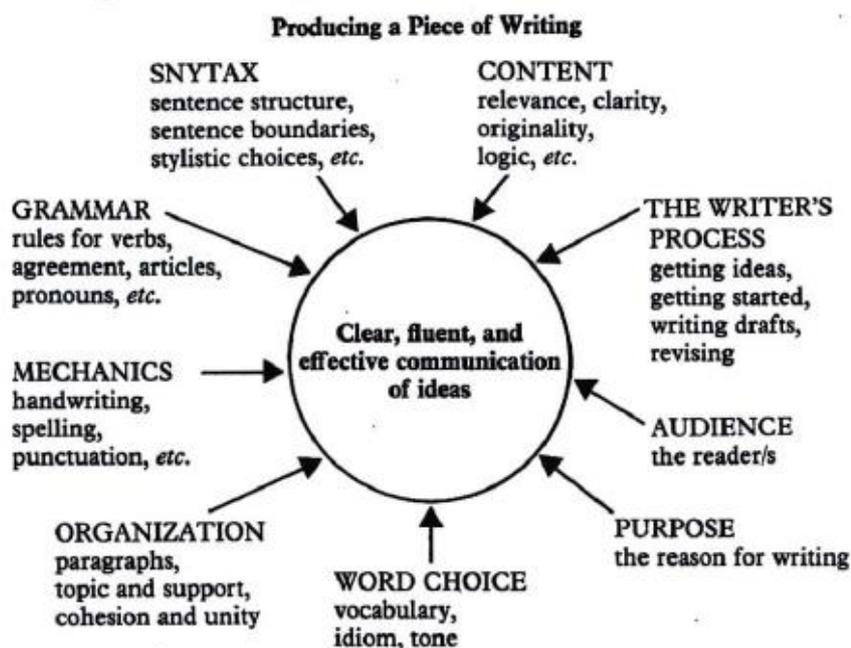
Por lo tanto, esta destreza es más difícil de adquirir por parte del estudiante y requiere considerar ciertos aspectos. El *Writing* se centra en la práctica escrita del idioma por parte del estudiante en relación a una serie de normas estructurales, y por supuesto a la observación de una gramática correcta y un uso del léxico eficiente. Es una destreza que requiere que el alumno ponga en práctica conocimientos que puede haber estado trabajando junto con otras, y cuya intención es la de reforzar su capacidad de expresión escrita, practicar con el vocabulario que ha estado viendo en clase, y en general mejorar la capacidad de redacción del alumnado.

La escritura en si es una herramienta fundamental en la formación porque permite no solo responder a las tareas y proyectos para entregar a la persona encargada de evaluar al sujeto (y por lo tanto es la forma de demostrar conocimientos) sino que también permite realizar un ejercicio de reflexión que otras destrezas no presentan. Este es el caso especialmente cuando los estudiantes practican la producción escrita en un idioma diferente a su lengua materna, ya que tienen que ser conscientes de aspectos específicos a la lengua extranjera, como pueden ser algunas convenciones estructurales y organizativas. En comparación, el estudiante escribe de forma natural e instantánea en su idioma nativo, desarrollando las características que determinan los diferentes tipos de redacción en el mismo desde la infancia a través de su educación oficial y no oficial, y por lo tanto la dificultad a la hora de redactar a nivel académico en los años de Educación Secundaria se ven reducidos. La escritura correcta en inglés a nivel académico es otro caso, ya que aunque el estudiante tiene que producir textos escritos

continuamente en su día a día, estos raramente son en inglés, y por lo tanto necesita la instrucción y el apoyo para desarrollar esta destreza.

La siguiente figura presente en *Techniques in Teaching English* (Raimes, 1983, p.6) describe todos los elementos que el escritor debe considerar a la hora de realizar su producción escrita para asegurar la correcta comunicación y el respeto por las convenciones de escritura:

Figura 1: Aspectos a considerar ante la tarea de escritura. *Techniques in Teaching Writing* (Raimes, 1983: 6).



A la hora de escribir, el estudiante va a tener que considerar cómo usar su conocimiento del inglés para producir un texto teniendo todos estos elementos en cuenta. En primer lugar, convendría partir del propósito o *purpose*, respetando así la intención comunicativa del mensaje por encima de la forma en que este sea plasmado, lo que ayuda al estudiante a comenzar a escribir.

Una vez el alumno ha establecido cuál es la razón por la que escribe, tiene que tener en cuenta la audiencia a la que el mensaje va dirigido, pensando en cuál es el nivel de conocimiento previo del receptor del mensaje, el nivel de familiaridad con el mismo, etc. Esto es relevante ya que puede afectar al registro y a los contenidos necesarios para crear un texto apropiado.

Tras pulir estos aspectos más generales, el escritor deberá reflexionar sobre las ideas que puede plasmar en el texto y como estas servirán para cumplir la intención

comunicativa. A su vez, este es el momento de establecer la organización de estas ideas, la espina dorsal del texto que procurará cohesión y coherencia al mismo.

La organización de un texto académico suele estar condicionada por el género del mismo y por convenciones sociales, lo cual se puede apreciar tanto en español como en inglés. Por lo tanto, el alumnado tiene que tener esto en cuenta y recibir instrucciones respecto a la correcta disposición de contenidos y el uso de conectores adecuados que se corresponden con las reglas establecidas culturalmente.

A partir de este momento, el estudiante puede comenzar a escribir la composición *per se*. Esto en sí constituye el mayor desafío, el momento en el que pone de manifiesto su dominio de todos los contenidos aprendidos al darles un uso real y funcional. Podemos enumerar los siguientes aspectos que la figura señala y que el estudiante practica con la redacción de su producción escrita:

En primer lugar, debe prestar atención a la creación de frases con la sintaxis apropiada en el idioma (por ejemplo, recordando que en inglés colocamos el adjetivo antes del sustantivo al que está describiendo y no después). El uso de una sintaxis apropiada y variada suele ser un punto de dificultad grande, ya que el alumno olvida palabras, añade de más o no respeta la colocación correcta de palabras y expresiones por falta de contacto con textos originales y porque asimila que hay una gran similitud entre la construcción de frases en el español y el inglés. Intenta trasladar su conocimiento de su idioma nativo al inglés (lo que contribuye a que cometa errores como el no añadir un sujeto en la frase que piensa tiene un sujeto omitido, lo cual es común en español, pero no es posible en inglés).

En segundo lugar, el estudiante debe demostrar el dominio de vocabulario apropiado para el tema en discusión, que sea variado como para aportar los matices de significado necesarios de acuerdo al nivel de dominio del idioma, el género del texto y la audiencia y contextos del mismo. Este es quizás uno de los puntos que mayores problemas traen al alumno, porque establecer una buena base de vocabulario es duro, y esto conlleva que no tengan las capacidades para manifestar sus ideas al nivel requerido por la escritura académica. Es un punto de inseguridad para muchos que desean escribir con un nivel mayor del que dominan y que se traduce en la utilización de traductores.

En tercer lugar, el alumno debe considerar aspectos gramaticales como la conjugación correcta de verbos, la correlación entre los tiempos verbales usados, o el

uso de artículos y pronombres para reemplazar sustantivos y evitar repetición, entre otros. Esta es una de las aptitudes que más se practican desde edades tempranas en las lecciones de inglés, y sin embargo también presenta complicaciones, ya que no es lo mismo practicar con frases sin contexto y aisladas, a tener que crear un texto cohesivo que sea gramaticalmente correcto con sus formas verbales en concordancia las unas con las otras y un uso correcto de pronombres y determinantes que se correspondan a los sujetos y objetos dentro del texto.

Por último, el estudiante debe ser consciente de su ortografía y uso de puntuación. Lo primero es un aspecto que puede llevar a grandes errores debido a que el inglés no es un idioma fonético, mientras que el español si lo es. Muchos alumnos cometen errores en relación a esto, al tratar de escribir exactamente los sonidos que oyen. En cuanto al uso de puntuación, a pesar de ser un aspecto que es transferible de la escritura en el idioma nativo, los alumnos aún tienen problemas para elaborar textos que tengan sentido y respeten el uso de comas y puntos.

Todos estos aspectos son los que el alumno debe considerar a la hora de escribir. A esto hay que añadir las tareas de revisión de contenido e idealmente, la escritura de borradores que llevarán a la corrección de errores antes de la creación del producto final.

Considerando todo lo mencionado en este apartado, el *Writing* debe ser considerado como un proceso de elaboración que busca sumergir al alumno en una temática a través de actividades de dificultad gradual, en las cuales se trabajarán su vocabulario, el correcto uso de formas gramaticales y el respeto por las convenciones sociales que determinan la estructuración textual. En general, es una destreza fundamental para cualquier actividad ya sea académica o no, que debe ser desarrollada como tal con el alumno. Su complejidad requiere de apoyo y formación por parte del docente para que, tras haberla trabajado, el alumno sea consciente de los requerimientos de la lengua y el esfuerzo cognitivo, y pueda realizar creaciones autónomas en inglés de forma apropiada.

3. CONTEXTO EDUCATIVO

La situación actual de los centros educativos que imparten cursos de Secundaria y Bachillerato refleja las consecuencias de un año de cambios sin precedentes. Este es el caso debido a las medidas tomadas como respuesta a la pandemia del COVID-19.

Desde marzo de 2020, los institutos, al igual que el resto del territorio español, se vieron forzados a cerrar sus puertas para evitar los contagios de los miembros de la comunidad educativa, y trasladaron la docencia de las aulas a un medio virtual. Esto supuso, a su vez, una gran variedad de adaptaciones por parte del alumnado y el profesorado, que todavía repercuten en la educación un año después, cuando los alumnos han vuelto a las aulas de forma presencial.

En este caso, el alumnado tuvo que adaptarse a recibir las lecciones desde sus hogares, lo que para algunos no supuso un problema, pero para otros significó una bajada en su rendimiento académico. Asistir a clases telemáticas a través de aparatos electrónicos que además pueden ser utilizados para el entretenimiento, supuso a menudo que el tener las distracciones al alcance de la mano significara prestar poca atención a las clases. Además, los estudiantes se vieron afectados por el estrés causado por barajar toda la carga de tareas, trabajos y exámenes de forma casi completamente autónoma y sin el mismo nivel de asistencia por parte de un profesor.

Preocupa el caso además de aquellos estudiantes que no tuvieron acceso a Internet durante parte de la docencia virtual y han visto su formación severamente afectada y atrasada. Algunos alumnos tuvieron el problema añadido de pertenecer a hogares pasando por una situación económica difícil por culpa de los efectos de la pandemia en el mundo laboral. Añadido a esto, el distanciamiento social significó que no podían estudiar con compañeros o buscar ayuda en personas que no convivieran en su mismo espacio, y eliminó el aspecto social y humano que hacía de la escolarización un proceso más llevadero.

Por su parte, el profesorado se vio de repente en la necesidad de aprender a manejar herramientas tecnológicas que nunca había usado anteriormente, y a adaptar su metodología y contenidos a la nueva realidad docente. Esto significó tener que preparar lecciones adaptadas a las necesidades de alumnos diferentes y preocuparse por enseñar también a aquellos con problemas para asistir a las lecciones virtuales o acceder al contenido online.

Toda la comunidad educativa se vio afectada en gran escala por los cambios provocados por la pandemia, incluso los padres, que de repente tuvieron una mayor responsabilidad al asegurarse de que sus hijos se conectaran a tiempo y enviaran las tareas de forma adecuada y en las fechas requeridas.

Sin embargo, esto no significó solo inconvenientes para la educación. El alumnado tuvo la oportunidad de volverse más autónomo y de aprender a manejar herramientas tecnológicas y recursos online para su formación y trabajo escolar, lo cual se corresponde con una de las competencias del currículo de las etapas de Secundaria y Bachillerato, la Competencia Digital.

El profesorado también se vio beneficiado por este aspecto, al aprender a manejar herramientas digitales y a adaptar la forma en la que da clase dependiendo de la realidad del alumnado, dando un paso más en el abandono de clases conferencia y enseñanza homogénea que continuaban siendo un problema en la educación actual. Incluso los padres pueden haberse visto beneficiados al comprender la cantidad de trabajo que hay detrás de la enseñanza, entendiendo mejor la carga de sus hijos y ganando mayor apreciación por el trabajo del docente.

En el curso actual, los alumnos vuelven a estar en las aulas de manera presencial, pero claramente condicionados por las medidas de seguridad sanitarias implementadas para evitar contagios y mantener los centros abiertos. Aparte de las medidas comunes a toda la población que requieren distancia de dos metros, uso de mascarillas y de gel hidroalcohólico, los centros han establecido una serie de modificaciones en los horarios lectivos para evitar aglomeraciones. De esta forma, no es inusual el centro en el que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria acude por las mañanas, mientras que el alumnado de Bachillerato acude por las tardes. A esto se le añade la reducción de estudiantes por clase.

La forma en la que los profesores dan clase, su metodología, también debe haber cambiado en algunos aspectos. Es más difícil, por ejemplo, hacer al alumnado trabajar en grupos cuando se les debe mantener separados. De igual manera, en muchas ocasiones se debe limitar la cantidad de recursos físicos usados con los estudiantes, por el riesgo de contagio.

En síntesis, el ambiente en las aulas ha dado un vuelco, y los centros educativos cuentan con planes de enseñanza online en caso de que se requiera el aislamiento de nuevo.

Sin embargo, no todo son inconvenientes derivados de la situación sin precedentes del curso anterior. El abandono escolar ha disminuido en el año 2020, probablemente gracias al impacto que la pandemia ha tenido en el mercado laboral ya que “el esperable incremento en el desempleo reducirá el coste de oportunidad de continuar estudiando, al disminuir el atractivo de posibles alternativas laborales inmediatas” (Sainz González & Sanz Labrador, 2020, p.5)

Por lo tanto, aunque el desempeño del alumnado se puede ver perjudicado y esto se reflejará en análisis futuros de su rendimiento académico en el año en curso, los antecedentes indican una mayor predisposición a la continuación de los estudios que contribuirá a la recuperación de las consecuencias producidas por la pandemia y las clases a distancia.

Si observamos asignaturas como la enseñanza de la Primera Lengua Extranjera, ya antes de la pandemia encontrábamos problemas en la enseñanza de la misma. Esto se ve ilustrado por los resultados del English Proficiency Index creado por la empresa Education First, de gran relevancia en el campo de la enseñanza privada de idiomas. De acuerdo a este índice (Education First, 2020, p.8), España se encontraría en la posición 34 en un ranking de 100, debido al nivel medio de los usuarios del inglés. Aunque no es una posición terriblemente baja en consideración, es definitivamente mejorable.

Centrándonos en los etapas de Secundaria y Bachillerato, se dedican, en el primer caso un mínimo de cuatro sesiones semanales a la asignatura de inglés, mientras que en Bachillerato estas se ven reducidas a tres. Esto sin contar el tiempo de las materias que se enseñan en el idioma como parte de algún programa de integración de las lenguas extranjeras en la preparación en otras materias. A pesar de ello, no parece suficiente tiempo para poder compensar la deficiencia mencionada, dada la cantidad de material por ver y la necesidad de recuperar todo el contenido que el alumnado ha perdido por la cancelación de las clases.

Además, podemos añadir problemas que afectan a la docencia del inglés en España. Uno de estos y quizás el más común, es la preferencia de muchos docentes de centrarse en el desarrollo de ciertas capacidades lingüísticas del alumno, mientras

desatienden otras. Este es el caso del alumnado que tiene más que reforzada la gramática en inglés, pero no comprende cómo aplicarla a la producción de textos escritos o a la comunicación oral.

Por otro lado, las clases de Secundaria contienen demasiados alumnos, por lo que las adaptaciones curriculares necesarias para solucionar problemas de comprensión o debilidad en ciertas competencias del idioma son una tarea casi imposible de realizar ante tantos niveles dispares. A esto le unimos la ineficacia de algunos docentes que no han sabido adaptar su docencia a la situación actual, e intentan continuar con las clases centradas en el profesor y el abuso del libro de texto, incluso cuando tienen que realizar sus clases de forma telemática.

En cuanto a la contextualización del idioma que ayudaría a su comprensión y absorción de forma más auténtica y entretenida, el alumnado de por sí no está expuesto al idioma fuera de las aulas, porque la mayor parte del contenido al que accede está doblado al español, o traducido.

Se pueden observar entonces ciertos aspectos que requieren mejoras como la enseñanza contextualizada, la adaptación curricular a la situación actual, o la necesidad de más horas para la enseñanza del inglés y de clases con menos alumnos o más profesorado para paliar las necesidades específicas de los estudiantes.

Sin embargo, cabe destacar que ya se pueden apreciar en las aulas adaptaciones que buscan mejorar el aprendizaje del inglés en base a la concepción del aprendizaje como un proceso social. Se entiende que el usuario de un idioma lo aplicará en sociedad en su mayor parte, para comunicarse con otros. Ante esta característica, los centros de Secundaria están aplicando enfoques centrados en el trabajo cooperativo y la colaboración, que eliminan el rol del profesor como el único proveedor de conocimiento y permiten al alumnado aplicar el inglés mientras trabaja con sus iguales, lo que le ayuda a comprender mejor los materiales y a hacer uso de sus competencias lingüísticas a la vez.

En un contexto general, y centrándonos en la economía y sociedad canaria, tiene sentido la importancia dada en el currículo al aprendizaje del inglés. A pesar de la ausencia temporal de turistas debido a las restricciones de viaje establecidas por la pandemia, Canarias depende mayoritariamente de los ingresos producidos por los visitantes a las islas. Es de esperar, por lo tanto, que el alumnado se vea expuesto al

idioma y tenga que ser capaz de defenderse en el mismo en su vida laboral, una vez termine los estudios. Incluso si decide intentar acceder a la educación superior, o emigrar a otro lugar para trabajar o estudiar. En ambos casos, el inglés es un requerimiento, si no académico, al menos social y laboral para proliferar en un ambiente internacional.

Además, un dominio básico del inglés ayuda al alumnado a acceder a todo el contenido online que pueda imaginar, a conectar con personas de otras culturas a través de aplicaciones y mensajería en línea, a visualizar contenido que no ha sido traducido al español, etc.

Se subraya entonces la vital importancia del mismo como competencia no solo dentro del ámbito de Canarias, sino en España y de manera global. La educación responde a esta necesidad no solo con el desarrollo de la materia de Primera Lengua Extranjera y las regulaciones de la ley de educación que se mencionarán en este documento más adelante, sino con metodologías que insertan el inglés en la enseñanza de otras asignaturas (como AICLE o CLIL), y a través de convenios como el firmado entre el Ministerio de Educación y el British Council en 1996.

4. LA REGULACIÓN OFICIAL

4.1. LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA Y LA LOMCE

Dado que este trabajo se centra en la práctica de la producción escrita en cuanto a la enseñanza oficial de la Primera Lengua Extranjera (inglés) durante las etapas de Educación Secundaria y Bachillerato, es apropiado prestar atención a los documentos que regulan la educación dentro del territorio nacional.

En primer lugar encontramos la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), presentada en 2013 como modificación de la regulación precedente. Esta ley describe de forma bastante exhaustiva todos los aspectos relacionados con la educación en España comenzando desde la Educación Infantil y llegando hasta las etapas anteriores a la educación superior. De esta forma, contiene instrucciones pertinentes a la estructura del currículo de cada asignatura, la organización de las mismas en cada etapa, las modalidades que podemos encontrar en ellas, y la evaluación a realizar por al alumnado, además de definir medidas más generales como la gestión de los centros educativos.

Dentro de los aspectos descritos por este documento, es importante mencionar una serie de competencias básicas establecidas por la Ley de Educación Orgánica de 2006 (LOE) que el alumno debe dominar al final de su formación, y que continuará desarrollando a lo largo de su vida. Estas competencias son consideradas necesarias por organizaciones como la UNESCO o PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) y definidas como “una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento” (Orden ECD/65/2015, p.6986), que se adquieren a través de la práctica.

Como resultado de la integración de estas competencias, el currículo de todas las asignaturas tiene que prestar atención a su consecución, para que el alumnado aprecie su utilidad y su transversalidad de un tipo de conocimiento a otro. Por lo tanto, los objetivos de cada asignatura se establecen en relación a las siguientes competencias:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

Aunque cumple su función en el desarrollo de todas las competencias, la asignatura de inglés está más intrínsecamente relacionada con la competencia de Comunicación Lingüística. Esta se trabaja a través de la comunicación en una o varias lenguas y dentro de contextos diversos, ya sean artificiales o naturales. Incluye la práctica con la lengua de forma oral y escrita, convirtiendo al alumno en un agente comunicativo que trabaja también su comprensión del entorno cultural y la interacción social.

Está compuesta además de cinco componentes, como son los componentes lingüísticos comunes (como la gramática, la semántica o la ortografía), componentes pragmático-discursivos (como el contexto o las intenciones en la comunicación), componentes socio-culturales, componentes estratégicos (estrategias para la

comunicación en diferentes formatos y para resolver problemas durante la misma) y componentes personales (centrados en la actitud y motivación de los usuarios de la lengua).

Es debido a esta relación entre la asignatura y la competencia, que el inglés es una materia troncal desde el inicio de la educación del alumno dentro del sistema educativo español. A esto se le une el fomento de una educación plurilingüe que se expresa dentro de este mismo documento y al cual se responde con la opción de cursar una segunda lengua extranjera desde los últimos años de la Educación Primaria. De esta forma, se aprecia la relevancia de la enseñanza de lenguas, determinante en la formación integral del individuo que tiene que responder a demandas sociales condicionadas por la globalización y la inmigración, entre otros aspectos.

4.2. LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA Y LA ORDENACIÓN CANARIA DE SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Por su parte, el currículo de Secundaria y Bachillerato de Canarias está basado en la legislación nacional, así por lo general contiene la misma información, con algunas aclaraciones específicas a la comunidad autónoma.

En un principio, se establecen los objetivos de cada etapa, señalando que la Educación Secundaria tiene como intención preparar al alumno para que sepa estudiar y trabajar con vistas a su futuro académico y laboral, así como para responder ante sus funciones como ciudadano. Por su parte, el Bachillerato sirve para continuar desarrollando estos aspectos incluyendo además la preparación de individuos maduros y responsables. Es también una etapa de carácter propedéutico para aquellos estudiantes considerando la entrada a estudios superiores. Tanto durante la Secundaria como en el Bachillerato se fomenta el trabajo autónomo del alumno, pero también la preparación para el trabajo cooperativo, a través de una metodología centrada en el individuo como conductor de su propio aprendizaje, con el profesorado como guía del mismo.

Es relevante además como se señalan las condiciones particulares que definen el territorio canario. Estos son elementos como nuestra propia posición geográfica, la dependencia del turismo como motor de la economía, o la presencia de una gran variedad de culturas. Todas estas son una justificación más por la cual la enseñanza del inglés tiene un papel determinante, ya que servirá como motor de una mayor

comunicación entre las diversas culturas que se encuentran en las islas, ya sean turistas o inmigrantes. Por ello, se establece que la competencia de Comunicación Lingüística debe de ser una de las que se refuercen dentro de la educación canaria. Debido a que el interés en el idioma se basa en esta aplicabilidad que se le da en las islas, se entiende que este documento enfatice además un enfoque orientado a la acción en cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras, que se traduce en la priorización de la destreza oral en cualquier contexto, y usando el español solo como herramienta de soporte en las aulas.

Como consecuencia y al igual que se establece en la regulación nacional, Canarias establece la Primera Lengua Extranjera (inglés) como asignatura troncal en las etapas de Secundaria y Bachillerato, sin importar la modalidad elegida por el alumnado.

4.3. LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA DEFINIDA POR EL CURRÍCULO OFICIAL

El currículo oficial de la asignatura en las Islas Canarias es establecido en base a lo delimitado por el MCER, y se centra en describir más en detalle los contenidos de la asignatura, establece su correspondencia a la adquisición de competencias básicas y objetivos de la etapa, hace recomendaciones en cuanto a la metodología para la enseñanza del inglés y establece los criterios de evaluación correspondientes.

Como ocurría en el caso de la ordenación general de la etapa, este documento presta atención al perfil del estudiante de egreso en Canarias. Es significativo como, en este caso, no solo se presta atención a la insularidad y lo que esto conlleva, sino también a la introducción de las nuevas tecnologías en la sociedad, y como estas pueden ser utilizadas para la enseñanza del inglés y para la práctica del mismo fuera de las aulas. El acceso a más fuentes de información y contenido en varios formatos a través de Internet será otra contribución a la formación de un alumno que se espera se convierta en el guía principal de su aprendizaje constante. El profesorado además puede hacer la docencia más motivadora y memorable si parte de la innovación y la integración de temas de interés para el alumno, los cuales a menudo guardan relación con las redes sociales y el mundo online.

Se promueve así el desarrollo de un estudiante que es un “agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural y sujeto emocional y creativo” (DECRETO 83/2016, p. 18235) lo que significa situar un énfasis especial en la función comunicativa de la lengua que justifica la importancia dada a la destreza oral.

En cuanto a la contribución a las competencias básicas por parte del inglés, ya se ha mencionado anteriormente que este contribuye principalmente a la Competencia Lingüística. Se espera así que el alumno desarrolle las cuatro destrezas de la lengua, ya sean de producción o comprensión, orales o escritas. Esto se debe conseguir a través de la práctica con textos que sean auténticos y simulaciones de situaciones reales, para que la contextualización del aprendizaje y su funcionalidad sea lo más clara posible. Esto último cobra especial importancia en Bachillerato, donde se tiene que exponer al alumnado a textos originales y variados para ampliar su capacidad de interacción. Los cinco componentes que componen esta destreza y que se han mencionado con anterioridad tienen que ser el centro de atención de las lecciones, combinando además el trabajo con herramientas tecnológicas que permitan el desarrollo simultáneo de la Competencia Digital.

De igual manera, la asignatura contribuye al dominio de la competencia Aprender a Aprender, debido a las estrategias cognitivas y planificación del aprendizaje que se requiere del estudio de una lengua, para dominar todos sus aspectos y ser capaz de comunicarnos correctamente. Unida a esto encontramos las Competencias Sociales y Cívicas, que se trabajaran por supuesto dado que el estudio de un idioma requiere la interacción con otros y el aprendizaje sobre otras culturas. Por otro lado, la autonomía, trabajo continuo y motivación, significan trabajo en cuando a la competencia centrada en el Sentido de la Iniciativa y el Espíritu Emprendedor, mientras que la creatividad para crear productos en el idioma, respetar el patrimonio cultural que conlleva y hacer uso de manifestaciones artísticas en su aprendizaje del inglés, contribuyen a la preparación en la competencia de Conciencia y Expresiones Culturales.

En cuanto a objetivos de la etapa se refiere, la asignatura del inglés está relacionada con el objetivo de comprender y expresarse de manera fluida en una o más lenguas en el caso de Secundaria, y con la necesidad de expresarse de forma fluida y correcta en varias lenguas extranjeras en el caso de Bachillerato (DECRETO 83/2016, p. 18238). La diferencia entre ambos es el grado de dificultad, que va incrementando a

lo largo de los cursos componiendo cada etapa. Esto se debe a que la intención del Bachillerato es asentar lo aprendido durante la Secundaria, para que el alumno se convierta en un usuario de la lengua apropiado una vez termine su educación obligatoria y de cara a su integración en los estudios superiores o el mundo laboral.

Como este currículo mismo presenta, los contenidos de la asignatura se dividen en bloques. Bloques I y II se centran en la comprensión y en la producción de textos orales, respectivamente. Los bloques III y IV, lidian con la comprensión y producción de textos escritos. Y el bloque V está compuesto por los elementos culturales y costumbres de los países de habla inglesa. Estos aprendizajes son complementarios y se enfocan como tal, combinándolos en la práctica en el aula.

En este caso y dado que nos interesa prestar atención a la enseñanza de la producción escrita en estas etapas, nos centraremos en el contenido del bloque IV en las diferentes etapas que configuran la Secundaria y el Bachillerato. Por lo general, ambas etapas recogen los contenidos relacionados con la producción escrita en los criterios de evaluación 8 y 9.

Empezando con la Secundaria, desde el primer curso podemos ver como el nivel de producción es bastante sencillo, centrado en textos de longitud breve y con una temática familiar para el alumnado. No se espera que escriban con un registro formal, pero sí que presten atención a la gramática y normas de puntuación básicas que conocen gracias al dominio de la escritura en su lengua materna. Además, deben ejercitar su autonomía y capacidad de estrategia para estructurar estas producciones, con el ocasional proyecto en grupo.

Según vamos avanzando en los siguientes niveles de la etapa, vemos crecer la dificultad con la introducción del registro formal y temáticas de menos familiaridad en el segundo curso, así como el requerimiento del uso de conectores y el respeto por las normas básicas de escritura. De igual forma, el tercer curso espera que el alumnado desarrolle la capacidad de escribir sobre temáticas bastante más diversas, ya sean sucesos históricos, historias personales o incluso acontecimientos imaginarios. Las reglas gramaticales, estructurales, el uso de un léxico más amplio y la capacidad de escribir dentro de un contexto digital mientras se observan sus normas, son algunas de las destrezas que configuran la producción escrita en este nivel.

Finalmente, encontramos el cuarto curso de la etapa de Secundaria, que además es un nivel propedéutico que prepara para el Bachillerato o el acceso a la Formación Profesional en la mayor parte de ocasiones. En este caso se aprecia el incremento de dificultad, ya que se pretende recoger todo lo que se ha aprendido en la etapa. El alumnado debe ser capaz de crear textos de longitud y temática diversa, real o imaginaria. Debe ser capaz de manifestar sus opiniones con argumentos, probando su capacidad de crítica y reflexión. Además, sus composiciones deben respetar las normas gramaticales del idioma, presentando coherencia y cohesión, con uso de conectores y herramientas que contribuyan a la progresión natural del escrito creado. La culminación del dominio de esta destreza en este nivel significa que el alumnado estará preparado para respetar todos esos aspectos a la vez que crea borradores, hace correcciones y autorregula su progreso tomando notas, haciendo resúmenes y siendo consciente de los diferentes pasos para complementar su trabajo.

La etapa de Bachillerato significa la aplicación de todo lo aprendido en Secundaria, demostrando madurez, dominio de la lengua, trabajo autónomo, creatividad y capacidad para el pensamiento crítico. Considerando que ha sido expuesto a todo tipo de textos escritos durante la Secundaria, deberá comprender su estructura y normas, imitándolas en sus propias composiciones. Comprenderá además el uso del inglés para dar respuesta a situaciones reales en las que se necesite producir un escrito en todo tipo de registros, utilizando expresiones y modismos, así como el humor y referencias culturales.

En síntesis, el alumnado que finalice la etapa de Bachillerato tendrá las capacidades para crear producciones escritas en inglés a un nivel de comunicación intermedia (B1), sin importar la temática o la longitud y en contextos auténticos.

5. ENSEÑANZA DE LA DESTREZA DE PRODUCCIÓN ESCRITA (WRITING) A NIVEL DE SECUNDARIA EN CANARIAS

Como se ha mencionado anteriormente, la enseñanza del inglés mantiene su relevancia en la educación debido a la variedad de culturas presente en las Islas Canarias y a nuestra dependencia económica en el sector turístico. Por lo tanto, la producción escrita en inglés tiene importancia en la educación Secundaria y Bachillerato como herramienta para el alumnado canario.

Sin embargo hoy en día cuesta apreciar, especialmente por parte del adolescente, cuál es la utilidad de aprender a escribir en inglés. La escritura de composiciones de esa longitud no es algo que el alumno haga a menudo como parte de su vida cotidiana, por lo que la falta de funcionalidad real puede significar desmotivación y desinterés hacia esta habilidad.

Es el papel del profesorado hacer ver la importancia que tiene escribir de forma correcta en inglés. Sobre todo en entornos académicos, la producción escrita sirve como medio para poner a prueba el conocimiento del alumno, a través del llamado *Display Writing*. Con este tipo de escritura, el alumno está escribiendo solamente para la audiencia constituida por el profesor, el cual va a evaluar, no la capacidad del alumno para escribir correctamente, sino que este comprenda y conozca los materiales que se han explicado en las lecciones. Como resultado, saber escribir determina la nota del alumnado en inglés, ya sea con este respondiendo preguntas sobre un texto, completando ejercicios o creando composiciones más largas.

Quizás más relevante sea la idea de que hoy en día y gracias a las nuevas tecnologías, al acceso a Internet y al consumo de cultura proveniente de todos los lugares del mundo de forma instantánea, el alumno se encontrará a menudo con la necesidad de escribir en inglés para comunicarse con alguien, aunque sea de forma más breve que un escrito académico. Un ejemplo de esto se puede ver en las redes sociales o comunidades online, en las que el alumnado se comunica con personas de intereses similares de forma escrita.

Por último, la escritura de ensayos académicos va a estar presente en la vida de estos individuos a lo largo de toda su etapa de educación Secundaria y durante la etapa de Bachillerato, además de en sus estudios superiores. En estos contextos, la escritura ayudará a solidificar los conocimientos previos del idioma, al ser un momento de reflexión y aplicación de todo el vocabulario y gramática que se practica en el día a día en las clases de inglés, siendo además el método de evaluación de estas capacidades que más a menudo se encuentra en los institutos, lo cual se apreció aún más durante los meses de confinamiento por el COVID-19.

Se puede concluir, observando estos aspectos, que la enseñanza del *Writing* debe recibir la misma importancia que otras destrezas dentro de la lengua, teniendo siempre en cuenta los impedimentos que dificultan su enseñanza y se presentan a continuación.

5.1. DIFICULTADES PARA LA ENSEÑANZA DEL WRITING

Debido a que la escritura no es una capacidad que el individuo aprenda de manera espontánea, es necesario tener en cuenta una serie de dificultades que pueden afectar las capacidades de producción del alumnado.

En primer lugar, escribir requiere que la persona realizando la acción sea consciente de varios elementos al realizar su tarea y que se describen en el primer apartado de este trabajo, como son la organización de ideas, la estructura del contenido en relación al género o la intención comunicativa, el uso de gramática correcta, o la selección de vocabulario variado y adecuado. Cubrir todos estos aspectos puede resultar sobrecogedor para el alumnado, lo cual solo se puede solucionar a través de la práctica y con la ayuda del profesorado en cada paso de la composición.

Por otro lado, la concepción del *Writing* como una forma de obtener simplemente un producto para la evaluación sitúa demasiada presión en el alumnado y quita importancia a su proceso de aprendizaje y esfuerzo. Se debe en comparación establecer un equilibrio, dando tiempo a la práctica con la escritura y comprendiendo que las actividades que conforman el proceso de aprender a escribir son las que contribuirán a la correcta preparación del alumno. Por supuesto esto no quita importancia al producto final, ya que este es el fruto del esfuerzo del estudiante, la culminación de todo el trabajo previo.

Además, la presión de usar el inglés correctamente puede limitar las ideas que el alumno se atreve a plasmar en sus creaciones. Para solventar esto, el profesor puede darle más importancia al contenido y dejar espacio para la creatividad, siempre y cuando los errores gramaticales se mencionen también para evitar que el mensaje no se entienda, y para prevenir que estos fallos se conviertan en malas costumbres que marquen la escritura en producciones futuras.

A esto se pueden añadir problemas en la redacción *per se*, que surgen de la falta de nivel por parte del alumno. Puede que tenga problemas con la ortografía del idioma, falta de vocabulario para expresar sus ideas, deficiencia a la hora de conocer conectores o ignorancia en cuanto a las normas y convenciones sociales que determinan la estructura y contenidos de los textos en inglés.

De igual forma, el alumnado no consigue ver la importancia de la escritura o su funcionalidad, dado que a menudo se les plantean tareas de escritura que nunca van a tener que aplicar en su vida cotidiana y en formatos que se están volviendo obsoletos (como la carta formal, que está siendo reemplazada cada vez más por los correos electrónicos).

Por último, no se pueden olvidar las dificultades que afectan la capacidad del profesor para enseñar esta destreza de forma efectiva. Un ejemplo de esto es el hecho de que a menudo tiene que hacer frente a clases con un gran número de alumnos, que además tienen niveles dispares.

5.2. METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA DEL WRITING

Teniendo estas y otras dificultades en cuenta, hay varias metodologías que se pueden implementar en las aulas para la enseñanza de la escritura, algunas de las cuales podemos encontrar en el libro de Ann Raimes *Techniques in Teaching Writing* (1983).

En primer lugar, tenemos el enfoque de escritura Controlada a Libre, o *Controlled-To-Free Approach*. Este enfoque se centra en hacer que los alumnos copien contenido preexistente, comenzando con frases, luego párrafos y finalmente textos más largos. Este tipo de enfoque puede ser beneficioso sobre todo en el primer año de Secundaria, para familiarizar al alumnado con la escritura sin la presión añadida de hacerles crear algo original o de pensar en cuál es la forma correcta de expresar sus ideas. De esta forma, hay poco margen de error y aún están experimentando con el idioma.

Un ejemplo de actividad que sigue este tipo de enfoque es el del dictado, o también ejercicios de lectura en los que el alumno solo tiene que copiar respuestas que aparecen en el texto que ha leído. Con el tiempo, la dificultad se puede incrementar pidiéndoles que añadan sus opiniones a las respuestas, para finalmente requerir tareas de creación autónoma.

En segundo lugar, encontramos el enfoque de Escritura Libre, o *Free-Writing Approach*. En este caso el profesor pide al alumno que escriba concentrándose en el contenido y no en la forma. De esta manera se elimina una de las dificultades mencionadas con anterioridad: la presión y el nerviosismo que el alumno siente cuando

no tiene suficiente conocimiento de la lengua para escribir de forma correcta y teme enfrentarse a un montón de correcciones y errores.

En tercer lugar, cabe mencionar el *Paragraph-Pattern Approach*, o el enfoque centrado en el modelo de los párrafos que componen un texto. Como parte de este método, el alumno tiene que observar y analizar cómo están contruidos los párrafos de un texto, para luego realizar ejercicios en los cuales añada o elimine frases de párrafos de estructura similar, identificar la organización de las frases para construir significado o imitar la construcción en la elaboración de sus propios párrafos.

Este tipo de enfoque se puede relacionar con otro tipo de Writing, *Genre-Based Writing*. En este caso, el profesorado utiliza textos completos y actividades centradas en los mismos para hacer notar al alumno las normas en cuanto a organización de contenido, el uso de conectores y la aplicación de expresiones que caracterizan cada género en inglés.

Con ambos métodos de preparación para la escritura, el profesor está ayudando al alumno a apreciar la forma que va a tener que imitar en sus propias composiciones, con el beneficio añadido de que analizar las reglas de diferentes géneros textuales prepara al alumno para hacer frente a las convenciones sociales que caracterizan escritos de diferentes tipos en la cultura inglesa.

El cuarto enfoque a mencionar es uno en el cual se espera que el alumnado preste atención a todos los elementos lingüísticos y organizativos que contribuyen a la composición, por lo que recibe el nombre de *Grammar-Syntax-Organization Approach*. En este caso se sigue priorizando la forma por encima del contenido, pero los ejercicios en los cuales el alumno presta atención al uso de las formas gramaticales correctas, además de a la sintaxis y a la organización, contribuyen a hacerle más consciente de los elementos que constituyen el texto y a que repase mejor sus borradores para evitar errores.

En comparación, el enfoque comunicativo o *Communicative Approach*, juzga la composición del alumno basándose en el propósito del escrito. Con este enfoque, el profesorado usa actividades en las que anima al alumno a escribir como si lo hiciera para una audiencia real, y con un propósito específico. Por ejemplo, se les puede pedir que escriban una carta al alcalde pidiendo más medidas de protección medioambiental en las playas de la zona. Se respeta la intención comunicativa del idioma, y se priorizan

las ideas que el alumno pueda tener, aunque aún se tengan en cuenta los aspectos lingüísticos y organizativos. De esta manera se responde al problema de algunos alumnos que no se atreven a escribir a pesar de tener buenas ideas por miedo a que no sirva por su falta de nivel.

También podemos mencionar como práctica del *Writing* reflexivo y personal el *Self-Writing*, pensado para que el alumno escriba sin las presiones de la audiencia o de tener que entregar sus creaciones para la evaluación. Dentro de este tipo de escritura se encuentran tomar apuntes en inglés, escribir en los márgenes de las lecturas para resumir contenido, o escribir un diario. Para hacerlo más interactivo y parte de la nota que el profesor establece, se puede adaptar este enfoque para hacer un *Dialogue Journal* o diario de conversación, en el que el alumno escribe entradas de diario que el profesor contesta, analizando a la vez contenido y forma.

Para hacer frente al gran número de alumnos y de niveles que podemos encontrar dentro de una misma clase, se puede aplicar el método de *Aprendizaje Cooperativo*, por el cual el alumnado se coloca en grupos para que investiguen y trabajen para producir su composición. El uso de este método de enseñanza no se limita a la enseñanza del inglés; por el contrario, se puede aplicar a cualquier materia. Sin embargo, en el caso de usarlo para enseñar *Writing* el profesor tiene que tener cuidado, ya que ciertos alumnos con un peor nivel de escritura pueden apoyarse demasiado en el trabajo de otros y terminar no haciendo su parte del trabajo.

Añadido a esto, podemos solucionar el problema de la escritura en formatos obsoletos usando la comunicación sincrónica o asincrónica de alumnos a través de ordenadores u otros aparatos electrónicos, lo que constituye el método conocido como *Computer-Mediated Communication*.

Por último, encontramos el enfoque de la escritura como *Proceso*, el cual será discutido en profundidad más adelante. Gracias a este método, el profesor organiza actividades que giran en torno a todos los aspectos que el alumno puede necesitar de cara a la producción de su texto, desde vocabulario hasta gramática. Está caracterizado por el trabajo progresivo en fases, las cuales pueden ser hasta 7 de acuerdo a Brown y Lee (2015): *Pre-Writing, First Draft, Commenting, Second Draft, Third Draft, Post-Writing, Evaluation*. Por lo tanto, el alumno comienza haciendo actividades anteriores a la escritura para que repase contenidos y active sus conocimientos previos sobre el

tema, para luego realizar actividades relacionadas con la escritura y la creación de borradores, recibiendo correcciones y respuesta ante su desempeño. Una vez recibe las críticas de mejora, tiene la oportunidad de efectuar los cambios apropiados y recibir más consejos por parte del profesorado o sus compañeros, para así crear el producto final de la forma más adecuada posible dentro de sus capacidades. E incluso una vez el producto final es presentado, el alumno trabaja en actividades posteriores pensadas para mejorar aquellas áreas que necesitan trabajo para creaciones futuras.

Todos estos métodos guardan importancia en sí mismos, por el valor que tienen lidiando con diferentes problemas del estudiante al enfrentarse a la escritura en inglés y porque algunos pueden ser más apropiados que otros, dependiendo de la intención de la clase y del nivel que el alumnado tenga con el inglés. Por lo tanto, una combinación de estas metodologías a lo largo de las etapas dentro del año escolar puede contribuir a la preparación integral del alumno en cuanto a *Writing* se refiere.

A pesar de las metodologías mencionadas, a menudo siguen predominando las clases conferencia en las que el alumnado no tiene mucha oportunidad de participación o práctica con el idioma. Esto se debe a menudo a los límites de tiempo a los que se enfrenta el profesorado y el gran número de alumnos por aula, que pueden ascender a más de 30 en las clases de Bachillerato. Como consecuencia, muchos profesores recurren al uso de libros de texto que simplifican las lecciones pero restan autenticidad, y dificultan la práctica del *Writing* como un proceso.

Por otro lado, cada vez se ven más tanto en los libros usados para enseñar como en los planes de enseñanza anuales, como el profesorado trata de centrar la práctica escrita con el inglés alrededor de una temática interesante para el alumnado, que además tenga relevancia en sus vidas y que puedan utilizar fuera del instituto. Por lo general, los tipos de textos que se practican siguen estos parámetros, como se puede ver en la siguiente sección.

5.3. TIPOS DE WRITING USADOS EN LAS AULAS

En su libro *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*, los autores Brown and Lee presentan una lista bastante exhaustiva de los tipos de géneros de la lengua escrita en inglés:

Figura 2: Lista de géneros para la producción escrita en inglés. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (Brown y Lee, 2015: 396)

- Genres of Written Language**
- nonfiction: reports, editorials, essays, articles, reference (dictionaries, etc.)
 - fiction: novels, short stories, jokes, drama, poetry
 - letters: personal, business
 - electronic: e-mails, tweets, blog posts
 - greeting cards
 - diaries, journals
 - memos (e.g., interoffice memos)
 - messages (e.g., phone messages)
 - announcements
 - newspaper "journalese" reports
 - academic writing: short answer test responses, reports, papers, theses, books
 - forms, applications
 - questionnaires
 - directions
 - labels
 - signs
 - recipes
 - bills (and other financial statements)
 - maps
 - manuals
 - menus
 - schedules (e.g., transportation tables)
 - advertisements: commercial, personal
 - invitations
 - directories (e.g., telephone, yellow pages)
 - comic strips, cartoons

Por supuesto solo algunos de estos son los que se trabajan en el contexto de la Educación Secundaria y Bachillerato en Canarias. Por ejemplo, en el caso de escritos de no ficción, se suelen trabajar los artículos y los ensayos más que cualquier otro tipo. Los ensayos son los de más relevancia, ya que su escritura es una de las actividades que requieren más originalidad y trabajo con el idioma por parte del alumno.

Debido a esto, se suele ver cómo en el último curso de Secundaria y durante los dos niveles que constituyen el Bachillerato, el alumno tiene que escribir ensayos de varios tipos, como los argumentativos en los que expresa si está a favor o en contra de un tema y defiende su punto de vista, o algunos en los que debe señalar las ventajas y desventajas de algo en particular. Sobre todo en la etapa de Bachillerato los ensayos tienen una gran importancia, porque escribir uno de forma correcta constituye parte de la evaluación que se hace al alumnado durante el examen de acceso a la universidad.

En el caso de los artículos, el uso de este tipo de escritura también es común debido a su presencia en los libros de texto, aunque podemos cuestionar su relevancia

dado el poco contacto de las generaciones más jóvenes con este medio y teniendo en cuenta que la mayor parte de periódicos se presentan ya en un formato digital. A pesar de su falta de conocimiento sobre este género, se suele pedir al estudiante que escriba artículos, con la intención de que trabajen la organización textual, ya que este género presenta una clara progresión con la presentación del tema, la discusión de argumentos y la conclusión.

En cuanto a escritos de ficción, las historias cortas o la poesía se suelen usar en diferentes niveles durante la Educación Secundaria, ya que se puede variar la longitud y dificultad de los temas, para que el alumnado pueda realizarlos sin importar su dominio del inglés. Es común el uso de poesía como una actividad de repaso de vocabulario o introductoria antes de realizar tareas más complicadas, o el pedirles que escriban una historia corta basada en sus vidas, entre otras posibilidades.

La lista menciona también la escritura de cartas, las cuales se han trabajado en años previos en la forma de “letters of complaint”, por ejemplo. Sin embargo, dado que hoy en día el estudiante muy probablemente no ha usado una carta para comunicarse con nadie, sería más conveniente adaptar este género al formato digital, con la práctica del correo electrónico.

Los correos electrónicos o e-mails son otro ejemplo de actividad de escritura en inglés que se practican bastante en la Secundaria, desde los niveles iniciales. Con el tiempo, los contenidos se pueden hacer más complicados si exigimos que el alumnado mencione ciertas expresiones, escriba correos más largos o incluso cambiando el registro para hacer el correo electrónico un medio de comunicación formal. Además, el aumento del uso de las redes sociales y los medios electrónicos se refleja en la inclusión de géneros como publicaciones en blogs o incluso tweets.

Otro tipo de escritura listado es el del diario. Como se mencionó en la sección previa, hacer al alumnado escribir un diario es una buena práctica para desarrollar la escritura, ya que el alumno no tiene la presión de responder ante una audiencia, a no ser que el formato se adapte para que el profesor pueda responder a las entradas del mismo. Esto quiere decir que la escritura de un diario puede servir en todos los niveles de Secundaria y Bachillerato, ya que contribuye a la práctica con el idioma fuera del aula, y es un momento en el que el alumno puede centrarse en la escritura de sus

pensamientos y escribir con paciencia, siendo consciente de como elabora un texto sin límites de tiempo.

Como parte de los escritos relacionados con escritura académica mencionados en la lista, los institutos canarios suelen trabajar algunos como ejercicios de respuesta corta, o la escritura de un ensayo crítico sobre un libro o película.

A estos podemos añadirles la escritura de manuales o recetas, en principio durante los primeros años de la Educación Secundaria y como parte de un uso de la producción escrita más sencilla, que solo requiere del alumno que escriba instrucciones breves. Al igual que con otros géneros, este se puede adaptar a un nivel más avanzado si usamos un vocabulario más amplio o exigimos que el alumno incluya descripciones más detalladas.

En relación al resto de géneros de la lista, varios de ellos se han vuelto innecesarios en la enseñanza de la producción escrita, debido a la falta de uso de estos formatos. Es el caso de la escritura de directorios telefónicos, tarjetas de agradecimiento, o invitaciones. Realmente, este tipo de escritos aún se pueden usar como práctica, sobre todo en los primeros cursos de Secundaria, ya que no significan una gran producción por parte del alumno. El único cambio que habría que realizar sería trasladar la escritura del formato físico al digital, lo que puede despertar más interés en el alumno, porque puede personalizar lo que escriba.

Algunos de los géneros mencionados como las tiras de cómic o dibujos no se presentan a menudo como práctica para la escritura porque no aparecen como tal en los libros de textos comunes. Se podría incluir a esto el hecho de que no requieren mucha escritura. A pesar de ello y al igual que en el caso anterior, la adaptación de esta idea podría aplicarse si convertimos la creación de una tira de comic en un proyecto, en el cual el alumno tenga que desarrollar toda una idea y ponerla por escrito, para crear el guion que aparecerá en las viñetas. De igual forma, géneros nuevos relacionados con las redes sociales o la producción online puede que también se usen como práctica y no estén incluidos en esta lista, siendo un ejemplo las publicaciones en Facebook.

6. CONCLUSIONES

Esta primera parte teórica recoge los elementos que condicionan la enseñanza de la asignatura de la primera lengua extranjera dentro de las etapas de Secundaria y

Bachillerato en Canarias. Además, se centra más en los aspectos que caracterizan la enseñanza de la producción escrita dentro de esta misma asignatura.

Por lo tanto, podemos diferenciar entre los condicionantes que afectan a la asignatura en general, como son las medidas derivadas de la pandemia, el bajo nivel de los estudiantes como resultado de la docencia telemática, la continua actualización del profesorado, el tiempo semanal que se dedica a la asignatura en los centros o incluso la nueva consideración de los idiomas en un mundo caracterizado por la globalización, entre otros. Todos estos aspectos dificultan la docencia desde una perspectiva amplia, en el sentido de que limitan la aplicación de metodologías dinámicas y de cooperación y conllevan que a menudo se impartan clases anticuadas con métodos de enseñanza estilo conferencia. Sin embargo, la recuperación gradual de las clases normales ha traído consigo consecuencias positivas de la pandemia, con un profesorado más actualizado y dispuesto a realizar cambios en el aula que requieran una participación más activa y autónoma por parte del alumnado.

Esto último se corresponde con los objetivos de las regulaciones oficiales mencionadas, como la LOMCE, la ordenación de la etapa o el currículo oficial de la asignatura a nivel autonómico. En rasgos generales, el respeto a estos documentos significa que desde la docencia del inglés (al igual que todas las otras asignaturas) se debe priorizar el desarrollo de una serie de competencias y la preparación del alumno para convertirlo en un individuo motivado y con pensamiento crítico, que sea capaz de comunicarse en el idioma con un dominio de nivel intermedio, dando así respuesta desde la docencia a la demanda de preparación en inglés que puede ser de utilidad a los estudiantes en sus futuros laborales y académicos dentro de un territorio tan orientado al turismo como es Canarias.

De igual importancia son los aspectos más técnicos y específicos que definen el aprendizaje de la producción escrita en inglés y que se han discutido en esta sección, como son las diferentes fases del proceso de escritura, los elementos a considerar ante la producción escrita en inglés, las diferentes metodologías para la práctica de la destreza en el aula, las dificultades comunes que el alumno presenta ante esta tarea y los tipos de escrito que se practican comúnmente en la enseñanza del *Writing*. Observar todos ellos contribuyen a reflexionar sobre la importancia de la práctica con una destreza a la que no se dedica demasiado tiempo y que sin embargo tiene un gran peso sobre la práctica del idioma y la nota del alumno en la asignatura.

Las metodologías presentadas y los tipos de escrito que se enumeran son el reflejo de las muchas opciones con las que se cuenta a la hora de decidir como enseñar esta destreza. En consecuencia, la docencia de la producción escrita en inglés puede hacerse de diversas maneras, aunque en el caso de este Trabajo de Fin de Máster se observará la eficacia de la enseñanza de esta destreza desde una metodología de Proceso.

7. METODOLOGÍA APLICADA

Una vez establecidas las bases con relación a lo que define la enseñanza de la producción escrita en inglés en las aulas y las muchas maneras de ejercitar esta docencia, la parte metodológica de este Trabajo de Fin de Máster se centrará en observar la aplicación de la metodología del *Writing* como proceso o *Process-Approach* como eje principal, con otras aplicadas a las actividades específicas dentro de este proceso.

Como se ha mencionado, la habilidad para expresarse a través de escritos de cualquier longitud y género es una señal de un buen dominio en un idioma. Esto es así dado que a través de esta destreza es como a menudo se examina al individuo, y a que esta es la única de las mismas que permite al usuario detenerse para reflexionar antes de aplicar todo lo que conoce a la creación correcta y original de un texto.

Durante años dando clases particulares y otras experiencias laborales como docente de inglés, siempre me ha llamado la atención la dificultad de la mayoría de los alumnos para transmitir sus conocimientos individuales de aspectos gramaticales, léxicos y técnicos a la producción correcta de escritos. Este es un problema que a menudo se suele acreditar a la falta de práctica por parte del alumnado tanto de forma autónoma como dentro del horario lectivo. En consecuencia, dedicar varias sesiones y dividir las tareas de escritura debería proporcionar al alumnado ocasiones suficientes para practicar, manifestar dudas y mejorar.

Partiendo de esta idea, este Trabajo de Fin de Máster presenta un proyecto por el cual se ideó una situación de aprendizaje para trabajar con la destreza de la producción escrita en el aula, a partir de la implementación de una metodología de Proceso o *Process-Approach* en correspondencia con siete fases de trabajo definidas por los

autores Brown y Lee en su libro *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2015).

Todos los datos presentados se corresponden con información recogida durante mis prácticas externas, realizadas como parte del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de La Laguna. Estas prácticas tuvieron lugar en el IES Realejos, situado en el municipio del mismo nombre.

En particular, las actividades y resultados mencionados se corresponden con la práctica realizada en la clase de 4º de la ESO D con alumnos de 15 y 16 años los cuales en términos generales presentan una competencia adecuada en el dominio del inglés en relación al nivel de estudios en el que se encuentran.

Específicamente, el objetivo de implementar dicha metodología es observar los beneficios y dificultades que se pueden derivar de trabajar con esta en comparación a la que se usa normalmente, prestando atención además a los problemas que condicionan su implementación en las aulas en primer lugar.

Teniendo esto en cuenta, los contenidos presentados a continuación se centran en una breve descripción de la metodología de Proceso y sus fases de acuerdo a lo definido por Brown y Lee. Seguidamente, encontraremos los datos relacionados con la implementación de la situación de aprendizaje mencionada, y los resultados de los estudiantes tomados como ejemplo.

Para continuar, se presentan las opiniones de alumnado y profesorado basadas en sus experiencias practicando e impartiendo la destreza de la producción escrita en las aulas. Por último, se sitúan las conclusiones derivadas de la implementación de la metodología y las opiniones de los sujetos observados, para concluir con algunas sugerencias de mejora en relación a las mismas.

7.1. EL WRITING COMO PROCESO

Dado que la metodología utilizada es la de la escritura como Proceso, conviene lidiar con lo que define la misma antes de continuar con su aplicación en las aulas.

El *Process-Approach* a la hora de enseñar la producción escrita consiste en considerar el aprendizaje y la práctica con la escritura como un proceso con diferentes fases o estadios de trabajo. Por lo tanto, esta metodología enfatiza la enseñanza de esta destreza como el desarrollo de un proceso de aprendizaje y no la mera creación de un producto u objeto de evaluación. En las aulas, encontramos la necesidad de que el alumnado domine la escritura no solo como un ejercicio a realizar, rápido y sin necesidad de reflexión en el que reproduzca el conocimiento que se ha aprendido de memoria, o utilizando estructuras que no domina con el simple objetivo de completar una tarea. En su lugar, el alumno tiene que ser enseñado a hacer un esfuerzo cognitivo para apreciar los diferentes pasos a seguir antes de producir un texto, y para ser consciente de los desafíos que esto puede representar.

El *Process-Approach* a la enseñanza del *Writing* se desarrolla gracias a ideas aplicadas a la pedagogía moderna, como las del biólogo Jean Piaget, el cual estudió el desarrollo de los procesos cognoscitivos del individuo, señalando que el conocimiento es “una construcción propia del sujeto que se va produciendo día con día resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales, este proceso se realiza de manera permanente y en cualquier entorno en los que el sujeto interactúa” (Saldarriaga-Zambrano et al., 2016, p. 130).

Por lo tanto, esta noción se corresponde con la división señalada, ya que esta contribuye a la adquisición de un dominio correcto de la escritura por parte del usuario a través de los pasos que se realizan y que ayudan al estudiante a comprender el conocimiento y a hacerlo suyo, añadiendo lo aprendido a sus propias construcciones cognitivas.

En particular, este proceso se compone las siguientes siete fases o estadios:

Figura 3: Fases que componen el proceso para la producción escrita. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (Brown y Lee, 2015: 444)

Phases	Techniques
1. Prewriting: Activities provide background information, stimulate interest	Readings, videos, discussion, whole-class, group or pair work, researching, brainstorming
2. First draft: Students sketch out ideas without much preplanning	Freewriting, little or no emphasis on form (grammar, spelling), focus on content
3. Commenting: Peer or teacher reads first draft and comments	Peer reviews (pair work), teacher conferences, feedback on content
4. Second draft: Students look at whole essay, use peer/instructor feedback, rethink, revise	Learner reorganizes, restructures, adds details, clarifies
5. Third draft: Learner edits, attends to writing conventions, rhetoric, grammar, vocabulary	Checklists, grammar logs, proofreading practice, dictionary checks
6. Postwriting: Students share finished products	Discussion, pair/group work following up on topics covered, share products online, enter product into portfolio
7. Evaluation: Self, peer, and teacher assessment of the final written product	Using rubrics, teacher-student conferences, self-assessment

Estas fases presentadas por Brown y Lee describen un proceso que comienza con una fase de *Pre-Writing*, la cual tiene como objetivo provocar la recolección de contenidos previos en el alumno, apelando a lo que ha aprendido dentro y fuera del aula, y usando actividades conectadas con la tarea de escritura que se va a asignar. También en esta fase podemos encontrar actividades cuya intención es la de hacer al estudiante observar las partes que constituyen la composición, en relación a las reglas que determinan la estructura y organización de cada género.

Como comenta Hussain (2017) en su artículo “*Teaching Writing to Second Language Learners: Bench-Marking Strategies for Classroom*”, el realizar actividades de *Pre-Writing* permite además al profesor establecer cuáles son los intereses del alumno y las características de su vida diaria según las respuestas que dé. A partir de estas respuestas, el profesor está más preparado para el diseño de las actividades consiguientes en el proceso de escritura.

Este mismo artículo señala varias técnicas que se pueden usar durante la fase *Pre-Writing*, como pueden ser *brainstorming*, la escritura de fábulas, la escritura rápida o *speed writing*, la técnica de *loop writing* o la escritura de mini sagas.

Todas ellas son técnicas de utilidad diversa y apropiadas para niveles diferentes. Por ejemplo, la técnica de *loop writing* consiste en presentar al alumno con ciertas líneas o temas que sirven de inspiración, por lo que el alumno escribe en base a estas,

para luego subrayar otras ideas o líneas de su propia producción, reflexionar y continuar (de ahí que su nombre contenga la palabra *loop* o ciclo, porque este patrón se repite).

Por otro lado podemos destacar las técnicas de escritura rápida o *speed writing*, así como la escritura de mini sagas. La primera consiste en dar al alumnado un periodo corto de tiempo para producir un texto, mientras que la segunda se centra en pedirles que realicen una composición de 50 palabras de longitud.

Sin embargo, la técnica más destacada es la de *brainstorming*. Para realizar actividades de este tipo, el profesor enseña al alumnado un elemento que sirva como fuente de inspiración o una pregunta. A partir de esta, los estudiantes tienen que responder sugiriendo palabras o ideas en inglés que tengan relación con el objeto de inspiración. Podemos, por ejemplo, comenzar la clase mostrando a los alumnos una imagen, un texto o reproduciendo una canción para ellos y pidiéndoles que escriban un par de frases inspiradas por estos estímulos. De esta forma estamos activando su conocimiento previo sobre el tema que elijamos, el cual idealmente tendría que estar relacionado con la temática de la producción escrita a realizar.

Como se puede apreciar, este tipo de actividades invitan a la participación de una forma más sencilla y espontánea que las mencionadas anteriormente. El alumno no tiene que escribir o pensar demasiado, todos ellos tienen la oportunidad de contribuir, y sus aportaciones hacen la actividad más interesante. A su vez, estas actividades permiten al profesor observar cuál es la base del alumnado sobre el tema, para así poder diseñar la actividad de escritura basándose en su dominio.

En síntesis, esta parece ser la técnica más sencilla y la más gustada por el alumnado de acuerdo a este mismo artículo, con un 56.3% de los estudiantes considerándola como la técnica más agradable de realizar (Hussain, 2016, p.216).

Una vez se ha trabajado con actividades preparatorias pertenecientes a esta fase, encontramos que la siguiente implica la escritura de un primer borrador o *First Draft* que significa darle al alumno la oportunidad de probar a escribir a partir de las ideas que ha ideado en la fase anterior, sin las presiones de entregar todavía un borrador final.

A continuación, el alumno recibe correcciones de su texto y sugerencias de mejora por parte de una audiencia, la cual puede estar compuesta por el profesor o compañeros de clase. El escritor cuenta por lo tanto con la perspectiva de un lector real

que trata de comprender lo transmitido y observa con objetividad aquellas cosas que se pueden cambiar para respetar el objetivo comunicativo de la producción escrita.

A partir de estas observaciones el estudiante pasaría a crear otro borrador, uno que difiere del anterior porque que cuenta con comentarios que le permiten reestructurar el texto, organizar sus pensamientos y mejorar su contenido. Unido a esto, la siguiente fase se centra en la elaboración de un tercer borrador, caracterizado porque en este momento, el alumno ya puede centrarse no solo en crear un texto con un significado claro, sino uno que tenga la forma y presentación correctas y correspondientes con las reglas del idioma y el género textual.

Desde la fase 2 y hasta la 5, ambas inclusive, podríamos agrupar las tareas dentro de una categoría mayor, la cual se centra en el verdadero momento de redacción del alumno, las labores de *During-Writing*. Aquí se espera que el estudiante cree su propio escrito original, respetando las normas de escritura y estructura textual. El profesor debe presentar instrucciones claras de lo requerido para la tarea de escritura y permitir que el alumno haga uso de recursos como diccionarios online o apuntes. Por lo tanto, puede utilizar cualquier nota que pueda haya tomado durante actividades previas a esta fase y se le ayudará en caso de que tenga cualquier duda.

Es necesario que el alumno entienda que aunque este es el momento en el que debe seguir las reglas para crear su producción de la manera más correcta posible, esto no significa que no pueda hacer modificaciones. Por el contrario, se le animará a escribir varios borradores que tendrá que revisar, comparar con la lista de requerimientos, y mejorar.

Tras estas fases que constituyen el momento de redacción del alumno, este comparte su creación con el profesor, el compañero o la audiencia en general destinada a juzgar su escrito, lo cual constituye la sexta fase del proceso de producción escrita. Por último, se evalúa el *Writing* según una serie de parámetros establecidos como pueden ser una rúbrica o listas de criterios. Esta evaluación puede ser realizada por un profesor, por uno mismo, o por otros estudiantes.

Estas dos fases se pueden agrupar dentro de una mayor de labores *Post-Writing*. En este estadio de creación, el alumno comparte lo que ha creado con una audiencia. Mientras que en la fase anterior el estudiante realizaba varios borradores que editaba a partir de sus consideraciones, esta le permite presentar lo que ha creado a otros.

Además, en esta ocasión el profesorado puede tomar el escrito del alumno como inspiración para el diseño de actividades cuya intención principal sea la de trabajar ciertas aptitudes que se hayan percibido como zonas de conflicto en la producción del alumno. Por ejemplo, si el profesor percibe que el alumno tiene dificultades para usar de forma correcta los pronombres relativos, puede diseñar una actividad posterior en la que se trabajen.

Tras observar estos pasos, se puede apreciar como la división de las tareas de escritura en diferentes fases permiten lidiar con esta destreza en inglés de la manera profunda y exhaustiva necesaria dada la dificultad de la misma. El alumno puede encontrar en estas fases muchas oportunidades para presentar dudas y reforzar puntos débiles, contando con el consejo del profesor y con tiempo suficiente para hacer honor a la característica recursiva de la escritura que garantiza la posibilidad de volver atrás para realizar modificaciones al producto.

8. IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

Usando como base este *Process-Approach* a la hora de practicar la producción escrita en el aula, diseñé una situación de aprendizaje que respeta las siete fases del proceso establecidas por Brown y Lee. El objetivo de la misma era la aplicación de esta metodología y la observación de sus beneficios y dificultades en relación a la enseñanza del *Writing*.

Con esta situación de aprendizaje los alumnos fueron preparados para ser capaces de producir su propio “E-mail of Advice”, el cual es el género que se encontraba en la unidad 5 del libro de texto *Burlington New Action! 4*, usado por el Departamento de Inglés para la enseñanza de la asignatura a este nivel de Educación Secundaria.

Como se puede observar en el Anexo 1, se dedicaron un total de 5 sesiones para la práctica del *Writing*. Las actividades de *Pre-Writing* se desarrollaron durante la primera y segunda sesión, para luego comenzar con la fase de *During-Writing* (*First Draft, Commenting, Second Draft y Third Draft*) en la tercera sesión, dejando la cuarta para la práctica de la fase de *Post-Writing*. La quinta sesión fue usada para examinar al alumnado en esta destreza y en relación a lo realizado hasta el momento, lo que se corresponde con la séptima fase, *Evaluation*.

Comenzando entonces con la discusión de las actividades de *Pre-Writing*, estas dos primeras sesiones se utilizaron para actividades y ejercicios no solo de repaso, sino también de introducción de contenidos que pueden ser útiles a la hora de producir un texto del género mencionado. La primera sesión se centró íntegramente en el repaso de contenidos gramaticales de la unidad necesarios para la redacción de un e-mail, como son los condicionales en inglés (más específicamente, el *Zero*, *First*, y *Second Conditional*). La profesora ya había trabajado esto con los alumnos, por lo que los ejercicios de repaso y la presentación utilizados en esta primera clase y que se pueden encontrar en el Anexo 2 sirvieron para refrescarles la memoria en cuanto a la forma y uso de estos elementos gramaticales. Por ejemplo, los ejercicios de práctica con los condicionales titulada como “Practice with Conditionals”, sirvieron no solo para que el alumno contextualizara el uso de los mismos antes de aplicarlos en su propio escrito, sino que además requería de ellos una explicación de porque habían elegido un condicional u otro, lo que los prepara para ser más conscientes a la hora de escribir.

En el caso de la segunda sesión, encontramos que cumple la misma función con casi todas sus actividades. Para comenzar, se utilizó una diapositiva de la misma presentación en la cual se encuentran escritas palabras relacionadas con el vocabulario que ya conocen y han trabajado, para reactivar su conocimiento de estas, traducirlas en caso de dudas, y establecer conexiones con el mundo a su alrededor dando ejemplos de su uso en frases. De igual forma, la realización de un juego como el Kahoot, el cual incluye imágenes y oportunidades para aplicar el vocabulario en contexto, los preparó para recordar cómo se usa todo lo que habían aprendido de manera más eficaz que un ejercicio superficial de rellenar espacios.

Añadido a esto, la escritura de un párrafo hablando de sí mismos usando lo aprendido en clase o “Tell Me Something About Yourself”, conllevó la primera práctica con la producción escrita, a partir de una metodología de escritura breve. Gracias a esta actividad, el alumno pudo practicar y tuvo menos presión en cuanto a contenido se refiere, porque estaba hablando de sí mismo en un par de frases. El hecho de que además al terminar compartiera sus frases con el resto de la clase permitió al profesor hacer correcciones rápidas, y preparó al estudiante para tener en cuenta a la audiencia a la hora de escribir.

Conviene resaltar que esta sesión también significó la presentación de contenido nuevo como conectores y verbos que el alumno debía trabajar para usarlos luego en su

producción del e-mail, pero estos fueron introducidos como parte de las otras actividades, y en su mayoría están constituidos por palabras y expresiones que el alumno había trabajado en años anteriores y ya conocía. Presentarlas de nuevo en este momento fue una forma de refrescar su uso.

Por lo tanto y si nos basamos en estas dos sesiones, el alumno ha trabajado con imágenes relacionadas con el vocabulario que conoce, con frases que contextualizan este mismo vocabulario, y con la producción breve de sus ideas, de forma que hasta ahora ya ha repasado lo que conocía en varias ocasiones e incluso ha podido intentar aplicarlo a la práctica de la escritura en inglés. Por consiguiente, esta primera parte de la situación de aprendizaje se corresponde con la intención principal de las actividades previas a la escritura, que es recordar contenidos y preparar al alumno para la tarea de escritura por hacer.

Tras estas primeras sesiones preparatorias, el alumno fue llevado a la sala de ordenadores para la realización de la segunda fase del proceso, la escritura de su primer borrador o *First Draft*. Como se indicó en la sección anterior a esta, el alumno tiene en este momento la oportunidad de organizar sus ideas por primera vez para practicar con el *Writing*, usando las notas que ha tomado en las sesiones anteriores.

Antes de comenzar con la escritura, se explicó al alumnado qué contenidos se tenían que encontrar en cada párrafo y como esto se corresponde a la redacción de un texto de este género. Para ello, se utilizó un ejemplo que se puede encontrar en la diapositiva 12 del Anexo 2.

También se señaló a los alumnos que esta primera tarea era de práctica y que no debían sentirse presionados por hacerla perfecta, sino hacer un esfuerzo por priorizar el significado por encima de la forma, aunque se tenían que guiar parcialmente por una serie de parámetros como la gramática o uso de conectores que se iban a corregir. Más que nada, se les señaló que tras esta tarea tendrían tiempo para realizar modificaciones, y que este proceso significaba la redacción de varios borradores y la oportunidad de mejorar de forma progresiva.

Una vez los alumnos tuvieron claro toda la estructura de este tipo de texto, comenzó su propio proceso de creación a partir del tema “your friend Andy has been fighting with his brothers a lot and he needs you to tell him what to do. Give him some advice”. El alumno tuvo que pensar en cómo responder a esta idea, dando consejo a

Andy para solucionar su problema y escribiendo un correo correspondiente, haciendo uso del vocabulario de la unidad, los conectores presentados en clase (así como cualquier otro que conociera) y la estructura explicada en esta sesión.

Durante todo el proceso de producción, los estudiantes contaron tanto con mi ayuda como persona en prácticas como con la ayuda de mi tutora, su profesora de inglés. En algunas ocasiones, pude ayudar a los alumnos a elaborar ciertas frases y a entender el uso de expresiones. Todo el resto de esta sesión se dedicó a la escritura de este primer borrador. De igual modo, dado que la tarea se estaba realizando en la sala de ordenadores, los alumnos podían hacer búsquedas cuando tenían dudas en cuanto al uso de vocabulario, aunque se trató de que preguntaran a la profesora primero, por su tendencia a acudir al traductor como fuente fiable en lugar de a las recomendadas.

Al finalizar la sesión, el alumno tuvo que enviar lo que había escrito a un compañero de clase que se le asignó, para que este realizara la corrección del primer borrador como tarea. Esto se corresponde con la siguiente fase de esta metodología de Proceso, *Commenting*.

Los comentarios de sus compañeros componen la primera ocasión del alumno como escritor de recibir una respuesta o crítica en cuanto a sus capacidades para cumplir la función comunicativa de su escrito, así como para escribir respetando las normas de escritura del inglés.

Para asegurar que los alumnos pudieran corregirse de forma correcta unos a otros y no dejaran ningún aspecto por cubrir, se les presentó una lista con los siguientes criterios que tenían que estar presentes de forma adecuada en el e-mail de sus compañeros:

1. **Structure.** Use of the structure for the E-mail of advice (problem, ideas for a solution, possible outcome)
2. **Vocabulary.** Use of the vocabulary of the unit in a correct way.
3. **Grammar.** Use of the conditionals in a correct way. Use of correct grammar.
4. **Connectors.** Use of the connectors of contrast in a correct way.
5. **Meaning.** The sentences make sense, and the text does too.

Con esta guía, los alumnos pudieron hacer las correcciones desde casa, simplemente subrayando lo que consideraban incorrecto en la escritura del compañero y escribiendo al lado el número correspondiente a la lista para especificar el tipo de error que habían encontrado. Dado que el hacer este proceso por ordenador podía traer alguna complicación, no solo se les explicó cómo hacerlo en clase sino que además se subió un video a la sección de Google Classroom en el que se explica cómo hacer las correcciones, y que puede ser encontrado en la webgrafía de este documento.

Como se ha establecido, estas correcciones hechas por los compañeros se corresponden con la fase de *Commenting* o la tercera fase de la escritura como proceso, de las siete señaladas por Brown y Lee (2015, p.444). Partiendo de esto último tenemos la base para la cuarta sesión, la cual forma parte aún de las tareas del proceso de escritura o *During-Writing*, y se centra en la elaboración de un segundo borrador o *Second Draft*.

En este caso, la sesión entera fue dedicada a la corrección del primer borrador creado en la clase anterior. El alumnado había recibido las correcciones hechas por sus compañeros, y tenía que mejorar su producción guiado por estas sugerencias, usando además el tiempo restante para ampliar o mejorar todo aquello que considerara conveniente, ya que una vez terminara la hora tenía que enviarme el texto para ser corregido.

En esta ocasión y dado que las correcciones de los compañeros a menudo despertaban dudas, los alumnos pidieron ayuda antes de la redacción final. Intentaron realizar modificaciones respondiendo a los mismos cinco aspectos principales, utilizando lo que sus compañeros habían señalado como errores y reescribiendo continuamente. Asimismo, contaron con mi apoyo durante todo el proceso de revisión y redacción y me enviaron el producto final cuando terminó la sesión.

A pesar de que me lo enviaron a mí como profesora en prácticas, los alumnos eran conscientes de que aún tendrían tiempo para mejorar este escrito en casa y que este era otro borrador antes del examen aunque no contáramos con el tiempo para realizar un tercero en clase.

Una vez recibí todos los escritos del alumnado, me encargué de realizar las correcciones pertinentes prestando atención a esos mismos cinco puntos que les había explicado en clase. En particular, corregí lo que habían escrito y añadí un párrafo

explicativo en el que toqué todos los aspectos que debían mejorar de cara a elaborar su producción escrita en el examen, para que cada uno de los estudiantes pudieran practicar con estos.

Por consiguiente, se les indicó que convenientemente debían practicar en casa a partir de mis comentarios y los de los compañeros para realizar el *Third Draft* como forma de estudio, por lo que la realización de la quinta fase de este proceso consistió en trabajo autónomo.

Finalmente, la última sesión se utilizó para hacer el examen en la sala de ordenadores. Tras el mismo, el escrito del alumno sería compartido con el profesor para ser corregido, lo que constituye las dos últimas fases del proceso de producción escrita mencionadas: *Post-Writing* y *Evaluation*.

Para la realización de este examen de *Writing*, el alumno tuvo la oportunidad de elegir entre dos temas para su producción escrita, a saber:

- My best friend likes a girl in our class, but I know that she doesn't like him. In fact, she often gossips about him. What should I do?

- A friend from England wants to come to Tenerife for a week. Give her advice about places she should visit on the island.

En el caso de la primera opción, el estudiante tiene más oportunidades de demostrar su conocimiento específico sobre lo que se ha trabajado en esta unidad, su dominio de los elementos léxicos y gramaticales que se han visto en las últimas clases. En contraste, la segunda opción está relacionada con un tema algo diferente al de la familia que encontramos como eje central del tema visto, pero aun así es parte de los materiales que se han trabajado en la asignatura este año, y por lo tanto le da al alumno la oportunidad de demostrar su destreza no solo con los contenidos más recientes, sino su evolución continúa durante el curso

En conclusión, estas cinco sesiones se centraron en la realización de los siete pasos o fases que constituyen el proceso de escritura con el inglés de acuerdo a Brown y Lee, tanto con tareas dentro como fuera del aula. En las aulas canarias, este método no se practica de forma completa porque requiere demasiadas sesiones el hacerlo de forma correcta, aunque los libros de texto contienen ejercicios que imitan los pasos de este proceso en una escala menor e incluso una guía de escritura o *Writing Guide*. De

manera general, el alumno suele practicar brevemente con la gramática, el vocabulario y el uso de conectores antes de aplicarlos directamente a la escritura en ejercicios consiguientes, pero no se le requiere la elaboración de textos a menudo, sino solamente en las sesiones precedentes a un examen de la producción escrita.

Combinadas con la utilización de esta metodología de Proceso, podemos encontrar otras mencionadas en el apartado 5.2. Por ejemplo, dado que en la sesión número tres se hace un inciso para discutir la estructura de este género y los contenidos que se deben encontrar por párrafo, se utiliza un *Genre-Based Approach* y un *Paragraph-Pattern Approach*. Además, este género de escritura favorece a la práctica de la destreza en un formato tecnológico, así que se trabaja con una metodología de *Computer-Mediated Communication*. Por último, debido a los parámetros usados en la fase *Commenting* y que sirven como base para la escritura a partir del segundo borrador, se aplica también una metodología de *Grammar-Syntax-Organization*, debido a como se corrige la producción que el alumno escribe prestando atención al uso de conectores, la estructura apropiada y la gramática correcta.

8.1. DESEMPEÑO ANTERIOR DE LOS ALUMNOS

Antes de considerar los resultados y conclusiones derivados de esta aplicación de un *Process-Approach* a la enseñanza de la producción escrita, nos detendremos un momento para discutir cómo se suele practicar la producción escrita en el aula con este mismo grupo de observación, y los resultados de otras metodologías con los alumnos.

El *Writing* anterior realizado por la clase durante este mismo curso escolar se centró en la descripción de una persona famosa o que les causara admiración. Para preparar este escrito, la profesora trabajó con ellos en clase a través de la realización de actividades de tanto el libro de texto mencionado, como del Workbook que lo acompaña.

En particular, los alumnos comenzaron leyendo y traduciendo con la profesora un escrito de este mismo tipo, que se encuentra en la página 39 del Student's Book (Anexo 3). La intención con este ejercicio es el de hacer que el alumno comprenda la disposición de contenidos en un género como es el de la descripción de una persona y sus logros.

A continuación, la profesora los envió a la página 126 de su Workbook, donde podían encontrar una sección dedicada a la guía para la escritura. En este caso, se está utilizando una metodología para enseñar el *Writing* centrada en la organización textual, ya que en esta página la única actividad consiste en completar el siguiente cuadro:

Figura 4: Cuadro de organización textual para “An Essay About a Person”.
Burlington New Action! 4 Language Builder (McDonald y Devlin, 2016: 126)

Complete the chart about a person.

Paragraph 1
Name:
Personal information:
Paragraph 2
Experiences:
Achievements:
Paragraph 3
Opinion:

Como se puede ver en la imagen, el cuadro está señalando cómo se deben colocar los elementos que componen una descripción, por lo que se prioriza que el alumno aprenda cuál es el orden de los párrafos del escrito. Por lo tanto, la metodología a seguir es la de *Paragraph-Pattern Approach* además del uso de un *Genre-Based Approach*. Este es el caso porque no solo se centra la actividad en la disposición correcta de los párrafos, sino que se conecta con el tipo de género que se está practicando.

Una vez finalizada esta parte, la profesora mandó a los alumnos a escribir su propia descripción de una persona que admiraran como tarea para casa. Luego, estas producciones escritas se leyeron en clase y fueron corregidas. También en esta sesión, la profesora recordó al alumnado la necesidad de repasar los conectores y formas verbales vistas hasta el momento, poniendo especial atención a la práctica con el Presente Perfecto, que era el contenido gramatical de esa unidad. Por lo tanto, el alumno tuvo práctica con la escritura y revisión de un borrador antes del examen, además de que pudo preguntar dudas respecto a los aspectos más técnicos de la unidad antes de tener que aplicarlos.

Por último, los alumnos realizaron un examen con la misma temática exacta, por la cual tenían que describir la vida y logros de una persona que admiraran, haciendo uso del Presente Perfecto y conectores cuando fuera necesario, y recordando la disposición de contenidos por párrafo.

En base a lo descrito, podemos establecer que la práctica con el *Writing* en este caso no está caracterizada por seguir exactamente la metodología de Proceso de acuerdo a las siete fases de Brown y Lee. En rasgos generales, no hay actividades de *Pre-Writing* que activen los conocimientos propios del alumno, ya que se parte directamente de un ejemplo del tipo de texto que tienen que producir y su traducción. Añadido a esto, se le presenta el contenido necesario para observar la organización textual del género, pero no se trabaja con el vocabulario o las formas verbales de nuevo antes de su aplicación. Sin embargo, se respeta la fase de producción de un primer borrador y la subsiguiente corrección del mismo o *Commenting*, por lo que el alumno practica con la producción escrita, aunque como tarea y no dentro del aula. En contraste, tampoco encontramos prácticas con actividades *Post-Writing*, ya que una vez el alumno recibe las correcciones de este primer borrador, no tiene oportunidad de corregirlo y entregarlo a una audiencia antes de ser examinado de este mismo contenido.

8.2. RESULTADOS

Teniendo en cuenta estos dos ejemplos de metodología de práctica con la producción escrita en el aula, se debe considerar la siguiente tabla con los resultados de los exámenes del grupo:

Tabla 1: Resultados de los exámenes de Writing de 4ºD (2021)

	A person you admire	An email of advice
ESTUDIANTE 1	9,5	10
ESTUDIANTE 2	4	3
ESTUDIANTE 3	10	9
ESTUDIANTE 4	8,5	5
ESTUDIANTE 5	7	3
ESTUDIANTE 6	10	7
ESTUDIANTE 7	10	9
ESTUDIANTE 8	9	2
ESTUDIANTE 9	8	4
ESTUDIANTE 10	4	7
ESTUDIANTE 11	4	2

Esta tabla presenta cómo el alumnado tuvo un mejor desempeño en la realización del *Writing* anterior que en este. En general, la media de la clase al escribir sobre “A Person You Admire” se sitúa sobre el 7,6, mientras que en el caso del escrito sobre “An E-mail of Advice” la media gira en torno al 5,5.

En consecuencia, si solo prestamos atención a la nota del producto final, se podría decir que la separación de la práctica con el *Writing* como Proceso ha traído resultados negativos que se reproducen en la producción escrita del alumno.

Sin embargo, si observamos casos específicos podemos encontrar una razón que contribuye a explicar este descenso en la nota de los alumnos. Tomando como ejemplos a los estudiantes 1, 5 y 9 podemos hablar de su desempeño en clase con la práctica de la producción escrita en inglés, considerando el proceso y no solo el producto presentado.

ESTUDIANTE 1

Este primer estudiante usado como muestra es uno que tiene una predisposición por el idioma y un dominio bastante bueno del mismo. Durante la práctica con la metodología de Proceso en clase, el sujeto participó de forma dinámica y correcta en las actividades, sin mostrar ningún error en las tareas.

A continuación se puede ver el primer borrador que elaboró durante la segunda fase del proceso:

Dear my friend Andy,

How's life? I hope everything it's alright. You have requested me to give you some tips in order to avoid fighting with your brothers. I know that's barely unavoidable as this happens to everyone, however I have got some fascinating ideas to help you

.
From my own experience and since I have also got a little brother, I would suggest you just don't pay attention to them if they start being so annoying. For that reason, I strongly believe that it is better to go to another part of your house and just unwind yourself instead of starting arguing and shouting. As you are the oldest brother, you shouldn't try to start an unnecessary argument, because you will have to carry the blame and anger of your parents, trust me, it has happened to me plenty of times. Besides, and as a last resource, you could ask your parents to correct your brothers' behaviour.

To make the long story short, I reckon that if you follow those tips that I have just told you, you will succeed on your issue. In fact, you might also notice a huge improvement on your relationship with your younger brothers' as I also was on the same boat as you are right now.
Best wishes!
Santi.

Como se ha comentado anteriormente, este correo se enviaba a un compañero para que este se encargara de hacer la tercera fase (*Commenting*). En este caso, el compañero no le señaló ningún error ni nada que mejorar. Aun así, este estudiante utilizó la hora para repasar la estructuración y contenido de lo que había creado, por lo que el hecho de que el producto que entrega tras la fase de escritura del segundo borrador sea igual indica que no percibió nada mejorable.

Una vez recibí este mismo producto, le envié un comentario en el que le señalé solo un par de aspectos que en mi opinión podían cambiarse. En primer lugar el saludo "dear my friend Andy", el cual no sonaba natural y podía mejorar si eliminaba una palabra para dejar por ejemplo, "Dear Andy". Además, le señalé que en la frase "I hope everything it's alright" ya se encuentra un sujeto, que es "everything" (todo) así que no

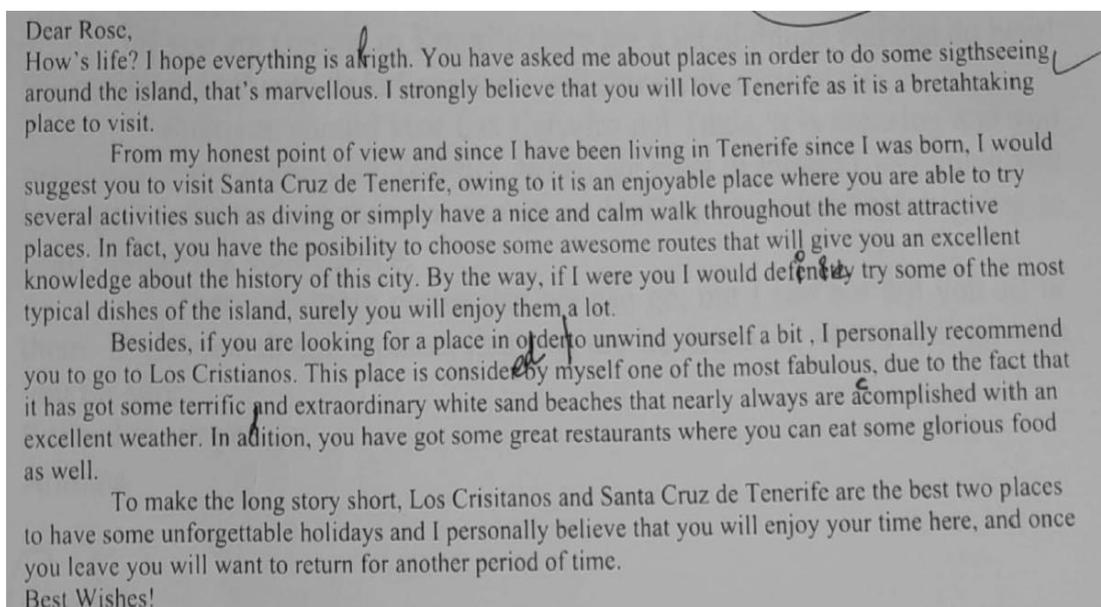
había necesidad de usar un pronombre con el verbo. Por lo tanto, quitando el pronombre lo escribiría de la forma correcta, "everything is alright".

Tras enviarle estas sugerencias, quedaba en manos del alumno el aplicarlas con la elaboración de un tercer borrador durante el estudio, para realizar la fase 5 del proceso de producción escrita.

DESEMPEÑO EN EL EXAMEN

En este caso, el alumno rindió en el examen de manera increíblemente buena, por lo que la nota establecida por la profesora titular fue un sobresaliente (10). A continuación se encuentra dicho examen.

Figura 5: Examen realizado por el estudiante N°1, el 28 de abril de 2021



Las notas del sujeto estaban y siguen estando en el rango del sobresaliente. Esto no es sorprendente, ya que demostró un gran dominio de todas las destrezas del inglés. Por lo tanto, no se puede establecer de forma segura que sea esta metodología de Proceso la que ha beneficiado su producción escrita, o si simplemente ha contribuido a reforzar los conocimientos que claramente ya poseía.

ESTUDIANTE 5

Este estudiante tiene por lo general un desempeño bastante malo en la asignatura. Durante las sesiones en clase no participa a menudo, cuando lo hace suele cometer errores, y en general presenta una apatía que no facilita el ayudarle a mejorar

sus aptitudes ya que la profesora titular no puede saber cuándo no ha comprendido algo si no manifiesta sus dudas.

El siguiente texto es su primer borrador, enviado al compañero:

I read the gmail this evening about the problem with your family, the first I'm so sorry because of this situation. (5)

However I think that fight is ordinary and more with the family, but this doesn't mean we aren't love. (5)

On the one hand you are angry with your parent's about we are disagree without (5), on the other hand you have understand that we only want the better for you (5). You must talking about with then (5)

If you talk with then (5), we can repair the situation. (5)

You think that we are you parents and they don't fail never (5) Always try help to you.(5)

Think about this and tell me later. (5)

See you soon. Happy weekend!

Como se puede ver, una vez pasada la segunda fase, el compañero realizó la siguiente fase (*Commenting*). En ella, observa problemas de significado ocasionados por la falta de conectores y por el uso incorrecto de vocabulario. También encontramos una ocasión en la que el corrector le marca un error que no lo es realmente, con la frase “think about this and tell me later”.

A partir de estas modificaciones, el estudiante pudo realizar las mejoras que consideró apropiadas en la siguiente sesión y envió el segundo borrador correspondiente a la fase 4 del proceso de practica con la producción escrita:

I read the gmail this evening about the problem with your family, first I'm so sorry for this situation.

However I think that fight is ordinary and more with the family, but this don't mean they aren't love. On the one hand you are angry with your brothers about they are disagree with you, on the other hand you have understand that they only want the situation better for you. You must talking about with them. If you talk with them, you can repair the situation. You must think they are your brothers and they won't be fail you never. They Always try help to you. You must Think about this and tell me later.

See you soon. Happy weekend!

Este ejemplo muestra cómo el estudiante trató de mejorar su producción de acuerdo a las sugerencias recibidas. Más específicamente, el estudiante modificó los pronombres personales de las frases marcadas, y algún tiempo verbal en las mismas. Por último, cambió la frase “think about this and tell me later” que ya era correcta en primer lugar, pero el compañero había marcado como incorrecto. La sustitución por “you must think about this and tell me later” no afecta negativamente al significado.

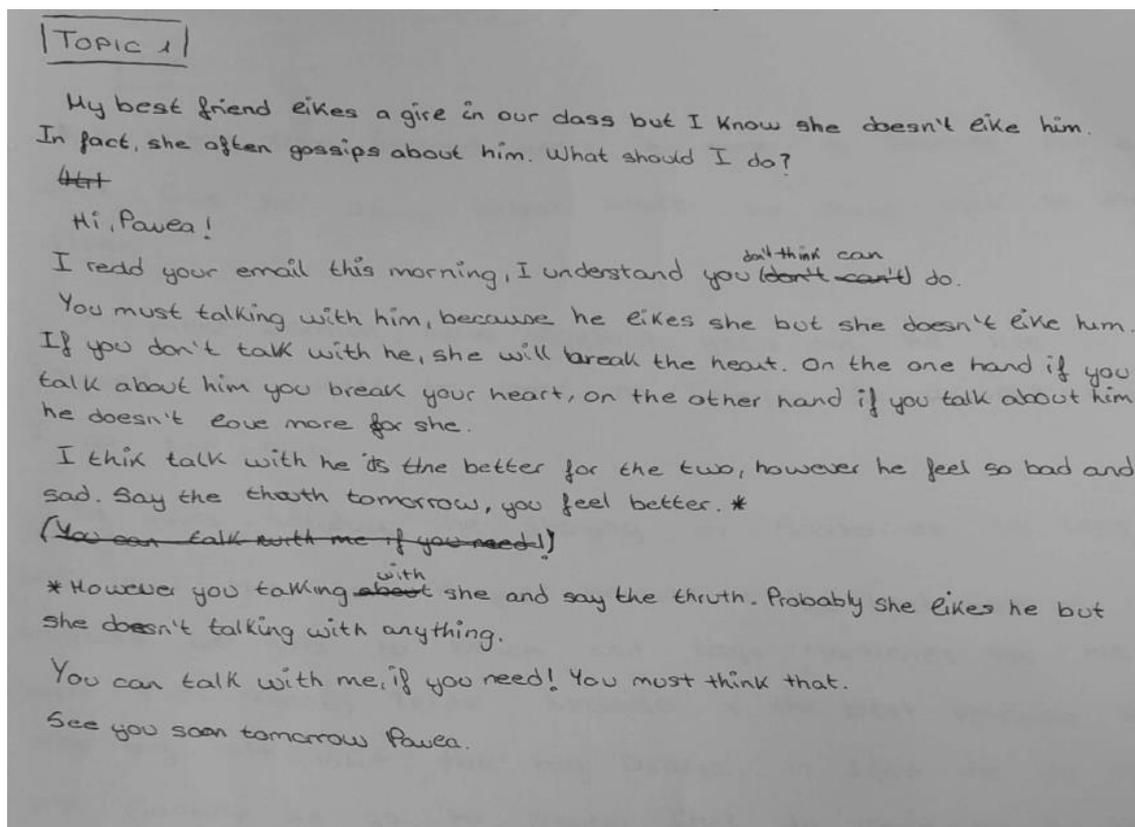
Con estas modificaciones al segundo borrador, que además fue el que recibí yo personalmente para corregirlo, señalé al estudiante algunos aspectos que debía considerar antes de la redacción del tercero y a la realización de las últimas fases del proceso, correspondientes al examen y su evaluación.

En particular, le recordé la necesidad de seguir la estructura del género, añadiendo un tercer párrafo en el que discutiera las posibles consecuencias de los consejos dados, así como un saludo y una despedida. También le señalé errores gramaticales como la falta de la -s en los verbos del Presente Simple usados con un sujeto de la tercera persona, la necesidad de añadir la preposición “to” antes de usar un verbo en infinitivo, o el hecho de que al usar un verbo con un modal precediéndolo, el verbo principal va en infinitivo.

El resto de errores eran concernientes a problemas de expresión que afectaban a que se entendiera el significado de las frases, ante lo cual le di el consejo de usar solo vocabulario que conociera e intentara escribir despacio, pensando en el tiempo verbal correcto antes de usarlo y volviendo atrás para repasar lo que había producido.

En consecuencia, este estudiante tuvo consejos y sugerencias más que suficientes para realizar la quinta fase en casa antes del examen, el cual se encuentra a continuación:

Figura 6: Examen realizado por el estudiante N°5, el 28 de abril de 2021



En rasgos generales, el examen demuestra cómo el estudiante tiene grandes problemas a la hora de aplicar sus conocimientos sobre léxico y gramática en la escritura. Ha realizado algunos cambios en cuanto a estructura, pero los errores más graves en cuanto a conjugación de verbos o uso de pronombres siguen estando presentes.

Al observar su producción escrita anterior, me sorprendí al ver la nota tan alta que había recibido. En comparación, el *Writing* practicado esta vez muestra una nota muchísimo más baja, y sin embargo, una que yo considero refleja mejor las capacidades con todas las destrezas del idioma que este sujeto demuestra con sus interacciones en el aula.

ESTUDIANTE 9

Este sujeto presenta lo que se podría llamar como un desempeño decente en las actividades en clase, pero no está en el mismo nivel de dominio que el primer sujeto. A través de la observación de su participación en clase, mi opinión es la de que puede

producir un escrito comprensible, cometiendo errores a menudo, pero manteniendo el significado de lo que intenta transmitir.

Su primer borrador consistió en lo siguiente:

Hi Andy,

I hope you are fine!

I haven't brothers and I have never been in that situation but I can help you **by telling you how little I know about this topic.**

My advice is to talk with them. The little one won't(3) pay much attention to you because he is more childish but surely the older one will, and they will be able to obtain a quick solution(3). If neither(2) of them listen to you and keep fighting, talk to your parents.

Tell me if my advice was useful to you, please!

A lot of kisses!

El caso de este borrador y las correcciones hechas por el compañero son interesantes, ya que como se puede ver el compañero le marca errores que no lo son realmente. Este primer escrito no contiene muchos errores significativos en cuanto a estructuras gramaticales o uso de léxico se refiere, aunque puede mejorar en cuanto a uso de conectores y vocabulario, además de que le falta completar la estructura con el tercer párrafo.

Se completan así las tres primeras fases del *Writing* como Proceso, tras las cuales, el estudiante me envió el siguiente borrador final

Hi Andy,

I hope you are fine!

I haven't brothers and I have never been in that situation but I can help you by telling you how little I know about this topic.

My advice is to talk to them. The little one won't pay much attention to you because he is more childish but surely the older one will, and they will be able to obtain a quick solution. If neither anyone of them listen to you and keep fighting, talk to your parents.

Tell me if my advice was useful to you, please!

A lot of kisses!

En este caso, la alumna ha decidido ignorar todos los consejos dados por su compañera al realizar la cuarta fase, y entregar el escrito igual en su totalidad. Esto

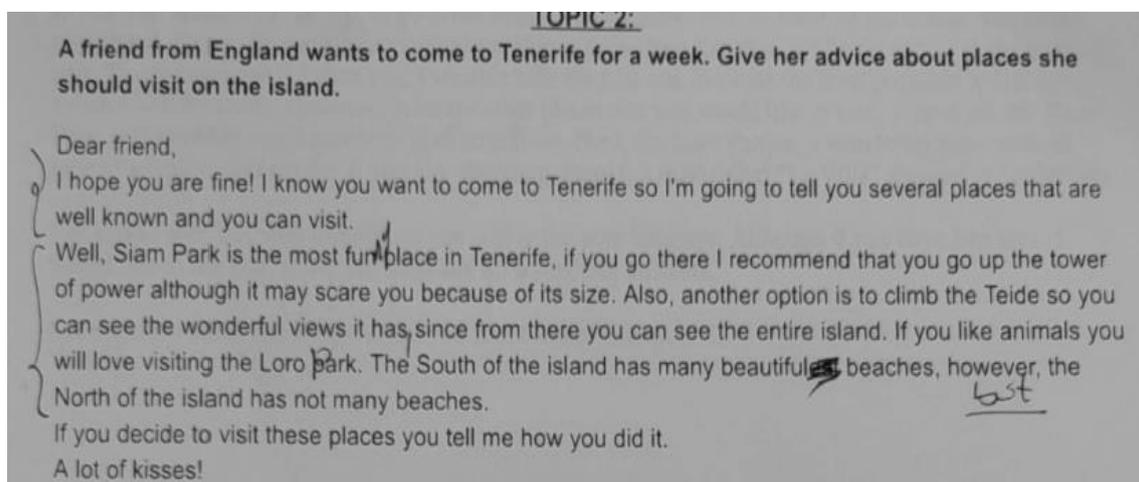
puede indicar desconfianza de los consejos de los compañeros o directamente confianza en sus propias capacidades de escritura.

Con este segundo borrador, realicé correcciones y anotaciones que este estudiante podía aplicar durante su escritura autónoma del tercero. Dada la ausencia de errores gramaticales significativos en la producción, el comentario de mejoras se centró en señalarle el error de la primera línea, “haven’t GOT brothers”, y en hacerle ver la necesidad de hacer su escrito más largo, añadiendo el correspondiente tercer párrafo. Este último párrafo contendría los posibles resultados a los consejos dados, y fue explicado como parte importante de la estructura en las sesiones en clase.

De igual forma, se le animó a hacer uso del vocabulario aprendido en clase, los condicionales (los cuales aplicamos a la tarea de dar consejos en algunas actividades) y de los conectores de la unidad, que pueden dar fluidez y naturalidad a su producción escrita.

Llegados a este punto y tras el trabajo de estudio y redacción de un tercer borrador que dependía enteramente de la disposición del alumno, la dos últimas fases del proceso de producción escrita resultaron en el siguiente examen y evaluación:

Figura 7: Examen realizado por el estudiante N°9, el 28 de abril de 2021



Este estudiante decidió escribir sobre el segundo tema dado como opción en el examen, el cual consistía en dar consejo a un amigo sobre lugares que visitar en la isla, y que daba más espacio al alumno para añadir vocabulario y expresiones gramaticales tanto de la unidad presente como de los contenidos vistos a lo largo del curso.

Su rendimiento ha bajado claramente en comparación con lo que realizó como producto final en el examen previo de la destreza. En esta ocasión, la nota recibida es un 4, lo que podría indicar que este estudiante no se ve beneficiado de la aplicación de una metodología de Proceso a la práctica con la destreza.

Cabe destacar que su participación en las actividades en el aula es limitada, y que por lo tanto es difícil responder a problemas o dudas que pudiera tener con los contenidos durante el desarrollo de las actividades.

8.3. OBSERVACIONES EN BASE A ESTOS RESULTADOS

Basándonos en los tres casos presentados, sus notas generales no demuestran una mejora significativa como para asegurar la mayor efectividad de este método en comparación al anterior. Sin embargo, es necesario centrarse en el proceso de aprendizaje y no en el producto que el alumno presenta al final del mismo.

Como profesora en prácticas que impartió las sesiones relacionadas con esta metodología, pude observar la reacción del alumno ante la misma. En primer lugar, considero que el uso de actividades preparatorias hizo las clases más amenas para los alumnos, ya que no se les forzó a comenzar a escribir sobre una temática o género específicos sin haber hablado de estos con anterioridad en las clases precedentes. Con las actividades de *Pre-Writing* la inmersión en la tarea fue más progresiva y más divertida, con actividades que invitaban a su participación. De esta forma, los alumnos pudieron aprender a través de la práctica con vocabulario que ya conocían y gracias a la interacción con otros, construyendo su conocimiento previo a la tarea de manera grupal.

En segundo lugar, el hecho de que nos detuviéramos en las diferentes partes que componen un escrito en varias de las actividades, lidiando primero con el vocabulario, la gramática y la organización textual por separado, y luego de manera conjunta en la escritura de varios borradores, dio al alumno amplias oportunidades para expresar sus dudas. Por supuesto esto benefició también a la profesora, al contar con ocasiones suficientes para señalar al alumno los puntos débiles a mejorar.

En tercer lugar, este proceso respeta más la naturaleza del *Writing*, lo cual el alumno pudo percibir al tener más tiempo para reflexionar antes de producir, para volver atrás en lo que había hecho y para mejorar lo producido. En ocasiones, la práctica más rápida de la producción escrita en las aulas limita el tiempo de escritura y

corrección de manera que el alumno no puede mejorar sus errores una vez los ha cometido, y se pierde esta noción de reflexión y preparación que podría beneficiarles,

Por último, se debe señalar como este proceso garantizó que el alumnado practicara más con la producción escrita, la cual usa de manera breve en el aula, pero definitivamente necesita más trabajo. La creación de al menos dos borradores y del trabajo en casa con los mismos garantizó que todo el alumnado participara, incluso el de nivel más bajo y mayor propensión a no realizar las tareas.

En síntesis, el uso de este tipo de metodología permitió al alumnado practicar con lo que ya sabía y lo aprendido recientemente, preguntar dudas antes de aplicar los contenidos, recibir correcciones por parte del profesor, y practicar la producción escrita en el aula en varias ocasiones con el apoyo de un profesional, lo que los hizo conscientes de sus errores y de las maneras más correctas de corregirlos antes de la realización de la prueba que determinaba su nota.

Dicho esto, no considero que la bajada percibida en las notas del alumnado se deba al cambio en la metodología, sino a otro aspecto. En el caso del escrito anterior y como se ha explicado, el alumno tuvo la oportunidad de escribir una producción que luego fue reproducida de manera casi exacta en el examen. Para practicar con la descripción de una persona que admiraban, los estudiantes crearon este *Writing* en casa en primer lugar, y luego tuvieron que hacer exactamente la misma labor, sin parámetros diferentes, pero en el examen.

En comparación, las tareas presentadas durante la aplicación de la metodología de Proceso requerían producción original e instantánea en cada actividad, ya que la temática usada para practicar en clase y la usada como base para el escrito del examen eran diferentes.

Por lo tanto, mientras que en el caso del primer *Writing* mencionado el alumno tuvo la oportunidad de memorizar los contenidos de lo que ya había escrito y la forma en la que lo había hecho, contando con las correcciones hechas por la profesora, en el segundo tuvo que demostrar sus capacidades reales al producir en el momento, usando sus expresiones, el vocabulario de la unidad y la gramática partiendo de una temática que aunque era similar a la que había practicado, era diferente en varios aspectos y por lo tanto no permitía la memorización.

En otras palabras, algunos alumnos escribieron un ensayo describiendo a una persona que admiran para luego memorizarlo exactamente y escribirlo en el examen, lo que no demuestra sus capacidades cognitivas, de creación de frases, de redacción, de originalidad o de aplicabilidad de los contenidos.

El hecho de que se hayan centrado en presentar un producto final adecuado con la intención de tener buena nota no beneficia casi a la mejora de sus capacidades de producción en inglés. Prueba de ello es el hecho de que a la hora de tener que escribir de forma autónoma y espontánea, estos alumnos de notables y sobresalientes son incapaces de aprobar porque no pueden redactar por sí mismos de manera correcta.

Como persona que ha sido testigo de su verdadero dominio de las diferentes destrezas con el idioma en clase, teniendo en cuenta su capacidad de producción la cual usaron con actividades como “Tell Me Something About Yourself”, puedo establecer que los alumnos que memorizaron el escrito y no lo redactaron en el momento se corresponden con los sujetos 4, 5, 6, 8 y 9.

Centrándome en lo observado durante la práctica de estas sesiones centradas en el proceso que conlleva la producción escrita, puedo establecer que el alumnado se beneficia de este tipo de metodología, gracias a las muchas oportunidades de práctica sin presiones o limitaciones temporales.

Los alumnos pudieron escribir, equivocarse, ser corregidos e intentar mejorar, todo con el apoyo de un profesor presente. Además, el realizar actividades que contextualizan lo que están aprendiendo contribuye a que lo recuerden mejor de cara al futuro y a que comprendan la aplicabilidad de los contenidos en su día a día.

Considero que estos son los beneficios de dividir las diferentes tareas que componen una destreza complicada como es escribir y que requiere considerar tantos elementos como son los mencionados en el primer apartado de este documento.

9. ENCUESTAS SOBRE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

9.1. ENCUESTA AL ALUMNADO

Al finalizar con las actividades y ejercicios de esta situación de aprendizaje se invitó al alumnado de 4ºD a participar en una encuesta anónima y voluntaria (Anexo 4) en la cual respondieran a dos preguntas relacionadas con la destreza del *Writing*. Un total de 9 alumnos la realizaron.

Más concretamente, las preguntas planteadas fueron las siguientes:

- En tu opinión, ¿crees que se dedica suficiente tiempo a la práctica del *Writing* en clase? ¿Y durante todos los años de instituto?

La intención con dichas preguntas era la de hacer a los alumnos reflexionar respecto a la práctica con la destreza en las aulas durante los años de Educación Secundaria que han cursado y sobre lo que han trabajado estas últimas semanas conmigo, para notar si han apreciado algún cambio para mejor.

Ante esta pregunta, varios alumnos respondieron de manera afirmativa al hablar de la metodología usada por su profesora, asegurando que el trabajo con la producción escrita se realiza de forma correcta en el instituto y mostrando satisfacción con las oportunidades que han tenido para mejorarla en clase. En particular, un estudiante menciona “yo creo que se dedica lo suficiente, tanto en este año como en los anteriores. Los profesores nos facilitan la estructura a seguir, ejemplos y modelos diferentes, etc. Incluso siempre hacemos ejercicios y al menos una práctica antes del examen”. Por lo tanto, al menos la mitad de los estudiantes de este grupo considera que la práctica es suficiente porque cuentan con modelos a imitar o con sesiones para resolver dudas.

Por el contrario, algunos alumnos establecieron la necesidad de practicar más con la destreza, e incluso de hacerlo de modo que se les diera más oportunidades para mejorar. Por ejemplo, varios estudiantes señalaron el hecho de que la práctica se limita a los años superiores de la Enseñanza Secundaria, o que este es el primer curso en el que han trabajado la destreza tan a fondo. El estudiante nº2 en particular señala que a menudo se espera que el alumno sea capaz de producir sin haber aprendido el uso de conectores correctos o sin haber visto la estructura apropiada. De igual forma, otro de

los estudiantes propone la necesidad de realizar un “simulacro de *Writing*” en clase, para poder observar los fallos del individuo antes de ser examinado.

En síntesis, se puede apreciar una disparidad en cuanto a respuestas que no permite sacar conclusiones claras en cuanto a la opinión del alumnado se refiere. Considero que esto se debe en principio a que aquellos alumnos que tienen una buena base con el idioma no requieren el número de sesiones que se han dedicado en esta ocasión a la práctica del *Writing* y por lo tanto no necesitan más oportunidades para trabajarla en clase. Sin embargo, aquellos alumnos que tienen dudas con sus capacidades o que no dominan los conocimientos de otros años y que son cruciales para desenvolverse en este nivel académico, desearían poder trabajar más en clase con la producción escrita y resienten el no poder hacerlo.

9.2. ENCUESTA AL PROFESORADO

De forma similar, se realizó una encuesta al profesorado perteneciente al Departamento de Inglés del IES Realejos que se puede leer en el Anexo 5. La encuesta fue respondida por un total de 3 profesoras, las cuales imparten la asignatura a diferentes niveles.

En este caso se elaboraron más preguntas, las cuales lidian con la enseñanza de la producción escrita y el desempeño del alumnado, y se encuentran a continuación:

- ¿A qué cursos das clase?
- ¿Cómo definirías el dominio de la producción y expresión escrita del alumnado, de forma general?
- ¿Cómo se trabaja la preparación y práctica del *Writing* en tus clases?
- ¿Qué es lo que los alumnos dominan más en relación a esta destreza?
- ¿Cuál es la mayor dificultad que presentan en relación a esta destreza?
- ¿Qué cambiarías en la enseñanza del *Writing* en la docencia actual?

Debido al número de preguntas, las respuestas se presentan de manera individual, lidiando con cada profesor y su perspectiva antes de ofrecer una conclusión general. Para respetar su privacidad, los nombres de los docentes se han sustituido por números.

En primer lugar, el docente nº1 se encarga de enseñar a clases de 2º y 3º de la ESO y considera que sus grupos presentan un dominio regular del idioma. En cuanto a cómo practica la enseñanza del *Writing* en el aula, este docente parte de la lectura de un modelo del escrito a producir, para realizar ejercicios que vienen en el libro de texto de la etapa y luego realizar la práctica con un texto similar.

En su opinión, los alumnos no suelen tener problemas dominando el vocabulario de la unidad, aunque sí aplicando sus conocimientos al uso de estructuras, conectores y la redacción. De hecho, señala que algunos alumnos “se quedan prácticamente en el esquema previo a la actividad”.

Además, este docente enfatiza la dificultad de la producción escrita, y sugiere como mejora el añadir más actividades destinadas a esta destreza a lo largo de las unidades que componen los libros de texto con los que trabajan en las aulas.

En segundo lugar, el docente nº2 enseña a alumnos de Bachillerato, los que considera que tienen un nivel variado, pero que en cuanto a la escritura se refiere, presentan una incapacidad de organización de ideas común a todos. En su caso, la impartición de sesiones de la destreza es similar a la del ejemplo anterior, partiendo de un ejemplo para luego lidiar con elementos específicos como conectores o repaso de vocabulario. Luego, el alumno tiene la oportunidad de redactar su propio escrito y de traerlo a clase para su corrección, contando así con un ejemplo corregido para el estudio posterior.

En su opinión, los alumnos de Bachillerato han mejorado a la hora de dominar conectores y organización, pero son incapaces de defender sus capacidades reales con el idioma debido a la repetición de vocabulario, uso indiscriminado de lenguaje formal e informal o la aplicación errónea de la gramática aprendida, entre otros.

En consecuencia a estas reflexiones y centrándose en la etapa a la que enseña, este docente desearía que la práctica con el *Writing* se cambiara para hacerla más atractiva para el alumnado y menos centrado únicamente en la superación de los exámenes de acceso a la universidad.

Por último, el docente nº3 imparte clases también a alumnos de Bachillerato y a 1ºESO, los cuales tienen un dominio del inglés que considera regular. En su caso, la práctica con el *Writing* es exactamente igual a lo descrito por los docentes anteriores,

exceptuando que a la hora de practicar la redacción de borradores, esta profesora realiza uno en grupo con los alumnos antes de pedirles una redacción individual.

En cuanto a las preguntas concernientes a las dificultades o facilidades que los alumnos tienen al producir, este docente es más general al asegurar que no tienen un problema específico, sino que la redacción en general es el problema. En consecuencia, propone el trabajar con la producción escrita desde edades más tempranas.

A partir de todas las respuestas presentadas podemos esclarecer los siguientes aspectos:

La práctica con la producción escrita en el aula sigue un modelo específico, al menos en este centro, el cual parte de la idea de las diferentes fases de la escritura como Proceso pero que no completan del todo las planteadas por Brown y Lee (2015). Tanto en el caso de los tres docentes mencionados como en el de mi tutora de prácticas, vemos que cuando practican con los alumnos la producción escrita, lo hacen empezando directamente mostrándoles un ejemplo para luego enfatizar aspectos como conectores, vocabulario y estructura, realizar un borrador, corregirlo en clase y luego examinar al alumnado.

Es decir, no encontramos actividades de *Pre-Writing* que se correspondan exceptuando la visualización y estructuración de un ejemplo previo, lo que limita la exposición del alumno a los contenidos con los que va a trabajar. La elaboración de un *First Draft* si se realiza, pero no tanto las siguientes fases del Proceso que componen la composición o *During-Writing*. En base a este borrador, el alumno recibe los comentarios que compondrían la tercera fase del Proceso, y luego depende enteramente de su trabajo autónomo el prepararse antes de ser examinado y evaluado, lo que se corresponde con las fases seis y siete del *Process-Approach* mencionado.

Como resultado de esta práctica, los profesores observan la incapacidad de los alumnos de transmitir conocimiento que dominan en aislamiento (al aplicarlos a ejercicios y actividades) para la redacción coherente y correcta de un escrito.

Con el objetivo de solucionar esto, los docentes parecen comprender la necesidad de trabajar más con la destreza y se plantean la necesidad de cambio en lo que se refiere a los materiales de trabajo, las temáticas y géneros que se presentan al alumno, y la edad a la que los alumnos comienzan a trabajar con el *Writing* académico.

10. CONCLUSIÓN

En síntesis, este proyecto nos ha permitido observar la aplicación de una metodología de Proceso a la enseñanza de la producción escrita en inglés en aulas canarias. Más específicamente, ha consistido en la implementación de una situación de aprendizaje centrada en la práctica con el *Writing* basada en el desarrollo de siete fases planteadas por los autores Brown y Lee (2015, p.444). La intención con esta implementación era la de observar los beneficios y problemas derivados de aplicar esta metodología en comparación con la forma en la que normalmente se enseña esta destreza.

Tras haber impartido esta situación de aprendizaje en la clase de 4ºD del IES Realejos y haber realizado encuestas tanto con el profesorado como con el alumnado para indagar en sus opiniones sobre la enseñanza del *Writing*, podemos establecer lo siguiente:

En primer lugar, aplicar las diferentes fases de este Proceso en las clases dedicadas al *Writing* tiene ventajas y desventajas. En el caso de las ventajas, esta metodología permite al alumno practicar más con la escritura en inglés dentro del aula, con continua supervisión y ayuda del profesor. Se le expone a temáticas diversas y a actividades que requieren que produzca textos de longitud variada y prestando atención a aspectos específicos (como en el caso de pedirles realizar un escrito imitando la organización textual de un género, o que escriban un texto breve haciendo una descripción). De esta forma, se soluciona un problema mencionado por los profesores en su encuesta, que es la necesidad de dedicarle más tiempo a la destreza y el deseo de utilizar otros géneros y temas que puedan interesar a los estudiantes.

Asimismo, las actividades de este proceso permitieron al alumno interactuar más con los compañeros, especialmente durante la primera fase de *Pre-Writing* cuando se presentan actividades de *brainstorming* y de repaso para despertar sus conocimientos previos. Esto es beneficioso para trabajar no solo con la destreza de la escritura sino también el *Speaking*, contribuyendo además a una de las competencias que se tienen que trabajar de acuerdo a la LOMCE, la Competencia Social y Cívica.

Otra ventaja de realizar tantas fases con la práctica del *Writing* tiene que ver con la cantidad de oportunidades que tiene el alumno de volver atrás en sus borradores y de recibir *feedback* basado en su desempeño. Gracias a esto, puede aprender a apreciar el

valor de repasar lo que ha creado y a notar la naturaleza recursiva de la producción escrita, lo que le puede quitar presión a la hora de crear porque tiene en cuenta la posibilidad de trabajar y mejorar hasta que se sienta cómodo con lo que escribe. Eliminar el miedo a escribir es uno de los primeros pasos si consideramos que los alumnos que no practican están condicionados por el miedo a no poder transmitir su significado, a no ser capaces de aplicar la gramática y léxico a un texto, o ante la posibilidad de recibir muchas correcciones.

Más aún, debido a que durante el proceso el alumno escribe tantos borradores, el profesor puede entender mejor sus capacidades de escritura reales y escribir comentarios significativos de mejora que se centren en los puntos débiles que tiene, diseñando actividades de *Post-Writing* en consecuencia a estas observaciones. Esto a su vez responde también a un comentario hecho por el alumnado, el cual observaba que se necesitaban más sesiones para trabajar la producción escrita y realizar simulacros a partir de los cuales pudieran notar sus fallos y mejorar.

Por otro lado, aplicar un proceso como este en las aulas también tiene sus desventajas, como el hecho de que no todos los alumnos se benefician de tantas sesiones dedicadas a la destreza. Se puede apreciar sobre todo en el desempeño de aquellos que ya la dominaban, quienes parecían aburrirse en las fases de escritura de borradores, ya que apenas tenían que realizar cambios a sus producciones iniciales.

Por supuesto, el tiempo es otro gran impedimento. De manera general, el profesorado tiene poco tiempo para impartir tantas sesiones destinadas a una sola destreza cuando se tiene que ceñir a los planes del Departamento de Inglés y a los contenidos trimestrales que este establece. Añadido a esto, el realizar tantos borradores con el alumno implica que el profesor tenga que hacer una gran cantidad de correcciones y comentarios, lo cual requeriría no solo trabajo en el aula para el docente, sino la dedicación de bastantes horas más fuera del aula.

A su vez, no podemos olvidar las conclusiones derivadas de las encuestas a profesorado y alumnado. De la contribución de los alumnos podemos derivar que no todos consideran necesario trabajar tantas sesiones para el *Writing*, ya que están contentos con recibir las directrices para escribir un producto similar a los ejemplos que ven en clase, y quieren poder aprobar en consecuencia a su reproducción. Sin embargo, esto puede no presentar las verdaderas capacidades de los alumnos porque, como hemos

visto, les da la oportunidad de memorizar las producciones y copiarlas en los exámenes, sin mejorar apenas en su capacidad de escritura.

Obviamente los alumnos que más se benefician de esta metodología son los que más dificultades tienen, pero incluso los que no lo consideran necesario siguen aprendiendo la estructura de los géneros textuales y otros elementos que pueden ayudarles a escribir y a demostrar su dominio de la lengua.

En el caso de lo establecido por las preguntas hechas a profesores, hay que destacar como a la hora de preparar el *Writing* en las aulas se utilizan algunas de las diferentes fases que podríamos definir como una versión acortada de la metodología de Proceso (centrada en explicar la estructura del texto a realizar, la escritura de un solo borrador, una corrección y la examinación directa del alumnado). Por lo general, ninguna de las profesoras entrevistadas usaba sesiones para realizar actividades de *Pre-Writing*, sino que comenzaban directamente con un ejemplo del texto a realizar. Además, las clases se desarrollaban con una docencia centrada más en la explicación del profesor que en la práctica e investigación por parte del alumnado, por lo que este se ve inmerso en la tarea de escritura en base solo al ejemplo mostrado.

Esto es limitante tanto para el alumno, que no puede desarrollar sus verdaderas capacidades, como para el profesorado, que se ve estancado usando los mismos géneros y estructuras textuales sin originalidad. Los docentes son conscientes de estos límites y por ello expresan el deseo de trabajar más con la destreza, desde edades más tempranas y con la posibilidad de introducir textos y temáticas originales. Una metodología de Proceso que trabaje con la destreza de manera gradual permitiría solventar estos aspectos dado el profesorado puede adaptar el nivel de dificultad e introducir temáticas varias durante las muchas actividades de preparación, para luego aplicarlas a la escritura de maneras más entretenidas y originales.

En conclusión, esta situación de aprendizaje ha reflejado los beneficios de utilizar siete fases de preparación a la hora de enseñar la producción escrita en el aula, como el hecho de que esta metodología da oportunidades al alumno para escribir y corregir sus errores en base a correcciones individualizadas, el trabajo continuo que lo prepara desde temprano para considerar varios aspectos de la temática con la que se trabaja, la aplicación real de aspectos gramaticales, léxicos y técnicos en varias ocasiones y con apoyo docente, o la oportunidad de ganar apreciación por la perspectiva

de la audiencia y consciencia del carácter comunicativo de lo escrito, al recibir sugerencias y poder realizar cambios en concordancia a las mismas antes de entregar un *Writing* final.

Por otro lado, también ha enfatizado la mayor dificultad que se encuentra a la hora de trabajar de esta manera con la producción escrita: la falta de tiempo y la gran cantidad de correcciones que se requieren del docente. En la siguiente sección, dedicada a presentar propuestas de mejora, se sugiere una idea para solventar estos problemas.

11. PROPUESTAS DE MEJORA

Dado que el mayor impedimento que se encuentra a la hora de usar una metodología de Proceso con siete fases es la limitación en cuanto al número de sesiones que se pueden dedicar a la práctica con una sola destreza, la primera proposición de mejora se centra en mezclar varias destrezas. Esto no es algo innovador, dado que la mezcla de las mismas en actividades y ejercicios es necesaria casi siempre (por ejemplo al realizar actividades de lectura en inglés el alumno contesta a preguntas, trabajando también con la escritura).

La diferencia en este caso está basada en el trabajo con las otras destrezas, aunque dentro de las siete fases mencionadas, diseñando proyectos en los cuales el alumno tenga que escribir, hablar y producir. Por ejemplo, se puede presentar a los alumnos con una temática como la del cambio climático en sesiones de *Pre-Writing*, usando actividades como sugerir palabras a partir de imágenes y párrafos, o usando un debate en el que expresen sus opiniones sobre una serie de preguntas. Al final de la clase, se les puede pedir como tarea que escriban un pequeño párrafo en el cual resuman las ideas que han aprendido de sus compañeros y que les hayan parecido más interesantes. De esta forma, ya han trabajado con las destrezas de *Listening* (al escuchar las intervenciones de otros), *Speaking* (al expresar sus propias opiniones), *Reading* (al leer párrafos que buscan inspirarles) y *Writing* (con la escritura de un pequeño resumen de lo que aprendido en clase).

A partir de esta primera sesión introductoria, se pueden preparar las sesiones de *During-Writing* (*First Draft*, *Commenting*, *Second Draft* y *Third Draft*) si encargamos al alumno una reflexión en la forma de un diario. Más específicamente, los alumnos tendrán que escribir semanalmente sobre algo que hayan hecho para ser más respetuosos

con el medio ambiente y contribuir a reducir la contaminación, o sobre algo que hayan investigado en relación al mismo tema. Además, tendrán que enviar sus entradas con cierta regularidad (semanalmente o cada dos semanas) a un compañero asignado, y este les señalará errores para que hagan mejoras en sus borradores.

El profesor por su parte irá comprobando con la misma regularidad el progreso de alumnos aleatorios para que todos tengan que tener su diario al día y participar. Una vez termine el trimestre o el periodo que se decida dedicar a este tema, el profesor les pedirá que seleccionen las cinco entradas que más correctas le parezcan y que se las entreguen como proyecto, lo que se corresponde con la fase de *Post-Writing*. Además, cada alumno deberá preparar una presentación para explicar a sus compañeros los conocimientos que ha aprendido al respecto y que servirá como otra parte de la evaluación de lo realizado hasta ahora, completando así la última fase de la metodología de Proceso aplicada a la enseñanza del *Writing* y que en este caso trasciende al trabajo con otras destrezas, ya que requiere que cada estudiante practique la lectura del trabajo de sus compañeros, desarrolle su producción escrita y presente de forma oral lo que ha aprendido.

Esta idea se encarga además de lidiar con el problema de la cantidad de trabajo que recae en el profesor como único corrector de los borradores entregados, ya que los compañeros se corrigen los unos a los otros y el profesor se encarga de comprobar solo algunas de las producciones regularmente. Por otra parte y dado que la mayor parte del trabajo se realiza como tarea, se pueden dedicar las sesiones de clase para explicaciones y actividades relacionadas con la gramática, el vocabulario y la práctica con las destrezas en el aula, por lo que no conllevaría atrasos de los planes establecidos por el Departamento de Inglés.

Considero que también valdría la pena estudiar más la efectividad de dedicarle más tiempo a la destreza de la producción escrita en inglés, quizás evaluando durante un año escolar los resultados en las capacidades de producción de los alumnos al aplicar una metodología como el *Process-Approach*.

Por último, me gustaría señalar la posibilidad de trabajar en la producción escrita en general, diseñando una propuesta de trabajo interdisciplinar en la que se colaborara con docentes de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Esta podría resultar beneficiosa para el alumnado, para trabajar con la escritura en ambos idiomas, ya que

sus dificultades a menudo nacen de su propia incapacidad de escribir en su idioma nativo.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA

Brown, D. H., & Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (4 Psc ed.). Allyn & Bacon.

Burlington. (2021a). *Burlington New Action! 4 Student's Book*. Burlington Press.

Burlington. (2021b). *New Burlington Action 4 Workbook + Language Builder*. Burlington Press.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya y CVC. [disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>].

[DECRETO 83/2016, de 4 de julio](#), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, n.º 136, p. 18235.

Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a language teacher: a practical guide to second language learning and teaching*. Texas: Pearson Education, Inc.

Hussain, S.S. (2017). Teaching Writing to Second Language Learners: Bench-marking Strategies for Classroom. *Arab World English Journal*, 8 (2). DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.15>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013.

LEY 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. (2014). *Boletín Oficial de Canarias*, nº152.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de enero de 2015, núm. 25, p.6986.

Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing* (Revised ed.). Oxford University Press.

Sainz González, J., & Sanz Labrador, I. (2020, abril). *Los efectos del Coronavirus en la educación: Las pérdidas de clases y rendimientos educativos desiguales* (N.º 3). Centro de Estudios Economía de Madrid.
https://www.urjc.es/images/ceem/Documento%203_CEEM.pdf

Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo-Cedeño, G. R., & Loor-Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 2, 127–137.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>

WEBGRAFÍA

Cervantes, C. C. V. (s. f.). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Destrezas lingüísticas*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado 13 de marzo de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

Education First. (2020). *EF EPI Índice EF de nivel de inglés* (N.º 10).
https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-spanish-euro.pdf

El Ministerio de Educación y Formación Profesional y el British Council renuevan su colaboración en el Programa Educativo Bilingüe puesto en marcha en 1996 / British Council. (2020, 10 junio). British Council. <https://www.britishcouncil.es/sobre-nosotros/prensa/ministerio-educacion-british-council-programa-bilingue>

Itziar Villar Morales. (2021, 12 abril). *HOW TO CORRECT A CLASSMATE'S EMAIL* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yulYsmE7umM>

PISA 2018 y las metas de la Unión Europea / Blog de INEE. (2020, 10 enero). INEE Blog. <http://blog.intef.es/inee/2020/01/10/pisa-2018-y-las-metas-de-la-union-europea/>

13. ANEXOS

Anexo I. Plantilla PROIDEAC de la Situación de Aprendizaje



LEARNING SITUATION

GIVING ADVICE

Identification
<p>Trainee's name: Itziar Villar Morales</p> <p>Secondary school: IES REALEJOS</p> <p>ESO/Bachillerato year: 4ºD</p> <p>Academic year: 2020-2021</p> <p>Timetable fit: Monday (12:40-13:30), Tuesday (08:00-08:50), Wednesday (12:40-13:30) and Thursday (08:50-09:40)</p> <p>Lessons: 5</p>

Justification and description of the communicative task and its relation to PEC, PGA, school projects and other projects

This small learning situation was developed as part of Unit 5 of the Burlington Book New Action! 4 to teach students how to write an e-mail giving advice, and therefore fits as part of the content meant to be taught to the students as part of the annual plan of the English Department in regards to this level.

The functionality of this should also be considered, as teaching students how to produce their own e-mail giving advice is relevant given the current use of the technological means for communication over any other means. Therefore, the preparation for the Writing of this type of text not only encompasses all the materials and content the student has worked with during the school year and the unit, but it also responds to a real need in their lives.

Functional and linguistic content

Language Function:	
<p>Functional exponents: Giving and requesting advice</p> <p>Lexical exponents: Vocabulary related to friends and family, as well as giving advice and expressing opinions</p> <p>Grammatical exponents: The Zero, First and Second conditionals</p>	<p>Pronunciation: Nothing specific</p> <p>Culture: The teacher and the student must be aware of cultural conventions derived from this type of text and format, as there are some particularities to typing and texting that can be included in the case of an informal e-mail such as this one.</p> <p>Assumptions: Students have already had contact with the use of the vocabulary words to be dealt with in this unit, so this should present no problem to them. Likewise, the grammatical contents have been presented and revised constantly,</p>

	<p>although not within the context of a text.</p> <p>Anticipated language problems: In general, the applicability of the contents into the Writing so that it reflects the knowledge gathered in the unit. They probably will have trouble using the Conditionals and linkers in a correct way, especially for giving advice.</p>
--	--

EFL Rubric (Writing competence)

	Excellent (2,5)	Very Well (2)	Adequate (1,5)	Below-average (1)	Not adequate (0,5)
Message	The student communicates ideas in an excellent way	The student communicates his ideas in a correct way	There are some noticeable problems when expressing ideas	The student has several problems expressing his ideas	The student has serious problems expressing his ideas
Organization and cohesion	The student's speech is cohesive. They structure the text well, making notable use of connectors	Cohesive discourse. Well-structured text. Good use of connectors	There are some problems creating cohesion and very little use of connectors, which affect meaning	There are several problems creating cohesion and barely any use of connectors, which affects meaning	The student has serious problems creating cohesion and makes either no use of connectors or uses them wrongly.

Lexical aspect	The student employs vocabulary excellently, both of common use and of a specific type	The student properly uses the vocabulary, both of a common and specific type	There are some noticeable problems with the use of common and specific lexical elements	There are several problems using common and specific lexical elements	The student has serious problems using common and specific lexical elements
Grammar	The students apply excellently grammatical and linguistic structures	The student applies appropriately grammatical and linguistic structures.	There are some noticeable problems applying grammatical and linguistic structures	There are several problems applying grammatical and linguistic structures	The student presents serious problems applying grammatical and linguistic structures

Key competences	
Linguistic competence	Cultural awareness and expressions
Mathematical competence and basic competencies in science and technology	Learning to learn competence
Digital competence	Sense of initiative and entrepreneurship
Social and civic competences	

Methodology
<p>For these 5 sessions, the methodology will be that of direct instruction and more teacher-centered during the first two lessons to become more student-oriented once they become to work on their own productions in the third lesson. By the end of the third and part of the fourth, they will also have to cooperate, although briefly, in the correction of each other's work and comprehension of the needed improvements that they point out to each other.</p>

Activities and exercises for the learning situation

1. Week one, lesson 1. Date: April 8th, 2021

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
5 min	<p>1. Introduction to the topic.</p> <p>Brief presentation with the steps that we are going to follow as part of the process of Writing the “E-mail of advice”.</p> <p>The intention is to make the student aware of the different tasks they are going to have to perform, as well as to remember them that the final day of the lesson will consist in them Writing their own “E-mail of advice”, which will be the Writing mark for this unit.</p>		Presentation detailing the steps for the Writing process in the platform Genially (link in references)	Teacher-student	
10 min	<p>2. The Conditionals for advice</p> <p>Revision of the Zero, First, and Second Conditional and their use, as well as an explanation as to how to use these to give advice.</p> <p>With this explanation, students can refresh the knowledge that they have as to how Conditionals are structured and used, and also made aware of the possibility of these being used to give advice to someone so that they can use</p>		Presentation detailing the steps for the Writing process in the platform Genially (link in references)	Teacher-student	

	them in their Writing compositions.				
10 min	<p>3. Practice with the Conditionals</p> <p>Students have around 6 minutes to complete a fill-in-the-blank exercise in which they have to add the corresponding Conditional. Then, they have to come to the board and write their answers, explaining why they have chosen one specific type of Conditional.</p> <p>This exercise allows for the practice with the aspects we have just been revising, and exact that the students reflect on the meaning of the sentence before completing it because they have to be able to explain why they have chosen one Conditional over the other. By doing this, they will be able to use them in their Writing productions later on.</p>	Direct observation	Presentation detailing the steps for the Writing process in the platform Genially (link in references)	Student-teacher	

Activities and exercises for the learning situation

2. Week two, lesson 2. Date: April 12th, 2021

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
5 min	<p>1. Vocabulary visual</p> <p>Visual presentation of all the words related to the “family and friends” vocabulary that the students had already seen before Easter.</p> <p>The intention is to activate the student’s previous knowledge before continuing to revise content, and especially before introducing new vocabulary.</p>		<p>Presentation detailing the steps for the Writing process in the platform Genially (link in references)</p>	Teacher-student	
10 min	<p>2. Kahoot</p> <p>Students will play a Kahoot consisting of 10 questions of varying difficulty and related to the vocabulary just revised.</p> <p>The gamification of the contents encourages them to remember the words and participate and prepares them to be more awake for the rest of the lesson.</p>	<p>Report from the platform on participant’s performance</p>	<p>Kahoot game (link found in observations)</p>	<p>Teacher-student</p> <p>Student-student competition</p>	

10 min	<p>3. Verbs for relationships</p> <p>Introduction to the rest of the vocabulary, which consists on the list of verbs presented above. Students will see them all in a slide, with an example of these words in a sentence, and they have to raise their hands and explain the meaning of the words or provide their translation.</p> <p>The explanation of these words will prepare them to be able to include them in their creations later. Particularly, since they have to give a definition or translation, we are making sure they understand the nuances behind the meanings since these words can sometimes have a similar connotation.</p>	Direct observation	Presentation detailing the steps for the Writing process in the platform Genially (link in references)	Teacher-student	
10 min	<p>4. Tell me something about yourself</p> <p>Using the whole set of words from the unit (both old and new vocabulary) the student writes two sentences talking about themselves, their family members, or their friends. After this, they share one of these sentences with the rest of the class, and they can ask questions.</p>	Direct observation	<p>Presentation detailing the steps for the Writing process in the platform Genially (link in references)</p> <p>Notebooks and</p>	Student-teacher	

	<p>By making the student use the words in their Writing, although brief, we are preparing them to use the words in context and making sure they know the meaning correctly. Also, we encourage the practice of the speaking skill and get to know them better.</p>		pens		
5 min	<p>5. Linkers of Contrast</p> <p>Explanation of the meanings and use of the linkers of contrast that appear listed as new vocabulary above.</p> <p>Students are encouraged to raise their hands to share what they know about these connectors, be it their meaning or their definition.</p> <p>The intention in this case is to introduce these linkers since they have to use them in their composition of the E-mail of advice.</p>		<p>Presentation detailing the steps for the Writing process in the platform Genially (link in references)</p>	Teacher-student	
5 min	<p>6. Connecting ideas</p> <p>Students complete exercise 7, on page 63 of their Student Book. In it, they have to circle the correct linker to complete the sentences provided.</p>	Direct observation	<p>New Action 4 Student's Book (Burlington Books)</p> <p>Notebooks and pens.</p>	Student-teacher	

	After a couple of minutes (the exercise is very short), we will correct them, asking for volunteers to tell me their answers.				
--	---	--	--	--	--

Activities and exercises for the learning situation					
2. Week two, lesson 3. Date: April 13 th , 2021					
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
10 min	<p>1. Homework correction</p> <p>The teacher calls for volunteers and corrects the homework assigned last week.</p> <p>This is meant to revise the contents of previous lessons and to reactivate student's knowledge before moving on to the actual practice.</p>	Direct observation	<p>New Action 4 Student's Book (Burlington Books)</p> <p>Notebooks and pens.</p>	Student-teacher	

10 min	<p>2. Writing structure</p> <p>The teacher explains the structure of the Writing of an E-mail of advice and the content in each paragraph.</p> <p>Thanks to this clear division of contents, students can understand better how and where they have to apply the contents of the unit, and the conventions that determine the correct Writing of this type of composition</p>		<p>Presentation detailing the steps for the Writing process in the platform Genially (link in references)</p>	Teacher-student	
25 min	<p>3. First draft creation</p> <p>Students are taken to the computer room to create their own Writing after the prompt “Your friend Andy has been fighting with his brothers a lot and he needs you to tell him what to do. Give him some advice”. They each have their computer to do so.</p> <p>Now is the time for students to apply their knowledge of vocabulary, grammar, linkers, and structure, to create their own Writing, and be original in the advice given. Students can develop their Writing skills and ask any doubts that might arise during the Writing process.</p>	<p>The teacher will receive a copy of the student’s draft, once it has been corrected by their classmates.</p>	<p>Presentation detailing the steps for the Writing process in the platform Genially (link in references)</p> <p>The students themselves can access this presentation, as it has been posted in their Google Classroom.</p>	Student-teacher	

5 min	<p>4. Correction Instruction</p> <p>Students are coupled and given instructions to send to one classmate what they have done so that their classmates can correct their Writings as homework for tomorrow.</p> <p>Students will have to underline each mistake and write a certain number next to it, based on a list that assigns numbers to each type of mistake (e.g., 1 for mistakes related to structure, 2 for mistakes of vocabulary, etc.) Once they have done so, they send the highlighted text to their classmates for the next class.</p> <p>Thanks to this activity, students can practice at home, observing the rules that they have to apply to their Writings and becoming more self-aware of their own common mistakes while helping another student.</p>	The teacher will receive a copy of the student's draft, once it has been corrected by their classmates.	<p>Presentation detailing the steps for the Writing process in the platform Genially (link in references)</p> <p>List with the elements that have to be corrected and their corresponding numbers (on the presentation)</p> <p>Video illustrating the correction process (link in references)</p> <p>Notebooks and pens</p>	<p>Teacher-student</p> <p>Student-student (the correction part)</p>	
-------	--	---	---	---	--

Activities and exercises for the learning situation

2. Week two, lesson 4. Date: April 14th, 2021

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
45 min	<p>1. Correction review</p> <p>Students, that have received the corrections made by the students, open these e-mails and try to re-write their drafts, bearing in mind these errors. They also have to send these corrections to the teacher before fixing the mistakes.</p> <p>For those students that didn't have any mistake, they can write another draft with the prompt "your friend's parents criticize his clothing all the time. Tell him what he can do"</p> <p>This activity is meant to make students practice their Writing skills, and make them aware of those aspects that need improvement.</p>	The teacher will receive a copy of the student's draft, once it has been corrected by their classmates.	<p>Presentation detailing the steps for the Writing process in the platform Genially (link in references)</p> <p>The students themselves can access this presentation, as it has been posted in their Google Classroom.</p>	Student-student (working with the corrections made by classmates)	

10 min	<p>2. Writing delivery</p> <p>By the end of the class, students have to send their final drafts to the teacher, who will correct them and resend them to the teacher for correction.</p> <p>The students are sending their final creation to be evaluated, and so that they can receive feedback on their strengths and weaknesses, using the advice of the teacher and the corrections for studying before the upcoming exam</p>	The teacher will receive a copy of the student's final draft.	Each student has their own computer (Computer room)	Student-teacher	
--------	--	---	---	-----------------	--

Activities and exercises for the learning situation

2. Week two, lesson 5. Date: April 15th, 2021

Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	Teaching aids and resources	I.P.	Differentiation/ Extension activities/exercises
50 min	<p>1. Exam</p> <p>In the computer room, students are assigned computers to work with and they have one hour to complete the Writing of an E-mail of advice.</p> <p>They can choose between two Writing prompts:</p> <ul style="list-style-type: none"> - My best friend likes a girl in our class, but I know that she doesn't like him. In fact, she often gossips about him. What should I do? - A friend from England wants to come to Tenerife for a week. Give her advice about places she should visit on the island. <p>Once they finish, they can send their Writing to the teacher's e-mail for correction.</p>	The teacher will receive the student's exam through e-mail.	Each student has their own computer (Computer room)	Student-teacher	

References (Books, web pages...)

Link for the presentation with the Writing's instructions:

<https://view.genial.ly/606c95c283b6600d1c1c7b56/learning-experience-didactic-unit-revision-and-new-vocabulary>

Link for the Kahoot game (2nd lesson):

<https://create.kahoot.it/share/family-and-friends/dea6dc34-e40d-45c0-8232-25d2979326b8>

[Link for the Youtube video on lesson 3:](#)

<https://youtu.be/yulYsmE7umM>

Anexo II. Presentación usada para la Situación de Aprendizaje

Debido a las dimensiones de las imágenes incluidas en esta presentación, esta no se añade como parte del documento, sino que se puede ver en el siguiente enlace

<https://view.genial.ly/606c95c283b6600d1c1c7b56/learning-experience-didactic-unit-revision-and-new-vocabulary>

Film for the end
Computer book for inspiring stories

WRITING

An Essay About a Person

In an essay about a person, we usually give basic personal information and details about the person's life experiences and achievements. Then we state our opinion of the person and give examples to support that opinion.

5 Read the essay about a person. Then copy and complete the chart below.

Model

El project de Biography
Justus Uwayesu

Justus Uwayesu is a person I really admire. He's from a poor farming family in Rwanda and in my opinion, he's an amazing young man.

Justus' parents died during a terrible war in Rwanda. Justus was only three years old at the time. Red Cross workers rescued him and looked after him for some time, but by the age of nine, he was living in a rubbish dump. One day, an American charity worker visited the dump. The other children at the dump ran away, but Justus stayed. He told the worker he wanted to get an education. The worker helped Justus, and Justus went to primary school and then secondary school. He succeeded at school, and he has recently started studying at Harvard University, one of the best universities in the world.

I want to meet Justus one day. I think he's really inspiring. He has had a very difficult life, but he's never given up.



Paragraph 1

Name: Title

Personal information:

Paragraph 2

Experiences:

Achievements:

Paragraph 3

Opinion:

introduction

background, goals achieved

Para Writing 2nd Topic es:
Narrative y A Personal
Reflection

6 Read the Writing Help. Look at the model in Exercise 5 again and find two opinions and two facts.

Writing Help: Facts and Opinions

Facts are real information about things. Opinions are personal feelings. We often use facts to support our opinions in writing. When writing opinions, we use words like *I think, I feel, in my opinion and it seems*.

He wrote a book about his experiences. (fact)

In my opinion, it's a great book. (opinion)

I think everyone should read it. (opinion)

Writing Guide, Workbook, page 120

7 Which of the sentences below are facts? Which are opinions?

1. I think she contributed a lot.
2. She dropped out of school at the age of 16.
3. He seems happy.
4. He lived with his mother.
5. They worked late every night.
6. I feel he's angry with me.

Writing in ACTION!

Write an essay about a person you admire.

Before you write: Complete the chart in Exercise 5 about the person.

Writing Plan, Workbook, page 126

Now write: Use the writing model and the information in your chart to help you write an essay about the person. Be sure to include facts and opinions.

Workbook, page 30

Workbook
• Check Your Progress, page 31
• Language Builder, 10



IC GAME

IC EXTRA PRACTICE



IS INTERACTIVE STUDENT

Anexo IV. Encuesta al alumnado

Debido a las dimensiones de la tabla, la encuesta al alumnado se encuentra en el siguiente enlace

<https://drive.google.com/drive/folders/1f0fRDcrWcjttOpahnG9rHxYrKgZ04Lo-?usp=sharing>

Anexo V. Encuestas al profesorado

Debido a las dimensiones de la encuesta que no permitían adjuntarla sin dañar la calidad del archivo, este se encuentra en el siguiente enlace

<https://drive.google.com/drive/folders/1f0fRDcrWcjttOpahnG9rHxYrKgZ04Lo-?usp=sharing>

