



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas



TESIS

El Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) como Método para
Desarrollar la Expresión Escrita en Español como Segunda Lengua

Maestría en Didáctica de las Lenguas

PRESENTA

Faustino Rodríguez SánchezPS1810

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Mónica Miranda Megchún

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE DE 2021.



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado del **C. Faustino Rodríguez Sánchez**, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

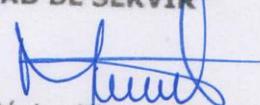
AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado "**El Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) como Método para Desarrollar la Expresión Escrita en Español como Segunda Lengua**", elaborado la persona antes citada.

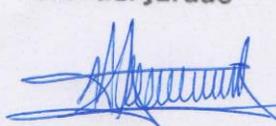
Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 20 días del mes de septiembre del año dos mil veintiuno en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

ATENTAMENTE "POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Dra. Vivian Gabriela Mazariegos
Lima
Presidente del jurado


Dra. Mónica Miranda Megchún
Secretaria del jurado


Dra. María Magdalena Gómez Sántiz
Vocal del jurado


Vo. Bo
Mtra. Vanina Herrera Allard
Directora





Código: FO-113-09-
Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Faustino Rodríguez Sánchez, Autor de la tesis bajo el título de "El Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) como Método para Desarrollar la Expresión Escrita en Español como Segunda Lengua" presentada y aprobada en el año 2021 como requisito para obtener el título o grado de Maestro en Didáctica de las Lenguas, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI- UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 6 días del mes de octubre del año 2021.

Faustino Rodríguez Sánchez
Nombre y firma del Tesista

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) con el número de registro del becario 1007368.

Agradecimientos

Para alcanzar este grado de formación intervinieron personas admirables que me abrigaron con amor, atención y paciencia durante el proceso de la Maestría en Didáctica de Lenguas. En esta ocasión, deseo expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que estuvieron conmigo desde el principio, en el proceso y hasta el final de la tesis.

Mi agradecimiento se dirige primeramente a Dios, quien me ha bendecido de gran manera y permitido concluir un grado más de mi formación y por haber dirigido mi corazón y pensamiento para realizar la maestría y culminar la tesis.

A mi esposa, la Sra. Cecilia Sántiz López, por su apoyo incondicional demostrado cada día al atenderme, motivarme y fortalecerme con sus actos de amor; así como, el cariño de mis hijas Glenda Anais Rodríguez Sántiz, Zulmy Haydé Rodríguez Sánchez y a mi pequeño hijo Hiram Asael Rodríguez Sántiz. A mi padre el Sr. Martín Rodríguez Pérez y mi madre la Sra. Rosa Sánchez García.

Quiero extender mis más sinceros agradecimientos a la Dra. Mónica Miranda Megchún por haber aceptado la responsabilidad de ser la directora de mi tesis, quien con su experiencia y sabiduría ha sabido direccionado mis conocimientos. Gracias por sus sugerencias, ideas y dedicación brindada a este proyecto de investigación. También, a la Dra. María Elizabeth Moreno Gloggnier por sus conocimientos, recomendaciones y consejos que me brindó durante el proceso de formación y desarrollo de este proyecto de investigación. Al mismo tiempo, a la Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima por brindarme las facilidades y atenciones para la realización del proyecto.

A las autoridades educativas de la Subsecretaría de Educación Federalizada a través de la Dirección de Educación Indígena que dieron las facilidades para incorporarme a los estudios de tiempo completo: Mtro. Silvestre Hernández Clara Director de Educación Indígena en el estado de Chiapas y al profesor Amado Gómez Díaz supervisor de la Zona Escolar 007, Jefatura de Sector 0710.

A mis compañeros y amigos del posgrado por compartir sus experiencias; y por último, a CONACYT por el reconocimiento y apoyo como becario dentro de su Programa de Posgrados de calidad (PNPC).

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo implementar y analizar la metodología del Aprendizaje Basado en Tareas en el desarrollo de la expresión escrita del idioma español como segunda lengua en estudiantes de primaria indígena considerando los aspectos de contenido, significado, la forma de expresión y el manejo de la situación comunicativa mediante la implementación de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico; el cual se fundamenta en el modelo constructivista, en el aprendizaje significativo, en el enfoque comunicativo y en el uso del idioma escrito en situaciones reales. La investigación se centra en el paradigma cualitativo a través del método investigación acción, realizada con un grupo de 7 estudiantes de sexto grado de la escuela primaria bilingüe indígena "Ignacio Manuel Altamirano" de San Cristóbal de las Casas. Debido a la dificultad que presentan los estudiantes en la habilidad escrita, se presenta tres fases y estrategias para desarrollar la expresión escrita, tales como: planeación, redacción y revisión. Asimismo, el análisis e interpretación de resultados se aborda desde la triangulación de datos obtenidos de diferentes instrumentos durante el proceso de la pre-tarea/planeación, tarea/redacción y post-tarea/revisión. El método de Aprendizaje Basado en Tareas y las estrategias de redacción ha servido de modelo para la elaboración de una propuesta didáctica diseñada para estudiantes del español como segunda lengua nivel A2.

Palabras Clave: Aprendizaje Basado en Tareas, Expresión escrita, Segunda lengua, Pre-tarea/planeación, Tarea/redacción, Post-tarea/revisión, Investigación acción.

ÍNDICE		Págs.
CONTENIDOS		
Introducción		1
Planteamiento de problema		2
Justificación		4
Objetivo general		5
Objetivos específicos		5
Preguntas de investigación		6
Panorama general de la tesis		6
CAPÍTULO I		
	ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS	8
1.1	Componentes del aprendizaje: adquisición y aprendizaje	8
1.1.1	El aprendizaje	9
1.1.2	Estrategias de aprendizaje	10
1.2	Bases Teóricas del Método del Aprendizaje Basado en Tareas	12
1.2.1	El Aprendizaje Basada en el Modelo Constructivista	12
1.2.2	El aprendizaje significativo	13
1.3	Enfoque comunicativo	15
1.3.1	El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas	16
1.3.2	Enfoque Nocional-funcional	17
1.3.3	Aprendizaje Basado en Tareas	18
1.3.3.1	Concepto de Tareas	20
1.3.3.2	Tipo de tareas	22
1.3.3.3	Rol del profesor y el rol del alumno	26
1.3.3.4	Estructura e Implementación de las Tareas	27
1.4	Bases Teóricas de la Expresión Escrita en el Idioma Español como Segunda Lengua	29

1.4.1	Características y criterios de la expresión escrita	31
1.4.2	Fases y estrategias para la expresión escrita	33
1.4.2.1	Estrategia de planificación	34
1.4.2.2	Estrategia de redacción (textualización)	35
1.4.2.3	Fase de revisión	36
1.4.2.3.1	Subproceso de revisión: Evaluación del escrito	37
1.4.3	Desarrollo de la Expresión Escrita en el Aprendizaje de L2	39
CAPÍTULO II		
2	METODOLOGÍA	43
2.1	Investigación Cualitativa	43
2.2	La Investigación Acción	44
2.3	Contexto	46
2.4	Participantes	47
2.5	La Estrategia Metodológica y las Técnicas de Recolección de Datos	48
2.5.1	Prueba Diagnóstica	48
2.5.2	Observación no Estructura	49
2.5.3	Diario de Campo	49
2.5.4	Registro de Aprendizaje o Diario de Clases	50
2.5.5	Video Grabación y Grabación de Voz	51
2.5.6	Planes de Clases	51
2.5.7	Rúbrica	52
2.6	Procedimiento de Recolección de la Información e Implementación de Instrumentos de Investigación.	53
2.7	El Diseño de Unidades Didácticas Mediante Tareas	54
2.8	Procedimiento del Análisis de la Información	56
2.9	Problemas Éticos Considerados	57
CAPITULO III		
3	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA RESULTADOS	59
3.1	El diagnóstico	59

3.2	El Desarrollo de la Expresión Escrita	63
3.2.1	Ciclo 1: Tareas Lingüísticas y comunicativas	64
3.2.1.1	Tareas Lingüísticas	64
3.2.1.2	Tareas Comunicativas	68
3.3	Ciclo 2: Tareas comunicativas adecuados a la situación comunicativa.	76
3.3.1	Pre-tarea y Planeación	77
3.3.2	Tarea y redacción	82
3.3.3	Post-tarea y revisión	87
3.3.3.1	Corrección y precisión del texto.	88
3.3.3.2	Producto terminado: versión final.	89
3.3.4	Vocabulario y gramática.	93
3.4	Alcances y limitantes en implementación del ABT.	94
3.4.1	Limitantes de la Investigación	97
3.5	El papel del profesor	99
3.5.1	El profesor como mediador del aprendizaje de idiomas.	99
3.5.2	Motivador y guía	100
3.5.3	Propiciar la instrucción y la autonomía de los estudiantes	102
3.6	El papel del estudiante en la implementación del ABT	104
CAPITULO III		
PROPUESTA PEDAGÓGICA Y CONCLUSIÓN		
4.1	Propuesta pedagógica	107
	Tarea 1: Escribamos un guion de entrevista.	109
	Tarea 2: La biografía	111
	Tarea 3: Escribamos una carta de rutina diaria	113
	Tarea 3: Escribamos una carta de invitación	115
	Tarea 5: Tarjeta de cumpleaños	117
4.2	Conclusiones	120
	Referencia	126
	Anexos	135

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS, IMÁGENES Y ANEXOS **PÁGS.**

FIGURAS

Figura 1. Enfoque comunicativo y sus divisiones. Adaptado a partir Howatt (1984).	17
Figura 2. Características de la tarea. Adaptado a partir de Martín (2004).	21
Figura 3. Tipo de tareas. Adaptada a partir de Nunan (2004) y Estaire (2011).	25
Figura 4. Procesos y fases de la expresión escrita. Adaptado a partir de Flower y Hayes (1981) y Cassandy (2005).	38
Figura 5. Ciclos de la investigación acción, Latorre (2005).	46
Figura 6: Funciones comunicativas de las tareas.	81

TABLAS

Tabla 1: Principios asociados con la concepción del constructivismo. Adaptado a partir de (Díaz y Hernández, 2004).	14
Tabla 2. Componentes básicos de la situación comunicativa. Adaptado a partir de Sanz y Fraser (2010).	35
Tabla 3: Técnicas e instrumentos implementados durante los dos ciclos de investigación.	53
Tabla 4: Clasificación de las tareas. Adaptada a partir de Skehan (1996)	55
Tabla 5: Categoría y códigos	57
Tabla 6: Resultados encontrados de la implementación de la prueba diagnóstica de la expresión escrita.	62
Tabla 7: Categorías encontradas en las tareas lingüísticas	67
Tabla 8: Rúbrica de evaluación de la expresión escrita, primer ciclo de investigación.	74
Tabla 9: Rúbrica de evaluación de la expresión escrita, segundo ciclo de investigación.	86

IMÁGENES

Imagen 1: Fragmento 1 del diagnóstico 1	60
Imagen 2: Fragmento 2 del diagnóstico 1	60
Imagen 3: Fragmento 3 del diagnóstico 1	61
Imagen 4: Fragmento 1 del diagnóstico 2	61
Imagen 5: Fragmento 2 del diagnóstico 2	61
Imagen 6: Fragmento 2 del diagnóstico 2	62
Imagen 7: Fragmento 1, tarea 1	65
Imagen 8: Fragmento 2, Tarea 1	65
Imagen 9: Fragmento 1, Tarea 2	66
Imagen 10: Fragmento 2, Tarea 2	66
Imagen 11: Extracto de la tarea 3	69
Imagen 12: Extracto de la tarea 4	70
Imagen 13: Extracto de la tarea 5	71
Imagen 14: Extracto de la tarea 3	72
Imagen 15: Extracto de la tarea 4	72
Imagen 16: Extracto de la tarea 5	73
Imagen 17: Planeación de la tarea 3, biografía	78
Imagen 18: Planeación de la tarea 5, cumpleaños	79
Imagen 19: Planeación de la tarea 3, biografía	80
Imagen 20: Planeación de la tarea 5, tarjeta de cumpleaños	80
Imagen 21: Redacción de la Tarea 3, tarjeta biografía	82
Imagen 22: Redacción de la tarea 5, tarjeta de cumpleaños	83
Imagen 23: Redacción de la tarea 3, biografía	84
Imagen 24: Redacción de la tarea 5, tarjeta de cumpleaños	85
Imagen 25: Extracto de registro de aprendizaje	87
Imágenes 26 y 27: Revisión y coevaluación	89

Imagen 28: Producto de la Tarea 3, la biografía	90
Imagen 29: Producto de la Tarea 5, tarjeta de cumpleaños	91
Imagen 30: Producto de la tarea 4, Biografía	91
Imagen 31: Producto de la Tarea 5, tarjeta de cumpleaños	92
Imágenes 32 y 33: Extractos del registro de aprendizaje	95
Imagen 34: Extracto del registro de aprendizaje	96
35 y 36: Espacio de la intervención	98
Imágenes 37 y 38: Extractos del registro de aprendizaje	99
Imágenes 39 y 40: Interacción con el grupo e instrucción de docente	101
Imagen 41: Interacción en el aula	105

ANEXOS

Anexo 1: Test diagnóstico	136
Anexo 2: Formato de diario de campo	138
Anexo 3: Formato de registro de aprendizaje	139
Anexo 4: Plan de clases	140
Anexo 5: Texto “El gran viaje”	141
Anexo 6: Texto “autobiografía”	141
Anexo 7: Texto “saludo de la mano”	141
Anexo 8: Ejemplos de biografía	142
Anexo 9: Carta de rutina diaria	142
Anexo 10: Tarjeta de cumpleaños	143
Anexo 11: Rúbrica de expresión escrita	144
Anexo 12: Productos de la tarea 1, 2, 3, 4 y 5 de la estudiante 1	146
Anexo 13: Productos de la tarea 1, 2, 3, 4 y 5 de la estudiante 2	148
Anexo 14: Productos de la tarea 1, 2, 3, 4 y 5 de la estudiante 3	151
Anexo 15: Productos de la tarea 1, 2, 3, 4 y 5 de la estudiante 4	153
Anexo 16: Productos de la tarea 1, 2, 3, 4 y 5 de la estudiante 5	156

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene por título “El Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) como Método para Desarrollar la Expresión Escrita en Español como Segunda Lengua”. La enseñanza del idioma español como segunda lengua en la educación primaria básica, en conjunción con la asignatura de Lengua Indígena permite, por un lado, dar cumplimiento al mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural bilingüe y, por otro, contribuye a elevar los niveles de logro educativo y así cumplir con los propósitos educativos nacionales (Díaz y Zamudio, 2011). La educación indígena tiene el papel de impulsar un bilingüismo aditivo (español y lengua indígena) con la finalidad de que, los alumnos utilicen ambas lenguas tanto en el ámbito educativo como en el comunitario.

En cumplimiento del mandato constitucional la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Indígena impulsa una educación bilingüe con respeto a la diversidad, fortaleciendo a la lengua indígena y propiciando la apropiación del español como segunda lengua con la finalidad de que los niños cuenten con las herramientas comunicativas necesarias en ambas lenguas para lograr aprendizajes relevantes tanto escolares como extraescolares pero al mismo tiempo comprendan y mantengan relaciones y prácticas interculturales.

Entonces, no olvidemos que el idioma español es la lengua de instrucción a lo largo de la educación en la primaria indígena “Ignacio Manuel Altamirano” y, además, se considera una lengua transversal en las distintas asignaturas de la educación bilingüe indígena. Por esta razón, en el proceso de la educación primaria es ineludible que los alumnos aprendan a escribir en español las diferentes actividades, problemas, experiencias, reportes de investigación, resumen, notas, cartas, por mencionar algunos. Sin embargo, diversas evaluaciones realizadas mediante el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE (2006, 2008 y 2018) señalan que, frecuentemente, las prácticas de escritura dentro del aula están fragmentadas y suelen dar prioridad a los aspectos mecánicos, dejando de lado la importancia del para qué, para quién y por qué se escribe (situación comunicativa).

Por ende, los resultados de la prueba de expresión escrita en español evidencian que el aprendizaje de esta habilidad no está proporcionando buenos resultados; por lo tanto, debe replantearse de forma determinante en la educación primaria. Ante un panorama desalentador en el que, por un lado 7 de cada 10 estudiantes de sexto grado se ubican en los niveles insuficiente y elemental y, por otro lado, sólo el 2.5% alcanza grados sobresalientes, es evidente que la escritura debe convertirse en una actividad central en el salón de clases (Guzmán y Saulés, 2018).

Así, no es simplemente privilegiar la escritura del español, sino que también se requiere innovar la práctica docente; desplazar las metodologías tradicionales que únicamente enfatiza los aspectos gramaticales y ortográficos para valorar un escrito; sobre todo, incorporar metodologías integrales las cuales consideran a la escritura como medio de comunicación, así como un proceso de composición creativa que cobra sentido tanto la intención del que escribe como la audiencia a quien va dirigido el escrito.

Por esta razón, surge la necesidad de replantear la metodología para la enseñanza de la expresión escrita para alcanzar los propósitos comunicativos considerando la situación comunicativa, el propósito del texto, los aspectos contextuales; al mismo tiempo, las habilidades vinculadas a la planeación, producción y revisión de los textos.

Planteamiento de problema

En las primarias indígenas de México, el aprendizaje de un segundo idioma, como el español, es fundamental; ya que, en todos los niveles de estudio siguientes como la secundaria, el bachillerato y la universidad, la lengua de instrucción es el español; por tal motivo, los estudiantes necesitan obtener un nivel desarrollado en las competencias lingüísticas como la expresión escrita.

Con base en los últimos estudios obtenidos por el INEE en los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), hasta el momento los resultados en la expresión escrita no han sido favorables; pues estos muestran que 63% de sexto y 56% de tercero de secundaria no alcanzan un dominio mínimo aceptable en esa habilidad. Esto significa que los estudiantes no son sensibles a las funciones, ni a

las características lingüísticas de los diferentes tipos de textos. En consecuencia, se evidencian problemas significativos en el uso de las convenciones de la lengua Backhoff (como se citó en Rojas-Drummond, et al., 2008).

Aunque, el 87.5% de la población mexicana de 6 a 14 años se considera alfabetizada en el idioma español (Instituto Nacional de Geografía e Informática – INEGI, 2015), es decir, los estudiantes en ese rango de edad saben leer y escribir debido a que la Educación Básica ha cumplido con relativo éxito la enseñanza del código de lectoescritura. Mas, es importante puntualizar que, esta institución reporta exclusivamente a los niños capaces de leer y escribir de manera superficial, sin comprender realmente el significado de las palabras o las convenciones de la lengua, pues no evalúa procesos de producción y comprensión escritas. Por esto, el estudio de Pérez (2016) señala que la educación primaria no ha podido garantizar la enseñanza del español como segunda lengua a los estudiantes indígenas; por ello, el 58% de los alumnos indígenas de nuevo ingreso en la universidad salieron con un bajo dominio oral del español y aún más bajo en la expresión escrita como resultado de un aprendizaje basado en un proceso de memorización e intuición.

Precisamente, por lo antes mencionado, surge el interés por realizar el siguiente estudio a partir de mi propia práctica docente con estudiantes indígenas de educación básica (primaria). En este sentido, he observado cierta deficiencia en el desarrollo de la expresión escrita en español por parte de los alumnos. Considero que, algunos factores como el número excesivo de estudiantes en las aulas, resulta difícil para la labor de cualquier docente, pero, sobre todo, la influencia de los enfoques tradicionales predominantes en la enseñanza de lenguas hace que, estos problemas persistan. A partir de esto es que, se centra la importancia de plantear una metodología comunicativa como el ABT para mejorar la expresión escrita de los alumnos.

Así, con base en mi experiencia como docente en la enseñanza del español en el nivel primaria, me he dado cuenta que el aprendizaje del idioma español se enmarca en lo tradicional, pues los docentes se han enfocado en el orden y la estructura de las palabras sin poner en práctica con situaciones de la vida real, por

ende, los conocimientos se olvidan con facilidad, no se fortalecen; entonces, no hay un aprendizaje significativo; a causa de esto, es necesario emerger de la práctica rutinaria y buscar una metodología alternativa con características comunicativas.

Justificación

Las razones que me motivaron a realizar esta investigación con alumnos de una primaria indígena es mejorar mi propia práctica docente a través del análisis y reflexión sobre la acción en estos contextos. Al mismo tiempo, experimentar una nueva metodología de enseñanza de lenguas que permita aprender el español de una manera significativa. Por esta razón, se considera oportuno implementar el ABT para el desarrollo de la expresión escrita; ya que, diversos planteamientos presentados con anterioridad muestran que existe una necesidad de mejorar en la habilidad escrita en el nivel de educación primaria indígena.

Actualmente, se considera el ABT como una de las metodologías predominante en la enseñanza de lenguas; una de sus principales características es proporcionar a los estudiantes tareas necesarias para que puedan practicar o usarlas en situaciones reales. Recino y Laufer (2010) señalan que el ABT juega un papel importante en el campo de la enseñanza de segundas lenguas; ya que, uno de sus objetivos es estimular el uso del lenguaje y ofrecer oportunidades de aprendizaje para los estudiantes de todos los niveles; así como el desarrollo de sus habilidades. Este método engloba todos los elementos para aprender eficazmente una segunda lengua. Tomando en cuenta que, los objetivos del método se orientan a lo que los estudiantes necesitan aprender y qué actividades comunicativas son de utilidad para lograr una comunicación real en lo que se refiere a la expresión escrita.

Asimismo, es transcendental que los estudiantes desarrollen la habilidad escrita; ya que, en su formación, esto representa bases fundamentales en el aprendizaje, pues permite enfrentarse sin dificultad a un ambiente competente en los siguientes años de estudio. Si bien es cierto, escribir es un arte necesario y difícil de realizar, antes hay que tener la voluntad y el deseo de leer. El que no hace esfuerzo de leer, estudiar y practicar no puede mejorar su habilidad de escritura (Bjork y Blomstrand, 1994). Ante una tarea tan importante, como es la enseñanza de la escritura se

requieren estrategias adecuadas que respondan las necesidades e intereses de los educandos. En este caso los docentes son los responsables de facilitar el aprendizaje de los estudiantes a través de una metodología comunicativa que les ayude a lograr un aprendizaje significativo.

Por lo tanto, se considera pertinente proponer un método que ayude a los alumnos a utilizar el lenguaje escrito en diferentes situaciones y que a la vez, les permita practicar en contextos reales; en este caso, a través del método del ABT. Además, esta propuesta tiene el interés de brindar un aporte para el desarrollo de la expresión escrita, ya que el deber de un profesor es ayudar a sus estudiantes a mejorar sus habilidades lingüísticas, no solo el área sistemática gramatical, sino también el área de la competencia comunicativa para ganar importantes herramientas para su desenvolvimiento en situaciones reales de la vida cotidiana, familiar, social, escolar, entre otras.

Objetivo General

Implementar y analizar la metodología del Aprendizaje Basado en Tareas en el desarrollo de la expresión escrita del idioma español como segunda lengua en los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Ignacio Manuel Altamirano” de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Objetivos Específicos

- Identificar los principales problemas y necesidades que enfrentan los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Ignacio Manuel Altamirano” en la expresión escrita del idioma español.
- Desarrollar la expresión escrita del idioma español a través del método del Aprendizaje Basado en Tareas.
- Diseñar actividades que fomenten el aprendizaje de la expresión escrita mediante el aprendizaje basado en tareas.
- Analizar los resultados para determinar el alcance y las limitaciones de la estrategia aplicada.

Preguntas de Investigación

- ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria bilingüe “Ignacio Manuel Altamirano” en la expresión escrita del idioma español?
- ¿En qué forma el método del aprendizaje basado en tareas desarrolla la expresión escrita del idioma español?
- ¿Qué actividades o tareas pueden ayudar para fortalecer la expresión escrita de los estudiantes?
- ¿Cuáles son los alcances y limitantes de método aplicado para desarrollar la expresión escrita?

Panorama general de la tesis

En esta investigación encontramos de inicio la introducción, donde se presentan la problematización y justificación de este trabajo; así como, los objetivos y preguntas de investigación que guían este proceso; y a fin de dar respuestas a estas preguntas sobre la enseñanza del español a través del método del Aprendizaje Basada en Tarea, se divide en tres capítulos.

En el primer capítulo se hace un recorrido de los antecedentes y referentes teóricos del Método del Aprendizaje Basada en Tareas, en el cual se ofrece una visión histórica acerca de los diferentes métodos y enfoques de enseñanza que tienen relación y dieron origen el método de enseñanza de esta propuesta. Entre ellas se destacan las teorías del aprendizaje y las estrategias de enseñanza; al igual que las corrientes pedagógicas como el aprendizaje basado en el modelo constructivista, el aprendizaje significativo, el enfoque comunicativo, el enfoque nocional-funcional y las bases teóricas de la expresión escrita que orientan los procesos, las fases y las estrategias para el desarrollo de expresión escrita.

En el segundo capítulo se describe el enfoque metodológico aplicado en esta investigación y los procesos que conllevan hasta llegar a los resultados. Además, se presenta un panorama general del contexto y los participantes; seguido, las diversas técnicas e instrumentos que se emplearon para la recolección de la

información. Además, se presentan aspectos sobre el diseño de planes de clases con propósitos, mayormente, comunicativos más que lingüísticos, mediante el uso de tareas a través del cual el estudiante utiliza la lengua a través de situaciones reales; en esta parte se especifica el procedimiento de la selección y diseño de las tareas que contemplan los dos ciclos de investigación. Además, para analizar el progreso de los estudiantes en relación al desarrollo de la expresión escrita se presenta una rúbrica de evaluación como sustento del docente para proporcionar retroalimentación de las tareas.

En el tercer capítulo, se presentan los resultados de la investigación a través del análisis del proceso del desarrollo de la expresión escrita del español y del análisis del desarrollo del ciclo de tareas: la pre-tarea, ciclo de la tarea y la post-tarea con los alumnos de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena "Ignacio Manuel Altamirano". Al mismo tiempo, se analiza diferentes dimensiones observadas en los participantes con respecto al aprendizaje de la expresión escrita; en la cual, se presentan el análisis de categorías que corresponden a los procesos de escritura: la planeación, redacción y revisión en fusión con el método del aprendizaje basada en tareas; y otros elementos propios de la escritura. También, se expone un análisis crítico sobre el rol del docente y de los alumnos que asumieron el aprendizaje de la expresión escrita del español en las tareas implementadas; así como las ventajas y desventajas del método aplicado.

El cuarto capítulo tenemos la propuesta pedagógica, las conclusiones y algunas sugerencias pedagógicas. En este apartado se desarrolla una propuesta didáctica basada en las premisas del Aprendizaje Basada en Tareas y las fases de la expresión escrita de acuerdo a autores como Estaire (2011), Ferrando (2017), Hayes y Flower (1980), Cassandy (2005) y Willis (2016). Finalmente, se encuentran las conclusiones a las que se trataron de dar respuestas a las interrogantes que se plantearon desde el principio de la investigación y que originaron el diseño de tareas como proposición para el desarrollo de la expresión escrita del español.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS

En este apartado se desarrollan los fundamentos teóricos que servirán de sustento en la presente investigación. Entre ellos se encuentran las nociones del aprendizaje y las estrategias del aprendizaje; asimismo, se detalla el enfoque comunicativo para poder pasar en el análisis del Aprendizaje Basado en Tareas hasta llegar con las bases teóricas de la expresión escrita del español y otros aspectos que se consideran en el proceso.

1.1 Componentes del aprendizaje: adquisición y aprendizaje

Las teorías del aprendizaje conforman un variado conjunto de marcos teóricos que a menudo comparten aspectos y otros se cuestionan; incluso, algunos se confunden con las teorías de adquisición. Por ello, en este trabajo se hace muy necesario que el docente conozca las teorías del aprendizaje, a fin de que le permita tomar mejores decisiones y tener mayores probabilidades de producir un aprendizaje significativo en esta intervención pedagógica. A partir del conocimiento de estas teorías es posible realizar un análisis crítico de la práctica docente que, a su vez puede favorecer el proceso de aprendizaje de la expresión escrita de los estudiantes.

Por tal motivo, en este estudio sobre aprendizaje se han de determinar los conceptos lingüísticos de adquisición y aprendizaje, para ello nos recurrimos al Consejo de Europa (2002, 137):

Adquisición de la lengua: son los conocimientos y las capacidades, no explícitamente enseñados, que permiten utilizar una lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa al texto o a una participación directa en situaciones comunicativas. Además, son procesos mentales automáticos, basados en la memoria a largo plazo, que suponen un conocimiento implícito de los elementos sustantivos y de las reglas del sistema lingüístico.

Aprendizaje de la lengua: Es un proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planteado, sobre todo, mediante el estudio

académico en un marco institucional; podemos añadir que está basado en la memoria a corto plazo, que supone un conocimiento explícito de los componentes y de las reglas de la lengua.

De acuerdo con el Consejo de Europa, **el aprendizaje** se entiende como el proceso de estudio de una lengua para poder usar ciertos aspectos lingüísticos, que por regla general, son utilizados correctamente durante un periodo de tiempo relativamente corto; mientras que **la adquisición** se refiere a la integración del uso comunicativo de la lengua de la L2 conseguida a través de la práctica en situaciones concretas para poder usar correctamente la lengua; el hablante pasa por un proceso largo de concienciación y reflexión gramatical de forma implícita.

1.1.1 El aprendizaje

Para el aprendizaje del español como segunda lengua es necesario ampliar el conocimiento del concepto de aprendizaje, ya que este tópico es el marco integral que delimita el tema de este estudio, por lo tanto revisaremos otros autores que han dado su aporte sobre este término.

El concepto de aprendizaje es parte de la estructura de la educación que hace referencia a la acción de instruirse. El aprendizaje es un proceso por el cual una persona es entrenada para dar solución a una determinada situación. Salgado y Espinoza (2008) explica que el aprendizaje integra lo cerebral, lo psíquico, lo cognitivo y lo social. Además, influye las experiencias pasadas, afectos, vivencias y situaciones sociales en las que se desarrolla el aprender. Es una construcción que se realiza y conlleva a adquirir un conocimiento nuevo, proceso que se da durante toda la vida. Aprender es el camino para lograr el crecimiento, maduración y desarrollo como personas en un mundo organizado.

Asimismo, Zapata-Ros (2012) sostiene que el aprendizaje es el proceso o conjunto de procesos que ayudan alcanzar o modificar ciertas destrezas, opiniones, conductas o valores, esto se puede conseguir por medio de la observación, la práctica, los procesos de formación y el razonamiento de cada persona. De acuerdo con Pérez y Guerrero (2010) el aprendizaje es retener, incorporar y usar la información que una persona adquiere gracias a las relaciones que tiene con los

demás; donde se involucra: la teoría, lo que realiza el alumno y lo que ejecuta el docente; es decir, todos los elementos que intervienen sobre ella.

Sin duda, el aprendizaje tiene vital importancia para el hombre; ya que, cuando nace, se halla de desprovisto de habilidades intelectuales y psicomotoras. En consecuencia, durante los primeros años de la vida el aprendizaje es un proceso automático con poca participación de la voluntad, después el componente voluntario adquiere mayor importancia (aprender a leer, escribir, aprender conceptos, etc.), dándose un reflejo condicionado, es decir, una relación asociativa entre respuesta, necesidad y estímulo.

A manera de conclusión, la adquisición es un proceso automático que se desarrolla de forma subconsciente por la necesidad de comunicarse, sin ningún esfuerzo consciente del individuo por centrarse en la forma de la lengua, sino únicamente en el acto comunicativo. Por otro lado, el aprendizaje es un proceso consciente que resulta del conocimiento formal sobre la lengua, por el cual Krashen (1981) sugiere que el aprendiz esté concentrado en la forma lingüística (al igual que el significado), que conozcan la estructura en cuestión y que dispongan de tiempo para llevar a cabo este control. Ya que, el conocimiento de las reglas sólo sirve como suplemento a lo adquirido, el papel de la enseñanza debería centrarse en crear condiciones de "adquisición" más que de "aprendizaje".

1.1.2 Estrategias de aprendizaje

También es conveniente revisar algunas aportaciones que son relevantes sobre el tema de las estrategias de aprendizaje para delimitar este mismo concepto. En cualquier estudio relacionado con el aprendizaje es de suma importancia determinar las estrategias de aprendizaje que engloban aquellos recursos cognitivos utilizados por el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje.

Además, cuando hacemos referencia al concepto estrategia de aprendizaje no sólo estamos contemplando el aspecto cognitivo del aprendizaje, sino que incluye elementos que están directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el

sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje, y son éstas las que pueden garantizar la realización de un aprendizaje significativo.

En este sentido, Weinstein y Mayer (1986, p. 315) alude que "las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación". Asimismo, Peláez (2009) define las estrategias de aprendizaje como técnicas que ayudan al estudiante a incorporar conocimientos nuevos modificando los adquiridos haciéndolo significativo y fácil de recordar o utilizar. Además, son un conjunto de pasos que utiliza para poder ordenar, enfocar, elaborar, integrar y comprobar la información adquirida.

Oxford (1990) por su parte considera que las estrategias de aprendizaje son acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua meta. Además, contribuyen a alcanzar el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa, permite al alumno ser más autónomo, amplía el rol del profesor, están orientadas a resolver problemas y son acciones específicas que el estudiante toma, en otras palabras, incluye diversos aspectos no sólo el cognitivo.

De hecho, las estrategias de aprendizaje corresponden al conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, cuyo objetivo es que los alumnos aprendan significativamente y solucionen problemas; por lo tanto, haciendo más efectivo el proceso de aprendizaje (Livingstone, 2010).

Por último, de acuerdo con Valle (1999, p. 442) se pueden encontrar tres clases de estrategias de aprendizaje, que son las cognitivas, metacognitivas, y de manejo de recursos.

-**Las estrategias cognitivas** se basan en la incorporación de material nuevo con el conocimiento recién adquirido.

- **Las estrategias metacognitivas** se basan en impulsar en el estudiante lo referente a planificación, control y evaluación durante el proceso de aprendizaje.

- **Las estrategias de manejo de recursos** estas tienen que ver con la disposición afectiva y emocional del estudiante hacia su aprendizaje.

1.2 Bases teóricas del método del aprendizaje basado en tareas

En esta sección se presentan las bases teóricas con referencia al método del aprendizaje basado en tareas. De acuerdo a las características y orígenes del Aprendizaje Basado en Tareas, éste se adapta a las teorías del constructivismo y aprendizaje significativo; posteriormente se detalla el enfoque comunicativo con la finalidad de hacer un breve recorrido hacia los orígenes del método aplicado en esta investigación.

1.2.1 El Aprendizaje Basado en el Modelo Constructivista

Ahora bien, el constructivismo, diversas son las posturas y perspectivas teóricas, Ormord (2004) menciona que el modelo constructivismo es una corriente que afirma el conocimiento de todas las cosas en un proceso mental del individuo que se desarrolla de manera interna, conforme el sujeto obtiene información e interactúa con su entorno. Para Hernández (2008) su estudio sobre la teoría constructivista se enfoca en la construcción del conocimiento a través de actividades basadas en experiencias ricas en contexto que ofrecen un nuevo paradigma de información. Las perspectivas de los dos autores se asimilan y los dos tienen relación, porque cada individuo construye su conocimiento a través de la interacción social-contextual que poco a poco se va transformando de acuerdo a la capacidad de cada persona.

Vygotsky (citado por Ormord, 2004), enfocó su estudio hacia el constructivismo social, resaltando la importancia de la cultura, el lenguaje y el contexto en el proceso de construcción de conocimiento; sus procesos fundamentales se basan en la zona de desarrollo próximo, lenguaje, diálogo y herramientas culturales. En este sentido el papel del lenguaje es fundamental, ya que éste se desempeña como un instrumento para modelar el pensamiento. La teoría de Piaget y Vygotsky (citado por Santrock, 2004) consideran que los profesores actúan de modo de facilitadores o guías, más que como directores o moldeadores.

El modelo del constructivismo concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga, reflexiona sobre su práctica; para el constructivismo la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos, es la organización de métodos de apoyo que permite a los alumnos construir su propio saber. Asimismo, Cairney (2002) bajo el modelo constructivista sugiere que el docente debe asumir un papel activo y dinámico en el proceso del aprendizaje de los alumnos para construir su significado.

Para propiciar un aprendizaje bajo el enfoque constructivista, Bates (1999) menciona que este enfoque debe dotar de un proceso activo, se requiere la habilidad para efectuar complicadas tareas cognitivas, en donde interviene el uso y aplicación de conocimientos que permitan resolver problemas de significado. De esta manera, el aprendizaje es subjetivo, por lo que el alumno aprehende mejor si puede interiorizar lo aprendido mediante gráficos, símbolos, objetos e imágenes. Además, el aprendizaje ha de ser contextualizado, es importante utilizar ejemplos, problemáticas o situaciones relacionados con el mundo real.

1.2.2 El aprendizaje significativo

Continuando con la estructura del aprendizaje constructivista, también se puede mencionar la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, quien considera que el aprendizaje significativo ocurre cuando el aprendiz relaciona la información nueva con sus conocimientos previos y su entorno sociocultural. Además, afirma que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el estudiante posee en su estructura cognitiva. Ausubel concibe al alumno como un procesador activo de la información, y sostiene que el aprendizaje es un fenómeno complejo sistemático y organizado que no se reduce a simples asociaciones memorísticas (Díaz y Hernández, 2004).

Por otro lado, Moreira (1998) destaca que el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura de conocimiento del individuo. De esta manera, el input que recibe adquiere un significado personal para el aprendiz. Por lo tanto, el conocimiento incluido permite la incorporación de nuevos conceptos y proposiciones a la

estructura cognitiva preexistente del aprendiz, la cual sufre una reestructuración continua en este tipo de aprendizaje creando un proceso dinámico.

Además, Ormord (2004) menciona que cuando se aprende profundamente algo, es más probable que se transfiera a una nueva situación. Adquirir conocimientos y habilidades lleva tiempo, en ocasiones el aprendizaje puede ser prolongado, lento y difícil, pero a largo plazo es más benéfico que una simple memorización. El aprendizaje significativo favorece mejor la construcción de conocimientos, como lo hemos visto a través de diferentes autores, la información que se aprende de forma significativa es más fácil de almacenar o apropiarse.

En síntesis, tanto el aprendizaje basado en el modelo constructivista como en aprendizaje significativo tiene una relación estrecha con el aprendizaje basado en tareas, ya que este método sugiere propiciar actividades basadas en contexto de la enseñanza, promoviendo la autonomía de los alumnos y configurando el papel activo y mediador del docente en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, se presenta un resumen de los principios asociados a las teorías constructivistas y del aprendizaje significativo en el campo de la enseñanza.

Principios asociados con el enfoque constructivista y el aprendizaje significativo
<ul style="list-style-type: none">- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, en este sentido, es subjetivo y personal.- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto es social y cooperativo.- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previas que tiene el aprendiz.- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales y la disposición por aprender.- El aprendizaje requiere contextualización, los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente.

Tabla 1: Principios asociados con la concepción del constructivismo. Adaptado a partir de (Díaz y Hernández, 2004).

1.3 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo constituye la base esencial en este estudio; ya que de ahí se desprende el Enfoque Basado en Tareas. Según Skinner (citado en Baralo y Estaire, 2010) en la segunda mitad del siglo XX los educadores de idiomas comenzaron a tener cierta preocupación, dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, por encontrar nuevas metodologías que tuviesen en cuenta las necesidades de la sociedad del momento y fue así como surge el enfoque comunicativo. A partir de este periodo se produjo un debilitamiento del enfoque conductista y de los modelos de enseñanza que se habían derivado de ella, como los métodos audiolinguales o los métodos orales, puesto que ya no se veía la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas tal cual se formulaba en esta perspectiva.

Surgen, por tanto, nuevas formas de concebir la enseñanza y aparecen en este marco nuevas teorías, como la del constructivismo, posteriormente aprendizaje significativo, con una concepción radicalmente opuesta a lo que postulaba el conductismo sobre el aprendizaje. Según los autores de estas teorías, en este caso el foco del aprendizaje recaía sobre el aprendiente y el docente deja de ser el centro del proceso de enseñanza. De esta manera, esta nueva perspectiva de la formación se convertiría en un proceso de reconstrucción de conocimientos, que involucraba tanto los conocimientos previos como los nuevos que se irían adquiriendo, en el cual el profesor, docente o educador actuaría como guía (Baralo y Estaire, 2010).

El principal objetivo del método comunicativo es capacitar al estudiante para desenvolverse con destreza en situaciones reales con otros hablantes de la lengua meta ofreciendo las herramientas necesarias y partiendo de sus necesidades. Para lograrlo, es necesario crear en el aula situaciones comunicativas reales que el propio alumno use en su comunicación diaria respetando los códigos socio-culturales para así crear en él un sentimiento de utilidad de lo aprendido y de conexión con el entorno; en otras palabras, este enfoque pretende ser significativo.

1.3.1 El Enfoque Comunicativo en la Enseñanza de Lenguas

El Enfoque Comunicativo parte de la idea de que la lengua es comunicación y tiene el objetivo desarrollar la competencia comunicativa. Según Hymes (1972) una persona que consigue la competencia comunicativa ha adquirido tanto el conocimiento como la habilidad para usar la lengua. Brown (2000) alude que uno de los objetivos del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas es enfocarse en los componentes de la competencia comunicativa, como: gramática, funciones, discurso, sociolingüística y estrategias. Además, estos objetivos deben enlazar los aspectos organizacionales de la lengua con la pragmática.

El enfoque comunicativo considera al lenguaje como un medio que favorece la comunicación interpersonal. Integra las habilidades lingüísticas de expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Además, busca que el lenguaje auténtico tenga un rol principal y que se desarrolle en contextos reales. Las actividades tienen como finalidad producir información y promover interacciones reales de comunicación (Consejo de Europa, 2002).

Por lo tanto, las actividades están orientadas a que el alumnado desarrolle una competencia comunicativa adecuada, además de hacer uso de ella tanto en el aula como fuera de su entorno escolar, ya que este método hace posible que el alumno pueda tener las herramientas necesarias para desenvolverse e interactuarse en situaciones reales de la vida.

Es necesario resaltar que Sánchez (2009) afirma que, en el enfoque comunicativo, el aprendizaje de la expresión escrita se vincula con la participación en prácticas reales de comunicación escrita. Del mismo modo, se exploran los diversos géneros textuales existentes, que desarrollan funciones en contextos sociales con registro y dialecto apropiados. Es un enfoque centrado en los procesos cognitivos y supone que la composición es una actividad mental y dinámica desarrollada cooperativamente a través de producciones intermedias (esquemas, borradores, etc.).

Para resumir, es conveniente distinguir dos momentos claramente diferenciados dentro del enfoque comunicativo. Para ello, Howatt (1984) lo divide en un enfoque

comunicativo débil de las cuales se integran el enfoque nocional-funcional y por otro lado enfoque comunicativo fuerte que conforma el método o enfoque basado en tareas.

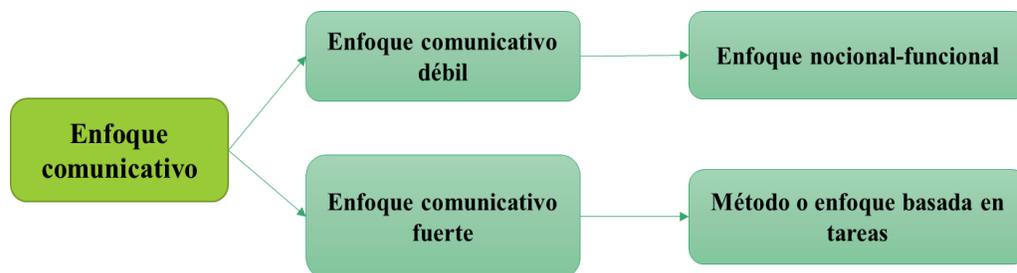


Figura 1: Enfoque comunicativo y sus divisiones. Adaptado a partir Howatt (1984).

1.3.2 Enfoque Nocional-Funcional

Uno de los proyectos del Consejo de Europa para la enseñanza comunicativa dentro del marco del enfoque comunicativo es el **enfoque nocional-funcional**. Este enfoque fue propuesto por el británico D. A. Wilkins en 1976 en Reino Unido a través de su obra *Notional Syllabuses* que vino a dar prioridad a los significados comunicativos en el aprendizaje de lenguas (Sánchez, 1997). Además, está basado en teorías de otros autores como el modelo de competencia comunicativa de Hymes y la gramática funcional de Halliday que consiste en un sistema de funciones y nociones unidas a los exponentes lingüísticos necesarios para que se produzca la comunicación.

Melero (como se citó en Paola, 2011) define las categorías nocionales como aquellos conceptos expresados a través de la lengua, como el tiempo, la frecuencia, la cantidad, entre otros; en cambio las categorías funcionales están relacionadas con la pragmática, las intenciones del hablante, la competencia comunicativa, en definitiva, lo que se pretende con la lengua: preguntar, pedir información, presentarse, saludar, etc.

Cuenca (1992) afirma que este método remite al aprendizaje de un conjunto de estructuras lingüísticas de naturaleza gramatical que, paralelamente, van acompañadas de un conjunto de realizaciones nocionales y funcionales. En otras palabras, en un programa nocional-funcional la enseñanza se basa en términos de nociones y funciones.

- **Noción:** contexto en el cual las personas se comunican.
- **Función:** intención concreta del hablante en un contexto determinado.

La metodología de este enfoque es la de PPP, presentación-práctica-producción y se centra en la precisión a la hora de comunicarnos.

Tras haber analizado el enfoque comunicativo que por un lado está el enfoque nocional-funcional y por la necesidad de ir más allá de los contenidos lingüísticos e incluir los procesos de comunicación se dio paso a la creación de nuevas metodologías de aprendizaje de la lengua como el Método o Enfoque Basada en Tareas siendo parte de la evolución del enfoque nocional-funcional dentro del marco comunicativo.

1.3.3 Aprendizaje Basado en Tareas

Iniciamos retomando los estudios realizados por Van den Branden (2006) quien manifiesta que el Aprendizaje Basado en Tareas fue acuñado y desarrollado por investigadores del Aprendizaje de una Segunda Lengua inglés (SLA) y educadores de idiomas. Que a la vez en su libro escritos largos de Long 1985 y Prabhu 1987 (citados por Van den Branden, 2006), entre otros autores, apoyaron el enfoque de la enseñanza de idiomas con el objetivo que los estudiantes reciban tareas funcionales para centrarse principalmente en el intercambio de significado; así como, en el uso del lenguaje para fines no lingüísticos del mundo real.

Considero importante mencionar que, el Aprendizaje Basado en Tareas, como metodología de enseñanza de lenguas, se remonta desde los años 80 como evolución del enfoque comunicativo centrado en el alumno y en el concepto de la competencia comunicativa (García, Prieto y Santos, 1994). De igual forma, Richards (citado por Guzmán, 2013) refiere que el ABT es un enfoque centrado en el uso de tareas como el núcleo central de la planeación y proceso para llevar al aprendizaje del idioma. Algunos de sus postulantes lo presentan como un desarrollo lógico del enfoque Comunicativo, ya que se basa en varios de los principios que fueron parte de la enseñanza comunicativa del idioma, de los años 80.

Desde entonces, se destaca un nuevo método para la enseñanza y adquisición de una lengua extranjera: el aprendizaje basado en tareas o enfoque basado en tareas. Según la terminología, este método se fundamenta en la adquisición de la segunda lengua a través de tareas (*tasks*) específicas y comunicativas que permitan a los estudiantes focalizarse, en primer lugar, en el intercambio del significado; en segundo lugar, en el propio uso del idioma en situaciones de vida real y; en tercer lugar, en la forma (Rendine, 2018).

Ahora bien, Bachman (como se citó en Arcila y Velazco, 2016) y Guzmán (2013) hacen referencia que las premisas importantes del ABT es que los estudiantes aprenderán mejor una lengua si participan en actividades que involucren la comunicación real, actividades en las cuales el lenguaje sea utilizado para desarrollar tareas significativas; así como, actividades que generen una interacción auténtica. En realidad, este método considera que la enseñanza de una lengua debe conducirse a través de tareas simulando situaciones de la vida diaria. Por lo tanto, en su aplicación los estudiantes deben participar, comunicarse y cooperar entre sí durante la realización de la tarea.

Por tanto, basados en los autores revisados anteriormente, podemos afirmar que, dentro del contexto de la enseñanza de lenguas, el aprendizaje mediante tareas representa una propuesta alternativa, ampliamente fundamentada por las investigaciones psicolingüísticas y pedagógicas sustentada por el enfoque comunicativo. De hecho, la metodología de enseñanza basada en tareas, como su nombre lo indica, está centrada por un conjunto de tareas permanentes en situaciones reales del contexto de la enseñanza que, provocan en el alumno una necesidad de comunicarse y crear significados; condición fundamental que le permite adquirir la lengua; una esencia que dotó al enfoque comunicativo de una forma plausible para lograr la competencia comunicativa en los estudiantes.

El Aprendizaje Basado en Tareas, conocido también como Enfoque Basado en Tareas, tiene una visión constructivista, debido a que se sustenta en los conocimientos previos para la introducción de información nueva (input); pues, el acervo cognitivo del alumno, sirve de fundamento para recibir información nueva

(input) y el procesamiento de la información (output), en efecto irán construyendo nuevas conceptualizaciones y modificando esquemas cognitivos (Van den Branden, 2006). Por lo tanto, las experiencias cognitivas como las prácticas son importantes para la activación del proceso de aprendizaje dentro la Enseñanza Basada en Tareas.

El Aprendizaje Basado en Tareas juega un importante rol en el desarrollo de competencias comunicativas, en lo que a segunda lengua o lengua extranjera se refiere; éste, considera las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, escribir y leer). De esta manera, los planes de clase están desarrollados con base en estos fundamentos, con la intención de dirigir a los alumnos a través de actividades sistematizadas que brinden al estudiante la oportunidad de perfeccionar sus habilidades lingüísticas.

Cassany (como se citó en Recino y Laufer, 2010) define la competencia comunicativa como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones que se nos presentan cada día. Por esta razón, para trabajar con este enfoque, el docente debe guiar este proceso por medio de la planificación cuidadosa de la interacción y proporciona aquellos andamiajes necesarios por los alumnos a medida que supervisa su proceso de interacción en la enseñanza-aprendizaje.

1.3.3.1 Concepto de Tareas

Ahora, con relación al concepto de tareas Breen (1987, p. 23) la define como “cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea”. Al mismo tiempo, Willis (1996) menciona que la tarea es una actividad donde la lengua meta es usada por el estudiante con un propósito comunicativo con el objetivo de lograr un resultado significativo.

Nuevamente, Willis (como se citó en Díaz, 2017) define que la tarea es una actividad orientada hacia un objetivo con un resultado específico; el énfasis está en el

intercambio de significados y no en producir una forma específica del lenguaje. Por otro parte, Kim (como se citó en Recino y Laufer, 2010) menciona que el propósito fundamental del concepto de tarea es insertar la realización del lenguaje en un contexto significativo que implique su uso de manera relevante y auténtica. Es decir, que las tareas deben tener un propósito centrado a las necesidades del uso del idioma en un contexto real, las cuales darán sentido constructivo y significativo a la enseñanza.

Por último, Martín (2004) expresa que la tarea es cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella, y posee determinadas características, como se aparece en la figura 3:



Figura 2: Características de la tarea. Adaptado a partir de Martín (2004).

El Método del Aprendizaje Basado en tareas sugiere una gran variedad de actividades que cumplen con el objetivo de que los alumnos sean capaces de producir el lenguaje en el que se destacan temas como: la familia, amigos, el trabajo, el entorno, la cultura, las rutinas diarias, la casa, entre otras (Estaire, 2011).

De la misma manera, en el trabajo de Livingstone (2010) se presenta una clasificación pedagógica basada en la perspectiva del Willis, J. Estas tareas son aquellas que los alumnos necesitan realizar: (1) hacer listas – el resultado completado es una lista; (2) ordenar y sortear – tareas que implican la secuenciación, la categorización, o la clasificación de ítems; (3) comparar – tareas que involucran la búsqueda de diferencias y similitudes en la información

presentada; (4) resolver problemas – tareas que exigen la actividad intelectual tales como *puzzles* (rompecabezas, acertijos, juegos de mesa, etc.) y problemas de lógica; (5) compartir experiencias personales – tareas que permiten a los aprendices hablar libremente de sí mismos y compartir experiencias; (6) tareas creativas – proyectos, a menudo la resolución de varias etapas que puedan incorporar otras tareas ya mencionadas, y puedan incluir la necesidad de realizar investigaciones.

Entonces, se puede definir al aprendizaje basado en tareas como una alternativa en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, ya que se adapta a cualquiera de sus disciplinas. Su metodología sugiere tres etapas básicas para el desarrollo de clases, en las que, tanto la selección como la secuencia de las tareas, así como actividades de aprendizaje deben estructurarse cuidadosamente al momento de planear una clase.

1.3.3.2 Tipo de Tareas

Nunan (2004) distingue entre dos tipos de tareas: *target task* y *pedagogical task*. Con el primer tipo se indican tareas cuyo desarrollo permite al estudiante aprender el idioma para utilizarlo en contextos que van más allá del aula. Con el segundo, *pedagogical task*, se identifican las tareas que se llevan a cabo en el aula. En este sentido, Van den Branden (2006) presenta varias definiciones aportadas por distintos autores de acuerdo a dos criterios muy diferenciados entre sí:

1.- Las tareas entendidas como un objetivo (*target task*) de aprendizaje de la lengua en sí.

Este tipo de tareas está integrado en actividades comunes (rutinas o acciones que la gente realiza) diseñadas para conseguir un fin determinado, utilizar el lenguaje en diferentes situaciones. Asimismo, en este bloque Crookes (1986) presenta la tarea como una actividad pequeña, generalmente con un objetivo específico, emprendido como parte de un curso educativo, en el que es utilizado para obtener datos para la investigación; mientras que, Carroll (1993) señala que una tarea es cualquier actividad en la que una persona se involucre, en un entorno apropiado, para lograr una clase específica de objetivos; y Bachman y Palmer (1996) indica

que una tarea es una actividad que involucra a las personas en el uso del lenguaje con el propósito de lograr una meta u objetivo en particular en una situación particular (Van den Braden, 2006).

Desde aquí, se desprende una nueva idea muy interesante aislada a un objetivo lingüístico, es decir, la tarea se establece para resolver una situación concreta, adscrita a un contexto específico, priorizando así el propio objetivo contextual y social ante el dominio del lenguaje.

En este sentido, el uso del lenguaje es el elemento primordial para cumplir con los objetivos de la tarea. Además, la tarea ha de ofrecer un input adecuado apropiado y adecuado a fin de producir un output adecuado; en efecto, el alumno podrá interactuar en situaciones reales con otros individuos. Sobre todo, "una tarea es una actividad en la que una persona se involucra para alcanzar un objetivo, y que requiere el uso del lenguaje" (Van den Branden, 2006, p.4)

2. La tarea entendida como una actividad educativa o pedagógica (*pedagogical task*).

Este segundo criterio está relacionado con la forma de plantear, diseñar, secuenciar y organizar estas tareas; de modo que sean atractivas y motivadoras para los aprendices de una segunda lengua. Se trata de estimular al alumno a través del uso del lenguaje y alcanzar el dominio de la competencia comunicativa por medio de las tareas propuestas en las sesiones.

En este contexto, Nunan plantea su propia definición respecto de *pedagogical task*:

Una tarea pedagógica es una parte del trabajo en el aula que involucra a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interactuando en el idioma de destino mientras su atención se centra en la movilización de su conocimiento gramatical para expresar significado, y en cuya intención es transmitir significado en lugar de manipular la forma. La tarea también debe tener un sentido de completitud, poder soportar solo como un acto comunicativo en sí mismo con un principio, un medio y un final (Nunan, 2004, p.4).

Retomando a Nunan, quien afirma que la tarea pedagógica es una parte de las actividades que se hacen dentro del aula, dentro de lo cual, se considera importante conocer y aprender la forma gramatical adecuada; así como, comunicarse en la lengua meta y transmitir significados. En otras palabras, tanto el uso adecuado de la forma como del contenido en el aprendizaje del segundo idioma son fundamentales a la hora de desarrollar una tarea.

Además, en este segundo criterio de tarea como actividad educativa, Prabhu (como se citó en Van den Braden, 2006) menciona que en cualquier actividad se requiere que los alumnos lleguen a un resultado de la información dada a través de algún proceso de pensamiento; por consiguiente, permite a los maestros controlar y regular ese proceso, se considera una tarea; mientras que Skehan (1996) expresa que una tarea deberá ser una actividad en la cual: la memoria es primordial, hay algún problema de comunicación que resolver, la finalización de la tarea tiene alguna prioridad, en las actividades debe existir algún tipo de relación con el mundo real. Así, la evaluación de la tarea se realiza en términos de resultado.

Por otra parte, Estaire (2011) reflexiona sobre cuál sería el punto de partida para el diseño de una unidad didáctica basada en tareas, en éste, menciona que, en el viaje del estudiante hacia la comunicación, en la lista de contenidos se debería construir el punto de llegada, y no de partida; es decir, la selección del tema y la especificación de los objetivos es partir de la Tarea Final (TF). En relación con eso, a partir de un tema, se conformarán una serie de tareas y se plantearán aquellos contenidos lingüísticos necesarios para su realización.

Así mismo, Estaire, después de haber analizado a otros autores, quienes mencionan las diferencias existentes entre los contextos de la vida cotidiana y los contextos didácticos, plantea dos tipos de tareas determinadas por la diferencia que hay entre el contexto del aula y el de la vida real. De las cuales, divide las tareas de aprendizaje en dos clases: las **tareas de comunicación** y las **tareas de apoyo lingüístico**.

A). - Las tareas de comunicación constituyen la unidad organizativa y eje vertebrador del aprendizaje, ocupan la mayor parte del programa. Son tareas en las

que los alumnos utilizan la lengua meta en situaciones de comunicación, a través de cualquiera de las actividades de la lengua -expresión, comprensión, interacción, mediación, en forma oral o escrita- centrando su atención en el significado, en el mensaje, en su intención comunicativa (Estaire, 2011); de esta manera se activa e incentiva la construcción de la competencia comunicativa, cuyas características fueron mencionadas en las líneas anteriores.

B). - Las tareas de apoyo lingüístico hacen alusión a las tareas centradas en la forma (funciones, nociones, gramática, léxico, discurso, etc.), vienen a dar soporte lingüístico a los contenidos de la unidad. Su objetivo es incentivar la corrección, más que la fluidez, desarrollando así el conocimiento explícito de la lengua. En su diseño se intenta que éstas sean significativas además de estar contextualizadas; al mismo tiempo, aunque tengan como finalidad centrar la atención de los alumnos en la forma, les permitan trabajar con un cierto grado de comunicatividad (Estaire, 2011).

Estos dos grupos se relacionan con las categorías de **target task** que persiguen el objetivo de aprender a utilizar el lenguaje en diferentes situaciones y **pedagogical task**, centrada en conocer y aprender la forma gramatical adecuada. En este sentido, estos dos grupos de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico que expone Estaire se combinan e integran conjuntamente para crear secuencia de tareas, con el fin de proporcionar el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, hemos de considerar que la tarea debe centrar su atención primero en el significado y, adicionalmente, ésta debe estar enfocada en el uso de la lengua para la comunicación real, orientándose, de esta forma, al desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones.

A manera de síntesis, se presenta una figura para distinguir las tareas que configuran los significados y la forma de la lengua.

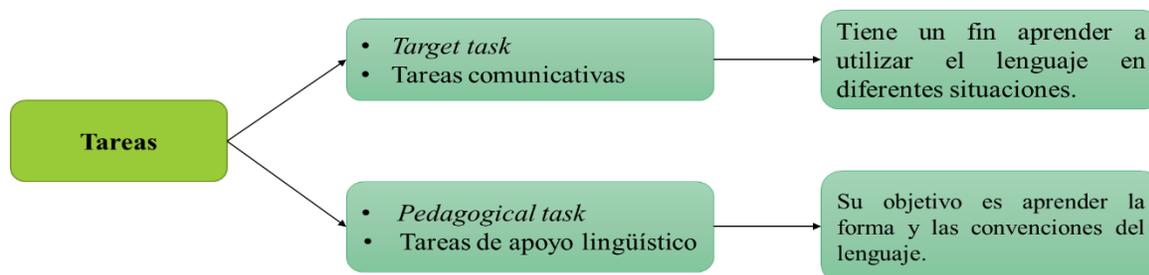


Figura 3: Tipo de tareas. Adaptada a partir de Nunan (2004) y Estaire (2011).

1.3.3.3 Rol del profesor y el rol del alumno

Cabe destacar que, el Aprendizaje Basado en Tareas es un método que considera central al alumnado y su manera de desenvolverse en las distintas tareas. Pero eso no quiere decir que sea un simple espectador del grupo, sino que debe ser un miembro activo en el proceso de aprendizaje. El rol del docente es esencial para una adecuada preparación, desarrollo y evaluación de las tareas. De hecho, el profesor tiene la responsabilidad de garantizar el éxito en el trabajo que se va a realizar; además, el papel del profesor resulta ser el más complejo por las exigencias de la metodología.

Cerezal (1997) menciona que el profesor dentro del enfoque basado en tareas se convierte en un agente activo del cual debe poseer las siguientes características:

- Adecuar los temas y las tareas a las necesidades específicas del grupo de alumnos.
- Elaborar sus propios materiales.
- Determinar los contenidos a ser tratados en una unidad didáctica.
- Definir los procedimientos de trabajo en el aula.
- Evaluar con sus alumnas y alumnos la marcha de las clases, así como elaborar mecanismo de retroalimentación de las tareas correspondientes.

Por otro lado, desde la perspectiva de Nunan (1989) el profesor es quien planifica cuidadosamente sus clases y ofrece comentarios constructivos a sus alumnos que cometen errores en la lengua meta, es decir retroalimentarlos. Mientras que Swan (2005) manifiesta que el papel del profesor es la de monitor y facilitador de la interacción y Prabhu (1987) destaca que el profesor tiene un rol central en este enfoque, ya que es un modelo y propone modelos para fomentar la comunicación y la interacción entre sus estudiantes para el desarrollo del interlenguaje. En este sentido, el profesor se encuentra implicado en todo el proceso de elaboración, planificación y ejecución de las tareas, con una autoridad equilibrada dentro del aula.

Dentro del aprendizaje basado en tareas el alumno debe ejercer un rol activo, autónomo y participante para alcanzar los logros propuestos en cada tarea. Cerezal (1997) enlista algunas características que comprende el rol del alumno.

- Se convierte en motor de su propio aprendizaje.
- El alumno tendrá que asumir responsabilidades en su aprendizaje.
- El alumno debe tener el interés por la interacción y la participación en el aula.
- El alumno debe comprender las funciones comunicativas que expresan las formas lingüísticas y usarlas en contexto.

Ahora bien, Willis (1996) describe algunos principios que destacan el rol del alumno, estas son: el alumno debe estar expuesto a un número suficiente de manifestaciones orales y escritas reales, que hayan sido adecuadamente seleccionadas; los alumnos deber dotar de la autonomía y la creatividad en su aprendizaje.

Por último, Richards y Rogers (2001) sostienen que, en el aprendizaje de lenguas bajo el método del aprendizaje basado en tareas, el alumno debe desempeñar tres funciones principales: participante activo del grupo, supervisor (autoreflexivo); y tomador de riesgos e innovador de su propio aprendizaje de lengua.

1.3.3.4 Estructura e Implementación de las Tareas

Con el fin de que el profesor propicie un ambiente de aprendizaje apropiado, Willis (citado por Díaz, 2017) define tres momentos para el desarrollo de la planeación didáctica que son los siguientes:

A). - Pre-tarea: se refiere a la breve introducción del tema a abordar que puede durar 10 minutos aproximadamente, y se caracteriza por el momento ideal para activar los conocimientos previos del alumno en relación al nuevo tema para enseñar vocabulario temático que el alumno usará para realizar actividades posteriores. Es fundamental que, la activación de conocimientos se realice de manera interactiva mas no centrada exclusivamente al docente, de igual forma, debe de tomar un lapso corto de tiempo.

En este apartado, Lee (2000) enfatiza que para motivar al alumnado debemos explicarle el propósito y utilidad de la tarea en la vida real. Si los alumnos ven que la tarea a desempeñar es significativa y real, se mostrarán más motivados a la hora de realizarla, lo que propiciará el aprendizaje como objetivo.

B) La tarea o el ciclo de la tarea: representa la etapa en la que los alumnos realizan las actividades de forma individual o en grupos pequeños y el docente monitorea. Este ciclo, según el autor puede estar conformado de seis tipologías de tareas:

Hacer listas: Tormenta de ideas, partiendo de un tema, buscar hechos (en textos, internet, etc.) y listarlos.

Ordenar y buscar: Secuenciar, categorizar y clasificar.

Comparar: Relacionar, buscar diferencias e igualdades.

Solventar problemas: Textos incompletos, *puzzles*, problemas o situaciones de la vida cotidiana.

Compartir experiencias personales: Contar anécdotas, dar la opinión, experiencias, presentarse, etc.

Tareas creativas: Investigaciones históricas o sociales. Escritura creativa.

C) Post-tarea, foco en el lenguaje o interacción: hace referencia a la tarea que el docente propondrá para la aplicación de lo aprendido que refleje el desempeño del alumno poniendo en práctica lo recientemente aprendido. En esta fase se puede plantear la tarea final como una prueba de la habilidad (escrita) a desarrollar, prestando atención a la forma, escribiéndola de nuevo o comentada desde otro punto de vista; volver a leer un texto o escuchar de nuevo una conversación, puede propiciar nuevas interpretaciones. La ventaja de esta tarea es que se motiva el uso de nuevo vocabulario y se incentiva la forma.

D). - Autoevaluación o Feedback evaluativo a nivel de grupo o de forma individual. En esta fase se realiza la revisión de conceptos y recordar conceptos importantes de la tarea realizada. En particular, esta última fase Willis (2016) plantea la posibilidad de que los alumnos escriban un comentario sobre lo visto, sobre qué han aprendido o qué les ha gustado y que no. El docente puede simplemente abrir un pequeño debate sobre estos asuntos, según el nivel de la clase. En esta fase,

tiene dos objetivos para su realización: por un lado, realizar los ajustes necesarios en la programación y en el otro como medio de autoevaluación tanto para los alumnos como para el profesor.

1.4 Bases Teóricas de la Expresión Escrita en el Idioma Español como Segunda Lengua

La escritura constituye uno de los objetivos principales que nuestros alumnos deben alcanzar a lo largo de la etapa de Educación Primaria, trabajándose en todas y cada una de las áreas que integran el currículum, y adquiriendo una mayor relevancia en el área del español y literatura. Asimismo, el enfoque didáctico del Programa de Estudio 2011 de la educación primaria, referente a la enseñanza del español, tiene como prioridad que los alumnos participen en situaciones comunicativas (oralidad, lectura y escritura), con propósitos específicos e interlocutores concretos. Consecuentemente, el acercamiento de los estudiantes al conocimiento y el uso eficiente de diversos tipos textuales adquiere relevancia (SEP, 2011).

Según Cassany (1994) argumenta que la expresión escrita es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la producción del lenguaje escrito, que se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas. Por otro lado, el autor Camps (1993) considera la escritura como una destreza compleja a desarrollar gradualmente mientras el niño progresa en su vida escolar; Por otra parte, Fernández y Gairín (1984) afirman que la escritura es la representación de las palabras del pensamiento con letras o signos trazados con un instrumento variable (bolígrafo, dedo...), en superficies también variable (hoja, pizarra, suelo, etc.).

Por tanto, la expresión escrita es también una actividad comunicativa por medio de la cual el aprendiente de una lengua expresa sus opiniones, pensamientos o puntos de vista a través del texto escrito. De hecho, la expresión escrita tiene como objetivo una función comunicativa mediante el uso de graffías para transmitir mensajes y organizar las ideas que se quieren decir; sin embargo, para llegar a tener una buena escritura se necesita tiempo, dedicación y paciencia (Bjork y Blomstrand, 1994).

Desde la perspectiva de las ciencias comunicativas Flórez y Gómez (2013) determinan que la escritura se concibe como un acto cognitivo que implica mucho más que la representación del lenguaje oral en signos gráficos y se asimila desde una perspectiva considerada un proceso cognoscitivo, lingüístico, emocional y social complejo. Como lo señalan los autores, la escritura no se limita con la interpretación de signos y símbolos, sino que también, aplica la parte cognitiva donde se expresan ideas, pensamientos, sentimientos, por mencionar algunos.

Además, en la en expresión escrita se debe realizar la transcripción correcta del mensaje conforme a los grafemas del idioma en el que se redacta, la forma y las convenciones como lo remarca el Aprendizaje Basada en Tareas en la parte de las tareas de apoyo lingüístico y/o *pedagogical task*. Harmer (2015) enfatiza la importancia de la coherencia y de la cohesión las cuales permiten una mejor comprensión del texto y le brindan una estructura lógica y sistemática, respectivamente. Como en todo proceso de aprendizaje, el desarrollo de estas habilidades será gradual y progresivo, conforme a los niveles de competencia idiomática que el aprendiente logra en las horas de trabajo dedicadas en clase y mediante el estudio independiente.

De la misma manera, (Cassany, 1993) destaca que el aprendizaje del lenguaje escrito requiere el esfuerzo del aprendiz y se enfoca sobre la forma, aunque no necesariamente conlleva el perfeccionamiento de los aspectos gramaticales en la producción escrita, es decir que el aprendizaje del lenguaje escrito que consiste en el conocimiento consciente de sus reglas, se asocia con sus convenciones y el significado. Desde esta perspectiva, el lenguaje escrito exige un trabajo consciente y analítico, a diferencia del lenguaje oral que aparece como una actividad espontánea que abstrae la realidad y la representa en palabras.

Asimismo, componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura, la comprensión y la expresión oral. Por esta razón, el desarrollo de la expresión escrita se considera la habilidad lingüística más compleja, ya que exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición y exige a los aprendientes leer sus borradores que van elaborando

para verificar que expresen lo que desean y confirmar que contenga el mensaje que se intenta emitir a través del escrito. Por todos estos motivos, Sánchez (2009) menciona que el éxito final de la expresión escrita depende en parte de las destrezas de comprensión lectora, la oralidad y los recursos conversacionales que posea el autor.

Para ello, Félix (2014) señala que la mejor forma de desarrollar una buena escritura es por medio de la lectura constante, aprender disfrutando de la literatura, los periódicos o simplemente instruyéndonos mediante la gran variedad de libros y de textos. En este sentido, para que los alumnos puedan aprender a organizar sus ideas y expresarlas de modo claro, se requiere asignar trabajos escritos con temas relacionados de su interés como la familia, el trabajo, los hábitos, viajes, fiestas, sentimientos y muchos otros que están dentro de las premisas del ABT.

1.4.1 Características y criterios de la expresión escrita

En el desarrollo de la expresión escrita se presenta una serie de aspectos y cualidades que frecuentemente aparecen en todo el proceso de la producción escrita. Asimismo, se hallan una serie de conocimientos que el aprendiz debe desarrollar para llegar a manejar con solvencia la destreza escrita en los distintos ámbitos discursivos y comunicativos posibles que se le puedan presentar en el uso, tanto cotidiano como profesional.

Las cualidades de expresión escrita son las que proporcionan un cierto orden de una manera flexible y dinámica, de las cuales se describen a continuación a partir de Cassany (2005: p.22-23).

Adecuación: Es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal o estándar) y registro (tú o usted) que se debe emplear.

- Cumple el propósito comunicativo establecido (informar, pedir datos, presentar una queja, etc.).
- Respetar las convenciones sociales y discursivas del género (carta, instancia, noticia, cuento, etc.)

- Usa la modalidad estándar o el dialecto geográfico, generacional o social apropiado al español.
- Usa el registro apropiado: el nivel de formalidad (por ejemplo: tú/ usted/ vos), el grado de especificidad (por ejemplo: test de elección múltiple, prueba, examen), la modalidad objetiva o subjetiva, el canal escrito concreto (escrito para ser leído, para ser escuchado, etc.).

Coherencia: Es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.). La estructuración ayuda a construir y organizar el significado del texto.

- Incluye todas las informaciones necesarias para ser comprendido por el lector.
- Permite recuperar sin dificultad todos los implícitos.
- Identifica todas las partes y elementos que componen el texto.
- Utiliza las secuencias discursivas (narración, descripción, argumentación, etc.) de modo apropiado.
- Organiza los datos en párrafos monotemáticos, ordenados con una determinada lógica.

Cohesión: Las diferentes frases del texto se conectan entre sí formando una densa red de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión, y pueden ser de distintos tipos: repeticiones y anáforas, relaciones semánticas entre palabras (antonimia y homonimia), enlaces, conectores, etc.

- Usa variados procedimientos gramaticales (conjunciones, yuxtaposiciones, marcadores) para enlazar oraciones y secuencias discursivas.
- Contiene pronombres anafóricos y deícticos que se interpretan sin ambigüedad
- Utiliza los conectores discursivos supraoracionales de modo claro.
- Usa signos de puntuación variados, sin errores notorios, que facilitan la lectura y la comprensión.

Corrección Gramatical: Los conocimientos gramaticales aplicados de fonética, ortografía, morfosintaxis y léxico.

- Respetar las normas de la ortografía, morfología, sintaxis española.
- Usar un léxico recogido por los diccionarios de referencia.

Variación y Estilo: Es una categoría más bien abierta que pretende evaluar la capacidad expresiva y el estilo de un texto, más allá de las cuestiones incluidas en los conceptos anteriores.

- Usar un léxico diverso y preciso, sin repeticiones.
- Tiene una sintaxis madura, con estructuras complejas y variadas.
- Muestra buenos recursos estilísticos: fraseología, expresiones, figuras retóricas, etc.
- Sugiere que el aprendiz ha asumido riesgos (ha usado sinónimos, vocablos menos corrientes, tiempos verbales complejos, etc.).

1.4.2 Fases y estrategias para la expresión escrita

El modelo más utilizado en la expresión escrita es la de Flower y Hayes (1981), el cual concibe como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos. Identifica también tres procesos básicos, que son: la planificación, la redacción (textualización) y la revisión, que a su vez dan origen a otros subprocesos como la generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de producciones intermedias, entre otros. Esta estrategia de expresión escrita es retomada por la Secretaría de Educación Pública para mejorar la práctica educativa de los docentes con el objetivo de resolver la problemática de la lengua escrita de los alumnos de nivel primaria a nivel nacional en México.

Rojas-Drummond et al., (2018) afirma que para poder llevar a cabo una escritura que integre de forma coherente los aspectos de contenido con los aspectos retóricos, resulta muy útil apoyarse en una serie de fases, que son de naturaleza dinámica y flexible, pues están sujetas a las dificultades que todo autor puede ir encontrando a lo largo del complejo proceso de escribir, y gracias a las cuales se puede poner en práctica una serie de estrategias

relacionadas con la selección de contenidos y la forma de expresión adecuada. En especial, durante cada una de estas etapas el autor debe tener presente **la situación comunicativa** (audiencia y propósito) y el tipo de texto que escribe.

Además, estas estrategias están ligadas a la metacognición, por ello se denominan estrategias metacognitivas a los procesos de planificación, redacción y revisión que dan sentido a la expresión escrita. Cada una de ellas incluye diferentes tareas que ayudan a conseguir un texto coherente y correcto, adecuado a una determinada situación comunicativa, las cuales se explican a continuación.

1.4.2.1 Estrategia de planificación

Las estrategias de planificación son aquellas mediante el cual los alumnos plantean elementos relacionados con lo que quiere decir, como decirlo y la finalidad para la que se escribe; es decir, en este proceso se debe definir para quién se escribe, a quién a quiénes se dirige el mensaje, ya que no es lo mismo escribir un cuento, una invitación, solicitud o una carta.

Cassany (2005) señala que la planificación incluye toda la actividad destinada a elaborar configuraciones mentales del escrito pretendido, que pueden o no tener un correlato gráfico (esquema, lista, dibujo). Contiene datos diversos sobre el mensaje que se quiere transmitir, el lector que lo va a leer, planes para organizar el trabajo del autor, experiencias previas de escritura en situaciones parecidas, etc.

Por lo que, toda redacción empieza con una planificación previa. Esta es una fase anterior a la redacción propiamente dicha y puede incluir tareas de índole diversa, como las que analizan la situación comunicativa. Ya que, en cualquier escrito, cualquier tipo, necesita una reflexión previa a la creación y organización de las ideas. En primer lugar, es imprescindible delimitar lo que queremos comunicar, pensar en las personas destinatarias y definir el objetivo de comunicación (Sanz y Fraser, 2010).

En estos momentos previos a la redacción, debemos plantearnos cuestiones sobre los componentes básicos de la situación comunicativa que nos ayudarán a tomar algunas decisiones.

Según Hayes y Flower (como se citó en Santiuste y González, 2010), el proceso de planificación consta de tres subprocesos.

- Establecimiento de objetivos.
- Generación de contenidos o ideas.
- Organización de los contenidos.

Estos tres subprocesos incluyen diferentes elementos comunicativos que responden a la situación comunicativa, como se observa en la siguiente tabla.

COMPONENTES DE INFORMACIÓN ASOCIADA	DE COMPONENTES DE INFORMACIÓN ASOCIADA
Emisor	¿Quién soy? ¿Escribo en nombre propio o en nombre de un grupo? ¿Qué imagen quiero transmitir de mí mismo?
Receptor	¿A quién me dirijo? ¿Un amigo, un desconocido, a quien corresponda, una institución, a la sociedad en general, a una persona común o una persona docta?
Contenido del mensaje	¿Qué propósito tiene el mensaje? ¿Quiero exponer datos de manera objetiva o bien argumentar una opinión? ¿Mi deseo es informar, convencer, disculpar, describir, pedir una cita...? ¿Qué reacción espero del receptor?
Tipo de texto	¿Cómo puedo transmitir mejor el mensaje? ¿Carta, informe, artículo de opinión, una publicidad, un periódico...? ¿Tiene el tipo de texto elegido convenciones de contenido, forma o fraseología?

Tabla 2. Componentes básicos de la situación comunicativa. Adaptado a partir de Sanz y Fraser (2010).

1.4.2.2 Estrategia de redacción (textualización)

Cassandy (2005) plantea que en el proceso de la textualización incluye toda la actividad lingüística destinada a elaborar el producto escrito, a partir de los datos elaborados en la planificación. Entre los subprocesos se destaca la elección de la forma lingüística más acertada para denominar a un concepto, ordenar las

diferentes ideas en el discurso lineal y gramatical, cohesionar el texto, establecer una progresión temática, etc.

Después de haber pasado en el proceso de planificación, establecidas las ideas principales y las informaciones necesarias del escrito, se comienza la actividad de redacción propiamente dicha; es decir, se empiezan a convertir las notas previas (borradores) en oraciones completas y párrafos coherentes debidamente estructurados. Aquí, se torna un trabajo completo en la expresión escrita y se deben relacionar adecuadamente las ideas a través del uso de conectores para establecer relaciones lógicas o de dependencia entre las ideas que transmiten distintas frases; así como, el uso de los signos de puntuación que clarifican de forma determinante el texto escrito. En otras palabras, un párrafo sin puntuación carece de sentido alguno (Sanz y Fraser, 2010).

1.4.2.3 Fase de revisión

La revisión consiste en someter nuevamente al texto a un proceso de análisis con la intención de corregirlo, reescribirlo y ajustarlo para que se acerque lo más posible a la intención comunicativa inicial.

Ya que, antes de considerar terminado un trabajo escrito, éste debe ser revisado atentamente para poder entregarlo al receptor. Este proceso tiene la intención de corregir posibles errores (ortográficos, tipográficos, estilísticos o de contenido) antes de ser remitido al destinatario. En efecto, el mensaje que se desea transmitir debe ser proporcionado de manera eficiente con el fin de cumplir el objetivo inicial.

Cassandy (2005) menciona que la fase de revisión incluye la evaluación del material planificado y textualizado para determinar si cumple las funciones previstas y para reformularlo o mejorarlo. El escritor examina sus ideas sobre el texto y lee sus producciones intermedias para buscar posibles errores o mejoras potenciales y reformularlos. Por otro lado, de acuerdo de acuerdo con Hayes y Flower (1980), la fase de revisión incluye dos subprocesos:

1. Detectar y corregir los puntos débiles del discurso elaborado con respecto a las convenciones lingüísticas y a la precisión del significado.

2. Evaluar el escrito en qué medida el discurso responde a los objetivos del escritor.

En esta fase, Rojas-Drummond et al., (2018) recomienda promover entre los alumnos la revisión de sus propios textos, sobre todo recomienda al docente ayudar a sus estudiantes a revisar y corregir aspectos, no sólo del contenido sino también de la producción, tales como adecuación y coherencia (estructura lógica y relevancia). Además, conforme los estudiantes se acercan al final del escrito, es importante que el docente oriente a poner atención a aspectos gramaticales como cohesión y concordancia; así como convencionalidades de la lengua. Por lo tanto, durante la etapa de revisión tanto los maestros como los niños deben tomar en cuenta el desarrollo de las habilidades de generación de contenido, la organización y la gramática y el uso de convencionalidades de la lengua.

1.4.2.3.1 Subproceso de revisión: Evaluación del escrito

En cualquier actividad escrita, no nos podemos olvidar de la evaluación, pues es un aspecto fundamental para que el aprendizaje sea efectivo. Para eso, el proceso evaluativo también requiere una serie de pautas; la Universidad CATEC (2008) destaca que se debe corregir cuando el alumno tenga fresco lo que ha escrito, o sea, en el momento de la escritura o poco después: corregir las versiones previas al texto, los borradores, los esquemas, etc.; ya que es mucho más efectivo que corregir la versión final; marcar dónde están las incorrecciones del texto y que ellos busquen la solución correcta; hablar individualmente con cada alumno comentando los errores, etc.

Para ello, Díaz Barriga y Hernández (2002) recomiendan utilizar la evaluación formativa que se interesa por saber cómo está ocurriendo el proceso de construcción de la escritura por parte de los alumnos y le da una gran relevancia a los errores cometidos por éstos, para valorarlos en vez de sancionarlos; en efecto este tipo de evaluación permite conocer, regular, mejorar y valorar desde el principio, el proceso y el producto final de la escritura; esta última parte de la valoración, regularmente, corresponde a la evaluación sumativa conocida también

como evaluación final; aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo particular.

Por otro lado, Rojas-Drummond et al. (2018) en el proceso de evaluación sugiere considerar diversos aspectos que se llevan a cabo mientras los alumnos escriben, haciendo un seguimiento tanto de las fases de la escritura (planificación, producción y revisión) como de sus funciones (qué decir, a quién decirlo, con qué finalidad), y afirma que la evaluación del proceso de escritura en su conjunto tiene como fin retroalimentar el trabajo de los alumnos en todas sus fases y a partir de ello contribuir a mejorarlo. Además, se debe tener presente que la evaluación no la ha de realizar únicamente el docente, sino que los alumnos también pueden corregirse entre ellos (coevaluación) y a ellos mismos (autoevaluación), atendiendo una serie de acciones y criterios que se han de establecer en una rúbrica.

Para proporcionar un resumen de los conceptos revisados en este apartado ofrecemos al lector la figura 3, donde se presentan los procesos básicos de la expresión escrita de acuerdo a las teorías de autores como Flower y Hayes (1981) y Cassandy (2005).

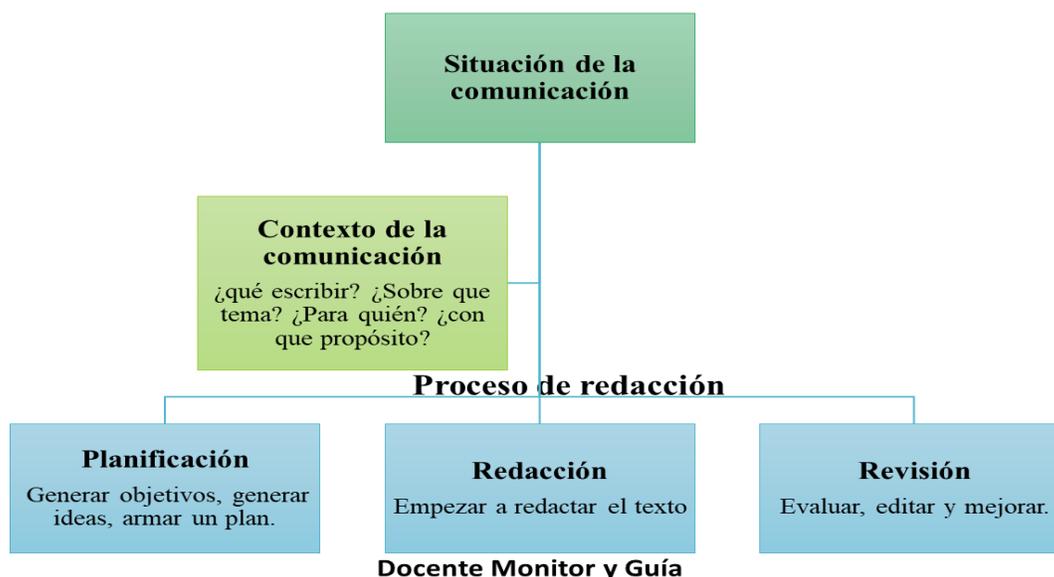


Figura 4: Procesos y fases de la expresión escrita. Adaptado a partir de Flower y Hayes (1981) y Cassandy (2005).

1.4.3 Desarrollo de la Expresión Escrita en el Aprendizaje de L2

Desde el marco del aprendizaje del Español como Segunda Lengua (E/L2), Martos (1994) manifiesta que la escritura consiste en un proceso interactivo mediante el cual, el hablante, el alumno de E/L2 tiene que poner en funcionamiento todas sus estructuras mentales con la dificultad de que el proceso reviste doble esfuerzo al no ser realizado en su lengua nativa.

Mendoza, López y Martos (1996) explican que si pretendemos elegir un planteamiento metodológico que favorezca la efectividad comunicativa de nuestros alumnos, se tiene que buscar un equilibrio entre el aprendizaje de normas y reglas gramaticales, la práctica comunicativa de los mismos y la producción intuitiva de carácter menos sistemático. Consecuentemente, el diseño de unidades de programación del currículum del español profesional atenderá a una diversidad de modalidades metodológicas, dentro del enfoque comunicativo, que englobe el desarrollo de las cuatro destrezas -gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico- que componen la competencia comunicativa. En efecto, para la enseñanza del español podrían atender a las siguientes orientaciones:

- a) Exposición a la comunicación, es decir, estar expuestos a un contexto comunicativo rico y diversificado.
- b) Composición y producción de textos que faciliten la comunicación profesional.
- c) Trabajo focalizado en la lengua; en nuestro caso, atención al léxico y observación de las normas de elaboración de documentos específicos (certificados, propuestas, invitaciones, proyectos, informes, etc.).
- d) Síntesis productiva de conocimientos mediante la resolución de tareas comunicativas, el saber estar, y el saber hacer en contextos o entornos específicos, la selección de estructuras o léxico adecuado a cada situación comunicativa o las actividades de simulación ante una situación profesional dada.

Por otra parte, es de mayor importancia describir las habilidades comunicativas que se debe desarrollar en la adquisición de un segundo idioma (L2); es decir, las destrezas que un usuario de nivel básico (A1 y A2) debe desarrollar en idioma

español de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y específicamente, aquellas relacionadas con la expresión escrita.

El Consejo de Europa (2002, p.233) precisa las siguientes capacidades en la expresión escrita que un usuario de nivel A1 logra al culminar el nivel: el usuario puede escribir notas sencillas a los amigos, describir el lugar donde vive, rellenar formularios con datos personales, escribir expresiones y frases sencillas aisladas, escribir una postal breve y sencilla, escribir cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario. Como se puede apreciar, la competencia en el idioma le permite el estudiante redactar expresiones sencillas que refieran detalles de información personal y necesidades básicas en la vida.

Nuevamente el Consejo de Europa (2002, p.233) describe que el aprendiente debe dominar las siguientes capacidades en expresión escrita: realizar descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades, escribir cartas personales muy sencillas expresando agradecimiento o disculpándose, así como notas y textos breves y sencillos, relacionados a asuntos cotidianos. Asimismo, puede describir planes y proyectos, explicar lo que le gusta o no de algo, describir a su familia, sus condiciones de vida, estudios y trabajo, finalmente, relatar sobre actividades y experiencias personales pasadas.

Al mismo tiempo, la expresión escrita del Nivel Básico A2, el Consejo Europeo (2002) indica algunas habilidades que tienen los usuarios:

Lexical: cuenta con suficiente vocabulario para interactuar en situaciones familiares y que involucren temas que le son conocidos, así como para expresar necesidades comunicativas básicas y de supervivencia en entornos sociales

Gramatical: Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.

Ortográfico: escribir oraciones sobre temas cotidianos como dar direcciones. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras que forman parte de su vocabulario.

Por otro lado, Díaz y Zamudio (2011) proponen actividades escritas basadas en los ámbitos de la vida cotidiana y escolar, una propuesta que intenta responder las necesidades lingüísticas y culturales de los educandos. Plantean actividades de lectura de cuentos, narraciones, historias, cartas, entre otras, con la finalidad de conocer el contenido, el mensaje y los procesos de escritura que tienen los textos. Según las autoras introducir textos en el proceso del aprendizaje del español contribuye en los alumnos a entender su estructura y las formas lingüísticas que los componen, así les sirve de guía para desarrollar sus propios escritos.

Díaz y Zamudio (2011, p. 13) describe los propósitos generales de la enseñanza del Español como Segunda Lengua en la educación primaria indígena.

- Utilizar el español para interactuar de manera efectiva en el ámbito escolar y en el entorno social extenso.
- Usar el español para obtener información de diversas fuentes y compartir información sobre temas de estudio y personales.
- Adquirir el sistema de escritura y reconocer las funciones del español escrito.
- Comprender diversos tipos de textos de la tradición occidental y las funciones sociales que cumplen.
- Utilizar distintas modalidades de lectura, en función de un propósito lector específico.
- Participar en experiencias de lectura de textos literarios de diversos géneros para acercarse a la tradición escrita de occidente.
- Reconocer algunos elementos del español literario y comprender los propósitos para los que se utilizan.
- Reconocer y utilizar adecuadamente las convenciones gramaticales, ortográficas, de puntuación y pronunciación del español.
- Reconocer y utilizar adecuadamente algunas formas de los registros formales e informales del español.
- Desarrollar estrategias para reparar rupturas en el proceso de comunicación en español y comprender vocabulario desconocido.

- Tomar conciencia de las similitudes y diferencias entre la estructura de su lengua materna y del español.
- Identificar los ámbitos de uso de su lengua materna y del español, y reflexionar sobre la pertinencia de trasladar textos de una lengua a otra.

En este capítulo se describieron los conceptos principales que competen al modelo del Aprendizaje Basado en Tareas; así como, los autores que sustentan la investigación; algunos de los conceptos que se destacaron son la adquisición y aprendizaje de lenguas, el modelo constructivista, el aprendizaje significativo, el enfoque comunicativo para emerger finalmente en el ABT y los elementos que lo componen. Así pues, una vez analizados las teorías que defienden el estudio, a continuación se presenta la metodología, los instrumentos y técnicas de la investigación.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

En este apartado se describe el proceso metodológico para el desarrollo de la investigación, en este caso, la fundamentación del paradigma y método cualitativo, la investigación acción, las técnicas y herramientas utilizadas para la obtención de datos. Posteriormente, se describe el proceso de análisis de datos obtenidos través de la triangulación que hacen posible la explicación e interpretación del fenómeno de estudio.

2.1 Investigación Cualitativa

Creswell (1998) considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas como la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos que examina un problema humano o social; que tiene por objetivo estudiar significados, descripciones y definiciones situándoles en un contexto.

La metodología cualitativa tiene un diseño que permite recolectar datos sin medición numérica para cubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso; asimismo, estos datos cualitativos son descripciones detallados de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones. De la misma manera, este enfoque cualitativo admite subjetividad al momento de plantear problemas, es abierto, libre, natural, no es delimitado y es flexible (Sampieri, Collado y Lucio, 2003). Acerca de este concepto, Sandín (2003) apunta que la investigación cualitativa busca la comprensión a profundidad de fenómenos socioeducativos y la transformación de prácticas y escenarios de enseñanza aprendizaje; así como, la toma de decisiones y el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.

Dentro de la investigación cualitativa podemos encontrar otras metodologías como investigación etnográfica, investigación acción, la etnometodología, teoría fundamentada, investigación participativa, triangulación, idealismo, diseños narrativos, investigación participativa, entre otras (Ramos, 2017). Sin embargo, para

efectuar este estudio en particular se utiliza el método de investigación acción, mismo que se detalla en los siguientes párrafos.

2.2 La Investigación-Acción

La investigación acción (IA) es una metodología de investigación que supone entender la enseñanza como un proceso de investigación y/o un proceso de búsqueda continua que le permite al docente reflexionar en los procesos de enseñanza aprendizaje. Así pues, la IA conlleva a entender los procesos de la práctica docente, el análisis del trabajo profesional y la reflexión como un elemento esencial dentro de la propia actividad educativa; donde, el docente es el propio investigador por encontrarse inmerso en el campo de acción y su necesidad de mejorar su profesión.

Sandín (2003) menciona que la investigación acción es una metodología de investigación orientada a la práctica educativa que tiene como finalidad aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. De acuerdo con Sandín, la investigación acción constituye una importante alternativa en los métodos de investigación cualitativa, muy aplicado en campos académicos, donde existe una fuerte vinculación de la teoría con la práctica, produciendo un conjunto acciones que contemplan la planeación, acción, observación y reflexión. Ante todo, la naturaleza de la IA le atribuye una visión práctica, participativa, colaborativa, emancipadora e interpretativa o crítica. Debido a que, los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios de los hallazgos y soluciones o propuestas.

Para Latorre (2005) la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión. De la misma manera, Latorre (como se citó en Colmenares, 2012) menciona algunos aspectos de la IA que los distingue de otras investigaciones: a) requiere una acción como parte integrante del mismo proceso de investigación, b) el foco reside en los valores del profesional, más que en las consideraciones metodológicas y c) es una

investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones.

También, se considera esta última característica como la fundamental por su flexibilidad e interactividad en las etapas o pasos del ciclo de forma espiral en cuatro etapas (Kemmis y McTaggart, 1988), entre ellas están la planificación, acción, observación y reflexión. Con esto, quiere decir que la IA desarrolla un plan de acción informada para mejorar la práctica actual, implementar el plan, recoger evidencias que permitan evaluarla y reflexiona sobre la acción registrada durante la observación.

En particular, la investigación-acción promueve la reflexión sobre la práctica, lo cual permitir al docente observar y analizar las acciones de su quehacer en el aula, para llegar a mejorar su propio desempeño profesional. Es una oportunidad de poner en práctica la dimensión intelectual del trabajo docente, más allá del cumplimiento del programa escolar, porque el docente conoce la materia y las condiciones en que se lleva a cabo la práctica educativa. Su quehacer en el aula es generador de información que orientará teóricamente sus procedimientos de intervención (Blin y Herrera, 2016).

En la planeación y diseño de la IA responde un alto grado de flexibilidad a través de dos ciclos de acción, observación y reflexión. La primera fase pertenece a la exploración de una problemática, seguido de un diagnóstico de la situación, elaborando un plan de acción que permitiera involucrar a mis estudiantes en el desarrollo de actividades/ tareas comunicativas. Dichas tareas, basada en los principios del ABT y nivel A1-A2 de acuerdo la MCER para la enseñanza de lenguas que fomentan la auto-reflexión en el aula.

En el trabajo de Latorre (2005) se recomienda hacer dos ciclos de investigación acción para lograr con los propósitos para lograr una mejora satisfactoria. Para ello, la implementación de un plan de acción puede llevar cierto tiempo si requiere lograr ciertos cambios en la conducta de los participantes. El tiempo necesario para que se origine el cambio dependerá de la frecuencia de las transacciones del profesorado con el alumnado, o de la capacidad que tenga el profesorado para

analizar la situación problemática que intenta mejorar. Aunque, el paso o acción se implemente con relativa facilidad, pueden surgir efectos colaterales que requieran reajustes o cambios en el plan general de la acción.

Espiral de ciclos de la investigación

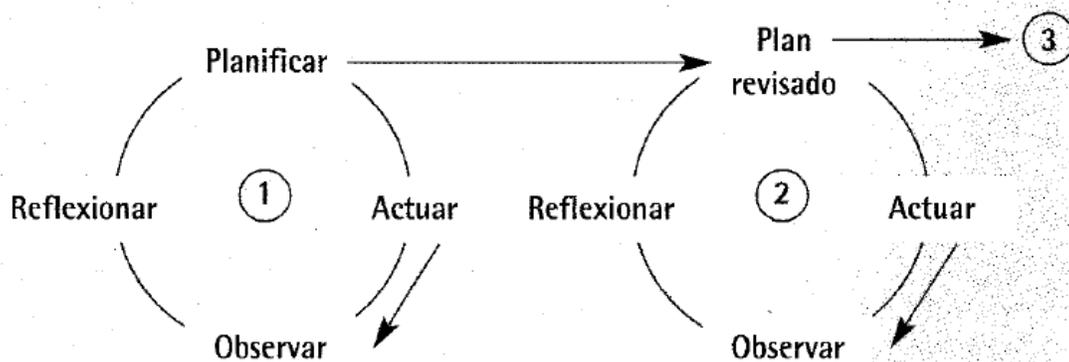


Figura 5: Ciclos de la investigación acción, Latorre (2005).

- 1.- Elaborar un plan de acción flexible que permita conocer, identifica, examinar situaciones y hacer adaptaciones para mejorar la práctica docente.
- 2.- Actúa para implementar el plan.
- 3.- Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. Se debe de llevar un diario para registrar los detalles de proceso de la acción y sus efectos deben observarse de manera individual o colectivamente.
- 4.- Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación para una nueva planificación y continuar otro ciclo.

2.3 Contexto

Para la realización de esta investigación, se decidió elegir la Escuela Primaria Bilingüe Indígena "Ignacio Manuel Altamirano" de la localidad Molino de los Arcos, San Cristóbal de las Casas, Chiapas. En realidad, la decisión de trabajar con esta escuela primaria se destaca principalmente por la apertura de los padres de familia y la disposición de los alumnos; sobre todo, porque es una escuela indígena bilingüe que enseña el idioma español, tseltal y tsotsil.

Sin embargo, se acordó con los padres de familia trabajar con los alumnos en una casa particular por las situaciones de pandemia que se estaba atravesando durante este periodo de investigación; por ello, una madre de familia de la comunidad de Molino de los Arcos nos prestó su cocina para realizar los dos ciclos de investigación con los niños. Ya que, por recomendaciones de la Secretaría de Salud a nivel federal se cancelaron las clases presenciales para evitar la propagación del COVID19 y afectar la salud de los estudiantes.

Por esta razón, el director de la institución y los maestros de grupo no me permitieron dar clases en la escuela, puesto que lo primordial fue salvaguardar la integridad de los estudiantes. En efecto, se tuvo que acudir directamente con los padres de familia y los alumnos para buscar una alternativa con el fin de cumplir con los dos ciclos de investigación. Cabe resaltar que, desafortunadamente el lugar donde se realizaron las intervenciones carece de las condiciones apropiadas para desarrollar las tareas de manera efectiva, creativa y acogedor, ya que no posee mesas, sillas; además, el espacio es reducido aunando, la falta de pizarrón, mobiliario indispensable para explicar o resolver algunas dudas.

2.4 Participantes

Con el fin de cumplir con los objetivos de la investigación se conversó con ciertos padres de familia para solicitar la autorización de realizar las intervenciones de manera presencial con los alumnos; sólo cinco de ellos manifestaron estar de acuerdo y se convino trabajar una hora o una hora y media máximo los días jueves, es decir un día a la semana, dejando abierta la posibilidad de poder agregar una hora más cualquier día de la semana, de acuerdo al tiempo y la disponibilidad de los alumnos.

Asimismo, los participantes en la investigación fueron 2 alumnos de 5º y 5 alumnos de 6º grado de primaria de la escuela “Ignacio Manuel Altamirano”. Son alumnos hablantes de la lengua tseltal, tsotsil y aprendientes del idioma español, cuyas edades oscilan entre 11 y 12 años. Además, el docente-investigador es un participante más en el proceso de la implementación de ABT en la enseñanza de la escritura del español.

Por último, la selección de los participantes se basa en el nivel de la lengua y la disposición que tienen los estudiantes para esta investigación, ya que en este trabajo se pretende implementar el ABT con alumnos de nivel A2¹, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia. Precisamente, este grupo de alumnos poseen ese nivel; por ello, se puede decir la selección fue por conveniencia.

2.5 La Estrategia Metodológica y las Técnicas de Recolección de Datos

De acuerdo a la investigación acción que tiene características del enfoque cualitativo, las técnicas de recolección de datos que se pretenden utilizar se describen a continuación:

2.5.1 Prueba Diagnóstica

El diagnóstico es un instrumento de valoración que puede proporcionar conocimiento de una o varias personas; es una herramienta básica para la investigación porque permite explorar lo que está sucediendo en un momento determinado. Alderson (2005) menciona que una prueba diagnóstica puede determinar cuáles son los puntos fuertes y los débiles de los estudiantes en la habilidad que se pretende conocer; qué pueden o no pueden hacer con el idioma, y hasta qué punto se desenvuelve en esta habilidad. La información proporcionada por esta prueba sirve para tomar decisiones sobre las tareas a implementar con los estudiantes.

De hecho, el autor Alderson (2005) alude que es importante hacer un diagnóstico para determinar cuál es el proceso que debe seguirse en la enseñanza de lenguas, además tiene un papel crucial en la investigación de segundas lenguas, ya que revela una descripción detallada de los rasgos comunicativos y lingüísticos que los estudiantes tienen que aprender y el orden en que se debe producir ese aprendizaje.

¹ Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).

Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Por esta razón, en este estudio se implementa el diagnóstico para tener un sustento para la toma de decisiones sobre el diseño de las tareas con base en las necesidades de los estudiantes (ver anexo 1).

2.5.2 Observación no Estructurada

La observación no estructurada no requiere de un instrumento de registro establecido de manera rígida, sólo se lleva con claridad el objeto central de la investigación, sin embargo, se tiene plena libertad de registrar todos los elementos y situaciones que ocurran durante el proceso (Sáenz y Tamez, 2014).

Con esta técnica se puede observar, aun sin tener en cuenta categorías o indicadores que guíen el proceso, careciendo de control temporal y llevando a cabo registros libres y globales de los hechos. Puede también ser llamada observación no sistemática u ocasional, ya que registra todo aquello que se observa y se realiza cuando no se conoce suficiente del objeto de estudio, y se puede llegar a emplear para hacer estudios piloto; aunque, por otra parte, al hacer uso de esta técnica se corre el riesgo de registrar procesos aislados y de poca funcionalidad o relevancia (Campos y Lule, 2012). Considero imprescindible mencionar que, esta observación estará centrada en mi propia práctica docente al enseñar la expresión escrita del español; así como, el desempeño y la actitud de los alumnos en la implementación de actividades mediante el ABT.

Así pues, la observación se convierte en una herramienta necesaria para la investigación cualitativa, como lo menciona Rojas (2011), la observación permite proporcionar información del comportamiento de los individuos o grupos sociales de forma real. Esta es una técnica de recolección de información que permite contrastar información de diversos momentos, ya que se pretenden llevar un rango de 8 a 12 observaciones de clases de español en la escuela primaria “Ignacio Manuel Altamirano” para la exploración del aprendizaje de la expresión escrita.

2.5.3 Diario de Campo

Un instrumento de mucha utilidad en este proceso de investigación es el diario de campo, ya que permite hacer anotaciones y recordar aquellos eventos que suceden

dentro del aula con los alumnos. “Este instrumento toma su nombre del acto de extraer de manera sistemática y controlada los datos de la realidad, tal y como suceden, (...) permite al investigador ser el único mediador entre el comportamiento del fenómeno y los datos que se recogen” (Ortiz et al., 2000, p.131). A través del diario de campo se registra todo aquello que se está observando, escuchando o percibiendo, es decir, los datos e información que se recogen en el campo durante el transcurso de la investigación e intervención. El diario de campo es un instrumento de gran ayuda para obtener pesquisas que permiten el análisis sobre la práctica. De hecho, el diario de campo es un manual indispensable para registrar eventos y hechos vinculados a la investigación educativa, permite proyectar las reacciones de las personas, documentar el proceso de investigación y analizar la realidad social (Pérez, 2004).

El diario de campo es un instrumento introspectivo que permite al profesor conocer mediante registros descriptivos, analíticos y reflexivos los comportamientos, las actividades, los eventos y otras características que suceden durante una observación de la propia práctica. En este sentido, el diario de campo para esta investigación será un instrumento indispensable para el registro de los procesos de aprendizaje cada ciclo de tarea según el método del ABT (ver anexo 2).

2.5.4 Registro de Aprendizaje o Diario de Clases

Para obtener información de parte de los alumnos que puedan ayudar a mejorar la actividad docente, se consideró el **registro de aprendizaje** que tiene las características de un diario de clases, en el cual los estudiantes pueden anotar sus reflexiones sobre lo que están aprendiendo y cómo lo están aprendiendo. Así pues, en esta investigación el registro de aprendizaje o diario de clases es una herramienta útil para registrar los avances y dificultades del proceso de aprendizaje y de esta manera el profesor puede revelar las percepciones de los estudiantes; así también, el cómo están reaccionando los alumnos sobre lo que han visto, han aprendido o qué les ha gustado y que no; de esta manera brindar la retroalimentación pertinente (Willis, 2016).

El registro de aprendizaje o diario de clases es un registro individual en el cual cada alumno plasma su experiencia personal en las diferentes actividades que van realizando, ya sea durante una tarea de aprendizaje, una clase o un bloque. Se utiliza para que los alumnos puedan expresar sus comentarios, opiniones, dudas y sugerencias relacionadas con las actividades realizadas (ver anexo 3). Algunas preguntas que pueden servir de guía en este instrumento son: ¿Qué aprendí hoy? ¿Qué me gustó más y por qué? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Qué dudas tengo sobre lo que aprendí? (SEP, 2012).

2.5.5 Video Grabación y Grabación de Voz

Tanto en la investigación cualitativa como en la investigación acción el investigador utiliza el video de grabación y la grabadora de voz, como una herramienta para volver a analizar y recordar acontecimientos importantes en el proceso de investigación e intervención; las cuales serán transcritas y sistematizadas.

2.5.6 Planes de Clases

Es un plan de trabajo que contempla los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de competencias y la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas. Santos (citado por Reyes, 2016) señala que el plan de clase es indispensable en la preparación de clases o actividades de enseñanza, donde debe determinar y/o especificar los objetivos, los contenidos, los métodos, los procedimientos, la organización y las formas de evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, todos los elementos que caracterizan la unidad didáctica (planeación) según el ABT son los objetivos, contenidos, recursos y la temporalización; que estos dependerán de la elección del tema o tarea final que se quiera realizar (ver anexo 4).

Así pues, hay muchos tipos de tareas y maneras de realizar las unidades didácticas, pero en este trabajo se considera el modelo de planeación de tareas que plantea Estaire (2011), se sugieren dos tipos de tareas, determinadas por la diferencia que hay entre el contexto del aula y el de la vida real. Estas tareas se dividen en:

1.- Tareas comunicativas se centran en el significado, tareas en las que los alumnos usan el español como segunda lengua en situaciones de comunicación y/o situaciones reales.

2.- Tareas de apoyo lingüístico que centradas en la forma (nociones, funciones léxico, etc.), vienen a dar soporte lingüístico a los contenidos de la unidad. Su objetivo es incentivar la corrección, más que la fluidez.

2.5.7 Rúbrica

La rúbrica es un instrumento de evaluación basado en una escala cualitativa el desarrollo de la expresión escrita de los estudiantes basado en criterios propios de habilidad escrita. Ávila, et al. (2015) señala que “la rúbrica es un instrumento que ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en diferentes criterios a partir de un aumento progresivo de niveles que se corresponden con los objetivos de aprendizaje que define un profesor y permiten dar consistencia a la evaluación. La consistencia es particularmente útil cuando aquello que se está enseñando es una habilidad compleja y multidimensional, como la escritura” (p.11).

La rúbrica implementada en la investigación considera las siguientes dimensiones de expresión escrita: contenido del mensaje, organización de texto, lenguaje (gramática y vocabulario), y ortografía y acentuación. De las cuales, están distribuidas por cuatro niveles de desarrollo: excelente, bueno, regular y eficiente o mejorable. Considerando que la E como excelente, B como bueno, R como regular y D como deficiente.

Es así que, la evaluación de las tareas lingüísticas del primer ciclo se centra en la evaluación en los niveles del lenguaje (gramática y lexical o vocabulario), u ortográfico y acentuación de acuerdo al Marco Común Europeo de las Lenguas; mientras que la evaluación de las tareas comunicativas del primer y segundo ciclo, se centraron en los niveles contenido, organización, vocabulario y gramática de acuerdo a las estrategias de expresión escrita. Es decir, en las tareas comunicativas no se consideran los aspectos de ortografía y acentuación en la evaluación, menos énfasis en aspectos gramaticales; ya que, el ABT centran en las funciones comunicativas.

Así pues, la rúbrica por medio de sus criterios y aspectos establecidos reveló los avances y dificultades que tuvieron los estudiantes en el proceso del desarrollo de la expresión escrita, las cuales se encuentran en el apartado de análisis e interpretación de resultados.

2.6 Procedimiento de Recolección de la Información e implementación de instrumentos de investigación.

La investigación es realizada en dos ciclos, las directrices que se observarán dentro de la práctica del docente se centran únicamente en la metodología de aprendizaje en ésta se destacan: el ambiente de aprendizaje, tipo de tareas, interacción de maestro-estudiante, entre otras. A partir de las observaciones se pueden evidenciar diferentes aspectos en los estudiantes y en el profesor investigador, mismas que serán registradas con diversos instrumentos como el diario de campo y/o el registro de aprendizaje, grabaciones de videos y de audios.

Para cumplir con los objetivos de la investigación es necesario diseñar y aplicar un plan de acción a modo de unidades didácticas, donde se incluya una serie de aspectos del ABT y MCER de la enseñanza de lenguas; tales como: nivel de la lengua, los objetivos, contenidos, recursos materiales, la destreza a desarrollar, entre otro.

El análisis del primer ciclo, el criterio establecido por el investigador, es analizar dos alumnos con mayores dificultades en la expresión escrita. También, en el segundo ciclo se analizaron a los mismos alumnos para dar un seguimiento del avance de ambos estudiantes (estudiante X y estudiante N), y así determinar los alcances y limitantes del ABT. En resumen, se presentan los instrumentos aplicados en el primero y segundo ciclo de investigación.

Primer ciclo	1 Diagnóstico, 5 hojas de trabajos (2 tareas lingüísticas y 3 tareas comunicativas), 3 Registro de aprendizaje y 5 registros de observaciones.
Segundo ciclo	5 hojas de trabajos (5 tareas comunicativas), 2 Registro de aprendizaje y 3 registros de observaciones.

Tabla 3: Técnicas e instrumentos implementados durante los dos ciclos de investigación.

2.7 El Diseño de Unidades Didácticas Mediante Tareas

En el primer ciclo, el primer instrumento de recolección de datos consistió en un diagnóstico realizado el 02 de octubre del 2020 para evaluar el nivel del idioma español y detectar las principales dificultades presentadas por los estudiantes en la expresión escrita. La prueba diagnóstica consistió en ejercicios de expresión escrita (14 ítems) elaborados bajo las normas de MCER y el ABT para que los alumnos lo resolvieran de forma individual, en clase y con un tiempo limitado (60 minutos como máximo), (ver anexo 1).

Acerca de este primer ciclo, se exploraron las unidades temáticas de la asignatura de español de quinto y sexto grado de primaria de la Secretaría de Educación Pública, de las cuales se adaptaron 2 actividades que están relacionados a los objetivos de la investigación. La primera tarea que se preparó está relacionada a la autobiografía, consistente en aprender a utilizar vocabulario para proporcionar información propia del estudiante de manera escrita. La segunda tarea se trata de elaborar una carta utilizando vocabulario de la rutina diaria. Las otras 3 tareas se adaptaron de acuerdo a las indicaciones del MCER y el método del Aprendizaje Basado en Tareas. La primera está relacionada con algunos lugares famosos de Chiapas para aprender vocabulario apropiado para viajar; la segunda tarea es aprender a escribir vocabulario relacionado con los sentimientos; y la tercera tiene relación con léxico utilizado en saludos.

Por otro lado, en el segundo ciclo también se contempló temas de currículo del español de sexto grado de primaria como: escribir una carta informativa y de invitación, escribir un guion de entrevista, escribir una biografía y escribir una tarjeta de felicitación para trabajar con la situación comunicativa en sentido de audiencia.

Con todo y lo anterior, se afirma que la parte más importante del período de investigación son las de tareas aplicadas mediante planeaciones que fueron diseñadas considerando las teorías del ABT y las teorías de la expresión escrita; así como, las orientaciones respecto a las actividades de clase expuestas en el marco teórico. Desde luego, se revisaron propuestas de autores como Ferrando (2017) y Estaire (2011) para la planificación de las tareas.

Dentro de lo que sería el objetivo de una unidad basada en tareas, Skehan (1996) sugiere plantear situaciones reales o convencionales referente a la corrección (uso correcto de la gramática, ortografía, etc.) y complejidad (uso del vocabulario cada vez más en aumento), como la movilización de todos los recursos lingüísticos para producir una comunicación escrita correcta en situaciones reales.

De hecho, Skehan a través de su marco para la implementación de la instrucción basada en tareas propuso su modelo metodológico para diseñar una unidad basada en la resolución de tareas que sirvió como fundamento en elaboración de la tabla 3 en la que se puede apreciar una adaptación de la clasificación de las tareas de expresión escrita, como propuestas de actividades en el primer y segundo ciclo de investigación. La tarea previa, la tarea, la post tarea y la retroalimentación.

Fases	Objetivos	Propuesta de actividad
Pre tarea	Activar el lenguaje necesario para la realización de la tarea, cuyo objetivo es incentivar la reestructuración del conocimiento previo.	Trabajo de identificación y concienciación lingüística, identificación de componentes básicos de la situación comunicativa (audiencia y propósito) y generación de ideas.
La tarea	Propiciar la comunicación escrita (textos auténticos) y la forma. Empezar la actividad de redacción propiamente dicha.	-Desarrollar la tarea para el control de la precisión escrita. -Solventar situaciones de la vida cotidiana. -Escribir experiencias personales: escribir rutinas diarias, cuestionarios, datos personales, experiencias, saludar, presentarse, etc. -Relacionar ideas, unir oraciones y párrafos.
Post tarea	-Afinar y precisas el escrito. -Fomentar la expresión escrita. -Prestar atención en la forma.	Ejercicio, práctica, análisis, reescribir y ajustar el escrito. Compartir tareas entre compañeros y reflexionar en las debilidades.
Retroalimentación	Incentivar el análisis.	Registrar en aprendizaje (reflexionar y valorar el aprendizaje).

Tabla 4: Clasificación de las tareas. Adaptada a partir de Skehan (1996)

Como parte de la investigación, al finalizar el proceso de la tarea, los alumnos procedían a la redacción del registro de aprendizaje con preguntas que me podrían ayudar a mejorar en el proceso del desarrollo de la expresión escrita y en las tareas subsecuentes. Las 10 tareas que se implementaron fueron sustanciales para en este periodo de investigación, pues fueron contempladas para ser evaluadas y corroborar el progreso o avance de la expresión escrita en cada tarea.

2.8 Procedimiento del Análisis de la Información

Después de haber recopilado la información necesaria, se procedió a analizar, clasificar y sistematizar los datos relevantes y significativos para el estudio. Garcés (1988) considera que dentro de la investigación acción el análisis, así como la sistematización es un proceso que organiza la información, construye experiencias, evalúa, además de proponer acciones para el mejoramiento de la práctica.

En el proceso de ordenamiento, organización y sistematización o agrupación de las descripciones nos enfrentamos con una etapa de reflexión y diálogo con los datos. Este proceso revelará categorías, tendencias, condiciones o características y otras dimensiones de interés, de tal forma que la creatividad, imaginación y experiencia del investigador le permitirán centrar su atención en verificar o dilucidar lo que empieza a emerger (Guardian, 2007).

Sampieri, Collado y Baptista (2010, p.418) mencionan que, en el análisis de la información, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura". Sin duda, este apartado presenta el proceso más importante de investigación, implica recopilar y organizar los datos obtenidos, sintetizarlos, descubrir las dificultades y los avances que van teniendo tanto los alumnos como el profesor en el proceso de escritura.

De la misma manera, Guardián (2010), menciona que la información recabada en diferentes instrumentos y técnicas de investigación se debe agrupar y ordenar sobre la base de categorías idóneas para transformar la complejidad de las transcripciones originales en un formato más simple y manejable. De acuerdo a la autora, la categorización es un proceso de organizar, jerarquizar y relativizar los datos recabados durante los procesos de trabajo de campo; que permite emitir

valoraciones, explicaciones e interpretaciones a las que se llegan de la investigación.

En este sentido, el análisis de datos de la presente investigación se desprende de los resultados de la prueba diagnóstica y de las tareas implementadas del primero y segundo ciclo de investigación, la cuales arrojaron datos para realizar un análisis sistemático, basado en las siguientes categorías:

PRIMER CICLO		
CATEGORÍAS	CÓDIGOS	Técnicas/instrumentos
Problemas de expresión escrita.	-Gramatical, lexical y ortográfico.	Prueba diagnóstica
Desarrollo de la expresión escrita.	Tareas lingüísticas Tareas comunicativas	Hojas de trabajo
SEGUNDO CICLO		
Desarrollo de la expresión escrita.	-Tareas comunicativas adecuadas a la situación comunicativa. -Pre-tarea/Planeación, tarea/redacción, y Revisión/post-tarea.	Hojas de trabajo y diario y registro de aprendizaje.
Alcances y limitantes en la implementación del ABT	Limitantes de la investigación	Registro de aprendizaje y diario de campo.
El papel del profesor y del alumno en la implementación del ABT	-El profesor como mediador del aprendizaje de idiomas. -Motivador y guía -Propiciar la instrucción y la autonomía de los estudiantes. El papel del estudiante	Diario de campo

Tabla 5: Categoría y códigos

2.9 Problemas Éticos Considerados

Para efectuar la investigación acción es necesario estar sustentado en los principios de la ética profesional. Por esta razón, para este estudio fue importante tomar en cuenta el consentimiento de los padres de familia; así como, los implicados en la investigación para efectuar el plan de acción. Principalmente, solicitar la autorización para tomar fotografías, hacer grabaciones y realizar intervención educativa en ésta. Al mismo tiempo, cuando se iniciaron las sesiones de investigación con los alumnos se les informó los procesos y los tiempos que

llevarían a cabo, de modo que fueran agendando las fechas, siendo flexible en cualquier cambio que pudiera presentarse. Por lo tanto, se debe aclarar que el único fin de la investigación es la de mejorar la propia práctica docente.

En este capítulo describió la metodología utilizada en esta investigación. Destacando que el estudio se centró bajo el modelo de la investigación-acción que permitió el docente ser actor en el proceso, al mismo tiempo, reflexionar e innovar sobre su práctica profesional. Dentro de esta sección se presentaron las técnicas para la recolección de la información, tales como: la prueba diagnóstica, planes de clases, registro de aprendizaje, rúbrica, diario de campo, entre otras. De esta manera, pasamos al capítulo de análisis de resultados.

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de datos cualitativos es el proceso de ordenamiento y clasificación de datos obtenidos en diferentes técnicas de recolección de información que se han de estructurar de manera precisa bajo jerarquías y categorías. Así pues, se entiende por análisis de datos cualitativos el proceso mediante el cual se organiza la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones (Spradley, 1980, p. 70). De manera que, los resultados que se presentan, contemplan aspectos relevantes de los dos ciclos de investigación e integran reflexiones del investigador que se contrastan y se relacionan con las teorías del Aprendizaje Basado en Tareas y de la expresión escrita.

Por tanto, en este apartado se presenta el análisis de los resultados obtenidos durante dos ciclos de investigación-acción, a partir de la implementación de diversas tareas y mediante técnicas aplicadas para recabar datos, como: planeaciones, el diario de campo, el registro de aprendizaje, observaciones y grabaciones de videos. Para la interpretación de resultados se contrastaron Teorías del Aprendizaje Basadas en Tareas y de la Expresión Escrita basada en los procesos de planeación, redacción y evaluación. En efecto, la fusión de teorías permitieron comprender los fenómenos que ocurrieron en los procesos de Pre-tarea/Planeación, Tarea/Redacción y Post-tarea/Revisión tanto en los estudiantes como en el profesor investigador; así como, las ventajas y limitantes del método aplicado.

3.1 El diagnóstico

Para atender identificar los principales problemas que tienen los estudiantes en la expresión escrita y atender el primer objetivo específico de la investigación se aplicó una prueba diagnóstica de 15 ítems. En éste, se reflejaron las dificultades que tenían los estudiantes en el desarrollo de la expresión escrita del idioma español, evidenciando las dimensiones comunicativas y lingüísticas en el plano gramatical,

lexical y ortográfico. Asimismo, para la prueba escrita se analizaron cada una de los ítems determinando tres categorías al momento, que son: **gramatical**, **lexical** y **ortográfico**.

Para visualizar con mayor claridad las categorías encontradas en este estudio, se presentan ejemplos de alumnos en las siguientes imágenes 1, 2 y 3 del diagnóstico 1, y las imágenes 4, 5 y 6 del diagnóstico 2.

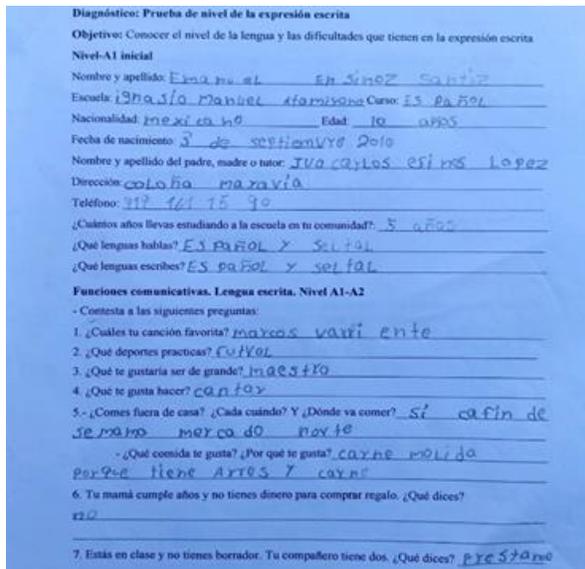


Imagen 1: Fragmento 1 del diagnóstico 1.

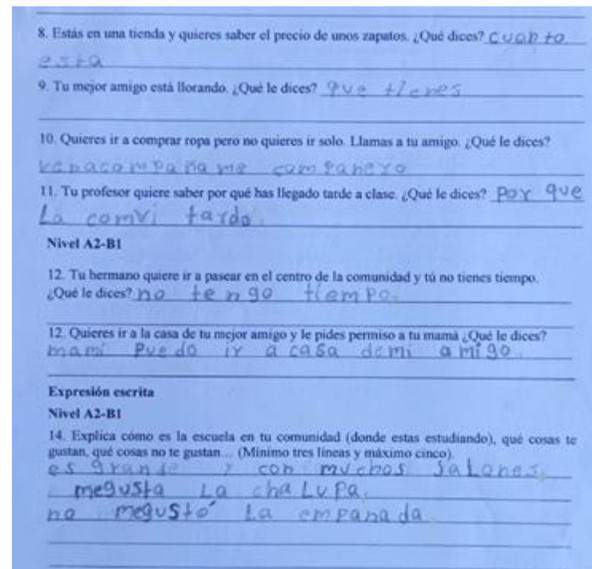


Imagen 2: Fragmento 2 del diagnóstico 1.

El resultado de este primer diagnóstico resalta un problema ortográfico, en los escritos de los niños. Se encontraron principalmente problemas en la categoría lingüística, como: la ausencia de tildes, el uso erróneo de grafías (s/c/z; b/v; h), el uso de mayúsculas y minúsculas e hiposegmentación. Relacionado al problema de la hiposegmentación se puede observar en la *imagen 1* del fragmento 1, en la cual el alumno separó su apellido paterno, escribiendo **En...sinos** en lugar de **Encinos**; de la misma manera, la respuesta del ítem 5 carece de algunas palabras, en efecto, la oración no es clara, por lo tanto, es ambigua. Otro problema notorio lingüísticamente, es la separación del pronombre flexivo con los verbos, como se observa en la *imagen 2*, en la cual el alumno escribió “**megusta**” en lugar de “**me gusta**”, es decir, los alumnos tienen dificultades en el uso de verbos pronominales.

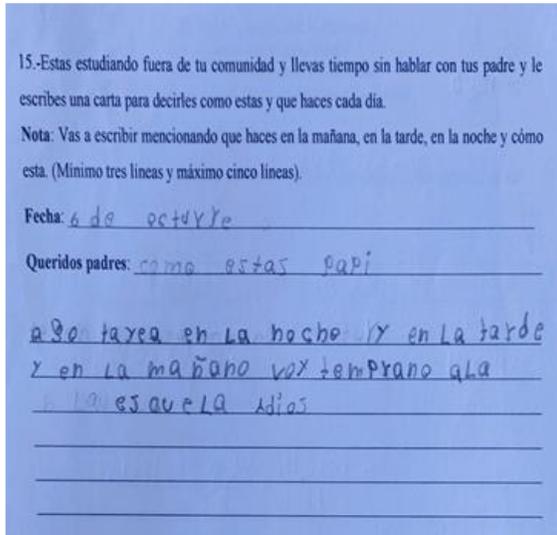


Imagen 3: Fragmento 3 del diagnóstico 1.

Por otra parte, en la imagen 3, se evidencia el uso limitado del vocabulario y la desorganización del texto (ítem 15). En éste, el estudiante tenía como tarea escribir una carta para explicar e informar su rutina diaria a sus padres. Por lo que, después de analizar el escrito encontramos la falta de vocabulario para cumplir con la actividad. Además, la carencia de tildes causa confusión en la comprensión del escrito.

Ahora, veamos un segundo diagnóstico.

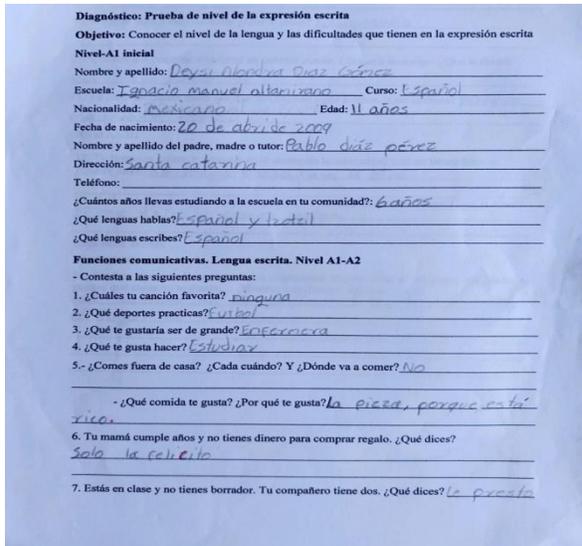


Imagen 4: Fragmento 1 del diagnóstico 2.

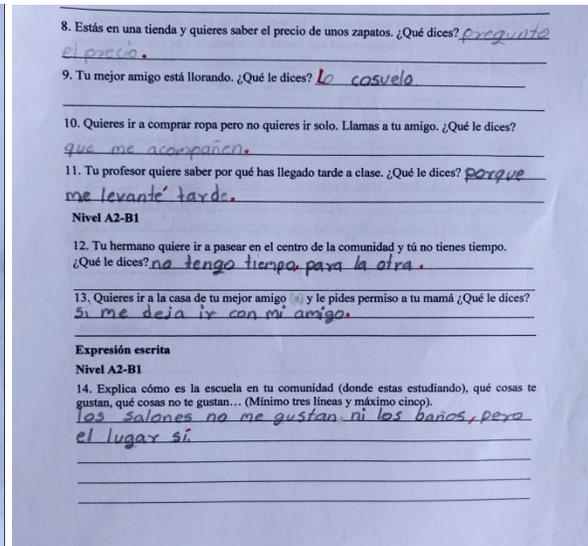


Imagen 5: Fragmento 2 del diagnóstico 2.

Este segundo diagnóstico muestra algunos problemas ortográficos. En la imagen 4 y 5 se observan algunos problemas en el uso de mayúsculas y minúsculas, se puede observar que en el apartado de datos el estudiante escribió el nombre de su papá de esta manera “pablo díaz pérez” en lugar de “Pablo Díaz Pérez”; aunado, la falta de comas, puntos y tildes. Así como, la omisión y/o cambio de letras o sílabas, como podemos ver en la imagen 5, donde el estudiante escribió **cosuelo**, en lugar de **consuelo**. Asimismo, en la imagen 5 (ítem 14) mostró un vocabulario limitado,

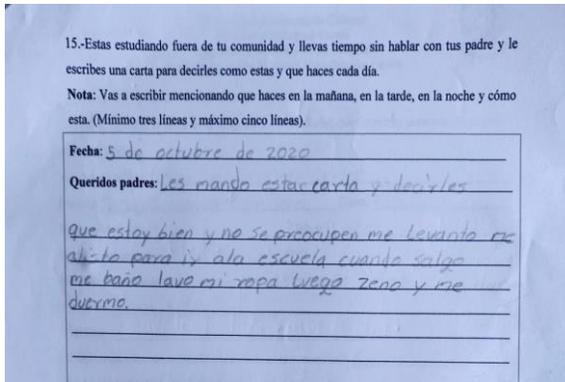


Imagen 6: Fragmento 2 del diagnóstico 2.

se le pidió que escribiera como mínimo tres líneas; sin embargo, solo hizo una línea y media, sumado a la falta de comas para separar las ideas.

De la misma manera, en la imagen 6 (ítem 15) se cumplió con el mínimo de líneas requeridas, se refleja nuevamente una escasez de

vocabulario con pequeños errores en el uso de grafías como **zeno** en lugar de **ceno** (de cenar). Sin embargo, hay cierta organización del texto, así que los errores lingüísticos de este segundo ejemplo no interfieren tanto en la comunicación.

Es importante aclarar que, solo dos ejemplos se mostraron en este trabajo porque son los mismos problemas que se repiten en las otras 5 pruebas que se analizaron y no se exhibieron. Después de haber analizado cuidadosamente todas las pruebas se definieron categorías con base en los problemas gramaticales, lexicales y ortográficos identificados. En los ejemplos presentados en las imágenes 1, 2, 3, 4, 5 y 6 podemos observar las dificultades que tenían los estudiantes en la escritura, en relación con el uso de s/c/z; b/v; h; pronombres flexivos, mayúsculas, acentos, signos de puntuación; así como, problemas de organización del contenido y el uso del vocabulario. A partir de la sistematización de los resultados del diagnóstico se establecieron las categorías que se presenta a continuación en la tabla 4.

Problemas de expresión escrita	Gramatical	Uso de la concordancia de número, en tiempo en las oraciones y problemas en el uso de los pronombres flexivos.
	Lexical	-Uso limitado o repetitivo de palabras para interactuar en situaciones familiares, temas conocidos y necesidades básicas. -Algunas palabras no corresponde a la situación que intenta comunicar.

	Ortográfico	Reconocimiento y uso de b-v, h, c-s-z, segmentación de palabras, uso de mayúsculas y minúsculas, acentos y signos de puntuación.
--	-------------	--

Tabla 6: Resultados encontrados de la implementación de la prueba diagnóstica de la expresión escrita.

Sin duda, para determinar los aspectos lingüísticos y comunicativos que debe incluir en las tareas de la enseñanza de lenguas, se deben conocer primero cuáles son esas dificultades que enfrentan los estudiantes, tal como señala Alderson (2005) sobre la necesidad de hacer una prueba diagnóstica para determinar cuál es el proceso que debe seguir en la enseñanza de lenguas.

Así pues, el resultado del diagnóstico demostró la debilidad que tienen los estudiantes en diferentes aspectos de la redacción, posicionándose en un nivel regular o elemental, de acuerdo a los criterios de la rúbrica de la expresión escrita (*ver anexo 8*); con ello, ratificamos las aseveraciones de Guzmán y Saulés, (2018) que, la actividad de escritura debe convertirse en una actividad central en el salón de clases mediante tareas motivadoras que ayuden a los estudiantes a mejorar su habilidad escrita, en este caso, en el idioma español.

3.2 El Desarrollo de la Expresión Escrita

El desarrollo de la expresión escrita es un proceso cognitivo, puesto que el lenguaje reorganiza y reestructura el pensamiento. Al leer y escribir, hacemos inferencias, utilizamos nuestros conocimientos previos, adelantamos información, ordenamos, jerarquizamos, resumimos, argumentamos, entre otros. Consecuentemente, tomar decisiones es inherente a todo acto de escritura; y, al reflexionar antes y durante el proceso, se resignifican los conocimientos (Núñez, 2014).

En consecuencia, el desarrollo de la expresión escrita es un proceso recurrente delimitado en distintas fases que se superponen de manera cíclica (planificación, textualización, revisión), lo cual obliga al estudiante a reflexionar, reestructurar y reescribir el texto de manera constante. Por ello, el escritor está sometido a un continuo esfuerzo reflexivo en cada paso de la redacción, lo que le permite

reformular el conocimiento adquirido durante el proceso de composición; en el que prioriza las necesidades expresivas del emisor para hacer llegar su voz de una forma personal al lector en el diálogo que se establece con éste a lo largo del escrito (Sánchez, 2018).

3.2.1 Ciclo 1: Tareas lingüísticas y comunicativas.

Basándonos en el Consejo de Europa (2002), el cual menciona que el objetivo del nivel A2 es mejorar los aspectos lingüísticos de la lengua que se enseña; además, Estaire (2011) señala que, dentro de las tareas de apoyo lingüístico, el ABT tiene como función dar soporte a las tareas comunicativas. Por lo anterior, las tareas implementadas en el primer ciclo contribuyeron a mejorar diversos aspectos de la expresión escrita mediante diversas actividades, con temas relacionados a: sentimientos, saludos, viajes, lugares, las rutinas diarias, la casa, entre otras; todos estos se diseñaron con el propósito de usar la lengua meta mediante la comunicación escrita; además de, analizar y mejorar los aspectos lingüísticos, para que los estudiantes obtuvieran herramientas básicas y, así, realizar las tareas comunicativas en el segundo ciclo.

En este primer ciclo de intervención, se inicia con dos tareas de apoyo lingüístico centradas en los aspectos gramaticales, lexicales, ortográficos e introducción del conocimiento de la organización de textos, pero siempre en contraste con las comunicativas. Las otras tres tareas que se implementaron se centran en aspectos comunicativos, de manera que, ambas tareas están establecidas bajo el modelo ABT, así, se da inicio con la activación del lenguaje, el desarrollo la tarea escrita y finalmente con una actividad lingüística y/o comunicativa.

3.2.1.1 Tareas lingüísticas

Las dos primeras tareas que se implementaron con los estudiantes tuvieron por objetivo desarrollar los aspectos gramaticales, lexicales y ortográficos de los estudiantes; ya que, fueron de los principales problemas detectados en el diagnóstico. A continuación, analizaremos la tarea realizada por una alumna.

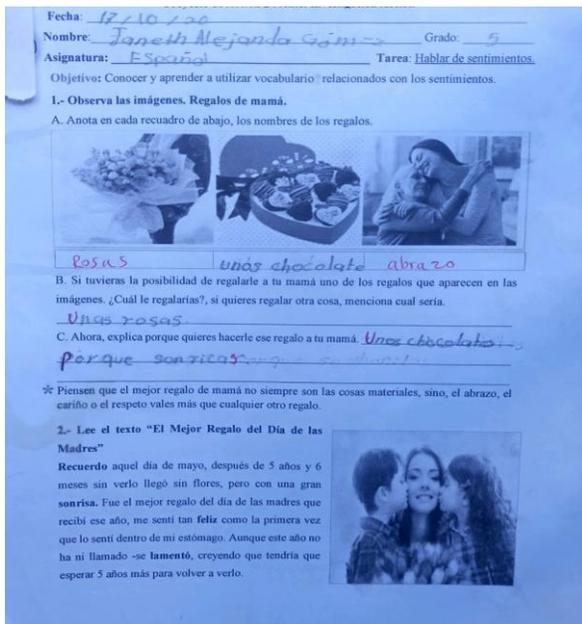


Imagen 7: Fragmento 1, Tarea 1.

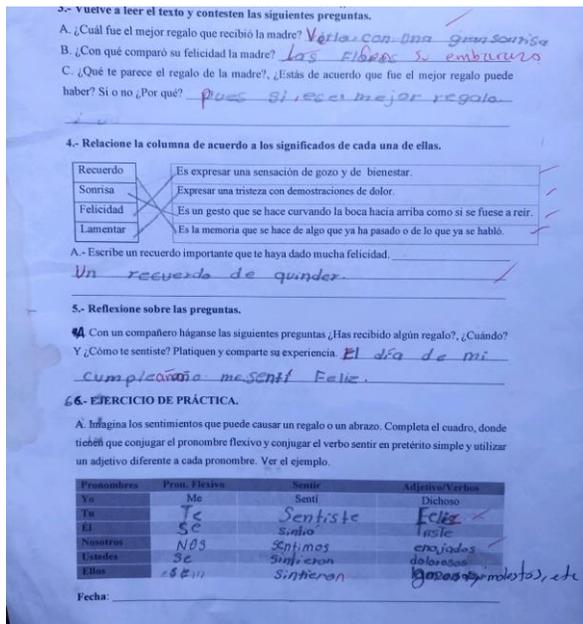


Imagen 8: Fragmento 2, Tarea 1.

El tema de la tarea 1 “sentimientos”, siguió el objetivo de aprender a expresarse mediante el vocabulario relacionado con las emociones; como se puede observar, se introdujo a través de imágenes, un texto corto y preguntas que sirvieron de estímulo para practicar la escritura. Además, el texto contiene vocabulario de sentimientos, así como verbos mayormente en pasado simple que apoyaron como guía para hacer la actividad 6A, en este trabajo el alumno 1 practicó el uso del pronombre flexivo y verbo sentir utilizando adjetivos de sentimientos.

Asimismo, en esta primera tarea, el alumno muestra algunas dificultades de escritura. En la actividad 1C se observan problemas en el uso de mayúsculas y errores de concordancia de número, en la que, la alumna escribió “**son rica**” en lugar de “**son ricas**”. En la 3A se evidencia que la alumna conoce la existencia de estas grafías “b” y “v” (**berla** o **verla**), no obstante, al escribir una sobre la otra, nos indica desconocimiento de la parte ortográfica. Por otra parte, en la actividad 5A hay una fragmentación de la palabra, la alumna escribió “**cumple...años**” en lugar de “**cumpleaños**” por lo tanto no identifica los sustantivos compuestos, gramaticalmente. Ahora, en la actividad 6A la alumna practicó el uso de los

pronombres flexivos, en ese cuadro se observan algunos problemas de omisión de grafías en la conjugación del verbo sentir, pero sí utilizó bien los pronombres flexivos.

Enseguida se analiza la segunda tarea realizada por la misma alumna.

El objetivo de esta tarea es mejorar las habilidades lingüísticas de expresión escrita mediante el vocabulario relacionado con los saludos. Al igual que, identificar verbos en pasado simple y mejorar el uso de los pronombres flexivos.

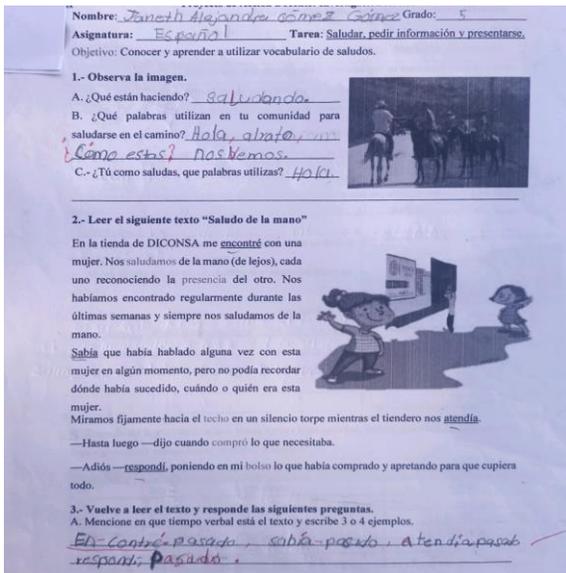


Imagen 9: Fragmento 1, Tarea 2.

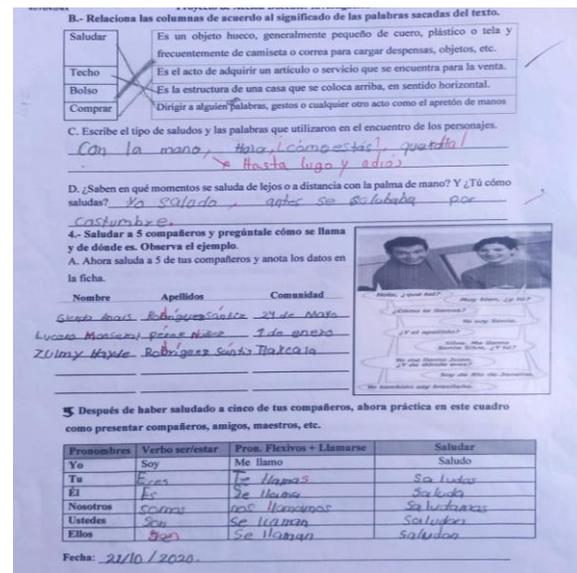


Imagen 10: Fragmento 2, Tarea 2.

Es esta segunda tarea también se observan dificultades lingüísticas en la expresión escrita en las categorías gramaticales, léxicas y ortográficas. Entre estas podemos describir las siguientes: en la actividad 1A tuvo error en uso de la “L” mayúscula lo que nos indica impericia en el uso de las mayúsculas y minúsculas. En la actividad 1B la alumna escribió “**alrato**” en lugar de “**al rato**”, por lo que continua con errores de segmentación de palabras, además de utilizar frases comunes de despedida en un saludo. Por otro lado, en la misma actividad se observa la falta de los signos de interrogación y la tilde en los adjetivos interrogativos y el verbo estar: “**como estas**” en lugar de “**¿cómo estás?**”

De igual manera, así como en la prueba diagnóstica, en esta tarea evidenciamos que persiste la confusión ortográfica en el uso de “b y v”. También, se repite el

problema de hiposegmentación en la actividad 3A, la alumna escribió “**en...contre**” en lugar de “**encontre**”, con esto nos confirma que la alumna continua con dificultades en identificar los límites de cada palabra, es decir, hiposegmentación. Asimismo, en la actividad 4A podemos observar que mantiene problemas ortográficos en la distinción en el uso de la “b” y la “v”; así como, uso de las tildes en los verbos en pasado en modo indicativo y en el uso mayúsculas en los nombres y apellidos que gramaticalmente corresponden a sustantivos propios y patronímicos.

A manera de resumen, presentamos los principales problemas lingüísticos encontrados en este primer apartado, divididos en las categorías propuestas para su análisis.

Categorías	Gramatical	-Uso de signos interrogativos. -Uso de la concordancia número y tiempo en las oraciones
	Lexical y/o vocabulario	-Errores en segmentación de palabras y reconocimientos de los límites de las palabras. -Pobreza de vocabulario
	Ortográfico	-Reconocimiento y uso de: b-v, h, k-q. - Reglas de acentuación. -Uso de mayúsculas y minúsculas.

Tabla 7: Categorías encontradas en las tareas lingüísticas.

De acuerdo al análisis de las dos tareas lingüísticas de los 7 estudiantes que participaron en esta investigación se encontraron dificultades en los aspectos gramaticales, ortográficos y el principal problema lexical que se encontró es la pobreza del vocabulario, ya que las respuestas de las actividades fueron limitadas en sus escritos. Los ejemplos antes analizados, pertenece a una estudiante que tuvo mayores problemas lingüísticos en su expresión escrita. Aunque, otros estudiantes no tuvieron tantos errores gramaticales, todos mostraron algunas dificultades ortográficas y vocabulario limitado en las tareas.

Cabe destacar que, en el primer ciclo, se realizó el análisis de las dos tareas realizadas por los 7 estudiantes. No obstante, en este apartado se muestra

solamente las tareas de una estudiante quien presentó mayores problemas lingüísticos en el proceso; lo anterior se debe a que el ABT se centra en el desarrollo de los aspectos comunicativos; en otras palabras, se enfoca en utilizar la expresión escrita mediante situaciones reales. Entonces, fue necesario aplicar estas tareas lingüísticas para dar paso a las tareas comunicativas, tal como lo enfatiza (Estaire, 2011). Pues, fortalecer previamente las habilidades lingüísticas prepara a los estudiantes para desarrollar sus habilidades comunicativas. Debido a que, no es el objetivo principal desarrollar únicamente las habilidades lingüísticas de los estudiantes, solo se presenta una muestra de los errores gramaticales, lexicales y ortográficos; así como, la necesidad que hubo para empezar el fortalecimiento de estos aspectos.

En estas dos tareas los alumnos tuvieron la oportunidad de saludarse, presentarse entre ellos, y sobre todo, practicar la expresión escrita. Es preciso señalar que estas dos tareas contribuyeron a la interacción entre mis alumnos practicando el idioma español, ya que se observó un intercambio de ideas, saludos y sentimientos que enriquecieron su repertorio lingüístico; mejorando así el uso de los pronombres flexivos y el uso del léxico apropiado en estas situaciones comunicativas.

3.2.1.2 Tareas comunicativas

En esta sección se presentan las tareas de comunicación que se centran en el significado, no en aspectos formales de la lengua, es decir, enfocados en informar, explicar y describir, más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarse. Al igual que las tareas de apoyo lingüístico, éstas quedan fundamentadas bajo el modelo del ABT, con una pre-tarea, tarea y post-tarea o tarea final. Asimismo, las tareas tienen una finalidad comunicativa acompañada de un resultado final que, es la producción escrita mediante temas cotidianos.

En esta primera tarea comunicativa el objetivo es aprender a escribir a través del vocabulario relacionado a viajes, en la cual, los alumnos trabajaron en parejas para socializar experiencias y planes sobre conocer lugares famosos de Chiapas y fuera de éste. Finalmente, después de haber realizado la pre tarea y la tarea; para el

producto final, los alumnos redactaron un breve párrafo retomando la conversación oral sostenida en parejas para comprobar la efectividad del ABT en la comunicación escrita. Puesto que los estudiantes previamente habían practicado las habilidades lingüísticas con la finalidad de interactuar de manera clara; en otras palabras, que el mensaje cumpliera el objetivo de comunicación, como se evidencian a continuación.

Primeramente, se presentan las tareas 3, 4 y 5 de la estudiante X. La tarea 3 tuvo por objetivo, desarrollar la habilidad comunicativa a través de la redacción de un párrafo explicando o informando los planes de conocer lugares famosos de Chiapas y de otros estados o países, como se muestran en la siguiente imagen (11).

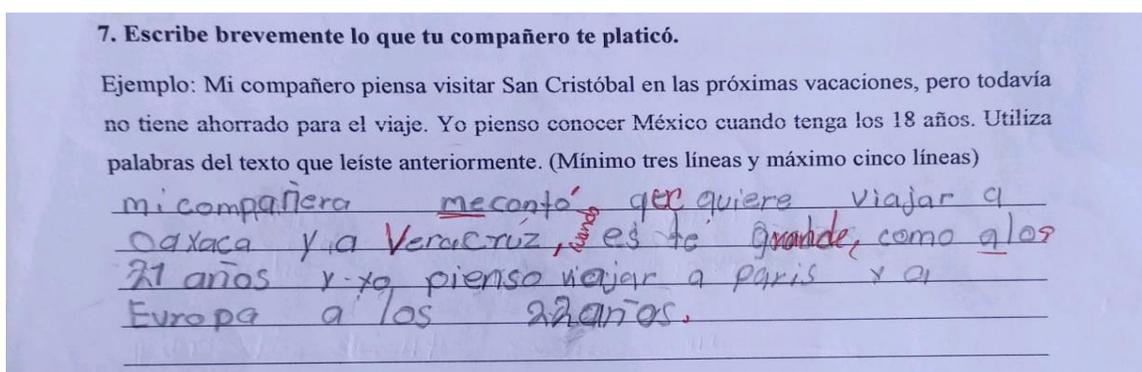


Imagen 11: Extracto de la tarea 3.

La intención comunicativa de la tarea 3, es que los alumnos sean capaces de informar o comunicar planes y proyectos de vida en un párrafo, a partir de la conversación sostenida con uno de sus compañeros. En este sentido, el escrito de la alumna X (ver imagen 11) podemos observar que la intención comunicativa no se logra totalmente, lo anterior se debe a los problemas lexicales (errores de segmentación y omisión de grafías o sílabas), gramaticales y ortográficos, asimismo, la falta de precisión y claridad en el mensaje; pues, éstos son factores que intervienen en la comunicación de manera efectiva.

En relación a la tarea 4 de la estudiante X, la cual tuvo como objetivo proporcionar información personal mediante la redacción de su autobiografía, para lo cual, se introdujo un texto corto de “La autobiografía de Angélica” (ver anexo 5), así los alumnos tuvieran un ejemplo como guía para la organización del texto y el

vocabulario de sus datos personales; este formato previo se utilizó para activar su conocimiento previo para producir su propia autobiografía relacionando una imagen con la profesión que desean ejercer cuando sean mayores de edad, como se presenta en la imagen 12.

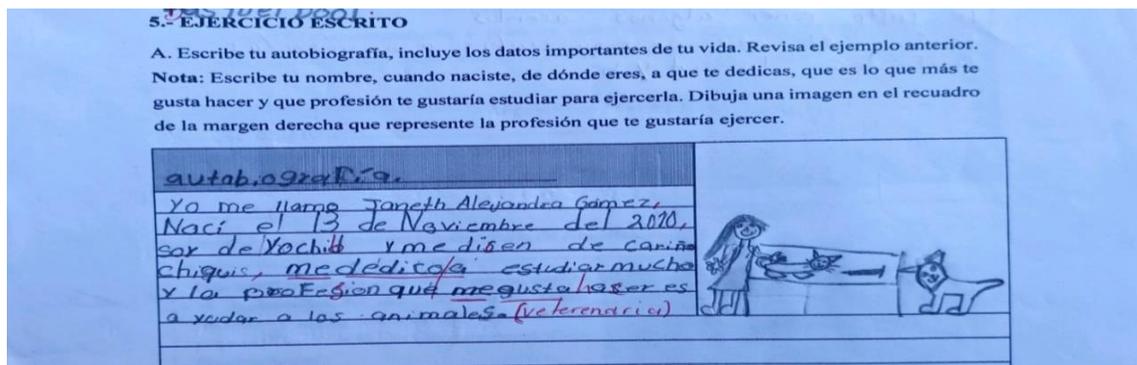


Imagen 12: Extracto de la tarea 4.

La intención comunicativa de esta tarea es aprender a escribir de manera detallada acerca de su vida personal, en que el emisor (escritor) debe incluir los aspectos que resulten relevantes o significativos para la audiencia.

Asimismo, el escrito de la imagen 12, la estudiante describe la mayoría de sus datos personales; sin embargo, el mensaje posiblemente no le llegue por completo al receptor, ya que algunas oraciones no están completas, por lo tanto, la idea es confusa. Podemos observar que menciona que la estudiante vive en “Yochib” pero no menciona si es un barrio, colonia o comunidad, tampoco menciona el municipio y estado que pertenece. Además, no logra comunicar de manera precisa la profesión que le gustaría ejercer de grande, por lo tanto, desconoce el vocabulario de profesiones, aunque, es evidente que quiere ser **veterinaria**. Por consiguiente, la falta de vocabulario limita la intención comunicativa.

Por otra parte, se observa una creatividad emotiva de la estudiante pues transmite los sueños y planes de su vida. De la misma manera, en el escrito no se observa problemas de gramática; tiene buen uso de la primera persona y el tiempo verbal en presente; así como, describe datos de la vida personal.

Finalmente, analizaremos la última tarea (5) de la estudiante X, la cual se diseñó para desarrollar la habilidad comunicativa de informar rutinas diarias mediante una

carta. Para esta tarea la estudiante tuvo que imaginar que estaba estudiando fuera del lugar de origen y, al mismo tiempo, tenía que informar a sus padres de su rutina diaria en su nueva residencia.

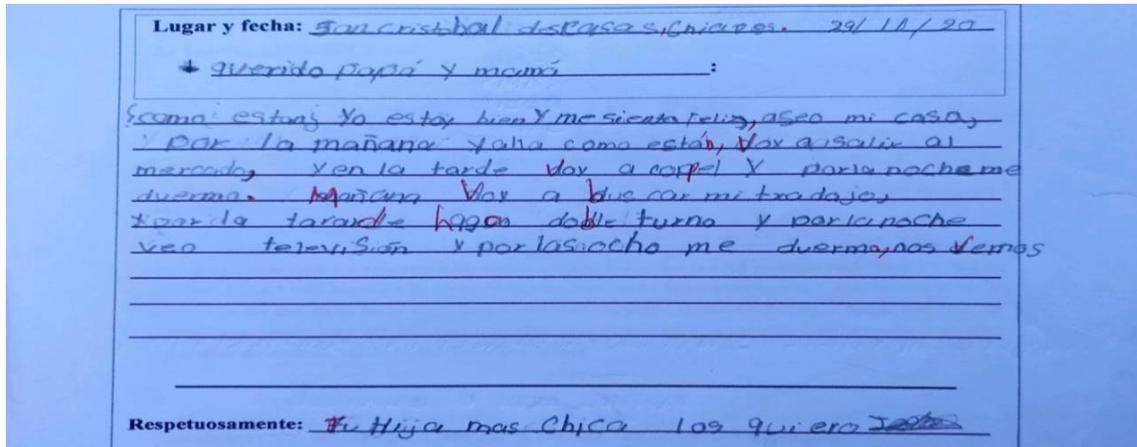


Imagen 13: Extracto de la tarea 5.

En esta tarea 5, la estudiante escribió la carta de rutina diaria haciendo énfasis el papel del emisor (el que escribe) enviada a un receptor (el que recibe), en este caso sus padres. La función comunicativa del escrito es saludar, informar su rutina diaria y expresar afecto hacia el receptor con función del lenguaje referencial. En esta carta se puede observar como la estudiante introduce su escrito con una frase de saludo, inicia con el cuerpo de la carta con una pregunta bien planteada con sus signos interrogativos ¿Cómo estás? y en general logra narrar su situación emocional y la rutina diaria. Sin embargo, los errores de segmentación y omisión de palabras distorsionan las ideas.

Por otra parte, los errores de ortografía (uso de mayúsculas, b/v, b/d, h) podríamos sugerir que no afectaron en el mensaje, pero los problemas lexicales y de sintaxis lo convierten en un texto ambiguo. Por último, analógicamente, desde la tarea 3 hasta la tarea 5 de la estudiante X podemos observar una favorable evolución en el vocabulario, mejorando lentamente los aspectos gramaticales, por ende, aumentando el sentido de la intención comunicativa.

A continuación, analizaremos las tareas 3, 4 y 5 del alumno (N).

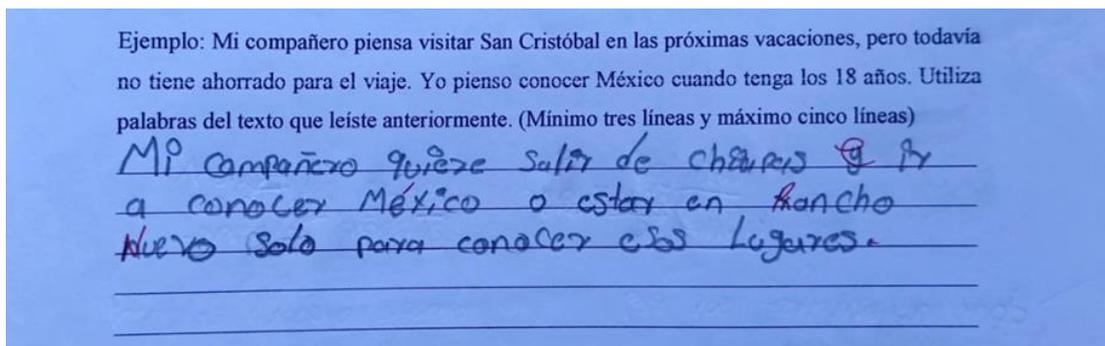


Imagen 14: Extracto de la tarea 3.

Como ya habíamos mencionado en la imagen 11, la tarea 3 fue escribir un párrafo narrando la plática sostenida con un compañero sobre sus planes y proyectos de conocer lugares famosos de Chiapas y de otros lugares. Asimismo, en un párrafo el estudiante N presentó el conjunto de planes o acciones que su compañero le explicó la conversación realizada. Así pues, en la imagen 14 se observa que el alumno tiene cierta claridad y fluidez en su texto logrando comunicar los planes de su compañero, sin problemas de gramática y leves problemas de ortografía que no afectaron la intención comunicativa.

Ahora, analicemos la tarea de 4 del estudiante N.

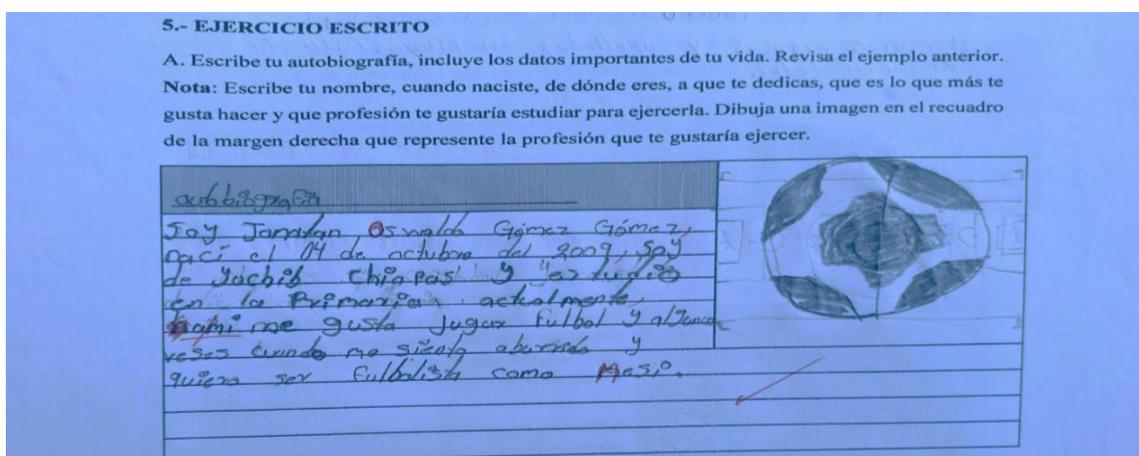


Imagen 15: Extracto de la tarea 4.

De la misma manera, como revisamos en la imagen 12, la tarea 4 tuvo por objetivo relatar la vida de la persona del estudiante en un formato de hoja de trabajo, siguiendo una estructura ordenada y coherente. En la imagen 15 podemos observar

que, el estudiante desarrolla de manera fluida sus ideas, su escrito tiene una cierta riqueza y claridad relacionada con la información personal que quiere expresar; así como, sus aspiraciones. Por lo tanto, los mínimos errores lexicales, ortográficos y acentuación no afectaron en la intensión comunicativa.

Por último, revisemos la tarea 5 del estudiante N.

Al igual que la imagen 13, la tarea 5 tuvo por objetivo informar mediante una carta la rutina diaria y expresar sentido emocional. Es decir, presentar un conjunto de acciones o trabajos realizados a diario en la vida personal.

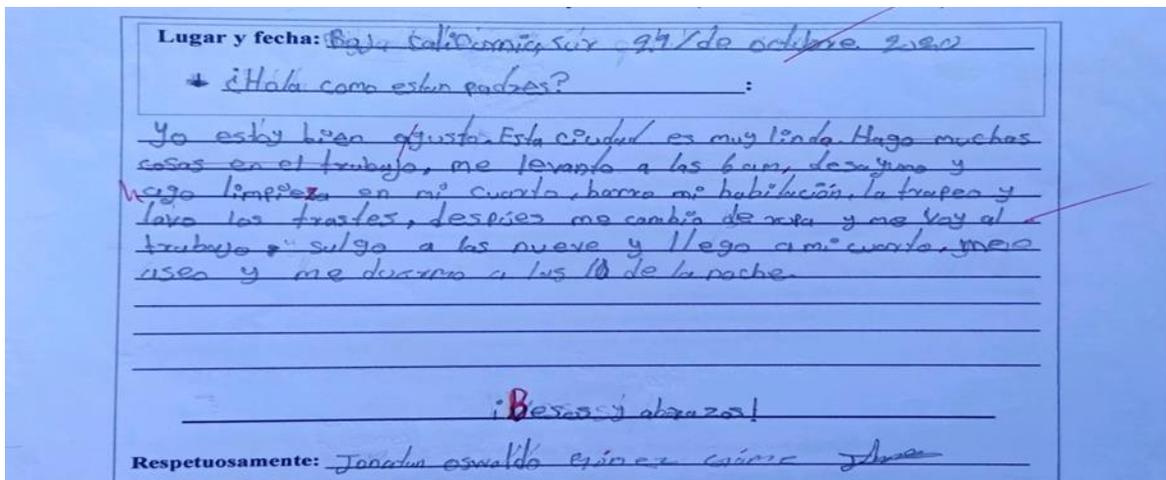


Imagen 16: Extracto de la tarea 5.

El estudiante N muestra una progresión en su dicción escrita; existe claridad y precisión en sus actividades expresadas (ver imágenes 14, 15 y 16), en esta tarea, 5, introduce su saludo, explica detalladamente su rutina diaria y se despide de manera adecuada. A pesar de las faltas ortográficas y signos de puntuación, su expresión escrita es entendible, legible y muestra una variedad de vocabulario.

Por otro lado, con la estudiante X podemos notar en la imagen 11 que empieza con un vocabulario limitado; asimismo, en las imágenes 12 y 13 muestran problemas ortográficos y en la organización de texto. No obstante, en la última tarea “la carta” muestra un aumento de vocabulario; al mismo tiempo, incrementa considerable la fluidez de la expresión escrita. Por otro parte, en las imágenes 14, 15 y 16 podemos

observar que desarrolla mejor sus ideas, tiene fluidez, no tiene problemas en la gramática, ortografía y léxico.

En resumen, de acuerdo a la rúbrica de evaluación la estudiante X, en la tarea 3 en los aspectos de contenido y lenguaje, se posiciona en el nivel bueno, y en los aspectos de organización, ortografía y acentuación en el nivel regular; en la tarea 4 la estudiante se posiciona en el nivel bueno en todos los aspectos a evaluar; y en la tarea 5 se situó en el nivel regular en todos los aspectos. En el estudiante N en la tarea 3 y 4 se posiciona en el nivel bueno en todos los aspectos de la expresión escrita, a excepción del aspecto de ortografía y acentuación de la tarea 4 en el nivel excelente; en la tarea 5 en los aspectos de contenido, lenguaje, ortografía y acentuación su nivel fue bueno, a diferencia del aspecto de organización que fue regular. Véase tabla 8.

Estudiantes	ASPECTOS/CRITERIOS				
	Tareas	Contenido	Organización	Lenguaje: Gramática y léxico	Ortografía y acentuación
Estudiante X	Tarea 3	Bueno	Regular	Bueno	Regular
	Tarea 4	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
	Tarea 5	Regular	Regular	Regular	Regular
Estudiante N	Tarea 3	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
	Tarea 4	Bueno	Bueno	Bueno	Excelente
	Tarea 5	Bueno	Regular	Bueno	Bueno

Tabla 8: Rúbrica de evaluación de la expresión escrita, primer ciclo de investigación.

Descifrando la tabla 8 podríamos decir que, ya son más evidentes los elementos de la competencia comunicativa como es la de informar, explicar, opinar y describir con una diversidad de vocabulario relacionado a los viajes, datos personales y rutina diaria. Esto es una de los aspectos primordiales del ABT, aprender una segunda lengua a través de tareas que impliquen la necesidad de comunicar, que tenga objetivos de resolver una situación concreta, adscrita a un contexto específico,

priorizando así el propio uso del idioma en situaciones de vida real y, por último, la forma (Rendine, 2018).

Por lo tanto, en ambos ejemplos presentados podemos observar que las tareas comunicativas ayudan a los alumnos en el desarrollo de la expresión escrita, favoreciendo el protagonismo de los estudiantes y brindando la oportunidad de utilizar los conocimientos que poseen, provenientes de conversaciones entre compañeros de clases y de la realidad circundante, así como, solventar situaciones concretas de la vida real. La finalidad de la tarea comunicativa es, ante todo, pragmática, orientada a expresar pensamientos, ideas, sentimientos, y resolver necesidades básicas en la L2 (Nunan, 1996).

Las tareas contribuyeron al desarrollo de las funciones del lenguaje, entre estas: emotivo y referencial porque describen sentimientos, deseos, intereses, opiniones y transmite información objetiva factores contextuales y de hechos o acciones. Asimismo, los temas se enfocan en resolver situaciones reales de la vida real (comunicar). Es importante recordar que, se inició la investigación con dos tareas lingüísticas debido a las deficiencias detectadas en los alumnos en esta habilidad de acuerdo al resultado de la prueba diagnóstica; hubo la necesidad de fortalecer previamente los conocimientos lingüísticos para dar paso a las tareas comunicativas. De hecho, García (2017) señala que el nivel A2 tiene como objetivo, también, mejorar los aspectos lingüísticos de la lengua que se enseña, de acuerdo al Marco Común Europeo de las Lenguas; tal como se enlistan a continuación:

Objetivos generales para el nivel A2.

- Controlar los aspectos básicos de la escritura castellana como pueden ser el punto, la mayúscula o los signos de interrogación, entre otros.
- Usar el pasado, el presente y el futuro de forma sencilla.
- Conjuguar bien los verbos regulares y usar correctamente los verbos como ser, estar, tener o haber.
- Dominar algunos verbos reflexivos.

- Empezar a usar el pretérito indefinido, el pretérito perfecto, el pretérito imperfecto y el imperativo.
- Saber hacer recomendaciones y dar instrucciones por escrito.
- Ser capaces de hacer descripciones sobre personas o cosas.
- Utilizar estructuras de presentación, de deseo, de comparación y del verbo estar + gerundio + a + infinitivo.
- Concordar adecuadamente el género y el número de las palabras.
- Utilizar preposiciones y adverbios sencillos de lugar y de tiempo.
- Manejar los pronombres personales, interrogativos, posesivos y demostrativos.
- Incluir en la composición escrita conectores de tiempo y de secuenciación.
- Manejar el vocabulario básico de nombres, lugares, números, apariencia física, actividades de pasatiempos, enfermedades, comidas, deportes, estudios, trabajos, viajes, transportes, de la familia, la casa, la naturaleza, el tiempo, entre otras.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, las tareas de este primer ciclo ayudaron en el desarrollo de los aspectos formales de la lengua; ya que, éstas actúan como un soporte para que los alumnos puedan realizar tareas de comunicación planteadas en esta investigación. Además, Díaz y Zamudio (2011) enfatiza que los alumnos al egresar de sexto grado de primaria deben de reconocer y utilizar adecuadamente las convenciones gramaticales, ortográficas, de puntuación y pronunciación del español. Así como, de adquirir el sistema de escritura y reconocer las funciones del español escrito.

Por otro lado, el eje central del Aprendizaje Basado en Tareas son las tareas de comunicación, por esta razón se debe de equilibrar ambas tareas para avanzar en el desarrollo de la expresión escrita de los alumnos.

3.3 CICLO 2: Tareas comunicativas adecuados a la situación comunicativa.

Bjork y Blomstrand (1994) señalan que escribir es un arte difícil de realizar, éste requiere de la voluntad y el deseo de leer; además, se requiere de estrategias

adecuadas expuestas por teorías de la expresión escrita. Esto nos llevó a, que el ABT se fusionara con las Estrategias de Expresión Escrita para obtener mejores resultados dando paso a la competencia comunicativa. En efecto, el análisis e interpretación de resultados se basa en los procesos de Pre-tarea/Planeación, Ciclo de la tarea/Redacción y Pos-tarea/Revisión.

En el segundo ciclo se implementaron 5 tareas con diferentes temas. Como parte de los resultados, me gustaría presentar 2 tareas con tres procesos de dos alumnos (Estudiante X y estudiante N) que considero importantes, ya que es secuencia del análisis del ciclo uno. En otras palabras, se retoman los dos alumnos que tuvieron dificultades notorias desde el principio de la investigación. Por lo tanto, para ver la efectividad del ABT se sigue el proceso de desarrollo de la expresión escrita de estos estudiantes.

3.3.1 Pre-tarea y Planeación

El proceso de la pre-tarea y planeación fueron momentos importantes para introducir el tema de la tarea; así como para determinar la situación comunicativa. Además, los alumnos compartieron sus conocimientos previos relacionados a los temas que se fueron impartiendo; verdaderamente, se generó una mayor motivación e incrementó el trabajo colaborativo. Sobre todo, la importancia de esta fase es conocer para qué, para quién y por qué tenían que escribir los alumnos (ver imágenes 16, 17 y 18); de hecho, Lee (2000) menciona que para motivar a los alumnos debemos de explicarle el propósito y utilidad de la tarea en la vida real, es decir, la situación comunicativa.

Para comenzar, se presenta el análisis de dos planeaciones de la estudiante X.

El objetivo de la tarea es aprender a utilizar vocabulario sobre información personal mediante la redacción de una biografía. Asimismo, la intención comunicativa de la biografía es informar al público sobre la vida de un familiar, en este caso, la mamá de la estudiante X. Como parte de la actividad de la planeación, era enlistar sucesivamente el nombre de la persona, lugar y fecha de su nacimiento, quiénes son sus padres (nombre, clase social y a qué se dedican), cantidad de hermanos

que tiene, y trayectoria escolar y laboral de su vida (estudios, trabajos anteriores y actualmente) obtenidos en una entrevista realizado en la tarea 2.

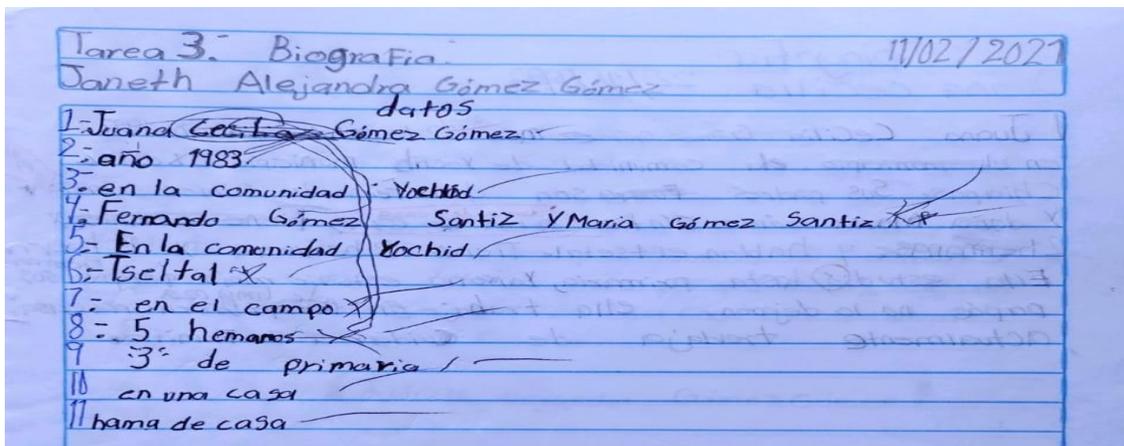


Imagen 17: Planeación de la tarea 3, biografía.

Siguiendo con los procesos de la pre tarea, se introdujo un ejemplo de biografía (ver anexo 7) para que los alumnos pudieran identificar el vocabulario de datos personales, la organización del texto y el tiempo verbal que introduce. Al mismo tiempo, la estudiante X analizó los datos obtenidos en la entrevista que había hecho anteriormente con su mamá y comparó con el texto introducido como ejemplo. De esta manera, en la imagen 17 la estudiante enlistó los datos de manera organizada que obtuvo en la entrevista para empezar la redacción de la biografía de su mamá.

Asimismo, en la imagen 17 podemos observar que la información está completa tal como se le había pedido a la estudiante, aunque en algunas frases tiene problemas lexicales (omisión de información, palabras, etc.) y ortográficos, no interfirieron en el significado.

Continuamos con la tarea 5 de la estudiante X, el propósito comunicativo de esta tarea es enviar saludos, felicitaciones y afectos a un amigo que cumple años mediante una tarjeta de cumpleaños.

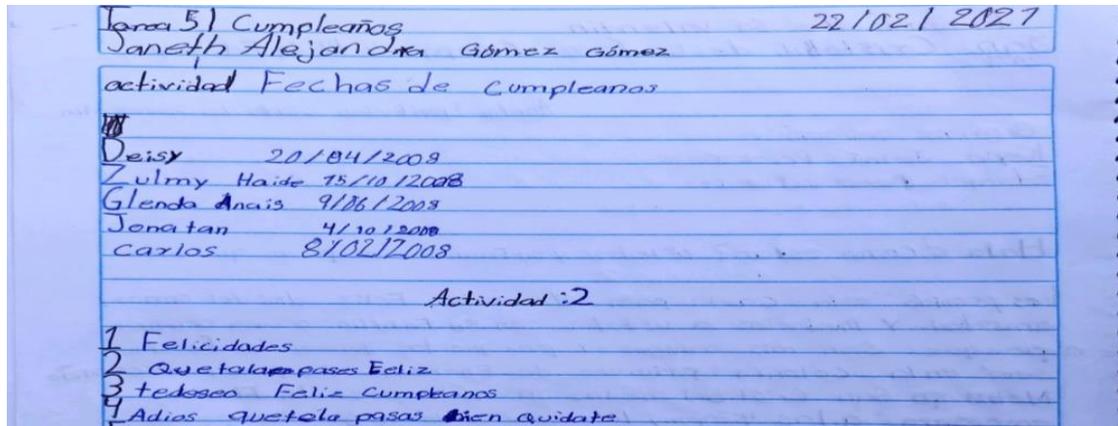


Imagen 18: Planeación de la tarea 5, cumpleaños.

En la pre tarea-planeación de la estudiante, ella hizo dos actividades, primero entrevistó a cinco de sus compañeros para saber la fecha de sus cumpleaños y segundo escribió posibles frases de palabras que se pueden decir para felicitar una persona que cumple años.

Como se observa en la imagen 18, la estudiante anotó las fechas de cumpleaños y escribió 4 frases que normalmente utiliza para felicitar a un cumpleañosero. Sin embargo, en las frases de felicitaciones se observan problemas lexicales, pues tres de las frases están mal planteadas y segmentadas, en efecto, no se precisa el mensaje. Por ejemplo, la frase “**quetala pases pases feliz**” escrita por la estudiante no tiene coherencia y secuencia lógica de la oración, aunque, obviamente quiso escribir “**que la pases feliz**”, estos son alguna de las dificultades que se encontraron en la fase de planeación de la escritura.

Como se indicó desde el principio de la planeación, también revisaremos dos tareas del estudiante N. Recordemos que el objetivo de la tarea 3 fue escribir la biografía de un familiar (papá o mamá). Asimismo, la intención comunicativa es informar al público sobre la vida del papá del estudiante N.

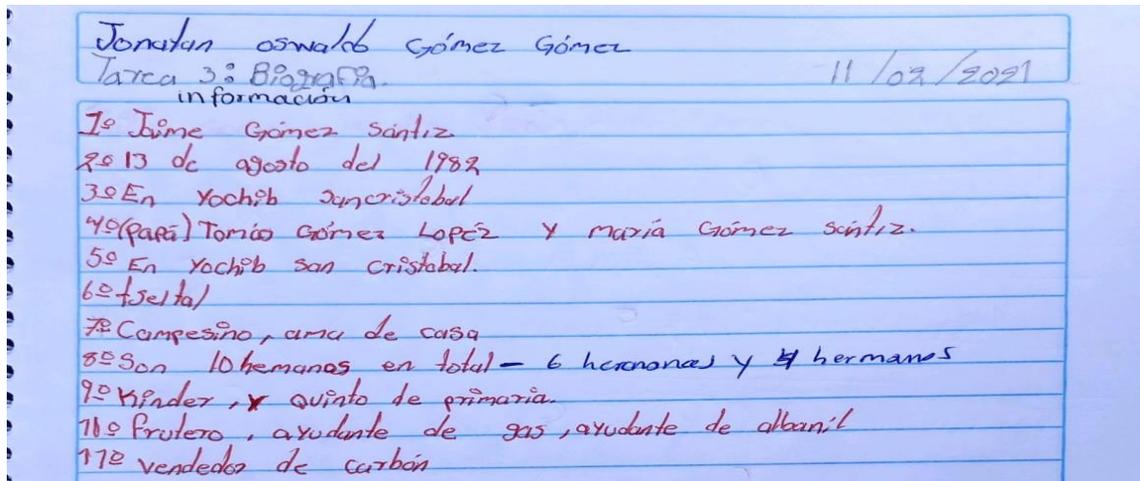


Imagen 19: Planeación de la tarea 3, biografía.

En la imagen 19 de la estudiante N podemos observar fluidez en el vocabulario y mayor información que la imagen 17 de la estudiante X. Además, la información está organizada sucesivamente como se indicó en la hoja de trabajo. En efecto, podríamos suponer que su biografía estará mejor redactada.

Por último, revisemos la planeación de la tarea 5 del estudiante N. Para ello, se planteó una situación comunicativa, en la cual, el estudiante es invitado a una fiesta de cumpleaños de un amigo; sin embargo, por situaciones de COVID19 no puede reunirse donde haya aglomeración para cuidar su salud y evitar posible contagio. Por lo tanto, decide no asistir a la fiesta y envía una tarjeta de felicitación para saludar y mandar sus buenos deseos a su amigo.

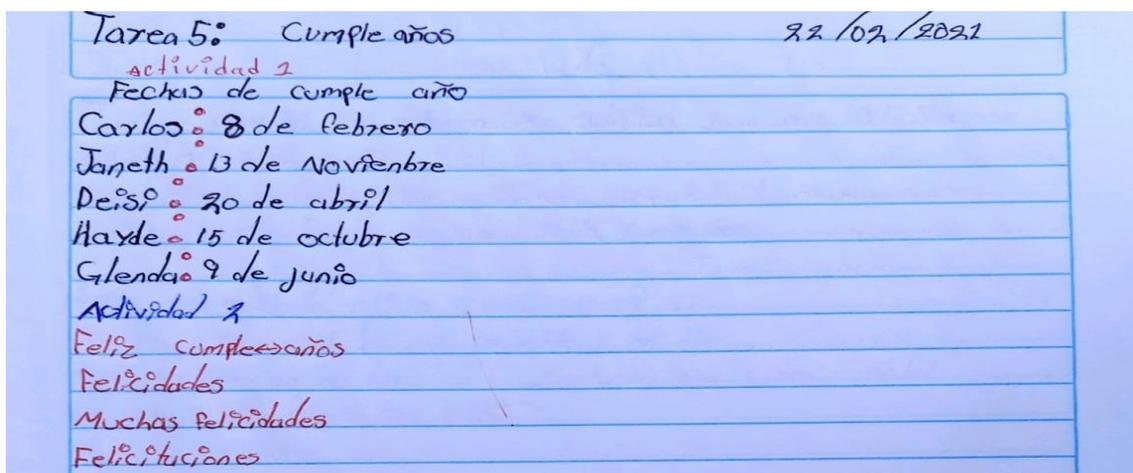


Imagen 20: Planeación de la tarea 5, tarjeta de cumpleaños.

En la imagen 20 observamos 2 actividades de la planeación de la tarea 5 (tarjeta de cumpleaños). Por lo que, en la actividad 1, el estudiante entrevistó a 5 de sus compañeros para saber la fecha de sus cumpleaños, enseguida en la actividad 2, escribió cuatro frases comunes de felicitación por cumpleaños. De esta manera, resulta que las expresiones escritas por el estudiante X son precisas, aunque son cortas, mas, precisa el propósito comunicativo de felicitar.

En resumen, la fusión del ABT con las estrategias de la expresión escrita resulta importante para esta primera fase de la redacción. Primeramente, se presentaron los temas y tareas que se iban a trabajar; así como el nuevo vocabulario que usarían para realizar las actividades posteriores. Por lo consiguiente, las imágenes 17, 18, 19 y 20 muestran cómo los alumnos planearon sus escritos, prepararon sus ideas y la información necesaria para dar inicio a la redacción de su texto. Esta es la fase, en la cual, los estudiantes determinaron la situación comunicativa, a quien iban a escribir (tarea 3 al público y tarea 5 a papá o mamá), cuál es el propósito del mensaje (narrar, describir, informar y saludar), entre otros elementos. Teniendo en cuenta que, Flower y Hayes (1981) plantean que en la planificación se deben de establecer los objetivos del escrito, generar las ideas, dar forma a lo que se quiere escribir y definir el medio por el cual se transmitirá el mensaje.

A manera de síntesis presentamos las situaciones y/o funciones comunicativas de las tareas presentadas.



Figura 6: Funciones comunicativas de las tareas.

Es importante aclarar que en la fase de entrenamiento (pre-tarea/planeación), los alumnos recibieron fotocopias de recomendaciones sobre este primer paso de la

expresión escrita en la que se hacía hincapié sobre este hecho. Es así como los alumnos lograron generar sus ideas de manera colectiva, lo que les permitió tener preparado suficiente vocabulario para empezar finalmente la redacción.

3.3.2 Tarea y redacción

En esta etapa de la tarea los alumnos realizaron actividades de forma individual y en parejas, conjuntamente, el docente monitoreaba. De acuerdo con Willis (1996) existe una variedad de tareas que se pueden implementar en la fase de la pre-tarea; sin embargo, en este segundo ciclo de investigación se trabajaron con escrituras creativas, es decir, con textos que tienen un propósito comunicativo. Entonces, con la información que obtuvieron en la planeación se les recomendó a los alumnos en empezar la actividad escrita empleando oraciones simples y cortas para evitar mayores complicaciones por parte de los aprendices. En particular, para efectos de presentación de análisis, se continúa la secuencia del análisis de las tareas de dos estudiantes (estudiante X y estudiante N).

Continuando con el segundo proceso de análisis, veamos el borrador de la biografía y la tarjeta de cumpleaños de la estudiante X.

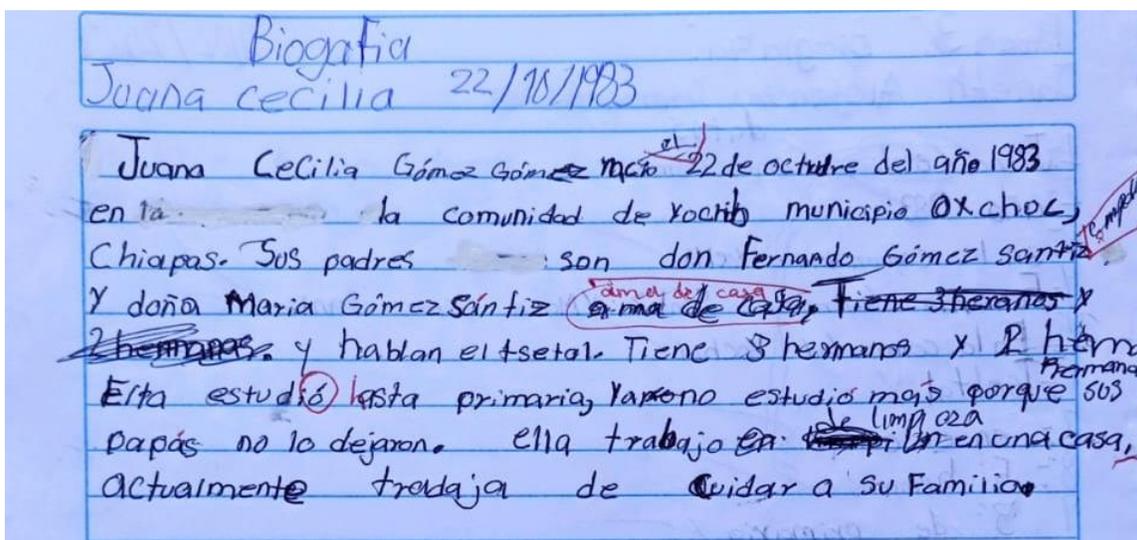


Imagen 21: Redacción de la Tarea 3, tarjeta biografía.

Como se mencionó en el apartado de la fase de la pre-tarea, los estudiantes recibieron hojas de trabajo con instrucciones precisas para cada sub-tarea; sobre todo, en cada uno de éstas, se planteó una situación comunicativa real. De modo que en esta fase de la redacción la estudiante X comenzó a describir, narrar e informar de manera escrita los datos de su madre enlistados previamente en la planeación (ver imagen 17).

De acuerdo a la imagen 21, podemos observar que la estudiante X empieza a construir y enlazar oraciones con ciertas dificultades (borrones y tachones). Asimismo, escribe la información obtenida en la planeación (ver imagen 17) de manera organizada con algunos errores ortográficos y puntuación (uso de b/d, uso de comas); así pues, la alumna empieza a darle forma, estructura y significado a su biografía.

Siguiendo la secuencia, retomamos el análisis del segundo borrador de la estudiante X. No obstante, antes de empezar con la escritura del primer borrador de la tarjeta de cumpleaños, los alumnos leyeron una tarjeta de cumpleaños (ver anexo 9) para tener conocimiento previo del prototipo del texto a trabajar; a partir de ello, tuvieron la oportunidad de conversar sus experiencias de fiestas de cumpleaños y de las frases comunes usadas en las felicitaciones; finalmente empezar la redacción.

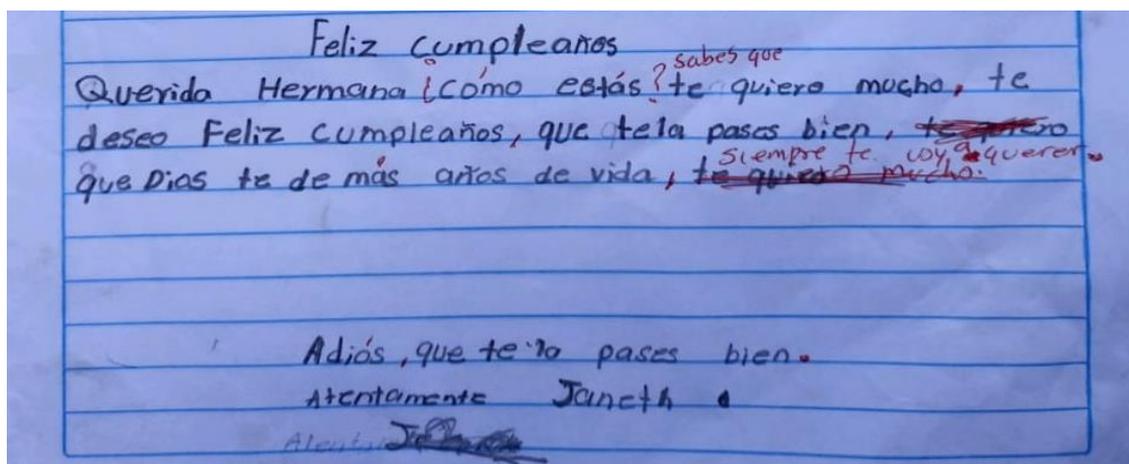


Imagen 22: Redacción de la tarea 5, tarjeta de cumpleaños.

La imagen 22 evidencia que la estudiante X presentó ciertas dificultades al organizar sus ideas, construir oraciones y formar el párrafo de felicitación. De hecho, la escritura muestra algunos problemas ortográficos, puntuación y acentuación que no interfieren en el significado, sin embargo, son cualidades textuales para la armonía sintáctica y cumplir de manera concisa el propósito comunicativo (Cassany, 2005).

Además, en la escritura de la estudiante se perciben dificultades de tipo cognitivo-lingüístico en relación con el uso del léxico; así como, de la construcción sintáctica, pues existen locuciones incompletas; además, en algunas se emplearon hasta tres veces, como lo es “**te quiero**”, en efecto existe pobreza en el vocabulario, ésta es una de las dificultades que ha venido repitiendo la estudiante en mención.

Tal como se hizo en el principio de la planeación, también revisaremos dos tareas (biografía y tarjeta de cumpleaños) del estudiante N de la misma manera como hicimos con la estudiante X. Analicemos primero la biografía.

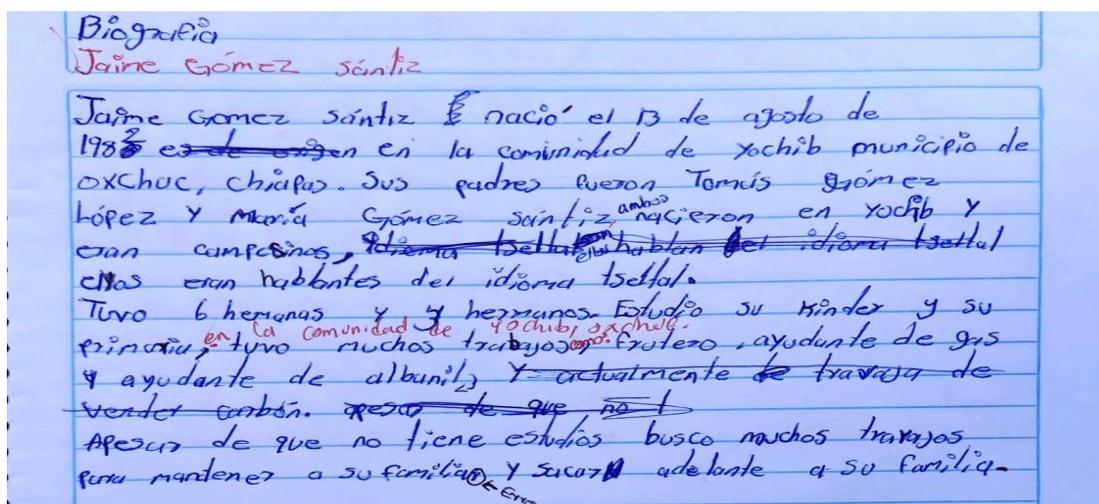


Imagen 23: Redacción de la tarea 3, biografía.

En la imagen anterior se puede notar que el estudiante escribió su primer borrador de manera organizada incluyendo todos los datos generados en la planeación (ver imagen 19). Asimismo, el estudiante empieza su escritura con coherencia, cohesión y una secuencia lógica, a pesar de los borrones; sobre todo, los párrafos son cortos, contiene la información necesaria y relacionada a los datos personales.

Por último, analicemos la redacción de la tarjeta de cumpleaños del estudiante N. Veamos el primer borrador de la tarjeta de cumpleaños.

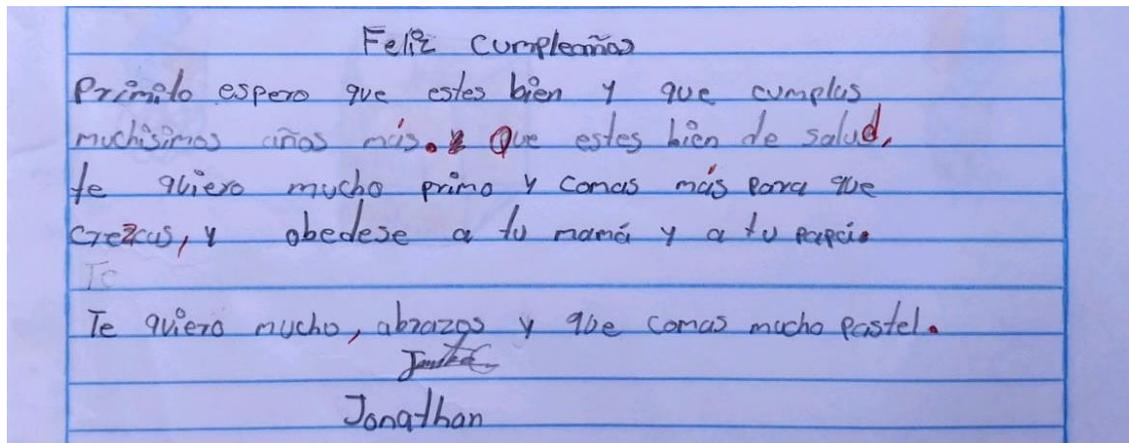


Imagen 24: Redacción de la tarea 5, tarjeta de cumpleaños.

Como se mencionó en el análisis del borrador de tarjeta de cumpleaños de la estudiante X, para realizar esta tarea se les presentó un texto de una tarjeta de cumpleaños (ver anexo 9) para tener conocimiento sobre las frases comunes de saludos y felicitaciones; así como, la organización del texto. En el escrito del estudiante N (ver imagen 24) se notan errores de ortografía (uso de s/z, y s/c), lo cual, no interfiere en el mensaje; pues envía un mensaje con cierta claridad de saludo, afecto y consejo al destinatario. Si bien, es un texto corto, contiene palabras suficientes para emitir el mensaje.

A manera de resumen, en la siguiente tabla podemos observar las dificultades que tuvieron los estudiantes de acuerdo a la rúbrica de evaluación de la expresión escrita (ver anexo 10). La estudiante X en la tarea 3 se posiciona en el nivel **bueno** en los aspectos de contenido, organización, lenguaje, ortografía y acentuación. Asimismo, en la tarea 5 se encuentra en el nivel **bueno** en el aspecto de contenido, y **regular** en los aspectos de organización, lenguaje, ortografía y acentuación.

Por otra parte, el estudiante N, en la tarea 3, se ubica en el nivel bueno de los criterios de la expresión escrita; de igual forma, en la tarea 5 relacionado con los aspectos de contenido, organización y lenguaje obtiene un buen nivel; sin embargo, en el aspecto ortografía y acentuación se ubica en el nivel regular. Véase tabla 9.

Estudiantes	ASPECTOS/CRITERIOS				
	Tareas	Contenido	Organización	Lenguaje: Gramática y léxico	Ortografía y acentuación
Estudiante X	Tarea 3	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
	Tarea 5	Bueno	Regular	Regular	Regular
Estudiante N	Tarea 3	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
	Tarea 5	Bueno	Bueno	Bueno	Regular

Tabla 9: Rúbrica de evaluación de la expresión escrita, segundo ciclo de investigación.

Analizando el cuadro anterior, podemos darnos cuenta que la estudiante X presenta mayores dificultades en el desarrollo de la expresión escrita, principalmente en la tarea 5; mientras que el estudiante N obtuvo un nivel bueno en ambas tareas (3 y 5), excepto la ortografía y actuación en la tarea 5, en la cual alcanzó un nivel regular. Claro que el resultado no significa que un estudiante sea menos inteligente o que no tengan interés en escribir como el otro estudiante, sino porque es una de las destrezas complejas que requiere del ejercicio mental para generar y organizar las ideas de manera escrita.

Precisamente, porque la expresión escrita resulta una tarea difícil de desarrollar, en cada una de las tareas se estableció primeramente la situación retórica en las cuales resaltan la audiencia, el propósito, el contexto comunicativo, entre otros elementos, para luego seleccionar la información relevante que serviría para la construcción sintáctica del texto como se observa claramente en las imágenes 21, 22, 23 y 24. Esta es la fase en la que los estudiantes deben activar el pensamiento creativo y el léxico, en otras palabras, la ejecución gráfica de las letras y construcción sintáctica de las ideas generadas en la planeación; en las cuales se atienden la estructura textual y los aspectos gramaticales.

En particular, en esta fase de la tarea, a los estudiantes se les dificultó construir y unir las oraciones (ver imagen 21 y 23); ya que para la textualización se requiere ejercitar el pensamiento con el objetivo de formular ideas, pensamientos y conocimiento previo (ver imagen 25); sobre todo, conlleva una lectura constante de lo que se está escribiendo y así relacionar adecuadamente tanto las oraciones como

los párrafos del texto mediante conectores. De hecho, los autores Flórez y Gómez (2013) determinan que la escritura se concibe como un acto cognitivo que implica una serie de estrategias como control y precisión durante el proceso de redacción o textualización; así como, estrategias cognitivas que abonan a la incorporación de la nueva información en el conocimiento de los alumnos.

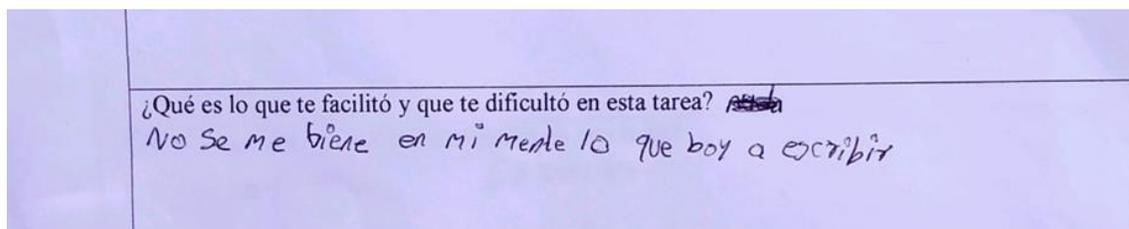


Imagen 25: Extracto de registro de aprendizaje.

Como se ha venido indicando, en esta fase de las tareas se introdujeron pequeñas lecturas de apoyo adaptados a cada temática y del vocabulario a trabajar con la finalidad de que los alumnos puedan ver la organización y el contenido de cada texto. Puesto que el autor Félix (2014) afirma que la mejor forma de desarrollar la escritura es por medio de la lectura constante, aprender disfrutando de la literatura, los periódicos o cualquier otro tipo de texto que despierte el interés de los estudiantes. Sin duda, estos textos desempeñaron la función de guía o modelo de este segundo proceso del desarrollo de la expresión escrita (ver anexos 8 y 9). En efecto, explorar diferentes estrategias del aprendizaje de la expresión escrita es lo que hizo posible superar sin mayores problemas el proceso de la textualización. Finalmente, una vez analizados los resultados de la fase de la tarea/redacción, ahora presentamos la interpretación de los resultados de la revisión, corrección, autoevaluación y coevaluación del proceso de la redacción.

3.3.3 Post-tarea y revisión

En esta fase de la post-tarea, Willis (1996) y Ferrando (2017) concuerdan que se debe de plantear una tarea final como una prueba de la habilidad a desarrollar, en este caso, la habilidad escrita; donde es importante prestar atención en el contenido, la organización, la forma y obtener otros puntos de vista tanto del profesor como de los mismos compañeros de clases para llegar al producto terminado. Además, estos

autores confirman que, los estudiantes, al volver a leer sus textos, escuchar nuevas ideas y otros puntos de vista de sus compañeros pueden propiciar nuevas interpretaciones, de manera que puedan presentar un producto coherente, claro y armónico con el texto que se expone.

3.3.3.1 Corrección y precisión del texto.

Dentro de la fase de revisión, Rojas-Drummond et al., (2018) recomiendan al docente promover entre los alumnos la revisión de sus propios textos; sobre todo, ayudar a los alumnos a examinar y corregir aspectos del contenido, la producción y la gramática, así como la adecuación y coherencia del texto. Además, en la etapa de la post-tarea, Ellis (2003) propone llevar a cabo tres actividades pedagógicas con los estudiantes, como: proveer una oportunidad para repetir el desarrollo de la tarea, promover la reflexión de cómo se desarrolló y fomentar la atención en la forma, en especial de aquellas problemáticas que se presentaron en su realización.

Así que, antes de llegar a la tarea final, se deben aclarar de las acciones que hicieron durante el proceso de la revisión. Para ello, los alumnos acudieron a la estrategia de releer el escrito con la finalidad de revisar la información general del texto, evaluar la estructura y corregirlo. Asimismo, esta etapa de revisión corresponde principalmente al ejercicio de reescritura; ya que se distribuyeron oraciones no refinadas, párrafos confusos y finalmente reescribir la versión final del texto (ver imágenes 21, 22, 23 y 24).

Entre las actividades que se realizaron en esta fase, se encuentra la retroalimentación entre compañeros. Durante este ejercicio, los estudiantes trabajaron de manera colaborativa para leer y corregir las pruebas de sus propias composiciones. Del mismo modo, las actividades de corrección se hicieron de manera grupal para afinar ciertos elementos como oraciones que constituyen el tema y el propósito de la tarea, así como agregar conectores que resultaron necesarios para así, el lector pueda entender el mensaje que se pretende ofrecer (ver imágenes 23 y 24).



Imágenes 26 y 27: Revisión y coevaluación

A manera de resumen, los alumnos al revisar nuevamente sus propios escritos (autoevaluación) les ayudó a detectar ciertos errores que no percibieron al principio, pero considero que la parte que tuvo mayor peso para poder presentar un producto coherente, claro y significativo es la coevaluación, ya que permitió detectar ciertos errores que el propio escritor no podía notar y al mismo tiempo, al revisar y evaluar el trabajo de otros compañeros, permitió visualizar de qué manera realizaron todos el mismo escrito; con los comentarios emanados se llevó a cabo la socialización del conocimiento, enriqueciéndose de manera sustantiva. Así como lo señala Kurt (como se citó en Gómez y Quesada, 2017) que la coevaluación se entiende como una evaluación colaborativa que se combina con la autoevaluación y evaluación al mismo tiempo. En efecto, por una parte, la coevaluación permite evaluar el trabajo de otro y por otra parte sirve como una guía para mejorar la escritura del evaluador.

3.3.3.2 Producto terminado: tarea final.

Como ya se ha referido anteriormente, en las fases de la pre-tarea y tarea, antes de considerar terminado un trabajo o mensaje escrito, éste debe ser revisado delicadamente para poder entregarlo al receptor con la mayor claridad posible. Por esta razón se debe someter a diferentes procesos de revisión realizados entre el escritor, los alumnos y el profesor para corregir todos los errores ortográficos,

estilísticos o de contenido antes enviar al destinatario, en efecto proporcionar el mensaje de manera eficiente que se pretende transmitir.

Ante todo, Cassandy (1995) alude sobre la entrega de un producto escrito significativo, que una de las particularidades es realizar la corrección antes de entregarlo al destinatario; es decir, debemos darle un retoque final al contenido, reformulando y reconstruyendo la estructura del texto hasta lograr el texto acabado, como se observan en las siguientes imágenes 28, 29 del estudiante X y las imágenes 30 y 31 del estudiante N.

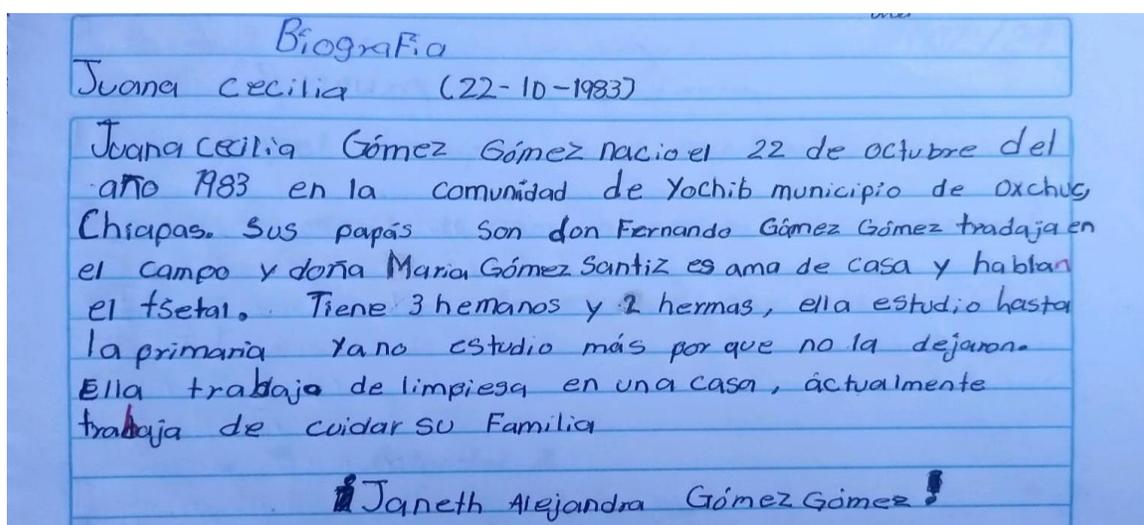


Imagen 28: Producto de la Tarea 3, la biografía.

En imagen 25 se puede observar una tarea limpia diferente a la imagen 21, la biografía de la estudiante X cumple con el propósito comunicativo sobre narrar la vida de su madre. Asimismo, la información se presenta de manera organizada, describe los datos importantes y sucesos representativos de su progenitora; maneja un vocabulario variado con algunas omisiones de grafías en las palabras. No obstante, permanecen algunos problemas de ortografía y acentuación, relacionados a la gramática.

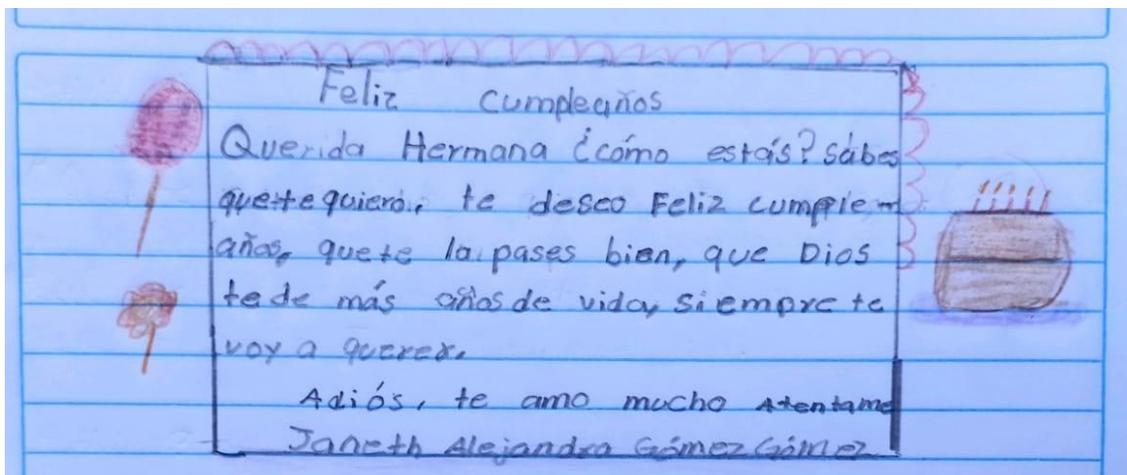


Imagen 29: Producto de la Tarea 5, tarjeta de cumpleaños.

De la misma manera, el producto de la tarea 5 se observa diferente al borrador de la imagen 22, cumple con el propósito de felicitar a la hermana, tiene una buena organización, vocabulario variado, buena ortografía y acentuación.

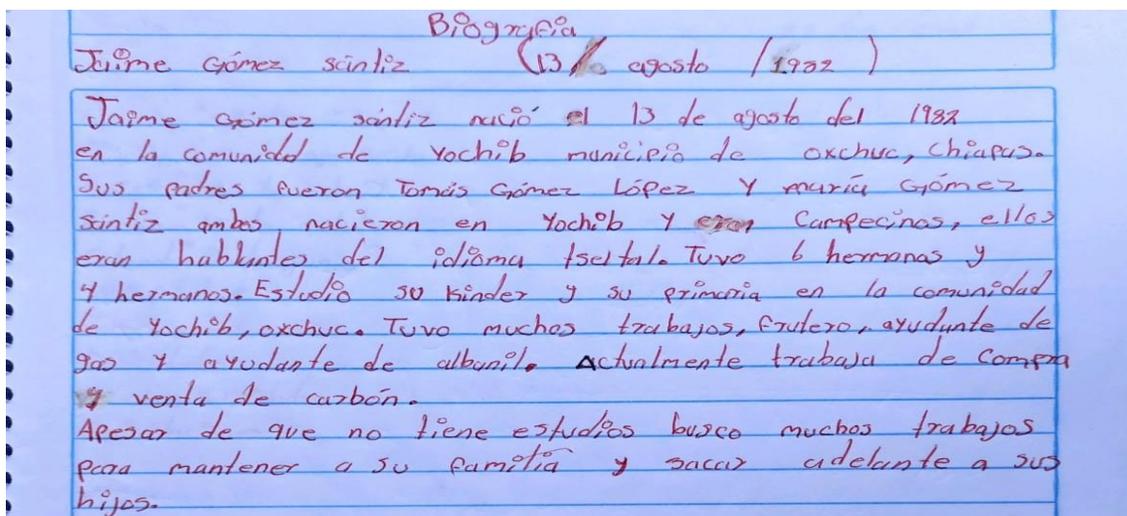


Imagen 30: Producto de la tarea 4, Biografía

Por otra parte, la tarea 4 del estudiante N tuvo un cambio notable en relación con la textualización de la imagen 23, pues el producto de la tarea 4 tiene claridad, fluidez, secuencia lógica y cumple el propósito de dar a conocer la vida de su padre. De

modo que, el estudiante muestra un vocabulario variado, enlaza sus oraciones utilizando conectores como: y, pero, para, puntos y seguidos y la preposición “para” acordes al nivel A2 según MCER (Consejo de Europa, 2001). Aunque, tiene pequeñas dificultades de ortografía (c/s, mayúsculas, minúsculas); asimismo, el estudiante muestra dificultad de utilizar los signos de puntuación, específicamente el uso de los **dos puntos** en las oraciones enumerativas, cuando el estudiante enlista los trabajos que tuvo su padre. Pero lo importante es que el mensaje puede ser entendido completamente.

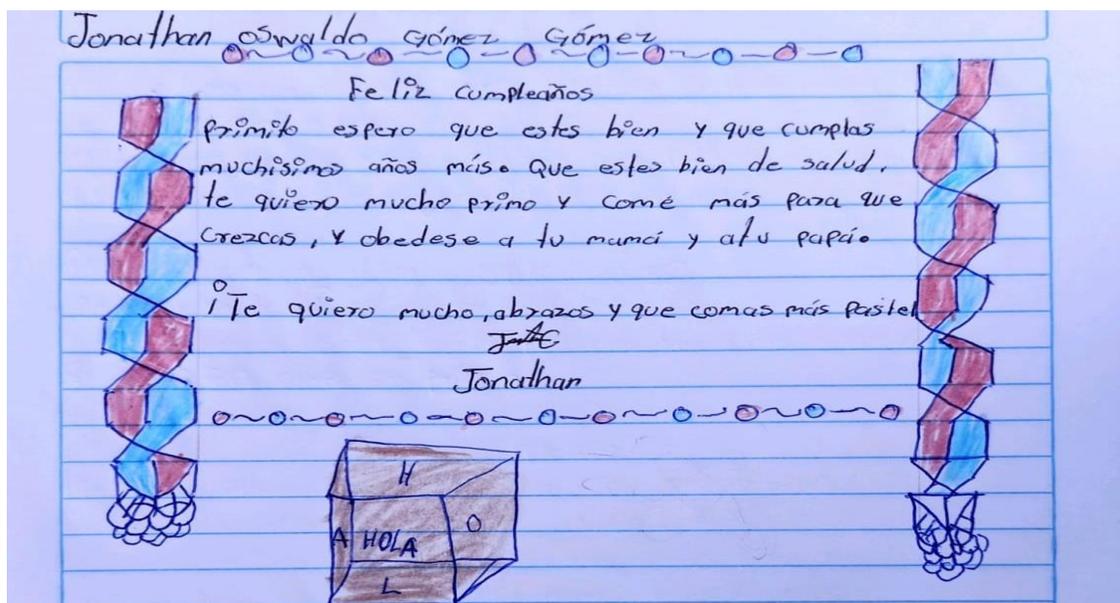


Imagen 31: Producto de la Tarea 5, tarjeta de cumpleaños.

La tarjeta de cumpleaños de la imagen 31 tiene riqueza en el vocabulario, fluidez y secuencia lógica en el texto; asimismo, cumple con el propósito de la comunicación. Además, esta tarjeta expresa sentimientos de cariño, amistad y consejos; Sobre todo, el estudiante añadió un elemento importante: los márgenes, dándole mayor creatividad.

Para poder presentar los escritos que se observan en las imágenes 28, 29, 30 y 31 fue fundamental trabajar sobre los tres procesos de la expresión escrita: la planeación, textualización, revisión, así como otros subprocessos importantes como la autoevaluación y coevaluación. Ante todo, considerar todas aquellas

posibilidades y orientaciones tanto de las teorías del ABT como de la expresión escrita fue lo que hizo posible ofrecer un producto coherente, además de cohesivo, de modo que sea entendible para el receptor. Aunque, los escritos tienen pequeños errores de gramática y ortografía, no interfieren en el mensaje. Por lo tanto, en este segundo ciclo del desarrollo de la expresión escrita se preponderó a la audiencia con el fin de alcanzar los aspectos estilísticos, es decir, la elegancia, creatividad y armonía del texto.

3.3.4 Vocabulario y gramática.

En este apartado se presenta el análisis del progreso y avance que obtuvieron los alumnos en tanto al uso del vocabulario como de las estructuras gramaticales en la realización de las tareas en el primer y segundo ciclo de investigación. Indubitablemente, en los escritos de las imágenes 28, 29, 30 y 31 se puede observar un aumento en el uso del vocabulario, en comparación con los escritos de “mayor extensión” de las imágenes 12, 13, 15 y 16 de las tareas implementadas del ciclo 1. De esta manera, considero que el ABT junto con las estrategias de expresión escrita, contribuyó en la expansión del vocabulario, pues conocieron y pusieron en práctica nuevas palabras. El haber transitado por diversos procesos del desarrollo de la expresión escrita, resultó en aumentar el vocabulario, efectuando así una mejor comunicación.

Por otra parte, Willis (1996) plantea dentro de la post-tarea la focalización del lenguaje, donde el docente debe de dar tratamiento a las estructuras gramaticales; es decir, el maestro debe realizar un análisis de aquellos aspectos gramaticales complejos para los estudiantes; al mismo tiempo, motivarlos a realizar escritos con patrones gramaticales construidos para realizar las actividades de manera correcta. De hecho, el autor menciona que incentivar a los alumnos a leer sus propios escritos y la de otros compañeros motiva a los estudiantes en el uso de nuevo léxico; en especial en el uso de la forma. La acción de releer el escrito antes de considerarlo terminado, orienta a mejorar el uso de los signos de puntuación y de los conectores, tal como lo vimos en las imágenes 28, 29, 30 y 31.

Ante todo, la situación o intención comunicativa planteada en cada tarea favoreció significativamente el aprendizaje del vocabulario. Asimismo, influyeron sobremanera los momentos de interacción, conversación y exposición que se realizaron durante el proceso de las tareas para la adquisición y empleo del vocabulario dentro de los productos de la expresión escrita. Para concatenar de manera coherente y cohesiva esas palabras aprendidas dentro de los escritos fue necesario el uso de los conectores básicos del nivel A2 de lengua que recomienda el Consejo de Europa (2002) usar conectores sencillos, tales como: “y”, “pero” y “porque” para enlazar frases y oraciones dentro del texto (ver imágenes 28, 29, 30 y 31).

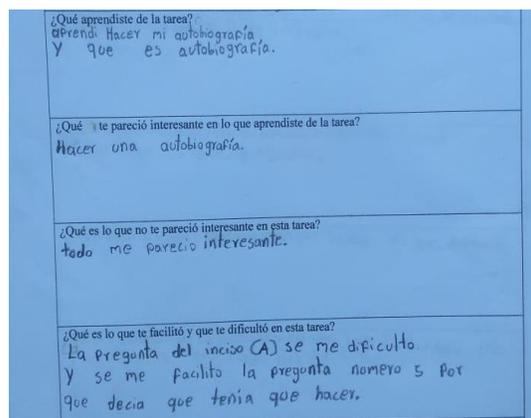
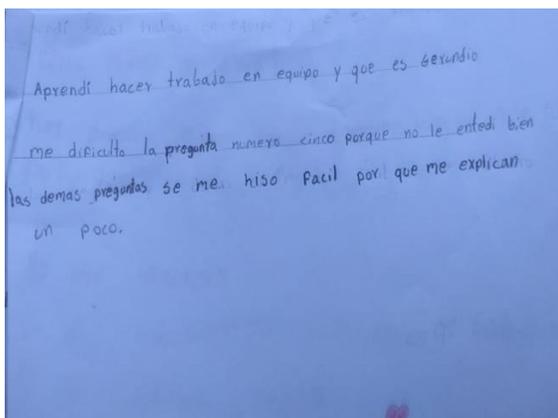
3.4 Alcances y limitantes en implementación del ABT.

En la implementación del ABT para el desarrollo de la expresión escrita consideré todas las orientaciones que sugiere este método para culminar con éxito la presente investigación. Por lo tanto, para desarrollar la expresión escrita de los estudiantes fue necesario plantear tareas relacionadas con la vida real, como: viajes, lugares, entrevistas, datos personales, sentimientos, saludos, rutinas diarias, cumpleaños, entre otras. Asimismo, el tipo de tareas que se implementaron influyó en la motivación de los estudiantes para mejorar su habilidad escrita y participar hasta el final de la investigación.

Ritchie (2003) afirma que el ABT tiene mayores ventajas que los métodos o enfoques tradicionales, porque los estudiantes son expuestos a usar el lenguaje en situaciones reales, por lo que la adquisición es más creativa y dinámica más que una simple memorización de expresiones de la lengua meta. En lugar de concentrarse únicamente en la escritura del idioma español, aprovecharon los conocimientos y las experiencias previas en las tres etapas de tarea del ABT para el desarrollo de la expresión escrita; en efecto, en este ciclo de aprendizaje permitió a los estudiantes explorar características preliminares y nuevas del lenguaje.

Sin duda, en las tareas se plantearon temas interesantes que motivaron a los estudiantes a compartir experiencias, sensaciones y sentimientos; aunque, en el

primer ciclo de investigación algunos estudiante mencionaron que algunas instrucciones de las tareas no eran claras y se confundían al momento de resolverlas (ver imágenes 32 y 33), éstas se revisaron y se ajustaron detalles para las tareas del segundo ciclo.



Imágenes 32 y 33: Extractos del registro de aprendizaje

Precisamente el objetivo de implementar el registro de aprendizaje o diario de clases es para hacer ajustes necesarios en la programación de actividades y al mismo tiempo como un medio de autoevaluación para los estudiantes (Willis, 2016). Este proceso le ayuda el docente a mejorar en su práctica docente y evidenciar las dificultades que se van presentando en el proceso; en otras palabras, la finalidad de haber efectuado el registro de aprendizaje o diario de clases fue promover la autoevaluación, privilegiar el registro libre y contextualizado de observaciones; así como, servir como insumo para verificar el progreso de los aprendizajes (SEP, 2012).

Por lo cual, en el proceso de la implementación de la metodología del Aprendizaje Basado en Tareas, pude observar que los alumnos se mantuvieron motivados continuamente durante el desarrollo de la expresión escrita, que es uno de los elementos más importantes para producir un aprendizaje. Esto, aunado al trabajo de pares y tríos, fomentó la relación entre compañeros, aumentaron la confianza en sí mismos, propiciando un aprendizaje positivo y enriquecedor. Esta afirmación también se registró en el diario de campo:

Esta clase fue maravilloso, pude apreciar la sonrisa de mis alumnos, platicar e interactuarse entre ellos, y en todo el momento estuvieron felices haciendo sus tareas.

(Extracto del diario de campo, 15 octubre 2020)

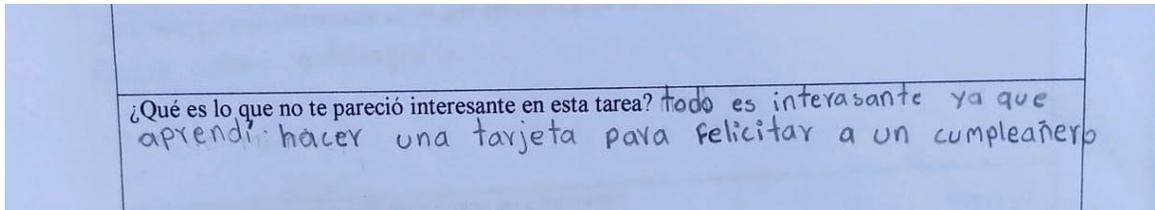


Imagen 34: Extracto del registro de aprendizaje.

En síntesis, la ventaja de utilizar el ABT en la enseñanza de lenguas y en el desarrollo de la expresión escrita es que, promueve la interacción de los estudiantes; en especial utiliza tareas para mejorar sus habilidades comunicativas; así como fortalecer las relaciones interpersonales, la motivación y el aprendizaje profundo del lenguaje de los estudiantes enfocados a la precisión de los mensajes y significados.

Por otro lado, una de los limitantes del ABT que han observado Shams y Rahbar (2012) en sus investigaciones, es que al no tomar en cuenta los aspectos lingüísticos en las tareas, los alumnos no prestan atención en la forma, en efecto, queda descuidado; así, la meta es que tanto los elementos comunicativos como lingüísticos se vayan trabajando en conjunto. Debido a los resultados de la investigación mencionada y considerando los resultados de diagnóstico previo (ver tabla 6) se hizo un repaso general sobre las cuestiones gramaticales que con más frecuencia afectan el desarrollo de la expresión escrita en el nivel de primaria, pero siempre con justa medida para no desviar el objetivo de la investigación.

Aunque, las premisas del ABT no es habitual resaltar las tareas de apoyo lingüístico, en el primer ciclo de investigación se le dio cierta importancia a estos aspectos con el fin de evitar resultados negativos a la investigación; ya que, Seedhouse (1999) argumenta que ABT que podría tener un impacto negativo en los alumnos en cómo usar el lenguaje con la forma correcta al darle demasiado peso a las tareas y la comunicación de significado.

A fin de cuentas, el Aprendizaje Basado en Tareas ha venido descubriendo otras características; como menciona Gil-Olvera (2019) que el Enfoque Basado Tareas es un recurso extremadamente flexible que le permite al profesor de idiomas diseñar sus clases incluyendo aspectos que tradicionalmente no eran tomados en cuenta en la clase de L2, como por ejemplo la inclusión de aspectos textuales, funcionales, morfosintácticos, léxicos, fonéticos y el sistema ortográfico, pero siempre con el cuidado de no exceder los límites, ya que esto no es lo importante, sino el uso de la lengua.

3.4.1 Limitantes de la Investigación

Después de haber presentado resultados favorables en el proceso del desarrollo de la expresión escrita, también hubo ciertos factores que se presentan como limitaciones en ambos ciclos de la investigación. La principal limitación que se tuvo fue el espacio y lugar donde se llevaron a cabo las intervenciones; ya que la situación de COVID19 impidió trabajar con el grupo de manera presencial en la escuela “Ignacio Manuel Altamirano”, obligándonos a buscar un lugar alternativo, siendo la única opción una cocina para realizar las intervenciones; desafortunadamente, el espacio era reducido y limitado en mobiliario y equipo, pocas sillas y mesas e inadecuados para las clases (ver imágenes 30 y 31); así como la falta del pizarrón, una herramienta útil para realizar los procesos de retroalimentación con los estudiantes; Verdaderamente, éste fue el mayor obstáculo enfrentado en el proceso e impidieron cumplir completamente con el objetivo de la investigación.



35 y 36: Espacio de la intervención.

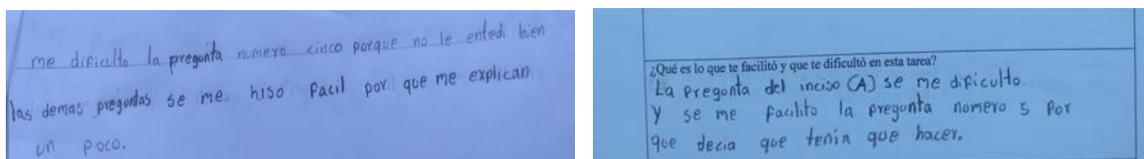
Cabe señalar, que el espacio de la cocina donde se realizaron las intervenciones no es un lugar indicado para llevar a cabo las clases con éxito, sino el aula; tal como afirma Rojas-Drummond, et al. (2018) que el aula es el lugar indicado para tener mayores probabilidades de que las actividades resulten relevantes para la vida escolar y cotidiana de los alumnos. Así mismo, Díaz y Zamudio (2011) mencionan que para propiciar el aprendizaje del español y desarrollar la expresión escrita, éstas deben ser trabajadas en el aula; ya que es un espacio donde pueden interactuar con mayor libertad tanto los alumnos como el docente; aunado, a la disponibilidad de los materiales físicos y didácticos que facilitan el proceso de aprendizaje.

El segundo factor que limitó la investigación fue el poco tiempo que me autorizaron los padres de familia del grupo para llevar a cabo las tareas planeadas, el tiempo disponible que contempló los dos ciclos de investigación fue de tres meses aproximadamente (octubre-noviembre 2020 y febrero-marzo 2021) debido a que los alumnos tenían que cumplir con otras asignaturas con el profesor titular de la escuela, teniendo así, escasas oportunidades para observar e intervenir; dado que fui un docente externo en esta investigación, por lo tanto, no podía ocupar más de sus tiempos ni saturarlos de tareas.

El tiempo que se asigna a las tareas es factor importante para lograr los objetivos, especialmente para el aprendizaje de la L2 en el nivel básico e incluso a los inicios del nivel intermedio. Honeyfield 1993 y Skehan 1996 destacan que cuando una tarea se "acelera", es decir, cuando no se le otorga el tiempo que corresponde para

completala, puede resultar más difícil para algunos alumnos. Ofrecer el tiempo adecuado para el desarrollo de la expresión escrita disminuye la presión y ansiedad que en ocasiones causan las tareas.

Una última limitante que se encontró en el proceso de la investigación es la falta de experiencias que tenía como investigador y docente sobre el diseño de tareas bajo las premisas del Aprendizaje Basada en Tareas, dado a que las primeras tareas que se implementaron no estaban bien diseñadas, en algunas las instrucciones no eran claras, en consecuencia se necesitó de mayor explicación de parte del profesor; sin embargo, gracias a los registro de aprendizaje de los alumnos (ver imágenes 37 y 38) y la reflexión sobre mi propia práctica docente en el proceso se logró corregir esos detalles en el segundo ciclo de investigación.



Imágenes 37 y 38: Extractos del registro de aprendizaje

3.5 El papel del profesor

En la metodología del ABT el papel del profesor se acentúa en varias actividades como: diseñar, seleccionar y planear las tareas. El rol del docente en ABT en esta investigación se aborda desde tres perspectivas: el profesor como mediador del aprendizaje de idiomas, motivador y guía, e instructor y desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Siendo así, el profesor como figura clave en la implementación de ABT, por tanto, como agente de cambio en la innovación de la educación en segundas lenguas.

3.5.1 El profesor como mediador del aprendizaje de idiomas.

En esta sección se presenta una reflexión y análisis de mi papel como profesor en la enseñanza del español; así como, las dificultades y retos que tuve durante la implementación de ABT. Este análisis no sólo se centra en una etapa del desarrollo de la expresión escrita, sino en todo el proceso; es decir, desde el diseño de tareas

hasta final de la investigación. Asimismo, la recuperación de esta información mediante las videograbaciones y observaciones en el proceso de la investigación resultaron indispensables para la reflexión de la propia práctica docente.

Acerca del papel que desempeñé en esta investigación primeramente fue la de seleccionar, diseñar y planificar las tareas que se implantaron durante los dos ciclos de intervención. Inicialmente, es importante aclarar que antes de esta investigación tenía la costumbre de recurrir mayormente a los libros de textos gratuitos de la SEP para propiciar en aprendizaje del español. Sin embargo, el ABT destaca que el docente debe conservar un cierto grado de autonomía en el diseño de las tareas y materiales de aprendizaje. En este aspecto, Van den Braden (2006) enfatiza que el profesor desempeña un papel crucial en la selección del contenido y la determinación de tareas auténticas que ha de propiciar el aprendizaje.

La revisión literaria del ABT me ayudó e en tan la adaptación de tareas integrales y auténticas, algunos temas que corresponden al currículo de la materia de español de sexto grado de primaria, tuve que tomar decisiones sobre la distribución de tiempo que ha de dedicarse en cada actividad de escritura y otras dinámicas como la interacción de ideas y experiencias entre los estudiantes. El ABT y las teorías de expresión escrita me ayudaron a equilibrar los elementos comunicativos además de lo lingüístico de las tareas implementadas, las formas particulares que sobresalieron y algunas otras que se cubrieron explícitamente dentro del aula. Aunque, la elaboración de las tareas demandó un trabajo arduo y mucho tiempo, puedo afirmar que me dejaron experiencias favorables sobre la selección y diseño de tareas. Como resultado aprendí a conservar un cierto grado de autonomía hacia los libros institucionales.

3.5.2 Motivador y guía

En esta investigación fui un compañero de interacción y apoyo para los estudiantes en todos los procesos y fases de las tareas, aumentando la cantidad y calidad de interacción dentro del grupo. En este sentido, una las acciones importantes que realicé como docente, con el ABT fue la de facilitar la adquisición y desarrollo de la expresión escrita de los estudiantes mediante tareas comunicativas que

promovieron la atención y conocimiento implícito de las convenciones de la lengua. Asimismo, otro rol que destaqué en esta investigación fue la de promover la reflexión colaborativa por medio de trabajo en pares y equipo.

Durante todo el proceso de la intervención estuve cerca de los estudiantes para motivar, resolver sus dudas y ofrecer retroalimentación constantemente. Asimismo, una estrategia que me funcionó para cumplir con mi rol de docente es producir una amplia variedad de preguntas, aclaraciones, comentarios, pistas e indicaciones para lograr resultados significativos en el desarrollo de la expresión escrita de los alumnos (ver imágenes 39 y 40). Ya que, el papel del profesor durante la etapa de las tareas es monitorear, facilitar y proponer modelos de interacción y la comunicación entre sus estudiantes (Prabhu, 1987).



Imágenes 39 y 40: Interacción con el grupo e instrucción de docente.

Respecto al papel de motivador en proceso de aprendizaje del español, considero que me faltó agregar algunas dinámicas para darles breves momentos de relajación a los alumnos y despejarlos de la tensión de las actividades escritas, ya que el desarrollo de la actividad escrita requiere de mucho de trabajo cognitivo y de muchas correcciones para llegar hasta el producto final. Sin embargo, traté de crear un clima seguro y de respeto en todo el proceso de la investigación, ofreciéndoles realimentación de forma positiva para que no se sintieran ansiosos al momento de desarrollar sus habilidades productivas. Pues, los maestros no solamente deben brindar apoyo interactivo de naturaleza cognitiva, sino también brindar apoyo socioemocional a los estudiantes (Devlieger y Goossens, 2007).

3.5.3 Propiciar la instrucción y la autonomía de los estudiantes

Muchos autores del ABT afirman que la instrucción no es esencial en el proceso de aprendizaje de lenguas, porque las tareas eliminan el dominio del maestro (Willis, 1996). Pero, otros autores como Seedhouse (1999), Gil-Olvera (2019) y Ellis (2008) aseveran que el docente debe tener la capacidad de instruir y generar un estímulo positivo para los estudiantes de lenguas.

Housen y Pierrard (2005) definen que la instrucción es cualquier intento sistemático de habilitar o facilitar el aprendizaje de idiomas mediante la manipulación mecánica del aprendizaje y/o las condiciones bajo las cuales se desarrollan. En este caso, la instrucción que se implementó en las intervenciones se centró en hacer preguntas, comentarios, sugerencias, reflexiones y acompañamiento a lo largo del proceso de desarrollo de la expresión escrita. Por lo tanto, la instrucción en esta investigación tuvo un gran papel en el aprendizaje del español como segunda lengua, que quizá no sea esencial para lograr una competencia, pero sin duda fue de mucha ayuda para concretar el mensaje y significado de cada escrito. Ellis (2005) destaca que una instrucción exitosa del profesor debe asegurar que los aprendientes desarrollen las expresiones formuladas y una competencia basada en el significado, al mismo tiempo, debe de crear oportunidades para atender los aspectos lingüísticos de forma implícita.

Otro papel fundamental que tuve en el desarrollo de las tareas fue fomentar la independencia y la autonomía de los estudiantes. Sin embargo, me costó asumir el rol del docente que enmarca el aprendizaje basado; ya que la edad de mis estudiantes no permitió lograr por completo su autonomía. El ABT, es una metodología que exige mucha responsabilidad de parte de los estudiantes; el docente debe presentar diferentes temas de la vida real que ayuden en el desarrollo de la expresión escrita y ellos eligen las que más les agrade. Intenté, realizar el proceso que se indica, sin embargo al solicitar a los estudiantes la elección del tema que deseaban abordar dentro del aula, no quisieron hacerlo, contestaron estar conformes con todos los temas presentados y estaba bien implementar todas si fuera posible, tal como se registró en el extracto del diario de campo.

Los alumnos no quisieron analizar y seleccionar los temas que querían ver en las clases, dijeron que todo les parecía bien...

(Extracto del diario de campo, 22 octubre, 2020)

Merece subrayar que desde el principio propuse, con toda la actitud, analizar y experimentar el papel del profesor que señala el ABT para no estropear la investigación y perder la oportunidad de ver como los estudiantes pueden hacer las tareas con poca intervención mía. Aunque, también quiero aclarar la existencia de instantes en los cuales pretendía intervenir de inmediato cuando percibía que los estudiantes empezaban con dificultades en el desarrollo de la expresión escrita, es decir, no quería que los estudiante pasaran ninguna complicación en el proceso y ofrecer la solución al momento.

Sin embargo, Gollob, Krapf, Ólafsdóttir, Weidinger (2010) dentro de los roles del profesor en las secuencias de aprendizaje basadas en tareas describen que el profesor del ABT actúa como un formador que observa cómo los estudiantes afrontan los problemas que encuentran y no debe ceder rápidamente a las llamadas para ofrecer las soluciones; asimismo, afirman que el papel del profesor es más bien dar pistas y facilitar un poco la tarea, si es necesario. Pero hasta cierto punto, los estudiantes deberían "sufrir", como lo harían en la vida real.

Por esta razón, en este proceso de investigación fomenté el trabajo colaborativo y la ayuda mutua en el proceso de aprendizaje de la expresión escrita; además, una de las acciones que ayudaron el aprendizaje de mis estudiantes fue orientar con el ejemplo en el uso de la lengua meta constantemente y responder sus dudas en español, obligando a los niños a investigar entre los compañeros y recurrir a sus conocimientos previos para resolver las actividades. Para precisar, en esta investigación se logró cierta autonomía en los estudiantes en el desarrollo, revisión y corrección de la producción escrita; aprendieron a ser responsables en mejorar su aprendizaje al hacer las acciones que resultaron pertinentes para entregar un producto significativo al final de las tareas. Este proceso enriqueció y aumentó la confianza en sus capacidades de aprendizaje, tal como se registró en los siguientes extractos del diario de campo.

Algunos alumnos se mostraron muy entusiasmado en revisar el trabajo de sus compañeros, parecía que disfrutaban asumir el papel de evaluadores y fungir como docente...

(Extracto del diario de campo, 30 de enero 2021)

3.6 El papel del estudiante en la implementación del ABT

Büyükkarçi (2009) plantea que el papel de los estudiantes en la implementación del ABT es realizar diversas tareas en parejas o en grupos pequeños y aprender de sus compañeros. Ayudarse y observar los escritos de otros compañeros puede ofrecer otras maneras de usar el lenguaje escrito en la comunicación, efectuando así un interaprendizaje. Precisamente, en la implementación del ABT en esta investigación mostraron tener la capacidad de realizar sus trabajos con poca intervención del docente y aprendieron a trabajar de manera colaborativa ayudándose entre ellos mismos en el progreso de la habilidad escrita.

Sucesivamente, los alumnos fueron mostrando interés y capacidad de generar ideas, escribir su borrador y entregar un producto escrito elegante, creativo y con un mensaje claro para la audiencia; sin predominar el papel del docente. Conviene especificar que, durante las tres etapas de la tarea fue evidente el progreso de la autonomía de los estudiantes, aunque en la etapa de la post-tarea hubo mayor evidencia de la autonomía de los estudiantes; ya que en esta fase del desarrollo de la expresión escrita, los alumnos mostraron poseer la destreza para poder entregar un producto escrito significativo con sus propios medios (ver imágenes 23 y 24); respecto a esta afirmación, se realizó el presente registro en el diario de campo:

Los alumnos mostraron responsabilidad e interés en las tareas, mostraron disponibilidad de ayudarse mutuamente para mejorar su habilidad escrita, revisando su propio escrito y de sus compañeros. (Extracto del diario de campo, 11 febrero, 2021)

Pude observar que al implementar las estrategias del desarrollo de la expresión escrita los estudiantes les facilitó trabajar con poca intervención del docente. Las fases de la tarea y el desarrollo de la expresión escrita generaron condiciones para asumir su compromiso en sus aprendizajes del español.

(Extracto del diario de campo, 18 febrero, 2021)

Tal como como reconocí en mi diario de campo, pude apreciar cómo las fases de las tareas influyeron en los alumnos para aislarse de la dependencia del profesor, al crear espacios donde los alumnos tengan la posibilidad de generar sus ideas, hacer un primer borrador y revisar entre todos sus trabajos. Ayudaron terminantemente para ser autores de su propio aprendizaje del español como segunda lengua. Con esto, no significa que el docente no figura en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, recordemos que el docente es selector, secuenciador y preparador de tareas comunicativas para generar conciencia de los alumnos sobre la forma de la lengua; además, en la implementación de tareas el maestro es guía, instructor y proveedor de asistencia (Richards y Rodgers, 2001) y (Scarcella y Oxford, 1992).

Ciertamente, en el ABT es de suma importancia crear espacios para que los alumnos puedan generar sus ideas, crear y administrar sus propios escritos, precisar la información para el destinatario. De hecho, en el trabajo de Willis (1996) se pueden interpretar algunos modelos de interacción que deben influir significativamente en el desarrollo de la expresión escrita:

- Crear espacios para que los alumnos platicuen o compartan experiencia.
- Apoyarse entre alumnos en revisar sus trabajos y compartir sus dificultades.
- Crear una comunicación agradable entre los alumnos y maestros.
- Permitir que los alumnos escriban de manera libre.
- Hacer que los estudiantes realicen actividades individualmente, seguidamente intercambiar ideas en parejas.



Imagen 41: Interacción en el aula

Asimismo, en el desarrollo de las tareas fue necesario que los alumnos revisaran sus trabajos de manera individual y en parejas para precisar el mensaje mediante

conectores lógicos. Los alumnos consultaron entre sus compañeros, ejercitaron la cognición para definir los aspectos lingüísticos y contextuales necesarios para concretar el mensaje como: pedir aclaraciones y sugerencias de parte del profesor. Esta investigación me ha enseñado que los alumnos tienen muchas habilidades para reproducir un trabajo escrito creativo y coherente sin la necesidad de preponderar el papel del docente.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA PEDAGÓGICA Y CONCLUSIÓN

4.1 Propuesta Pedagógica

Después de haber experimentado el ABT durante dos ciclos de investigación en el desarrollo de la expresión escrita, esto me permite proponer algunas tareas comunicativas para el desarrollo de esta misma habilidad correspondiente al A2. Para ello, se proponen 5 tareas fundamentadas en diferentes autores del ABT, entre ellos: Willis 1996 y 2006; Martín 2004; Estaire 2011; Ferrando 2017; Flower y Hayes 1981; y Cassany 2005 quienes han estudiado y propuesto tareas bajo las premisas del ABT y, otros, de la expresión escrita.

Martin (2004) expresa que el Enfoque por Tareas o el Aprendizaje Basado en tareas en la enseñanza de lenguas ha adquirido en los últimos años una gran difusión en los círculos de especialistas en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera. Sobre de las tareas, Prabhu (1987) afirma que una tarea es una actividad que requiere que los alumnos lleguen a un resultado de la información dada a través de algún proceso de pensamiento, y permiten a los profesores controlar y regular ese proceso.

Asimismo, esta propuesta pedagógica se encuentra integrada en tareas de comunicación que conllevan, por añadidura, las tareas de apoyo lingüístico; así como, el objetivo, situación de la vida real, producto final de cada tarea, a través de los procesos de pre-tarea/planeación, tarea/redacción y post-tarea/revisión de acuerdo a los modelos de Estaire (2011) y Willis (1996 y 2016). Ya que, como apunta Velásquez (2005) [...] es fundamental considerar que la producción escrita es un proceso que comienza mucho antes de la redacción propiamente; por lo tanto, es indispensable proponer actividades orientadas a la generación y organización de las ideas, a la determinación del tema, la audiencia y el propósito.

Además, esta propuesta pedagógica está integrada por cinco tareas como resultado de los dos ciclos de investigación realizada con los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Ignacio Manuel Altamirano” de San Cristóbal

de las Casas, Chiapas; la cual responde al objetivo general de la investigación que era “Implementar y analizar la metodología del Aprendizaje Basado en Tareas en el desarrollo de la expresión escrita del idioma español como segunda lengua”.

Para mejorar la destreza de la expresión escrita se necesita de un tratamiento específico y de una metodología moderna como el aprendizaje basado en tareas respaldado con las estrategias de expresión escrita que fomenten la realización de tareas comunicativas, en las cuales los alumnos aprenden una segunda lengua mediante un uso auténtico y efectivo de la misma, enfocadas a la situación comunicativa como el sentido de la audiencia y el propósito.

Con base a lo anterior, se diseña la presente propuesta pedagógica que conforma cinco tareas como: hagamos un guion de entrevista, aprendamos a utilizar datos personales, escribamos una carta de rutina diaria, escribamos una carta de invitación, y enviar felicitaciones de cumpleaños con el propósito de fortalecer la habilidad escrita de mis estudiantes. Tales tareas están diseñadas para afrontar situaciones de la vida real y ofrecer un mensaje coherente al destinatario. Sobre todo, esta unidad de tareas puede ser utilizada por otros docentes de español que tenga interés en desarrollar la habilidad escrita de sus estudiantes en un contexto similar y nivel de la lengua.

Pues bien, la primera tarea tiene por objetivo aprender a formular preguntas a través de un guion de entrevista y aprender a pedir información personal mediante la entrevista. En la segunda, aprenderán a utilizar vocabulario de datos personales y escribir una biografía. En la tres, los alumnos aprenderán a utilizar vocabulario de rutina diaria, además de saber informar y explicar lo que hacen habitualmente mediante una carta. En la cuarta tarea, los alumnos aprenderán a describir y ofrecer información acerca del donde viven. En la última tarea, los alumnos aprenderán a escribir una invitación. En concreto, las tareas que se proponen reúnen todas las características didácticas para mejorar las habilidades productivas y están enfocadas la comunicación autentica que conlleva atender también la forma. Ante todo, el desarrollo de las tareas tiene la intención enriquecer la interacción, comunicación y la destreza escrita de los alumnos.

Tarea 1



Escribamos un guion de entrevista.



OBJETIVOS

- ✓ Aprender a formular preguntas a través de un guion de entrevista.
- ✓ Ser capaz de pedir información personal mediante la entrevista.

INTENSIÓN COMUNICATIVA

Tú tienes interés de conocer sobre la vida de tu padre o madre, saber cuándo y dónde nació, quiénes son sus padres (nombre, clase social y a qué se dedican), cuántos hermanos tuvo, trayectoria de vida (estudios, trabajos y/o cargos) y la importancia de sus acciones, de sus luchas y de su obra hasta nuestros días; con el propósito tener un panorama general sobre el origen de tu familia.

PRODUCTO

Tarea creativa: Guion de entrevista.

PRE-TAREA/PLANEACIÓN

- ✓ Presentación del tema o de la situación y generar ideas.

Actividad 1. Con la ayuda del profesor piensen ¿Qué es una entrevista? Y ¿Quiénes participan en una entrevista? Asimismo, deben de anotar en su libreta que desempeñara el personaje que van a entrevistar y el papel que tendrás en la entrevista.

Actividad. Hacer una lista en sus libretas sobre los datos que necesitan saber del personaje a entrevistar.

Ejemplo: nombre, fecha de nacimiento, etc.

Actividad 2. Socializar, comparar y completar los datos enlistado en sus libretas en cada equipo o pareja.



CICLO DE LA TAREA/REDACCIÓN

Actividad 1. Empezar a revisar la información y redactar el cuestionario.

Actividad 2. En encabezado escribe como tema “Guion de entrevista”, después en la parte superior la fecha y lugar de la entrevista, y dejar un espacio para el saludo y presentación del objetivo de la entrevista.

Actividad 3. Escribir las preguntas del cuestionario con pronombres interrogativos y los datos enlistados anteriormente.



POST-TAREA

Actividad 1. Revisar y corregir el guion de un compañero en relación con el orden y la secuencia de preguntas, la ortografía y la gramática.

Actividad 2. Con la ayuda del profesor revisar el escrito si cumple con el propósito en relación con las preguntas, y la relación lógica entre los pronombres y la información personal que se necesita conocer.

Actividad 3. Releer y volver a escribir nuevamente para la precisión de las preguntas en relación con los aspectos señalados y el significado, sobre todo.

Actividad 4. Presentar el guion escrito, es decir, el guion de la entrevista.

Tarea 2 La biografía



OBJETIVOS

- ✓ Aprender a utilizar vocabulario de datos personales.
- ✓ Ser capaz de escribir datos personales mediante una biografía.

INTENSIÓN COMUNICATIVA

Anteriormente en la tarea 2 hiciste una entrevista con uno de tus padres y tienes toda la información de la vida de tu madre o padre. Por lo consiguiente, para no perder u olvidar esa información que obtuviste necesitas escribir una biografía. Para escribir la biografía debes recoger todas las informaciones que obtuviste en la entrevista, tales como: el lugar y fecha de su nacimiento, quiénes son sus padres (nombre, clase social y a qué se dedican), cantidad de hermanos que tuvo, trayectoria su vida (estudios, trabajos y/o cargos) y la importancia de sus acciones, de sus luchas y de su obra hasta nuestros días; con ello contribuyes en historia de la persona que tanto amo.

PRODUCTO

Tarea creativa: Escribir una biografía.

PRE-TAREA/PLANEACIÓN

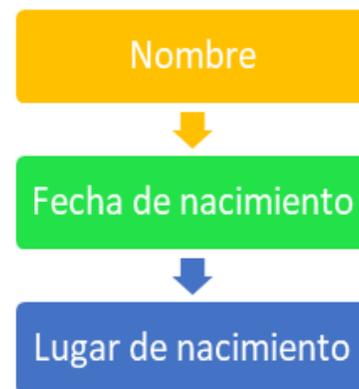
- ✓ Presentación del tema o de la situación y generar ideas.

Analizar, seleccionar y organizar los datos obtenidos del guion de entrevista.

Actividad 1. Organizarse en equipo de dos o tres para compartir experiencia, dificultades y facilidades que tuvieron en la entrevista.

Actividad 2. En equipo de dos o tres alumnos deben ayudarse para hacer una lista de datos obtenidos en la entrevista.

Actividad 3. Del mismo equipo anterior los alumnos deben de identificar y ordenar los datos obtenidos, hacer una secuencia lógica de datos.



LA TAREA/REDACCIÓN

Actividad 1. Leer el texto de la biografía de Benito Juárez García e identificar la organización de los datos existen en el texto (ver anexo 7).

Actividad 2. Con los datos previos en la planeación y con la ayuda de la biografía de Benito Juárez se comienza a escribir la biografía con el siguiente orden: el lugar y fecha de su nacimiento, quiénes son sus padres (nombre, clase social y a qué se dedican), cantidad de hermanos que tuvo, trayectoria su vida (estudios, trabajos y/o cargos) y por ultimo una conclusión donde escribes la importancia de sus acciones, de sus luchas y de sus proyectos hasta nuestros día.

Actividad 3. Agregar conectores lógicos y signos de puntuación al escrito para convertir párrafos coherentes y debidamente estructurados.

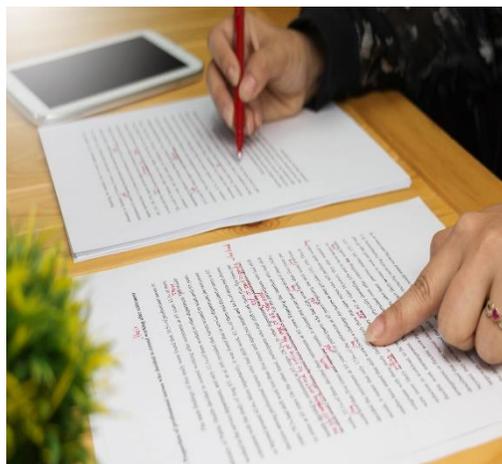
POST-TAREA/REVISIÓN

Actividad 1. Revisar y corregir el escrito de un compañero en relación con la estructura del contenido, la ortografía y la gramática.

Actividad 2. Con la ayuda del profesor revisar el escrito si cumple con el propósito en relación con el contenido, la organización, significado, la gramática y el vocabulario.

Actividad 3. Después de la revisión y corrección se escribe la versión final de la biografía tomando en cuenta todas las recomendaciones realizadas. Es recomendable dibujar un dibujo de la persona entrevistada y márgenes para darle mejor presentación al escrito.

Actividad 4. Presentar el producto escrito: la biografía escrita.



Tarea 3



Escribamos una carta de rutina diaria



OBJETIVOS

- ✓ Aprender a utilizar vocabulario de rutina diaria.
- ✓ Ser capaz de informar y explicar lo que hacemos habitualmente.

INTENSIÓN COMUNICATIVA

Estas lejos de casa por cuestiones de estudio y cumplir tus sueños de tener una profesión; en consecuencia, llevas meses sin saber nada de tus padres, porque no hay red de telecomunicaciones donde viven, por ello decides escribirles una carta explicando lo que haces habitualmente. En la carta también informas detalladamente cómo estas de salud y emocionalmente, cómo es el lugar donde vives, lo que acostumbras hacer en la mañana, en la tarde y en la noche.

PRODUCTO

Tarea creativa: Escribir una carta.

PRE-TAREA/PANEACIÓN

Actividad 1. Reunirse en pares para conversar y compartir experiencias entre compañeros sobre lo que hicieron el fin de semanas. Escribir al menos tres cosas que hicieron el fin semana.

Actividad 2. Con la ayuda del profesor, los alumnos en pares deben contestar las siguientes preguntas en sus libretas: ¿Qué papel desempeño como escritor? ¿A quién le escribo, mi papá, mi mamá o los dos? ¿Cuáles mi intención escribir? Y ¿Qué mensaje quiero transmitir?



LA TAREA/REDACCIÓN

Actividad 1. Leer detenidamente la carta de Raúl e identificar el formato, el contenido y la organización del texto (ver anexo 8).

Actividad 2. Una vez definido el receptor y la intención del mensaje se comienza a escribir la carta. Empezar a escribir las ideas en oraciones completas, unir con conectores lógicos y signos de puntuación para convertir párrafos coherentes y debidamente estructurados.

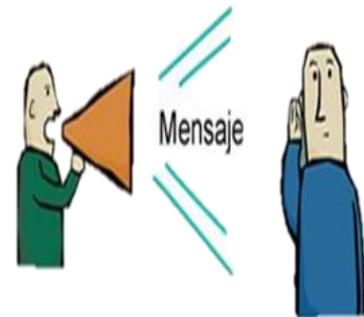
Actividad 3. Escribir la fecha y lugar, saludo, la despedida, el nombre y la firma.

POST-TAREA/REVISIÓN

Actividad 1. Leer y revisar el texto de un compañero con la intención de corregirlo, reescribirlo y ajustarlo.

Actividad 2. El maestro y los alumnos revisan aspectos de vocabulario, gramática y ortografía que corresponden pertinentes en el curso de español. Al mismo tiempo, se revisa aspectos de coherencia y cohesión del texto y revisar formato y elementos.

Actividad 3. Presentar el producto escrito: la carta.



Tarea 4



Escribamos una carta de invitación



OBJETIVOS

- ✓ Aprender a escribir una invitación a los amigos para una cena San Valentín.

✓ INTENSIÓN COMUNICATIVA

Debido a la situación del COVID19 no van a festejar en grande el día de San Valentín, pero tampoco vas a dejar pasar sin una pequeña reunión con los mejores amigos. Para ellos decides escribir una carta de invitación a tus mejores amigos para festejar con una pequeña cena donde pueden felicitarse y agradecerse por la amistad que se tienen. En esta carta vas a saludar y desear que estén bien tus amigos, explicar las razones por las cuales les escribes de una manera detallada y a la vez muy resumida. Además, debes detallar el lugar, la fecha y la hora de la fiesta, y una frase de despedida.

PRODUCTO

Tarea creativa: Escribir una carta de invitación.

PRE-TAREJ/PLANEACIÓN

- ✓ Presentación del tema o de la situación y generar ideas.

Actividad 1. Con la ayuda del profesor, los alumnos en pares deben contestar y reflexionar sobre las siguientes preguntas en sus libretas: ¿Qué papel desempeño como escritor? ¿A quién le escribo, es para una persona o varias personas? Y ¿Cuáles mi intención escribir?



Actividad 2. Al mismo tiempo hacer un borrador en sus libretas las posibles palabras o frases que van a escribir en el contenido de la invitación (cena de amigos), tales como: saludar y los buenos deseos hacia los amigos; así como, las palabras que pueden utilizar para explicar las razones de la invitación y sobre una posible frase de despedida.



CICLO DE LA TAREA/REDACCIÓN

Actividad 1. Leer la carta de Karla Sánchez e identificar los elementos, la organización y el contenido del texto (ver anexo 9).

Actividad 2. Del borrador anterior y con la ayuda de la carta de Karla Sánchez empiezas a escribir tu propia carta con un saludo inicial, una frase de buenos deseos, detallar las razones por la cual escribes, la despedida y el cierre del mensaje.

Actividad 3. Escribir bien las ideas en oraciones completas, procurar unir con conectores lógicos y signos de puntuación para convertir párrafos coherentes y estructurados.

Actividad 4. Escribir la fecha y lugar, el nombre y la firma.

POST-TAREA

Actividad 1. Leer y revisar el texto de un compañero con la intención de corregirlo, reescribirlo y ajustarlo.

Actividad 2. El maestro y los alumnos revisan aspectos de vocabulario, gramática y ortografía que corresponden pertinentes en el curso de español. Al mismo tiempo, se revisa aspectos de coherencia y cohesión del texto y revisar formato y elementos.

Actividad 3. Presentar el producto escrito: la carta de invitación.



Pueden agregar dibujos (corazones, flores, etc.).

Tarea 5 Tarjeta de cumpleaños



OBJETIVOS

- ✓ Ser capaz de escribir una tarjeta de cumpleaños.
- ✓ Ser capaz de enviar saludos y felicitaciones.

INTENSIÓN COMUNICATIVA

Una amiga de familia numerosa te invita en sus cumpleaños. Sin embargo sabes que no puedes reunirte donde hay muchas personas para cuidar tu salud y evitar contagiarte de COVID19; por ello, decides simplemente enviar una tarjeta cumpleaños para saludar, felicitar y mandar tus buenos deseos a tu amigo.

PRODUCTO

Tarea creativa: Escribir una tarjeta de cumpleaños.

PRE-TAREA/PLANEACIÓN

Actividad 1: Comenten entre compañero la fecha de sus cumpleaños, si van a hacer fiesta y quienes van a llegar en tus cumpleaños, y al final escriban en sus libretas la fecha de cumpleaños de cada una de sus compañeros.

Actividad 2. Ahora comenten y anoten en sus libretas las palabras más comunes que han dicho para felicitar a un cumpleaños.



TAREA

Actividad 1. Leer la tarjeta de Juan



Muchas felicidades madre querida, que Dios te conceda muchísimos años de vida y que te colme de mucha salud, para que siempre te mantengas fuerte y seguir disfrutando la vida.

Te quiero mucho mi adorada madre. Abrazos y muchos besos...

Atentamente
Tu hijo Juan

Actividad 2. ¿Qué te pareció las palabras que utilizó Juan para felicitar a su madre?

A. ¿Qué otras palabras podrías utilizar para felicitar a una madre, a parte de las palabras de Juan?

Actividad 3. ¿Has presenciado algún cumpleaños?, ¿De quién se trata? Y ¿Qué experiencias tuviste? Escribe ejemplos palabras que utilizaste para felicitar el cumpleañosero y o la cumpleañosera.

Actividad 4.- Prepare un cumpleaños con tus compañeros, donde tienen que felicitar a un cumpleañosero por día.

Observa el dibujo

Actividad 5. Organizarse en grupos de 2 o 3, imaginan un cumpleañosero donde tiene que felicitar. Entonces uno es el cumpleañosero y el otro tienen que felicitar, hagan intercambio de roles.



Actividad 4. Escribe una pequeña tarjeta para felicitar a tu amigo que no pudiste estar en su cumpleaños. Puedes utilizar los vocabularios del ejemplo anterior.

Paco: ¡Hola! ¡Felicidades!
Lola: ¡Hola! Gracias, Paco.
Paco: ¡Feliz Cumpleaños!
Lola: umm... Muchas gracias.
A ver, a ver qué es...
¡Unos aretes! ¡Que bonitos!
Paco: ¿Te gustan?

Feliz cumpleaños



POST-TAREA

Actividad 1. Con la ayuda del profesor vuelvan a leer texto, revisen si hay algo que modificar, quitar o agregar. Ayúdese entre compañeros para mejorar el escrito de la tarjeta.

Actividad 2. Con la ayuda del profesor revisen aspectos ortografía que corresponden pertinentes en el curso de español. Al mismo tiempo, revisen aspectos de coherencia y cohesión del texto.

Actividad 3. Escriban la versión final de la tarjeta, tomando en cuenta las correcciones que se hizo y agrega márgenes e imágenes a tu tarjeta. Pueden agregar dibujos, márgenes, etc.

Actividad 3. Presentar la tarjeta de cumpleaños.

Buena suerte - lekuk me spastay awu'un

4.2 Conclusión

Simplificar la complejidad del desarrollo de la expresión escrita a la que están expuestos los alumnos es parte del trabajo cotidiano del docente. En efecto, este estudio realizado me permitió aprender sobre mis experiencias y reflexionar acerca de la complejidad de la labor docente para impulsar el desarrollo de la expresión escrita a través de las tareas de comunicación; asimismo, las experiencias vividas a lo largo de la investigación sustentarán mis futuras prácticas en el aula. Precizando que, la labor del docente es organizar de manera eficiente las actividades en el aula, motivar a los estudiantes y abordar las tareas de manera activa y colaborativa (Van den Braden, 2006).

El objetivo principal de este proyecto de investigación fue implementar y analizar la metodología del Aprendizaje Basado en Tareas en el desarrollo de la expresión escrita del idioma español como segunda lengua en los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Ignacio Manuel Altamirano” de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. A continuación, se responden los cuestionamientos planteados al principio de esta investigación:

1.- ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria bilingüe “Ignacio Manuel Altamirano” en la expresión escrita del idioma español?

La respuesta de este primer cuestionamiento se obtuvo mediante la implementación de una prueba diagnóstica de la expresión escrita formulada de acuerdo a los lineamientos de Consejo de Europa (2002) y otros que se obtuvieron durante la implementación de las primeras tareas del primer ciclo de investigación con los estudiantes de sexto grado de primaria indígena “Ignacio Manuel Altamirano”. Los resultados de la prueba diagnóstica reflejaron múltiples problemas en la expresión escrita de los estudiantes de corte gramatical, lexical y ortográfico. El resultado de la prueba diagnóstica proporcionó información relevante sobre las dificultades y áreas de oportunidades que sustentaron el diseño y planeación de las tareas del ABT.

Los resultados de este primer instrumento de investigación reflejaron que los alumnos tenían un vocabulario muy limitado, dificultades de informar, describir y solventar situaciones o necesidades de la vida real mediante un mensaje escrito; ya que los problemas de categoría gramatical, como la concordancia de número y tiempo, así como, los problemas de categorías gramaticales como el reconocimiento y uso de b-v, h, c-s-z, segmentación de palabras, uso de mayúsculas y minúsculas, acentos y signos de puntuación obstaculizan el mensaje y causa confusión a la audiencia. Lo más importante, es que los resultados permitieron diseñar tareas acordes a las necesidades encontradas con una orientación mayormente comunicativa que lingüística.

2.- ¿En qué forma el método del aprendizaje basado en tareas desarrolla la expresión escrita del idioma español?

El ABT es una metodología ampliamente recomendada dentro de la enseñanza de segundas lenguas la cual se divide en tres fases: pre-tarea, ciclo de la tarea y post-tarea para desarrollar cualquier destreza de la lengua, de la misma manera para el desarrollo de la expresión escrita. En esta investigación, descubrimos que el ABT, para desarrollar la expresión escrita, plantea temas de la vida cotidiana como escribir experiencias personales, sentimiento, rutinas diarias, cuestionarios, datos personales, experiencias, saludar, presentarse, por mencionar algunas.

Coincidimos en que, la escritura es una destreza compleja a desarrollarse gradualmente a medida que el niño progresa en su vida escolar, y que requiere de estrategias adecuadas durante el proceso (Camps, 1993). Por esta razón, llegamos a la conclusión que el ABT no es suficiente para desarrollar la expresión escrita, por lo cual, se tuvo la necesidad del apoyo de las estrategias de expresión escrita. Como hemos mencionado anteriormente, en el primero ciclo de investigación se implementaron las tareas sin el sustento de las estrategias de expresión escrita, en la cual no se tuvo mayor logro en el desarrollo de la expresión escrita.

Por lo tanto, para cumplir con el objetivo de la investigación en el segundo ciclo de investigación se hizo una fusión del ABT con las estrategias de expresión escrita,

porque no podemos implementar una destreza sin su soporte teórico. Los resultados de la fusión del ABT demostraron un avance considerable en el desarrollo de la expresión escrita gracias a la integración de elementos básicos de la comunicación escrita como la situación comunicativa, solventar situaciones de la vida cotidiana, el control de la precisión escrita y el trabajo colaborativo.

3.- ¿Qué actividades o tareas pueden ayudar para fortalecer la expresión escrita de los estudiantes?

El desarrollo de la escritura se considera una destreza compleja que requiere la elaboración de uno o varios borradores hasta llegar al escrito final propuesto; por lo tanto, para declarar un escrito terminado debe de contener una cierta precisión, elegancia, claridad y armonía al texto que se expone (Bjork y Blomstrand, 1994). En consecuencia, este estudio abordó el desarrollo de la expresión escrita mediante actividades que ayudaron a solventar situaciones de la vida real; además, las tareas implementadas ayudaron a la identificación y concientización lingüística, e identificación de componentes básicos de la situación comunicativa (audiencia y propósito) y generación de ideas.

De acuerdo con el análisis de las experiencias vividas con los estudiantes en relación con las implementación de tareas, es imprescindible hacer referencia a las actividades que fortalecieron mayormente a la expresión escrita fueron aquellas que cumplieron con el propósito comunicativo establecido como la de informar, describir, pedir datos, relatar o narrar acontecimientos básicos de una persona o la vida de uno mismo, escribir una invitación; así como aquellas vinculadas a los procesos de la planeación, redacción y revisión; igualmente, los aspectos de contenido y forma de expresión.

Asimismo, las tareas que resultaron importantes en el desarrollo de la expresión escrita son aquellas actividades que se relacionan con uso de la lengua en nuestra vida como leer algún texto vinculado al vocabulario del trabajo, escribir una nota para dejar un mensaje en casa antes de salir, escribir lista de compras en el mercado, escribir a un amigo, entre otras. Por lo tanto, las tareas que ayudaron a

desarrollar la comunicación escrita en este estudio, son las conformadas con las tareas de comunicación y con las de apoyo lingüístico entrelazadas cuidadosamente para obtener un producto final coherente y significativo.

4.- ¿Cuáles son los alcances y limitantes de método aplicado para desarrolla la expresión escrita?

El análisis de los datos y la reflexión del proceso de investigación reflejaron que el ABT tuvo mayores ventajas que limitantes. Los registros del aprendizaje y las observaciones durante el proceso de intervención pedagógica revelaron que los alumnos se beneficiaron al realizar las tareas, debido a que aprendieron a satisfacer sus necesidades básicas de comunicación mediante la expresión escrita en español.

Asimismo, los registros de aprendizaje y las observaciones en aula de los temas que orientan las premisas del Aprendizaje Basado en Tareas despertaron el interés para mejorar su habilidad escrita en español. La armonización del *target task* y *pedagogical task*, dicho de otra forma, las tareas de comunicación y las tareas apoyo lingüístico complementan una gran ventaja al implementar las tareas, ya que prepara a los estudiantes en satisfacer necesidades de la vida real, atiende la forma de manera implícita y los motiva a usar la lengua meta en temas de su interés.

También, una de las ventajas que se percibieron en la implementación del ABT es la flexibilidad y las alternativas que se ofrecieron para lograr el objetivo de la investigación, tales como el uso de materiales y textos auténticos los cuales permitieron el uso de idioma escrito del español en diversas situaciones. Los datos analizados reflejaron que la introducción de textos auténticos redundó en el proceso de desarrollo de la expresión escrita en aspectos de formato, contenido y organización de textos; así como, el conocimiento de un nuevo vocabulario.

Otra ventaja que podemos enmarcar en esta investigación es la cantidad reducida de alumnos que participaron en la implementación de tareas, el menor número de alumnos permitieron trabajar cómodamente en pares y de manera colaborativo para

lograr la mejoría de sus habilidades de escritura. Lo contrario, sería muy difícil implementar un enfoque basado en tareas en clases con grupos numerosos (Van den Braden, 2012).

Una de las últimas ventajas que se encontraron en esta etapa de implementación del ABT es haber mantenido un ambiente armonioso y motivación constante hacia los alumnos en el desarrollo de la expresión escrita del idioma español. En síntesis, las tres etapas del ABT en el desarrollo de la expresión escrita fueron productivas, ya que el grupo de estudiantes tuvo la posibilidad de generar ideas, compartir experiencias y planes de vida; así como, la asistencia de la retroalimentación tanto del maestro como de los compañeros de clases donde compartieron sus trabajos, avances y debilidades.

Por otra parte, hubo algunos factores que se consideran como desventajas en la implementación del ABT, la primera limitación que tuvo la investigación fue el espacio y lugar donde se llevaron a cabo las intervenciones; ya que por las dificultades que pasaba la humanidad por la pandemia del COVID19 se cerraron todas las escuelas para evitar mayor contagio. Por lo tanto, no se pudieron realizar las intervenciones dentro de un aula, sino que, se alquiló el espacio de una cocina para cumplir con el objetivo de la investigación; pues el lugar era reducido y carecía de materiales básicos como pizarrón, sillas y mesas para ofrecer un aprendizaje óptimo.

El segundo factor que limitó la investigación fue el poco tiempo para llevar a cabo la implementación de tareas, pues el desarrollo de la expresión escrita es un trabajo que requiere de tiempo adecuado para desarrollar una competencia escrita. El tercer factor que se tuvo como desventaja en la investigación es la falta de experiencia que tenía como docente en la implementación del ABT, seleccionar y diseñar las tareas fue un trabajo difícil que emergió cierto grado de complicación en el proceso que finalmente, me dejó un gran aprendizaje sobre esta temática.

Una última limitante reflejada en la investigación es quizás la edad de los estudiantes, pues en la edad de 11 y 12 años es difícil lograr una autonomía integral

de los estudiantes en su aprendizaje, pues requirió de la motivación y acompañamiento constante del profesor para cumplir con las tareas y despertar el interés en mejorar su habilidad escrita. Finalmente, con el ABT se logró un avance considerable en el desarrollo de la expresión escrita y, en cierta medida, los alumnos quedaron capacitados para lidiar con las necesidades básicas mediante la comunicación escrita.

Referencias

- Alderson, J.Ch. (2005). *Diagnóstico del dominio del idioma: la interfaz entre evaluación y aprendizaje*. Londres: Continuum International Publishing.
- Arcila, K. S. Y Velazco, S. J. (2016). *Influencia del enfoque por tareas en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral del idioma inglés de los estudiantes del primer año "A" de Secundaria de la Institución Educativa N°89004 - Manuel Gonzales Prada de la ciudad de Chimbote – 2015* (Tesis de Licenciatura en Educación – Especialidad de Idiomas: Inglés- Francés). Universidad Nacional del Santa, Chimbote, Perú. Recuperado de <http://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/UNS/2882/42765.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ávila, N.; Bedwell, P.; Correa, M.; Cox, C.; Ana María Domínguez, A. M.; Fuentes, L.; Gómez, G.; Jéldrez, E.; Sotomayor, C.; y Veas, M. G. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico S.A.
- Baralo, M. y Estaire, S. (2010). Tendencias metodológicas postcomunicativas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 6(11), 210-225.
- Bates, A. (1999). *La Tecnología en la Enseñanza Abierta y la Educación a Distancia*. México: Trillas.
- Bedwell, Correa, Cox, Domínguez, Fuentes, Gómez y Veas. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones.
- Bjork, L. y Blomstrand, I. (1994). *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir*. Grao Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Breen, M. 1987. Learner Contributions to Task Design. En C. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Language Learning Tasks*. Eaglewood Cliffs, N.J: Prentice Hall International.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4ta edición). San Francisco State University, USA: Longman.
- Büyükkarcı, K. (2009). A critical analysis of task-based learning. *Kastamonu Journal of Education*, 17(1), 313-320.
- Cairney, T. H. (2002). *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, España: Ediciones Morata S. L.
- Campos, G. y Lule, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, VII(13), 45-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf>

- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. *Cuadernos de Pedagogía*, 216(1993), 19-24.
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid: Arco / Libros.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cerezal, F. (1997). El Aprendizaje de Lenguas a Través de Tareas. *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9(1997), 55-78.
- Colmenares, A. (2012) Investigación-acción participativa: metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Cuenca, M. J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem.
- Devlieger, M., y Goossens, G. (2007). An assessment tool for the evaluation of teacher practice in powerful task-based language environments. In K. Van den Branden, K. Van Gorp & M. Verhelst (Eds.), *Tasks in Action: Task-Based Language Education from a classroom-based perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, p. 92-130.
- Díaz, C. y Zamudio, C. M. (2011). *Español como Segunda Lengua. Libro del Maestro*. Dirección General de Educación Indígena: Dirección General de Educación Indígena.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, G. (2017). *La Enseñanza Basada en Tareas*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/gabrielidiazmaggioli/la-ensenanza-basada-en-tareas> Educación.
- Ellis, R. (2003). *Task – based Language Learning and Teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33 (2), 209-224.
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas. Recuperado de <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
- Estaire, S. (2011). Principios Básicos y Aplicación del Aprendizaje Mediante Tareas. *Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 12(2011), 1-19. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Félix, M.L. (2014). La Importancia de la Redacción para una Comunicación Asertiva. *Revista Científica de la Facultad de Ciencias Empresariales y Educación*, 4(2), 1-4. Recuperado de <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/LOGOS/article/view/608>
- Fernández, A. y Gairín, J. (1985). *Didáctica de la Escritura*. España: Editorial Humanitas.
- Ferrando, E. (2017). Propuestas Metodológicas para el Diseño de un Curso de Lengua Extranjera Basada en el Enfoque por Tareas. Análisis de Necesidades, Selección y Tipos de Tareas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 56(3), 801-837.
- Flórez, R. y Gómez, D. (2013). *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). Una teoría del proceso cognitivo de la escritura. *Composición universitaria y comunicación*, 32 (4), 365 - 387.
- Garcés, C. (1988). *Sistematización de experiencias de educación popular: Una propuesta metodológica*. Michoacán, México: CREFAL.
- García, M. (2017). *La Expresión Escrita en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* (Trabajo Fin de Máster). Universitat Jaume I, España.
- García, M., Prieto, C. y Santos, M. J. (1994) Enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, Lenguaje y Comunicación*, 6(4), 71-89. Recuperado de <https://doi.org/10.1174/021470394321341141>
- Gil-Olivera, N. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 170-181. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.820>
- Gollob, R; Krapf, P; Ólafsdóttir, Ó; y Weidinger, W. (2010). *Educating for democracy. Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*. Jouve, Paris: Council of Europe Publishing.

- Gómez y Quezada, V. (2017). Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario. La Percepción del Alumno del Primer Curso. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 10(2). 9-30.
- González, F. M. y Novak, J. D. (1993). *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid, Cíncel: Editorial Cíncel S.A.
- Graves, D. (1996). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Gu, Y. (2003). Fine Brush and Freehand: The vocabulary learning art of two successful Chinese EFL learners. *TESOL Quarterly*, 37(2003), 73-104.
- Guardián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. INIE. <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Guzmán, C. K. y Saulés, S. (2018). *La expresión escrita en alumnos de 6° de primaria en México: realidades y desafíos*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1746.pdf>
- Guzmán, L. D. (2013). Aprendizaje Basado en Tareas en *Metodologías, Estrategias y Herramientas Didácticas Para el Diseño de Cursos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323756835_Metodologias_Estrategias_y_Herramientas_Didacticas_Para_el_Diseño_de_Cursos_en_Ambientes_Virtuales_de_Aprendizaje_en_la_Universidad_Nacional_Abierta_y_a_Distancia_UNAD_Disponible_en_httphdhandlenet10
- Harmer, J. (2015). *La Práctica del Inglés en la Enseñanza de Idiomas*. Uk, Essex: Pearson.
- Hernández, S. (2006). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 26-35.
- Honeyfield, J. (1993). Responding to task difficulty. En M. Tickoo (Ed.), *Simplificación: teoría y práctica* (págs. 127-138). Pecadogapore: Idioma regional Centrar.
- Housen, H. y Pierrard, P. (2005). Investigating Instructed Second Language Acquisition. https://www.researchgate.net/publication/313007356_Instructed_second_language_acquisition_Introduction.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Nacional del Geografía e Informática. (2006). Indicadores seleccionados sobre nivel de escolaridad, aptitud para leer y escribir y alfabetismo. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2006). *El aprendizaje de la Expresión Escrita en la Educación Básica en México*. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D213.pdf>
- Jiménez, V.; Zúñiga, M.; Albarrán, C.D.; Rojas, S.; Guzmán, C.K. y Hernández, F.B. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación – acción*. España: Laertes, D. L.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Inglaterra: Pergamon Press Ltd.
- Larsen-Freeman, Diane. 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó de IRIF, S.L.
- LEE, J. (2000). *Tasks and Communicating in language classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Livingstone, K. A. (2010). *El diseño de cursos de lenguas basados en tareas*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259844358_El_diseno_de_cursos_de_lenguas_basados_en_tareas
- Lorenzo, M. C. (2005). *Metodología Comunicativa e través del Aprendizaje Basada en Tareas para el Aula de Tecnología. Aplicación a la Unidad Didáctica de Expresión Gráfica* (Trabajo de Master Universitario en Lengua Inglesa). Universidad de Oviedo, España. Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/29576/6/TFM_Lorenzo%20Calvo.pdf
- Martín, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clases con tareas comunicativas? *Revista Electrónica de Didáctica ELE/español lengua extranjera*, 0(2004), 01-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826490>

- Martos, F. (1994). *La producción de texto: Un método eficaz para reforzar competencias lingüísticas*. En Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0141.pdf
- Mendoza, F. A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal Ediciones.
- Morais, J. (2001). *El arte de leer*. España: A. Machado Libros. S.A de C.V.
- Moreira, M.A. (1988). Mapas conceptuales y aprendizaje significativo en ciencias. *Cadernos do Aplicaçao, Porto Alegre, 11(2)*, 143-156
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de las tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez, J. A. (2014). *Didáctica de la expresión oral y escrita. Recursos para la formación de maestros de primaria*. Madrid: Edelvives.
- Ormrod J. E. (2004) *Aprendizaje humano*. España: Pearson Prentice Hall.
- Ortiz, F., y García, M. (2000). *Metodología de la Investigación: El Proceso y sus Técnicas*. México: Limusa Noriega Editores.
- Oxford, R. L. (1990). *Languaje Learning Strategies: What Every Teacher Should know*. New York: Newbury House.
- Paola, S. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado* (Tesis de Maestría en estudios hispanos). Université de Montréal. Recuperado de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5189/Agudelo_Sandra_Paola_2011_memoire.pdf
- Peláez, M. (2009). *Guía de técnicas de estudio para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes del instituto de educación básica*. Universidad de San Carlos de Guatemala. Recuperado de http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_1988.pdf
- Pérez, G., y Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Diversitas, 6(1)*, 97 – 109.
- Pérez, M. (2016). La Expresión Escrita de los Estudiantes Universitarios Bilingües (Español-Lengua Indígena) *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(70)*, 847-879. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00847.pdf>
- Pérez, S. G. (2004). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prieto, M. (2017). *El Enfoque por Tareas y la Construcción del Significado en la Enseñanza Bilingüe - AICLE: Un Estudio sobre las Competencias y las Necesidades Formativas del Profesorado* (Tesis de Maestría). Universidad de Córdoba, España. Recuperado de <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/15108/2017000001678.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramos, C. (2017). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9-17. Recuperado de <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Recino, U. y Laufer, M. (2010). Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. *Revista Educación Médica del Centro*, 2(3), 20-27. Recuperado en <http://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/88/180>
- Rendine, L. (2018). *El enfoque por tareas en la enseñanza de Lenguas extranjeras. Una secuencia didáctica para Bachillerato* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid.
- Reyes, J. (2016). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Revista electrónica para Maestros y Profesores*, 14(1), 87-96. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/10/DOC1-planeacion-tarea-fundamental.pdf>
- Richards, C. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritchie, G. (2003). Presentación-práctica-producción y aprendizaje basado en tareas a la luz de las teorías de la segunda lengua. *Los Profesor Inglés*, 6 (2), 112-124.
- Rojas, R. (2011). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Rojas-Drummond, S., Guzmán, C. K., Jiménez, V., Zúñiga, M., Hernández, F. B. y Albarrán, C. D. (2018). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. D.F. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
S.A. de C.V.
- Sáenz, K., y Tamez, G. (2014). *Métodos y Técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. México: Tirant Humanidades México.
- Salgado, A., y Espinoza, N. (2008). *Dificultades Infantiles de Aprendizaje: Manual orientativo para padres y educadores*. Madrid, España: Grupo Cultural.
- Sampieri, H., Collado, F., y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de

<https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0742/documentos/Metodologiadelainvestigacion.pdf>

- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, D. (2018). Análisis de Escritura académica: de la teoría a la práctica. *Lingüística y Literatura*, 74(2018), 236-240.
- Sánchez, D. 2009. La expresión escrita en la clase de ELE. *Revista Marco ELE. Suplementos. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China*, 8(2009), 1-41.
- Sánchez, J. J. (1985). Técnicas de análisis de los textos mediante codificación manual. *Revista Internacional de Sociología*, 43 (1), pp. 89-118.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación en Fundamentos y Tradiciones*. España: McGrawHill.
- Santiuste, V., y González, J. (2010). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Madrid, España: CCS.
- Santrock, J. W. (2004). *Psicología del Desarrollo Humano en la Adolescencia*. España: MacGraw Hill.
- Sanz, G. y Fraser, A. (2010). *Larousse Comunicación. Expresión escrita de lengua español*. Barcelona: Larousse EDITORIAL, S. L.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudios 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/6-DOCUMENTOSDEAPOYO/LIBROSDEEVALUACION2013/4-LASESTRATEGIASYLOSINSTRUMENTOS.pdf>
- Seedhouse, P. (1999). Interacción basada en tareas. *Revista ELT*, 53 (3), 149-156. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/53.3.149>.
- Shams, H. y Rahbar, M. (2012). A New Trend in Education: Task-based Methodology for Teachers/Learners. *International Conference on Management and Education Innovation*, 37(2012), 253-256.

- Skehan, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Nueva York: Rinehart & Winston.
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376-401.
- Teachers/Learners. *IPEDR*, 37(2012), 253-256. Recuperado de <http://www.ipedr.com/vol37/050->
- Universidad CATEC. (2008). *Escribiendo. Guía Práctica de Lenguaje y Escritura*. Bolivia: Los Tiempos. Recuperado de https://issuu.com/los_tiempos/docs/escribiendo/96
- Valle, A. (1999). Análisis y resultados de una Experiencia Educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 140(1999), 431-460.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Velásquez, M. (2005). Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios. *Literatura y lingüística*, 16(2005) 281-295.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (315-327). New York: McMillan.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. An overview of a taskbased framework for language teaching. Recuperado de https://www.academia.edu/30503745/A_flexible_framework_for_taskbased_learning_An_overview_of_a_taskbased_framework_for_language_teaching
- Willis, J. (2016). *Doing Task-Based Teaching*. *Oxford Handbooks for Language Teachers*. UK: Oxford University Press.
- Zapata-Ros, M. (2012). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos*. Bases para un modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo. Recuperado de http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf

Anexos

Anexo 1: Test diagnóstico



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Acción Docente: Investigación Acción



Diagnóstico: Prueba de nivel de la expresión escrita

Objetivo: Conocer el nivel de la lengua y las dificultades que tienen en la expresión escrita

Nivel-A1 inicial

Nombre y apellido: _____

Escuela: _____ Curso: _____

Nacionalidad: _____ Edad: _____

Fecha de nacimiento: _____

Nombre y apellido del padre, madre o tutor: _____

Dirección: _____

Teléfono: _____

¿Cuántos años llevas estudiando a la escuela en tu comunidad?: _____

¿Qué lenguas hablas? _____

¿Qué lenguas escribes? _____

Funciones comunicativas. Lengua escrita. Nivel A1-A2

- Contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles tu canción favorita? _____

2. ¿Qué deportes practicas? _____

3. ¿Qué te gustaría ser de grande? _____

4. ¿Qué te gusta hacer? _____

5.- ¿Comes fuera de casa? ¿Cada cuándo? Y ¿Dónde va a comer? _____

- ¿Qué comida te gusta? ¿Por qué te gusta? _____

6. Tu mamá cumple años y no tienes dinero para comprar regalo. ¿Qué dices?

7. Estás en clase y no tienes borrador. Tu compañero tiene dos. ¿Qué dices? _____

8. Estás en una tienda y quieres saber el precio de unos zapatos. ¿Qué dices? _____

9. Tu mejor amigo está llorando. ¿Qué le dices? _____

10. Quieres ir a comprar ropa pero no quieres ir solo. Llamas a tu amigo. ¿Qué le dices?

11. Tu profesor quiere saber por qué has llegado tarde a clase. ¿Qué le dices? _____

Nivel A2-B1

12. Tu hermano quiere ir a pasear en el centro de la comunidad y tú no tienes tiempo. ¿Qué le dices? _____

13. Quieres ir a la casa de tu mejor amigo (a) y le pides permiso a tu mamá ¿Qué le dices?

Expresión escrita

Nivel A2-B1

14. Explica cómo es la escuela en tu comunidad (donde estas estudiando), qué cosas te gustan, qué cosas no te gustan... (Mínimo tres líneas y máximo cinco).

15.-Estas estudiando fuera de tu comunidad y llevas tiempo sin hablar con tus padre y le escribes una carta para decirles como estas y que haces cada día.

Nota: Vas a escribir un párrafo mencionando que haces en la mañana, en la tarde, en la noche y cómo esta. (Mínimo tres líneas y máximo cinco líneas).

<p>Fecha: _____</p> <p>Queridos padres: _____</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Atentamente: _____</p>
--

Anexo 2: Formato de diario de campo.

**El Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) como Método para Desarrollar
la Expresión Escrita en Español como Segunda Lengua.**

Diario de campo

08 de septiembre del 2020

Español A2- Tareas comunicativas

Objetivo:

Descripción de la actividad:

Logros de la clase.

Dificultades

Sugerencias

Anexo 3: Formato de registro de aprendizaje



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Acción Docente: Investigación Acción



Registro de aprendizaje

Este registro de aprendizaje es para conocer sus comentarios sobre lo que han visto, sobre lo que han aprendido o qué les ha gustado y qué les ha dificultado.

Registro de aprendizaje		
Curso:	Grado:	Fecha:
¿Qué aprendiste de la tarea?		
¿Qué te pareció interesante en lo que aprendiste de la tarea?		
¿Qué es lo que no te pareció interesante en esta tarea?		
¿Qué es lo que te facilitó y que te dificultó en esta tarea?		
¿Qué dudas tienes en lo que aprendiste de la tarea?		

Anexo 4: Plan de clases

Nombre del Profesor:	Faustino Rodríguez Sánchez
Número de clase	Tarea 1 – Vocabulario útiles para viajar
Perfil estudiantil	3 alumnos de quinto y 5 sexto grado de la primaria bilingüe indígena “Ignacio Manuel Altamirano”, Molino de los Arcos, San Cristóbal de las Casas. Hablantes de tseltal y tsolsil como lengua materna y estudiantes del español nivel básico A2.
Duración / Horario de clases	Primera sesión: 1hr en un horario de 40:00pm – 5 : 4 0 pm.
Objetivo(s) de la clase	Conocer y aprender vocabulario útiles para viajar y hablar del pasado y gerundio
Conocimientos previos de los estudiantes	A partir de las de experiencias prácticas y cognitivas de los alumnos se pretende utilizar para asimilar e integrar información nueva relacionada con el vocabulario de rutina.
Problemas anticipados y posibles soluciones	Es muy probable que dificulte en cierta manera la enseñanza aprendizaje por situación del Covid19, ya que las prácticas serán en una casa particular. Por la falta de materiales de apoyo como proyectores y la pizarra, necesita mucho acompañamiento (andamiaje) en el proceso. La ventaja sería cantidad de alumnos (son pocos) y los conocimientos previos sobre vocabulario útiles para viajar que pueden generar motivación e interés para conocer y aprender
Material necesario	Hojas de trabajo, lapicero, lápiz, borrador y plumones.

Tiempo	Etapa/actividad	Propósito/objetivo	Procedimiento	Interacción	Materiales
10 minutos	Pre-tarea 1. Activación Hablar de lugares famosos de Chiapas.	Activar los conocimientos previos.	Introducir imágenes de la catedral de San Cristóbal de las Casas, la ruinas de Palenque y la Corona del parque de Chiapa de Corzo plantear algunas preguntas como: ¿Qué observas?, ¿Sabes qué lugares son?, ¿Has estado alguna vez ahí? Sí, ¿Cuándo? Y ¿Qué fuiste a hacer?, ¿Sabes por qué son famosas? De manera general plantear las preguntas, dar ejemplos y posteriormente contestas las preguntas.	Maestro-alumno Alumno-alumno	Recurso humano
25 minutos	Tarea 2. Realizar lectura del texto “El Mejor Regalo del Día de las Madres”	Identificar y conocer vocabulario útil para viajar. Conocer acciones que se utilizan en un viaje. Reflexionar sobre los lugares hermosos de Chiapas.	Leer detenidamente la lectura de “El gran viaje” e identificar algunas acciones relacionados para viajar. Identificar verbos en pretérito y gerundio que están dentro del texto. Señalar cual es la clave para identificar. Identificar qué lugares aparecieron en el texto. Preguntar a los alumnos que saben de la Grutas de Rancho Nuevo, si han tenido la oportunidad de visitar o lo han visto en la TV y ¿Qué es lo que saben del lugar? Pueden compartir información. En parejas platicar sobre algunos planes de viajar, dónde y cuándo has pensado ir y con qué piensas viajar.	Maestro-alumno	Hojas de trabajo, marcador, lápiz y lapicero.
15 Minutos	Post-tarea 3. Expresión escrita	Practicar la expresión escrita.	Escribir brevemente de tres a 5 líneas de la plática con un compañero y de sus planes de viajar. Tratar de utilizar las palabras que están en el texto de “El gran viaje” como: venir, salir, gustar, visitar, estar, ir, conocer, viajar...Introducir ejemplo de guía. Introducir ejemplo de guía.	Alumno-maestro	Hoja de trabajo, marcador, lápiz y borrador.
15 minutos	4. Feedback	Reflexionar y autoevaluar el proceso de la tarea	Platicar con los alumnos para conocer sus comentarios sobre lo que han visto, sobre lo que han aprendido o qué les ha gustado y qué les ha dificultado. De igual manera recordar y repasar los vocabularios importantes en esta tarea.	Maestro-alumnos	Registro de aprendizaje, lápiz, lapicero.

Anexo 5: Texto “El gran viaje”

- ¿Sabes, querida? Hace mucho tiempo que no tomamos unas vacaciones -anunció el hombre, repentinamente, bajando el periódico que leía para mirar a su mujer a través de la espesa cortina de humo de su fogón-. ¿No te gustaría irnos de viaje?

- ¡Es cierto! Tienes toda la razón -coincidió la mujer, bajando su pesado libro de cuentos-. Hace tanto que no viajamos, que deberíamos dejar toda esta lectura a un lado y, en cambio... -añadió, pensativa, poniéndose de pie y buscando algo en la pequeña biblioteca de su casa-. ¿Qué te parece un viaje a Chiapa de Corzo?... O... ¡Piensa! Los Viajes a las Ruinas de Palenque...

- Ay... querida... -se lamentó el hombre, soltando un largo suspiro y, parándose a su lado, sacó una guía turística de la biblioteca-. ¿Qué te parece las grutas de Rancho Nuevo?



Anexo 6: Texto “autobiografía”

Hola me llamo Angélica Rivera Ramírez, nací el 18 de diciembre del año 2002. Soy de Tuxtla Gutiérrez y soy la mayor de mis hermanos. Mi papá se llama Juan Rivera Gómez y mamá Karla Ramírez López.

Estudio la secundaria actualmente, me gusta jugar con las muñecas y mis amigas. Me gustaría algún día ser pediatra, me gusta los niños.



Anexo 7: Texto “saludo de la mano”

En la tienda de DICONSA me encontré con una mujer. Nos **saludamos** de la mano (de lejos), cada uno reconociendo la **presencia** del otro. Nos habíamos encontrado regularmente durante las últimas semanas y siempre nos saludamos de la mano.

Sabía que había hablado alguna vez con esta mujer en algún momento, pero no podía recordar dónde había sucedido, cuándo o quién era esta mujer.

Miramos fijamente hacia el **techo** en un silencio torpe mientras el tiendero nos atendía.

—Hasta luego —dijo cuando **compró** lo que necesitaba.

—Adiós —respondí, poniendo en mi **bolso** lo que había comprado y apretando para que cupiera todo.



Anexo 8: Ejemplos de biografía.



Benito Juárez (1806-1872)

Benito Pablo Juárez García, conocido como el "Benemérito de las Américas", nació el 21 de marzo de 1806 en Oaxaca, México. Sus padres, Marcelino Juárez y Brígida García, eran campesinos, de origen indígena zapoteca. Cuando tenía 3 años, sus padres murieron y fue criado por sus abuelos. Benito logró superarse. Estudió leyes en el Instituto de Ciencias y Arte de Oaxaca y se convirtió en abogado.

Se inició en la política defendiendo a los indígenas. En 1847, se mudó a Ciudad de México para unirse a los liberales siendo nombrado diputado federal. En 1855, fue nombrado Ministro de Justicia e Instrucción.

En 1858, fue elegido como presidente de México, puesto que ocupó hasta el 1872. Durante su presidencia eliminó los privilegios a los sacerdotes y al ejército, declarando a todos los ciudadanos iguales. En 1862, cuando los franceses invadieron México, Benito Juárez logró derrotarlos.

Entre sus aportaciones se encontraron las escuelas gratuitas, ferrocarriles y telégrafos. Murió el 18 de julio de 1872 debido a problemas cardíacos y respiratorios.



Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616)

Miguel de Cervantes Saavedra nació el 29 de septiembre de 1547 en Alcalá de Henares, España. Sus padres fueron don Rodrigo Cervantes, cirujano, y doña Leonor de Cortinas. Tuvo seis hermanos. Su padre tuvo problemas de deudas, y en busca de mejorar económicamente residieron en diversas poblaciones de España. Miguel estudió en el colegio de jesuitas de Córdoba y fue discípulo del profesor de gramática Juan López de Hoyos.

En 1569 se unió a la milicia y en 1571 combatió en la batalla de Lepanto contra los turcos. Quedó mal herido de un brazo y recibió el apodo de "El manco de Lepanto". Los turcos le mantuvieron encarcelado por 5 años. Tras su liberación, escribió su primera novela "La Galatea", publicada en 1585.

En 1605, fue publicada su gran obra "El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha", la cual ha sido traducida a casi todos los idiomas, y gracias a su éxito publicó una segunda parte en 1615. Su colección de cuentos "Novelas ejemplares", fue publicada en 1613. Miguel falleció el 22 de abril de 1616 y es considerado como uno de los máximos exponentes de la literatura española.

www.PeraHistoria.com

Anexo 9: Carta de rutina diaria.

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a 22 de enero 2020.

Querido papá y mamá:

¿Cómo están? Yo los extraño mucho y quería saber de ustedes. Este tiempo que llevo viviendo en la capital de Chiapas he estado muy bien, no se preocupen por mí, estoy viviendo con un amigo para que me ayude con la renta. La ciudad es muy tranquilo pero hace mucho calor, creo que ya me acostumbré del clima.

Con mi compañero hacemos muchas cosas, nos levantamos muy temprano, a las 7:00am, desayunamos y hacemos limpieza: yo barro la habitación y mi compañero hace las camas, lavamos la ropa en la lavandería una vez a la semana. A las 10am vamos a nuestras clases de inglés y regresamos a las 1:00pm. Más tarde hacemos deporte y nos bañamos a piscina. A las 2:00pm comemos, después quitamos la mesa y lavamos los platos. A las 4.00pm estudiamos y practicamos el inglés con mi compañero, queremos aprender bien el idioma. A las 8:00pm cenamos y antes de dormir quedamos platicando y viendo televisión, finalmente como a las 10:00pm nos dormimos.

¡Los quiero mucho!
Raúl Sánchez Pérez

Anexo 10: Tarjeta de cumpleaños



Muchas felicidades madre querida, que Dios te conceda muchísimos años de vida y que te colme de mucha salud, para que siempre te mantengas fuerte y seguir disfrutando la vida.

Te quiero mucho mi adorada madre. Abrazos y muchos besos...

**Atentamente
Tu hijo Juan**

Anexo 11: Rubrica de expresión escrita					
ASPECTO	CRITERIOS	E	B	R	D
Contenido	Excelente En el texto fue cubierto ampliamente la situación comunicativa y fueron desarrolladas organizadamente a través del plan textual.				
	Bueno El texto está bien desarrollado, pero no de forma amplia; la idea fueron desarrolladas de manera limitada y con cierta organización a través del plan textual.				
	Regular El propósito del texto fue cubierto limitadamente; la ideas fueron desarrollas inadecuadamente y sin organización a través del plan textual.				
	Deficiente El texto no cumple con el propósito, la audiencia y sin plan textual; en general el contenido es inadecuado e irrelevante.				
Organización	Excelente Las oraciones y los párrafos presentan ideas claras. Utiliza conectores y tiene una secuencia lógica de las ideas.				
	Bueno Cuenta con una variedad de oraciones completas y párrafos con cierto desarrollo. El texto está organizado de manera entrecortada, con una secuencia de ideas lógica, pero incompleta.				
	Regular La mayoría de las oraciones están incompletas y poco redundantes. El texto está organizado de manera confusa, sin una secuencia lógica de ideas.				
	Deficiente Hay uso predominante de oraciones incompletas y redundantes. El texto está desorganizado, sin conectores y sin la capacidad de comunicar sus ideas.				
Lenguaje: gramática y lexical/ vocabulario	Excelente Uso adecuado y variado de vocabulario, y uso correcto de estructuras gramaticales, adecuado a la situación comunicativa.				
	Bueno Uso adecuado y variado de vocabulario, y de formas gramaticales con pocos errores en estructura y léxico. Algunas palabras no corresponden a la situación comunicativa.				

	<p>Regular Uso adecuado de vocabulario básico, y de estructuras gramaticales con algunos errores, pero el significado aún puede ser comprendido por el lector.</p>				
	<p>Deficiente Uso inadecuado de vocabulario básico y de las estructuras gramaticales, con errores frecuentes. Producción escrita reducida e incomprensible. Las palabras no corresponden a la situación comunicativa.</p>				
Ortografía y acentuación	<p>Excelente Todas las palabras están escritas correctamente; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son correctos.</p>				
	<p>Bueno La mayoría de las palabras están escritas correctamente; la mayoría de los acentos, la puntuación y el uso de mayúsculas son correctos.</p>				
	<p>Regular El texto presenta errores notables en la aplicación de los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas; su aplicación a veces son correctos.</p>				
	<p>Deficiente La escritura de las palabras es incorrecta; los acentos, la puntuación y el uso de las mayúsculas son utilizados de manera equivocada a lo largo del texto.</p>				
Simbología	<p>E = Excelente R = Regular B = Bueno D = Deficiente</p>				

Anexo 12: Productos de la tarea 1, 2, 3, 4 y 5 de la estudiante 1.

San Cristobal de las Casas Chiapas: 30 de enero de 2021.
Tarea 1: La carta.

Querida mamá:

¿Como has estado? Te he extrañado mucho y que via saber como estás. Estos días que he estado aquí en San Cristobal la estoy pasando bien, estoy rentando un cuarto en la Colonia Santa Caterina, y hay mucha gente.

Yo me levanto temprano a las 6:30 a.m para hacer mi tarea, a las 9:00 a.m desayuno, despues lavo platos, limpio mi mesa, barro mi cocina y mi cuarto, trapeo el piso y lavo mi ropa, a las 12:00 p.m salgo con mis amigas al parque y nos regresamos a la 1:30 p.m, a los 2:00 p.m empiezo a comer, a las 4:00 p.m hago de nuevo mi tarea, a las 8:00 p.m ceno, a las 9:30 p.m veo televisión y a las 11:00 p.m me duermo.

¡Te quiero mucho!

Crion de entrevista

- 1: ¿Cómo te llamas?
- 2: ¿Cuáles tu fecha de nacimiento?
- 3: ¿Dónde naciste?
- 4: ¿Cómo se llaman tus padres?
- 5: ¿Qué lengua hablan tus padres?
- 6: ¿De que trabajan sus padres?
- 7: ¿Cuántos hermanos tienes?
- 8: ¿Dónde viven tus padres?
- 9: ¿Qué estudios tienes?
- 10: ¿Qué trabajos has hecho?
- 11: ¿Qué trabajos ~~has~~ tienes actualmente?

Biografía.

Pablo Díaz Pérez (03-08-1985)

Pablo Díaz Pérez nació el 03 de agosto de 1985 en el municipio de Chalchihuitán Chiapas. Sus padres se llaman, Ofelia Pérez Hernández y Antonio Díaz Pérez, su mamá es ama de casa y su papá es carpintero, son hablantes de la lengua Tsotsil. Tienen 3 hermanos y 3 hermanas. El estudio su preescolar y primaria en el municipio de Chalchihuitán, su secundaria y preparatoria en Chenaló. El estudio su enfermería en la preparatoria en Chenaló, actualmente no ha encontrado trabajo en enfermería, y trabaja en una tortillería.

San Cristóbal de las Casas, Chiapas; a 20 de febrero del 2021

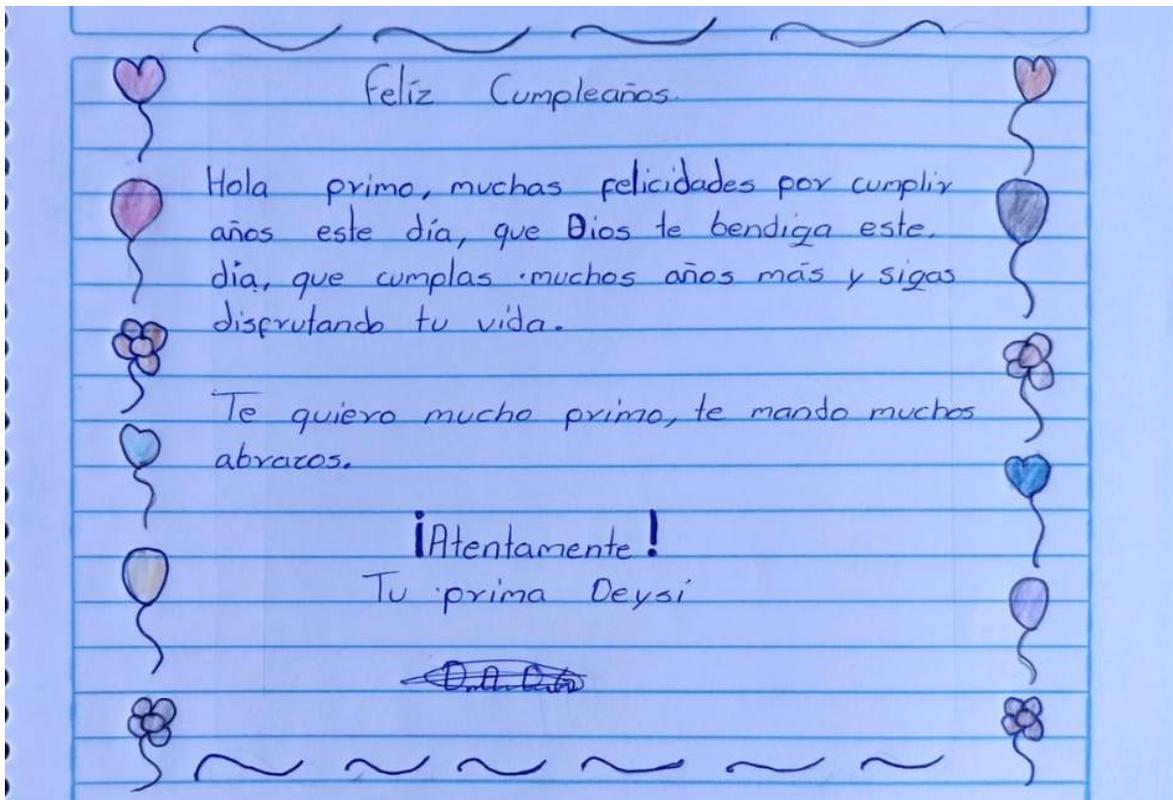
¡Querido amigo! Asunto: Invitación a una cena.
Eduardo Ramírez Ramírez.

Espero que te encuentres bien; hace mucho tiempo que no te miro y no te he hablado, recibe un saludo de mi parte.

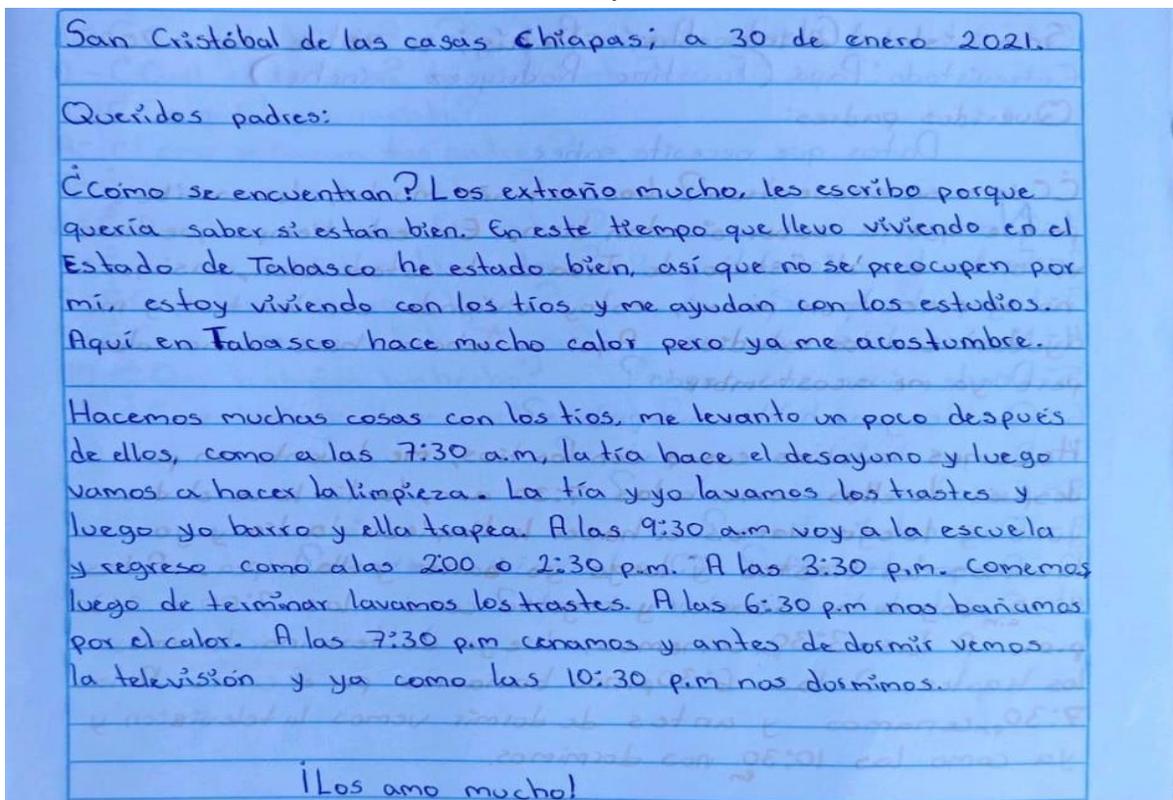
En esta carta, de la manera respetuosa te escribo para invitarte a una cena por el día del amor y la amistad ya he invitado a mis familiares más cercanos, y como mi mejor amigo te invito a ti y tu mamá, estaré contenta si aceptas mi invitación, la cena será en mi casa que se ubica en la Colonia Santa Catarina, en la calle Manuel López Obrador, número 2028. Puedes llegar a las 5:00 p.m del día 14 de febrero. Si quieres llegar temprano llega a las 4:30 p.m, estaría mejor.

Sin dudar de tu asistencia, te doy muchas gracias por aceptar mi invitación nos vemos el 14 de febrero.

¡Te quiero mucho!



Anexo 13: Productos de la tarea 1, 2, 3, 4 y 5 de la estudiante 2.



Guión de entrevista

- 1.- ¿Cuál es tu nombre?
- 2.- ¿Cuál es tu fecha de nacimiento?
- 3.- ¿En qué lugar naciste?
- 4.- ¿Cómo se llaman tus padres?
- 5.- ¿Dónde viven tus padres?
- 6.- ¿Qué lengua hablan tus padres?
- 7.- ¿En qué trabajan tus padres?
- 8.- ¿Cuántos hermanos tienes?
- 9.- ¿Qué ~~trabajos~~ estudios tiene?
- 10.- ¿Qué trabajos has hecho?
- 11.- ¿Qué trabajo tienes actualmente?

BIOGRAFIA

Faustino Rodríguez Sánchez (21/11/1986)

Faustino Rodríguez Sánchez nació el 21 de noviembre 1986 en Chalhuitán Chiapas. Sus padres son, Martín Rodríguez Pérez caficultor y Rosa Sánchez García ama de casa, de origen tsotsil. Tiene 7 hermanos. Estudio el preescolar en la escuela "Miguel Hidalgo y Costilla" y la primaria en la escuela "Valentín Gómez Farías" ambos en la comunidad de Jolikalum. La secundaria en la "Escuela Secundaria Técnica" número 84 en el centro de Chalhuitán. La licenciatura en la Universidad Intercultural de Chiapas en San Cristóbal de las Casas Chiapas. Tuvo muchos trabajos como: en el campo (limpiar milpa, quitar café), de jardinero, recamarero en el hotel, entre otros. Actualmente trabaja en la docencia.

San Cristóbal de las Casas, Chiapas; a 20 de enero del 2021

Asunto: Invitación a una cena.

¡Queridos amigos!

Karla Gloria Gómez Pérez, José Gabriel López Gómez,
Brissa Esmeralda Gómez Jiménez y Brayán de Jesús Gómez López.

¡Hola a todos! espero que estén bien; estoy feliz de poder comunicarme con ustedes y reciban un saludo mío y de mi familia.

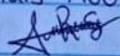
Por este medio les escribo esta carta para invitarlos a una cena por el día del amor y la amistad, mis padres y hermanitas estarán y como mis amigos los invito a ustedes y a sus padres y hermanitas, estaría feliz si pudieran venir, ya que son mi mejores amigos. La cena será en mi casa y se ubica en la calle Quintanaroo # 12, colonia Tlaxcala, San Cristóbal de las Casas, la cena será a las 2pm del día 14 de febrero. Los recomiendo llegar puntual o si quieren llegar un poco temprano no hay problema

No dudando a sus asistencias, gracias y nos vemos el 14.

¡Feliz cumpleaños tío!, espero que Dios te dé más años de vida y puedas vivir bien, espero que estes pasando bien tus cumpleaños y puedas disfrutar cada uno de tus días.

Te aprecio mucho mi querido tío, abrazos y saludos.

Cariñosamente tu sobrina
Glenda Anais Rodríguez Sántiz



Anexo14: Productos de la tarea 1, 2, 3, 4 y 5 de la estudiante 3.

San Cristóbal De Las Casas, Chiapas, 30/03/2021

Saludos papá y mamá:

¿cómo han estado? yo muy bien. Aquí hay un poco de calor y aveces frío, pero no ha llovido, los extraño, yo tengo mucha tarea que hacer todos los días, en la mañana barro o trapeo y me baño en la tarde, mojo mis plantitas, desayuno después de las 8:00 a.m después lavo mi ropas, lavo los platos con mi hermana y cuidamos el gallo, la gallina y la pava, y comemos como a las 3:30 pm y otra vez lavamos los platos y vemos la televisión a las 5:00 p.m, en la noche solo tomamos café y nos dormimos a las 12:00 de la noche.

¡Cuidense!

Guion de entrevistas (noiv)

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cuál es tu fecha de nacimiento?
3. ¿Dónde naciste?
4. ¿Cómo se llaman tus padres?
5. ¿Dónde viven tus papás?
6. ¿Qué lengua hablan tus papás?
7. ¿A qué se dedican tus padres?
8. ¿Cuántos hermanos tienes?
9. ¿Qué estudios tienes?
10. ¿Cuántos trabajos has echo?
11. ¿Qué trabajo haces actualmente?

Biografía Cecilia Sántiz López (25/12/1987)

Cecilia Sántiz López nació el 25 de diciembre del 1987 en la comunidad de Tsunun municipio de Oxchuc Chiapas. Sus padres Samuel Sántiz Gómez, agricultor, y doña María López Ramírez, ama de casa, viven en Oxchuc, Chiapas; hablantes de la lengua tseltal y español, tiene seis hermanos y seis medios hermanos. Su preescolar y primaria estudió en tsunun municipio de Oxchuc, Chiapas, su preparatoria en san Cristobal De Las Casas, Chiapas. La licenciatura estudio en la Universidad del Sureste de México de pijijiapan, sus empleos fueron de empleada de una tienda de ropa, afanadora de un hospital y su trabajo actualmente es administrativa por parte de la secretaria de educación federalizada ella tiene 3 hijos, ella es de una familia pobre, sus padres no tuvieron estudio, sin embargo ella logro estudiar.

San Cristobal de las Casas, Chiapas, a 14 de febrero del 2021

Asunto: invitación a una cena

¡Queridos amigos!

Sofia López Gómez

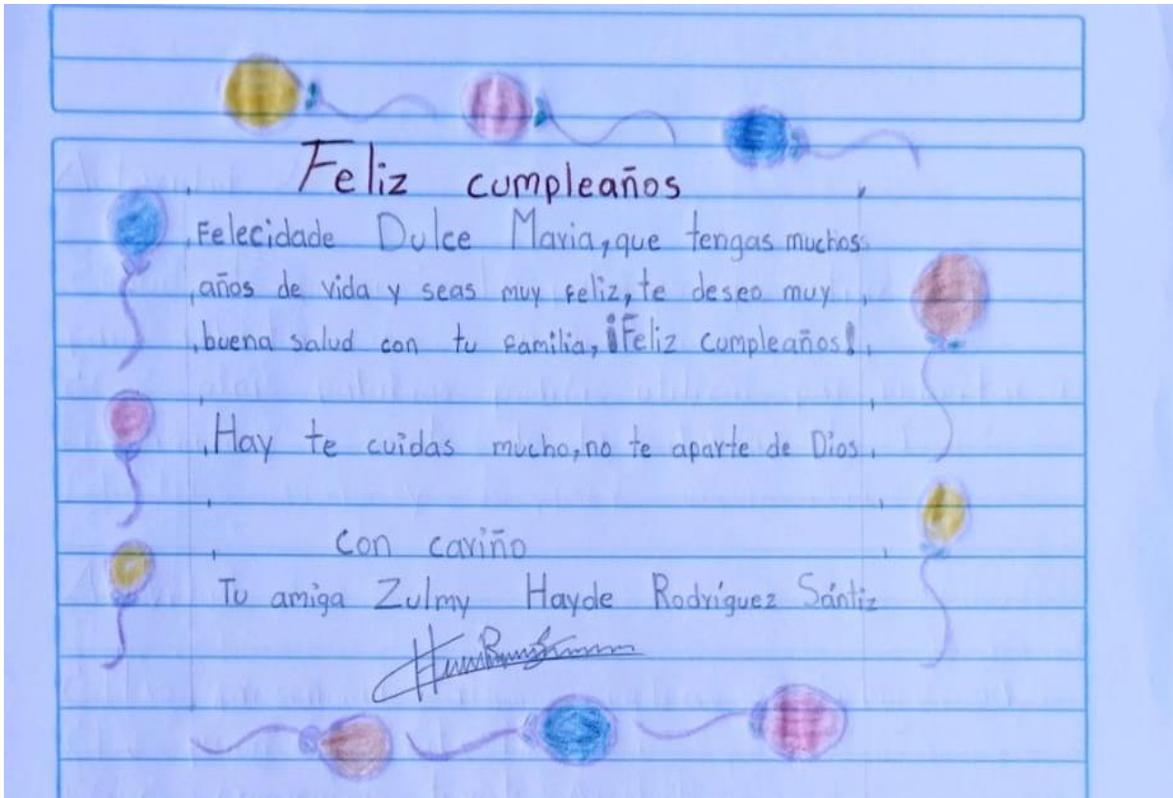
Josue Sántiz Gutierrez

Hola ¿cómo están todos ustedes con sus familias?
Les mando un saludo, a ti y a tus familiares.

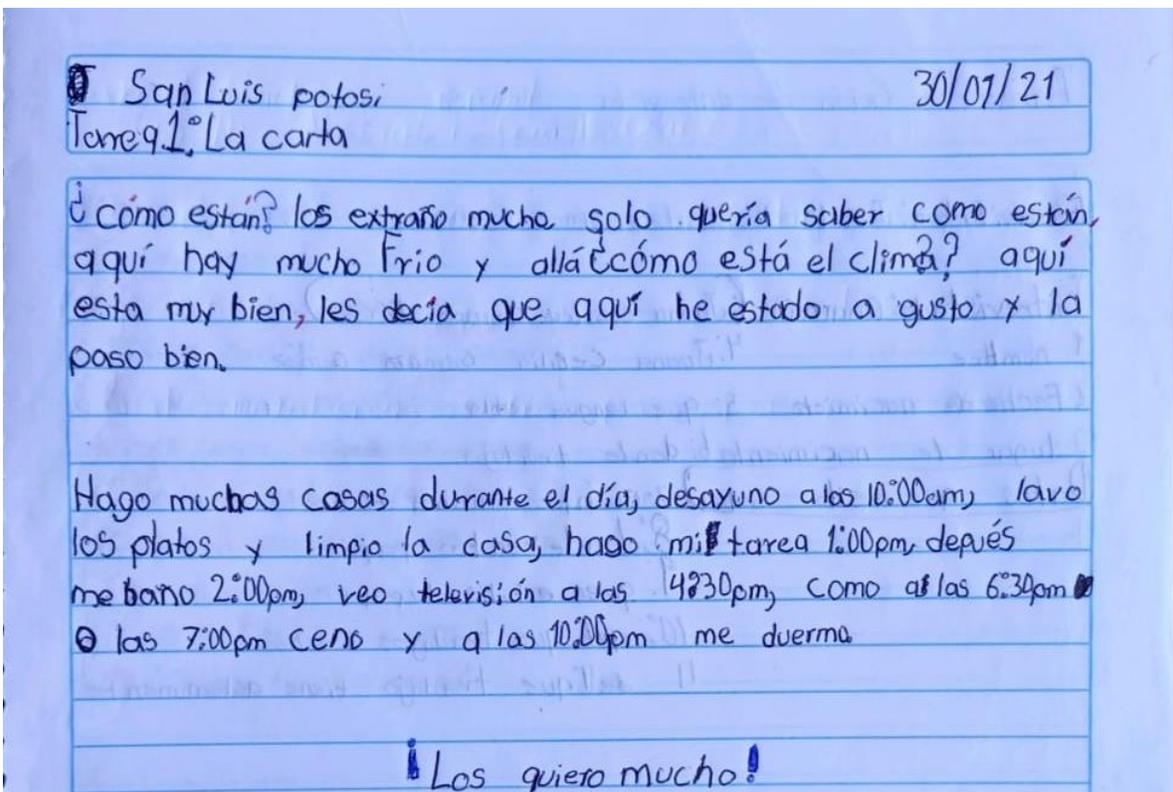
Les escribo para desearles un feliz día de San Valentín y para hacerles una invitación para celebrar el día del amor y la amistad, ya he invitado a mis familiares y les invito a ustedes y a sus familiares que quievan acompañar. La fiesta sera en mi casa que se ubica en la colonia 24 de mayo, San Cristobal de las Casas, Chiapas. El horario es a las 3:00 p.m el 18 de febrero del presente año. Les recomiendo llegar puntual para alcanzar la cena.

Gracias por leer mi carta, te estaremos esperando.

¡Hasta pronto!



Anexo 15: Productos de la tarea 1, 2, 3, 4 y 5 de la estudiante 4.



Guion de entrevista

1. ¿Cómo te llamas?

Juana Cecilia Gómez Gómez

2. ¿En que año naciste?

1983 nació

3. ¿En donde naciste?

en la comunidad Yochib

4. ¿Cómo se llaman tus padres?

Fernando Gómez Santiz

Maria Gómez Santiz

5. ¿Dónde viven tus padres?

en la comunidad Yochib

6. ¿Que lengua hablan tus papás?

tsetal

7. ¿En que trabajan tus padres?

en el campo

8. ¿Cuántos hermanos tienes?

5 hermanos

9. ¿Que estudios tienes?

estudio hasta 3° de primaria.

10. ¿Cuántos trabajos has hecho?

~~en una casa~~

en una casa

Biografía

Juana Cecilia (22-10-1983)

Juana Cecilia Gómez Gómez nació el 22 de octubre del año 1983 en la comunidad de Yochib municipio de Oxchuc, Chiapas. Sus papás son don Fernando Gómez Gómez trabaja en el campo y doña Maria Gómez Santiz es ama de casa y hablan el tsetal. Tiene 3 hermanos y 2 hermas, ella estudio hasta la primaria ya no estudio más por que no la dejaron. Ella trabajo de limpieza en una casa, actualmente trabaja de cuidar su familia.

Janeth Alejandra Gómez Gómez!

La cena de San Valentin
San Cristobal de las Casas Chiapas a 14 de Febrero
2021

Asunto: Invitacion Cena de San Valentin

Queridos amigos,
Keyla Jadaí Pérez Pérez
Eduardo Pérez Méndez

Hola ¿cómo están? ustedes y su familia espero que bien

Les escribo esta carta para deseales Feliz día del amor y amistad. Y invitarlos a ustedes con su familia a una cena, porque son mis amigos y por que los quiero. La Fiesta será en la Colonia primero de Enero, Calle puerto Escandido No. 11 en San Cristobal de las Casas, Chiapas. La Fiesta empesara a las 4:30pm, les recomiendo llegar temprano. Saludos nos vemos el día 16 de Febrero los espero hasta luego

Feliz cumpleaños

Querida Hermana cómo estás? Sabes que te quiero, te deseo Feliz cumpleaños, que te la pases bien, que Dios te de más años de vida, siempre te voy a querer.

Adiós, te amo mucho atentame

Janeth Alejandra Gómez Gómez

Anexo 16: Productos de la tarea 1, 2, 3, 4 y 5 de la estudiante 5.

San Cristóbal de las Casas, Chiapas; 30 de enero 2021

Queridos Padres:

¿Cómo están? quería saber como están ustedes, he estado viviendo en el Centro de Chiapas de Cozco, no se preocupen por mí, estoy muy bien de salud, me he adaptado al ambiente de mi ciudad.

Me levanto a las 8:30 am, para desayunar, luego limpio mi cuarto, me levanto a estudiar como a las 11:00 mis libros, para aprender mas sobre Historia y tambien practico el inglés, después como a las 7:30 PM miro la televisión, luego hago mi tarea, tambien cenó y por último vuelvo a ver la televisión, terminando me cepillo y después me duermo.

¡Los quiero mucho!
Carlos Abelardo. P.S.


Guión de entrevista

1=¿Cómo te llamas? Abelardo Pérez Gutiérrez

2=¿Cuál es tu fecha de nacimiento? 13 de mayo de 1981.

3=¿Dónde naciste? En Chenalo.

4=¿Cuál es el nombre de tus padres? Ignacio Pérez Ovalte y María Gutiérrez Gámez

5=¿Dónde viven tus padres? En Chenalo

6=¿Qué lengua hablan tus padres? Tzotzil

7=¿De qué trabajan tus padres? el Papa de campesino y dueño de una tienda y la mamá de ama de casa

8=¿Cuántos hermanos tienes? 9 hermanos y una hermana.

9=¿Qué estudios tienes? Solo estudio Primaria.

10=¿Qué trabajos has hecho? Ha trabajado de torillero, Campesino, Electricista, quetzco, Mescyo y de vendedor de una tienda.

11=¿Qué trabajo tienes actualmente? torillero.

Biografía

Abelardo Pérez Gutiérrez

(18/05/1981)

Abelardo Pérez Gutiérrez, nació el 18 de Mayo en Chenalho. sus Padres son Ignacio Pérez Oyarte y María Gutiérrez, su mamá es ama de casa y su Papá es campesino, viven en Chenalho y ellos hablan el idioma Tsotsil y tiene nueve hermanos y una hermana. Estudio solo Primaria en el Municipio de Chenalho y tuvo muchos trabajos dentro de la Ciudad de San Cristóbal como Mesero, quesero, Electricista, Campesino, tortillero y dueño de una tienda. Actualmente trabaja de taquero.

Carlos Abelardo Pérez Sántiz

San Cristóbal de las Casas, Chiapas; 20 de enero del 2021.

Asunto: Invitación a una Cena de San Valentín

¡Querido amigo!

Miguel López Pérez

Muy buenos días amigo, espero que te encuentres muy bien de salud.

Te escribo esta carta para invitarte a una cena de San Valentín en mi casa que se encuentra en la Calle 5ª Cerrada, en la Colonia 24 de Mayo, San Cristóbal de las Casas, te invito a ti y a tus familiares, por que eres mi mejor amigo.

La fiesta iniciará a las 3 PM del día 27 de enero de este año, pero pueden llegar un poco temprano, para convivir más tiempo juntos.

Nos vemos en mi casa el día lunes, adios.

¡Con cariño!

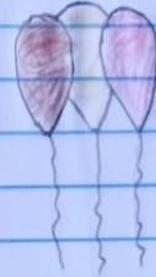
Carlos Abelardo Pérez Sántiz



Feliz Cumpleaños



Feliz Cumpleaños querido Primo, que tengas un
Feliz día y que tengas muchas años de vida, que te
la Pases bien con tu familia festejando tu día tan
especial, Conviviendo con tus seres queridos y que
te Cuides mucho Para no enfermarte.



Muchas felicidades y te deseo lo mejor del mundo.

Carlos Abelardo P.S.