



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA
EN INGLÉS DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS
DEL ÁREA DE TURISMO Y HOSPITALIDAD”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

PRESENTA:

ALEJANDRO ROVELO ROJAS

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA EUGENIA CULEBRO MANDUJANO

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE 2016



Universidad Autónoma de Chiapas

Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla



Los que suscribimos, miembros del jurado para la evaluación profesional del C. Alejandro Rovelo Rojas, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

APROBACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

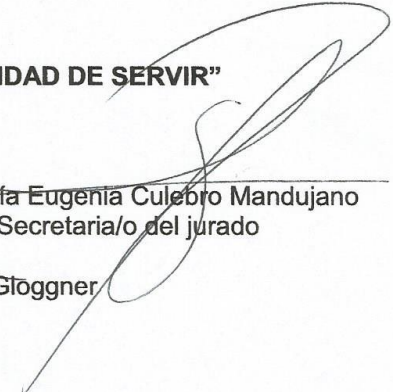
para el documento denominado "Estrategias de Enseñanza para el Mejoramiento de la Expresión Escrita en Inglés de Alumnos Universitarios del Área de Turismo y Hospitalidad" elaborado por la persona antes citada.


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

Atentamente,

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Dr. Hugo César Pérez y Pérez
Presidente del jurado


Dra. María Eugenia Culebro Mandujano
Secretaria/o del jurado


Dra. María Elizabeth Moreno Gloggnier
Vocal del jurado


Vo. Bp
Dra. Mónica Miranda Megchún
Directora

" 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 711879 ".

Índice.

Introducción.....	1
Planteamiento del Problema y Justificación.....	1
Objetivos.....	5
Objetivo General.....	5
Objetivos Específicos.....	6
Preguntas de Investigación.....	6
I.- Antecedentes y Referentes Teóricos.....	9
1.1.- Estudios Previos Realizados en el Tema.....	9
1.2.- La Escritura o <i>Writing</i>	12
1.3.- El Proceso de Escritura.....	14
1.4.- La Escritura en la Educación Superior.....	16
1.5.- Estrategias de Enseñanza.....	17
1.6.- Inglés para Propósitos Específicos.....	19
1.7.- El Léxico.....	22
1.8.- Los Aspectos Afectivos.....	27
II.- Metodología.....	30
2.1.- La Investigación Bajo el Enfoque Cualitativo.....	30
2.2.- El Método de Investigación-Acción.....	32
2.3.- El Contexto.....	36
2.4.- Participantes.....	37
2.5.- Aspectos Éticos Considerados.....	37
2.6.- La Estrategia Metodológica.....	38
2.7.- Proceso de Investigación.....	40
2.7.1.- Procedimiento de Recolección de Datos.....	41
2.7.2.- Procedimiento de Análisis de la Información.....	49
III.- Presentación y Análisis de la Información.....	58
3.1.- Aspectos Afectivos.....	59
3.2.- Contenido.....	66
3.3.- Organización.....	80

3.4.- Lengua.	86
3.5.- Mecánica.	91
IV.- Resultados Obtenidos.	98
4.1.- Dificultades Descubiertas.	98
4.2.- Estrategias de Enseñanza Llevadas a Cabo.....	104
4.3.- La Correlación Léxico - Aspectos Afectivos en el Acto de Escribir.	112
4.4.- Sugerencias Pedagógicas.	119
V.- Reflexiones Finales.	124
Referencias.....	131
Anexos.....	138

Gráficos.

1. Características del Inglés para Propósitos Específicos (Dudley-Evans y St. John, 1998).....	20
2. Clasificación del Inglés para Propósitos Específicos (Dudley-Evans y St. John, 1998).....	21
3. Modelo de Investigación-Acción (McKernan, 2001).....	35
4. Preguntas de los Diarios de Aprendizaje del Ciclo 1.....	44
5. Preguntas de los Diarios de Aprendizaje del Ciclo 2.....	46
6. Escala Evaluativa para Trabajos Escritos (Tribble, 1996).....	50
7. Símbolos de Corrección para Trabajos Escritos – Adaptación con base en Harmer (2004) y Tribble (1996).....	52
8. Primera Agrupación para la Obtención de Categorías y Códigos – Ciclo 1...	53
9. Categorías y Códigos – Ciclo 1.....	54
10. Categorización y Codificación – Ciclo 2.....	55
11. Triangulación de los Instrumentos de Recolección de Datos para Realizar Análisis.....	56
12. Comparativo de Resultados de las Actividades 3 y 4 – Ciclo 1.....	68
13. Alumnos durante una Actividad Lúdica para Encontrar un Mensaje Oculto.....	79
14. Alumnos Compiten en Equipos durante una Práctica de Expresión Escrita.	79
15. Ejemplo de Material Auténtico para Reconocer el Formato de un Documento del Área de Especialidad.....	82
16. Ejemplo de un Ejercicio de Colaboración Grupal para Encontrar el Orden de Presentación de Contenido Textual.....	82
17. Inconsistencia de Orden de Palabras de una Alumna del Ciclo 1.....	90
18. Orden de Palabras Inapropiado por Parte de un Alumno del Ciclo 2.....	90
19. Fallo en la Correcta Puntuación del Texto de una Alumna del Ciclo 2.....	93
20. Problema de Capitalización de una Alumna del Ciclo 2.....	94
21. Puntajes Obtenidos por los Participantes del Ciclo 1.....	96
22. Puntajes Obtenidos por los Participantes del Ciclo 2.....	97

Anexos

1. Carta de Consentimiento, ciclo 1.....	138
2. Carta de Consentimiento, ciclo 2.....	139
3. Ejemplo de Hoja de Observación-Actividad 5 (Ciclo1).....	140
4. Ejemplo de Hoja de Observación-Actividad 3 (Ciclo 2).....	141
5. Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 1 (Ciclo 1).....	142
6. Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 2 (Ciclo 1).....	143
7. Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 3 (Ciclo 1).....	144
8. Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 4 (Ciclo 1).....	145
9. Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 5 (Ciclo 1).....	146
10. Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 1 (Ciclo 2).....	147
11. Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 2 (Ciclo 2).....	148
12. Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 3 (Ciclo 2).....	149
13. Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 4 (Ciclo 2).....	150
14. Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 5 (Ciclo 2).....	151
15. Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 1 (Ciclo 1).....	152
16. Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 2 (Ciclo 1).....	153
17. Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 3 (Ciclo 1).....	154
18. Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 4 (Ciclo 1).....	155
19. Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 5 (Ciclo 1).....	156
20. Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 1 (Ciclo 2).....	157
21. Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 2 (Ciclo 2).....	158
22. Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 3 (Ciclo 2).....	159
23. Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 4 (Ciclo 2).....	160
24. Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 5 (Ciclo 2).....	161
25. Planeación de Clase-Actividad 1 (Ciclo 1).....	162
26. Planeación de Clase-Actividad 2 (Ciclo 1).....	163
27. Planeación de Clase-Actividad 3 (Ciclo 1).....	164
28. Planeación de Clase-Actividad 4 (Ciclo 1).....	165
29. Planeación de Clase-Actividad 5 (Ciclo 1).....	166
30. Planeación de Clase-Actividad 1 (Ciclo 2).....	167

31. Planeación de Clase-Actividad 2 (Ciclo 2).....	168
32. Planeación de Clase-Actividad 3 (Ciclo 2).....	169
33. Planeación de Clase-Actividad 4 (Ciclo 2).....	170
34. Planeación de Clase-Actividad 5 (Ciclo 2).....	171
35. Diario del Profesor (Ciclo 1).....	172
36. Diario del Profesor (Ciclo 2).....	182
37. Diario de Aprendizaje de Ashley (Actividad 1, Ciclo 1).....	191
38. Diario de Aprendizaje de Eva (Actividad 1, Ciclo 1).....	192
39. Diario de Aprendizaje de Ángeles (Actividad 1, Ciclo 2).....	193
40. Diario de Aprendizaje de Julio (Actividad 1, Ciclo 2).....	194
41. Diario de Aprendizaje de Sammy (Actividad 4, Ciclo 2).....	195
42. Hoja de Observación No Estructurada (Actividad 5, Ciclo 2).....	196
43. Diario de Aprendizaje de Karla (Actividad 5, Ciclo 2).....	197
44. Diario de Aprendizaje de Rafael (Actividad 3, Ciclo 1).....	198
45. Investigación de los Servicios Prestados por un Hotel Real (Alumnas, Ciclo 1).....	199
46. Ejemplo 1 de Propuesta de Menú para un Restaurante Real (Alumnos, Ciclo 1).....	200
47. Ejemplo 2 de Propuesta de Menú para un Restaurante Real (Alumnos, Ciclo 1).....	203
48. Ejemplo 1 de Propuesta de Menú para Exhibición (Alumnos, Ciclo 2).....	208
49. Ejemplo 2 de Propuesta de Menú para Exhibición (Alumnos, Ciclo 2).....	210
50. Actividad 1 de Laura (Ciclo 1).....	214
51. Actividad 1 de Karolina (Ciclo 1).....	215
52. Actividad 2 de Rafael (Ciclo 1).....	216
53. Diario de Aprendizaje de Rafael (Actividad 2, Ciclo 1).....	217
54. Diario de Aprendizaje de Tania (Actividad 4, Ciclo 2).....	218
55. Diario de Aprendizaje de Carlos Arturo (Actividad 3, Ciclo 1).....	219
56. Diario de Aprendizaje de Karolina (Actividad 2, Ciclo 1).....	220
57. Diario de Aprendizaje de Karolina (Actividad 3, Ciclo 1).....	221
58. Diario de Aprendizaje de Karolina (Actividad 1, Ciclo 1).....	222

59. Diario de Aprendizaje de Andrea (Actividad 2, Ciclo 1).....	223
60. Diario de Aprendizaje de Ashley (Actividad 4, Ciclo 1).....	224
61. Diario de Aprendizaje de Laura (Actividad 5, Ciclo 1).....	225
62. Diario de Aprendizaje de Yoshaxany (Actividad 4, Ciclo 1).....	226
63. Diario de Aprendizaje de Fernanda (Actividad 5, Ciclo 2).....	227
64. Diario de Aprendizaje de Carlos Arturo (Actividad 1, Ciclo 1).....	228
65. Diario de Aprendizaje de Karolyn (Actividad 2, Ciclo 2).....	229
66. Diario de Aprendizaje de Laura (Actividad 2, Ciclo 1).....	230

Estrategias de Enseñanza para el Mejoramiento de la Expresión Escrita en Inglés de Alumnos Universitarios del Área de Turismo y Hospitalidad.

Agradecimientos.

Quisiera aprovechar las siguientes líneas para agradecer a todas aquellas personas e instituciones sin cuyo apoyo y confianza no habría sido posible llegar a la culminación de este proyecto de investigación. Durante esta empresa tanto personal como profesional, tuve la fortuna de contar con la guía y el soporte de segundas instancias, y fue gracias a ese favor que hoy el intenso trabajo y esmero realizados tienen como resultado esta tesis de maestría. Se trata de un fruto que no es sólo personal sino de todos, porque entre todos pudimos llevarlo a cabo.

En primer lugar quiero agradecer a Dios por haber puesto en mí el anhelo de continuar creciendo como persona y como agente contribuyente a la vida de otras personas a través de la enseñanza; por haber permitido que las circunstancias se prestaran para tener la oportunidad de ingresar al programa de maestría que hoy terminé; y por estar conmigo no solo durante este reto académico sino durante toda mi vida. Agradezco a él por colmarme de bendiciones en cada paso que doy.

A mi Directora de tesis, la Dra. María Eugenia Culebro Mandujano, mi especial agradecimiento. Aprecio mucho el que una personalidad de su envergadura y prestigio académico haya tenido a bien aceptar tomarme de la mano durante este reto. Su guía académica; compromiso con el proyecto; atinados consejos; y sobre todo, su amistad, son cosas que realmente atesoraré por siempre.

A mis apreciados y respetables lectores de tesis, la Dra. María Elizabeth Moreno Gloggnier y al Dr. Hugo César Pérez y Pérez quienes también fueron parte crucial para el logro hoy alcanzado. Sus sugerencias como expertos en la materia, y siempre útiles comentarios fueron determinantes para el desarrollo de este trabajo de investigación. Muchas gracias por acompañarme en este desafío personal.

De manera conjunta, quiero agradecer ampliamente a las tres instituciones que emprendieron este camino conmigo. En primer lugar, a todo el cuerpo académico de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas por la oportunidad que me brindaron al admitirme en el programa de la Maestría en Didáctica de las Lenguas y por compartir toda su experiencia y conocimientos conmigo y mis compañeros de clase. A la Universidad del Valle de México Campus Tuxtla por haber tenido a bien permitir que la investigación se llevara a cabo con alumnos de dos de sus programas académicos, muchas gracias. Y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por su patrocinio durante estos dos años de intenso esfuerzo.

Por supuesto, no puedo dejar de agradecer y dar un especial reconocimiento a aquellos que me impulsaron y dieron ánimos en todo momento, mi familia. Gracias por apoyarme sin importar las circunstancias y por ser uno de los principales motores que me impulsó a emprender este reto que hoy vemos culminado. Sin ustedes no habría podido alcanzar lo que hoy tengo en mis manos.

Con todos ustedes comparto el crédito, muchas gracias.

Resumen.

El presente documento da cuenta de los hallazgos realizados durante un estudio llevado a cabo entre universitarios del área de turismo y hospitalidad que toman clases de inglés como lengua extranjera. La finalidad de dicho estudio fue descubrir las dificultades de la habilidad escrita que tienen estos estudiantes y así poder promover la mejora de las mismas de manera que sean capaces de redactar documentos de su área de especialidad eficientemente una vez inmersos en el campo laboral. Se trata de un estudio de corte cualitativo bajo el método de investigación-acción, de tal modo que se aborda una problemática de índole social, en la que tanto el investigador como los alumnos fueron coparticipantes activos durante el estudio proveyéndolo de información vital para descubrir y entender las condiciones del grupo participante de manera profunda y así poder llevar a cabo acciones que promovieran la mejora de la habilidad escrita en inglés de los aprendientes participantes, así como la mejor instrucción por parte del docente-investigador para satisfacer las necesidades de sus alumnos. El estudio constó de dos ciclos. El primero de ellos enfocado a indagar las dificultades de los alumnos participantes al escribir documentos propios de su área de especialidad en inglés para entonces encontrar estrategias que pudieran dar solución a ellas. El segundo ciclo se realizó tomando en cuenta los descubrimientos hechos en el anterior y se centró en promover la mejora de la habilidad escrita a partir del estudio de la correlación entre el conocimiento del vocabulario en inglés y sus efectos en aspectos afectivos como la inseguridad, confusión, estrés y motivación. En ambos ciclos de la investigación, los datos se obtuvieron a través del análisis de las tareas de producción escrita de los alumnos, sus diarios de aprendizaje, observaciones no estructuradas, el seguimiento de un diario por parte del docente investigador, y planeaciones de clase. Finalmente, en este documento se comparte una serie de sugerencias pedagógicas y las conclusiones a las que se llegaron a partir de la realización de este estudio.

Introducción.

Planteamiento del Problema y Justificación.

La escritura es posiblemente una de las habilidades comunicativas más difíciles de desarrollar en los estudiantes de lenguas extranjeras y lenguas segundas. Debido a que el lenguaje oral y el corporal son las formas naturales en las que el ser humano se comunica, para aquellos que tienen la intención de expresar sus ideas de una manera distinta a la que implica la verbalización de las mismas, escribir es visto como un reto cognitivo mayúsculo y por de más complejo. Así mismo, poder escribir requiere de instrucción académica, un beneficio social que no siempre está al alcance de todos; no obstante, el haber gozado de tal instrucción previa no garantiza que los estudiantes sean competentes en la habilidad escrita, se requiere de una considerable cantidad de tiempo y práctica constante. Por lo tanto, es comprensible por qué el poner ideas en papel resulta incluso más complicado para aquellos que intentan escribir en un idioma que no es su lengua materna. Al parecer, lo que muchos profesores de inglés como lengua extranjera en instituciones de educación superior testifican cada día, parece comprobar las declaraciones anteriormente expuestas. Los estudiantes universitarios aparentemente tienen dificultades al elaborar composiciones escritas en inglés, no solo aquellas de una rígida y estricta naturaleza académica, sino también en aquellas de una naturaleza cotidiana, de la vida diaria, como cartas, narraciones, descripciones, etc. Por lo tanto, uno de los mayores intereses de los profesores de inglés como lengua extranjera es ayudar a sus estudiantes a superar sus limitaciones al momento de escribir ya que es sin duda una habilidad comunicativa muy importante.

Para enriquecer las declaraciones anteriormente expuestas y proveer a las mismas de una base apoyada en la literatura especializada, resulta necesario profundizar al respecto, por lo que más adelante se dará cuenta detallada del planteamiento del problema que dio origen a esta investigación y su respectiva justificación señalando por qué este estudio es relevante para el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Muchos profesores de inglés como lengua extranjera (LE) concuerdan que una de las habilidades comunicativas más difíciles de desarrollar para sus alumnos es aquella que refiere a la expresión escrita. Lo anterior es confirmado por Camps, Guasch, Milian y Ribas (2000) al asegurar que “los educadores abocados a la enseñanza de la redacción son conscientes de que ésta representa uno de los más importantes desafíos de la educación en nuestros días” (p. 135). Del mismo modo, puede encontrarse una justificación a tal desafío cuando Camps *et al.* (2000) reconocen que en la instrucción proporcionada hoy en día se demanda mayor trabajo intelectual por parte de los educandos, y en el caso de la expresión escrita, ésta requiere enfrentar las particularidades de dicha habilidad en la cual se deben respetar reglas y principios propias de la redacción, así como la utilización de contenidos específicos. A diferencia de lo que se podría pensar, un considerable número de estudiantes de inglés como LE enfrentan dificultades al momento de intentar plasmar sus ideas de una forma escrita. Redactar en inglés representa una tarea muy seria y complicada para los alumnos universitarios, no solo por el nivel de competencia que se espera de ellos en su lengua materna en dicha etapa de instrucción formal, sino también por los retos y dificultades que conlleva el aprendizaje de dicha lengua extranjera.

De acuerdo a Al Fadda (2012), los aprendientes se enfrentan a una gran cantidad de elementos lingüísticos tales como una gramática desconocida, la mecánica de la nueva lengua, su vocabulario, el uso de distintas variedades de inglés, americano o británico, por ejemplo, y otros aspectos propios de la redacción en inglés. Todo ello tiene como resultado que los estudiantes se sientan inseguros respecto a sus propias habilidades para desempeñar dichas tareas, y en concordancia, que consideren que todos sus esfuerzos tengan resultados poco exitosos. Esto no solo hace que el esfuerzo sea aún más desgastante para los aprendientes, sino que a su vez haga el trabajo para sus profesores más complicado también.

Cafarella y Barnett (en Al Fadda, 2012), proporcionan un ejemplo de ello al decir que:

la falta de confianza en sí mismos por parte de los estudiantes respecto a sus habilidades de escritura hacía que fuera más

difícil [para los alumnos] llevar a cabo decisiones de revisión y explicar las mismas a los proveedores de la retroalimentación [los profesores] (p. 125).

Por lo consiguiente, las dificultades que los alumnos de inglés como LE tienen, son una problemática de naturaleza bidireccional.

La investigación-acción que aquí se presenta tiene como objetivo determinar cuáles son las dificultades que los estudiantes de la Universidad del Valle de México, campus Tuxtla, tienen al realizar composiciones escritas en inglés; entendiéndolo como **dificultad**, según la Real Academia Española (2015) en su diccionario de la lengua, edición del tricentenario, como un “embarazo, inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender algo bien y pronto” (en línea). Al conocer las dificultades de los aprendientes antes mencionados, también se puede descubrir si éstas corresponden a sus creencias respecto a lo que ellos consideran ser sus dificultades precisamente. ¿Pero qué son las creencias? Para fines de esta investigación, se considera como creencias lo que Horwitz (en Reyes, Murrieta y Hernández, 2009) describe como “nociones preconcebidas o mitos” (p. 248). Por consiguiente, ello también permite conocer las necesidades de los alumnos para entonces desarrollar estrategias docentes que les ayuden a mejorar sus habilidades de producción escrita y sus composiciones posean la **forma** y el **contenido** esperados; lo que Hillocks, Jr. (2005) define como “las partes que constituyen un escrito, ya sea un párrafo, un ensayo, la estructura de los enunciados, los elementos de estilo, etc.” (p.238) para el primer caso, y “las ideas que constituyen un escrito, la substancia” (p.238) para el segundo.

Esta investigación-acción resulta relevante ya que a muchos de los estudiantes de la Universidad del Valle de México, campus Tuxtla, se les requerirá poseer habilidades de escritura apropiadas en sus empleos futuros puesto que los participantes de dicha investigación están realizando sus estudios profesionales en el área del turismo y la hospitalidad. La relevancia de que éstos posean, no sólo habilidades orales, sino también

escritas en inglés, es evidente al observar el crecimiento del sector de la hospitalidad en la nación. Según el titular de la Secretaría de Turismo en México, Enrique de la Madrid (en Sectur, 2016), el país alcanzó en el primer trimestre del 2016 el mejor registro de la historia para este periodo en ocupación hotelera. Adicionalmente, el Secretario de turismo señala que México ocupa el noveno lugar entre los destinos turísticos en el mundo. Por consiguiente, a nivel nacional se están llevando a cabo programas para incentivar y promover más la actividad en la nación.

En este sector económico, los ahora aprendientes deberán ser capaces de redactar documentos tales como: confirmaciones y/o cambios de reservas en hoteles y restaurantes, cartas de bienvenida a huéspedes distinguidos, cartas de respuesta ante solicitudes de instalaciones y equipos para juntas, conferencias, y eventos varios, menús, itinerarios de viaje, información de interés para distintos destinos turísticos, etc.

Johansson (2009), por su parte, dice:

En las sociedades industrializadas de occidente, la educación es sin duda fundamental para que las oportunidades de los individuos tomen parte en la sociedad. Es desde esta perspectiva que la noción de “estar bien educado” es importante. Estar bien educado implica poseer habilidades de lectura y escritura que permiten a la persona solventar las demandas de la vida cotidiana (p. 23).

Por consiguiente, es de nuestro mayor interés fomentar el desarrollo de la habilidad de escritura en nuestros estudiantes de tal forma que ello coadyuve a que sean futuros profesionistas exitosos. En este caso, el grupo de aprendientes participantes pertenecen a un área de conocimiento específico por lo que la instrucción de la lengua meta cae en el campo del **inglés para propósitos específicos**, el cual es definido por Mackay y Mountford (en Girardot, 2006) como “la enseñanza del inglés con un propósito utilitario, y este propósito podría ser definido con referencia a algún requisito ocupacional, entrenamiento vocacional

o algún estudio académico o profesional” (p. 76), definición que encaja con las características del tipo de enseñanza de la lengua meta que reciben los alumnos en cuestión ya que están realizando estudios en el área del turismo y la hospitalidad y sus clases son enfocadas para dicho campo profesional. Cal y Mayor y Serrano (2010) concuerdan con la importancia que guarda el dominio de las distintas habilidades tanto de comprensión como de expresión en inglés (esta últimas siendo en su forma escrita la que nos compete) al decir que “los involucrados en este sector [el turístico] podrían verse beneficiados gracias a la implementación de cursos con propósitos específicos para los prestadores de servicios” (p. 04); relevancia e interés que se ha detectado y da motivo a este estudio.

Para que el desarrollo de la habilidad de escritura se lleve a cabo en los estudiantes es necesario un trabajo arduo por parte del profesorado. Es vital que los docentes conozcan cuáles son las dificultades que actualmente tienen sus aprendientes al momento de expresar sus ideas en papel y estar redactando en la lengua meta. Solo entonces se podrá tomar acción al respecto y los estudiantes podrán superar dichas dificultades al momento de estar realizando tales tareas.

Objetivos

Los objetivos de esta investigación, tanto el general como los específicos, conforman la meta o fin que el docente investigador pretende alcanzar en este proyecto, de tal modo que conforman las tareas básicas que se llevarán a cabo durante el estudio para poder dar respuesta a los cuestionamientos planteados en el mismo.

Objetivo General.

- Descubrir las dificultades de la habilidad escrita que tienen los estudiantes de inglés como lengua extranjera del área de turismo y hospitalidad para promover la mejora de las mismas.

Objetivos Específicos.

1. Indagar las creencias de los alumnos participantes de inglés como lengua extranjera de nivel licenciatura que estudian en el área de turismo y hospitalidad respecto a cuáles son sus debilidades al redactar correctamente composiciones tanto en forma como contenido y así conocer las dificultades que presentan.
2. Analizar los trabajos escritos de los alumnos para promover su mejora al reconocer cuáles corresponden a errores de forma o de contenido.
3. Proponer estrategias de enseñanza para ayudar a que los alumnos mejoren sus habilidades de producción escrita en la lengua meta de acuerdo a las dificultades encontradas en el grupo de participantes.
4. Identificar la forma en que se correlaciona el conocimiento y manejo del léxico correspondiente al área de especialidad de los alumnos participantes con aspectos afectivos experimentados por ellos durante su experiencia de producción escrita en inglés.

Preguntas de Investigación.

1. ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes del área de turismo y hospitalidad al momento de redactar en inglés?
2. ¿A qué tipo de errores corresponden las inconsistencias presentadas por trabajos de los estudiantes de acuerdo a las características que deberían presentar dichos escritos?
3. ¿Qué estrategias de mejora de la habilidad escrita pueden ser propuestas de acuerdo a las dificultades encontradas en el grupo de participantes?
4. ¿De qué manera se correlacionan el conocimiento y manejo del léxico y los aspectos afectivos que experimentan los alumnos al escribir en inglés?

Una vez conociendo la problemática que ocupa a esta investigación, las razones por las que se trata de un estudio que se traducirá en una utilidad para el campo de la enseñanza de inglés, y se han delimitado los objetivos y preguntas de investigación contemplados para

este ejercicio científico, resulta pertinente proporcionar un panorama general de cada uno de los capítulos que integran el texto:

En el capítulo I, los antecedentes y referentes teóricos, se da cuenta de qué precedentes científicos existen en relación a la problemática abordada en la investigación, así como una revisión de la literatura especializada que aporta las bases para iniciar el estudio y que serán parte angular para la interpretación de los resultados que se obtienen en el mismo. Es de esta manera que los constructos y observables dentro de la investigación ejecutada encuentran argumentación y descripción según la problemática que ocupa a este estudio.

Por su parte, en el capítulo II, la metodología, se explica cómo se llevó a cabo la investigación; es decir qué es la investigación bajo el enfoque cualitativo y por qué ésta cae en dicha categoría; el método de investigación-acción y la justificación de esta naturaleza para este ejercicio científico en particular; cuáles fueron los procedimientos que se siguieron en ella, se señala qué estrategias fueron implementadas para alcanzar los objetivos planteados; así como la definición detallada del contexto y quiénes participaron en ella.

En tanto, en el capítulo III, la presentación y análisis de la información, se da cuenta de los datos que se obtuvieron a lo largo de dos ciclos de investigación, esto se aborda de manera detallada de tal modo que, mientras se realiza el análisis de las categorías y códigos contemplados en el estudio, se empiezan a formular poco a poco las respuestas a las preguntas de investigación contempladas para éste y se discute esta misma información con los referentes teóricos y aquello que se fue descubriendo durante el ejercicio investigativo.

Posteriormente, en el capítulo IV, los resultados obtenidos, se comparten los hallazgos realizados a partir del ejercicio investigativo. En este capítulo quedan de manifiesto los descubrimientos hechos después de una cuidadosa interpretación de la información proporcionada por el estudio mismo, puntualizando así: las dificultades encontradas entre los participantes, la naturaleza de las inconsistencias que éstos cometían al momento de redactar en inglés, la relación que guarda el léxico con aquellos aspectos afectivos objetos

de estudio cuando los estudiantes ejercen el acto de la escritura en la lengua meta, las estrategias docentes que se llevaron a cabo, y las sugerencias pedagógicas que se hacen para otros profesionales del ramo de la enseñanza de inglés como L/E que trabajan con la habilidad de producción escrita.

Por último, en el capítulo V, se llevan a cabo las reflexiones finales por parte de profesor investigador sobre la investigación en su conjunto. En este apartado se abordan aspectos como el efecto que tuvo el estudio en los estudiantes mismos, cuáles fueron sus dificultades respecto a la habilidad escrita en inglés, las emociones que experimentan al momento de escribir en dicha lengua y cómo estas emociones se relacionan con el manejo del léxico. Así mismo, el docente hace menciones puntuales sobre las estrategias de enseñanza que llevó a cabo en aras de coadyuvar al mejoramiento de la expresión escrita en la lengua meta, y sobre las sugerencias pedagógicas que ofrece a otros miembros del gremio de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Finalmente, se concluye con lo que el ejercicio investigativo significó para el docente investigador tanto en lo personal como en lo profesional.

I.- Antecedentes y Referentes Teóricos.

Los antecedentes y referentes teóricos son parte fundamental en esta investigación ya que proveen a la misma de una base o cimiento congruente de nociones, pensamientos y teorías para organizar y coordinar las acciones que se llevan a cabo durante la investigación, de modo tal que el problema planteado para este estudio se encuentra dentro de un ámbito referencial centrado y coherente que guía al investigador en su quehacer científico.

1.1.- Estudios Previos Realizados en el Tema.

La expresión escrita es una de las habilidades que más tiempo requiere para ser desarrollada por parte de los estudiantes. Estudios previos realizados respecto a esta temática revelan interesantes datos. Por ejemplo, Adas y Bakir (2013) comparten con el gremio educativo que, si bien comúnmente muchos alumnos tienen dificultades diversas para entender cómo funciona el idioma meta, muchos de ellos tienen problemas para expresar sus ideas en forma escrita apropiadamente. Ellos atribuyen esta última problemática al hecho de que carecen de dos aspectos muy importantes: un adecuado repertorio de vocabulario, y creatividad al momento de redactar. En el mismo estudio, al citar a Gomaa (2010), reconocen que lo que para muchos profesionales en la enseñanza de lenguas extranjeras y lenguas segundas es ya ampliamente conocido, la lengua materna tiene un efecto sustancial al momento de estar aprendiendo una lengua extranjera (LE) o una lengua segunda (L2), y es por esto que los aprendientes cometen ciertos errores al momento de redactar y tienden a repetirlos.

El reto es aún mayor para los profesores en aquellos casos en los que los estudiantes otorgan mayor importancia al desarrollo de la expresión oral y, por el contrario, tienen poco interés por aprender a desarrollar la habilidad escrita. Aragón, Baires y Rodríguez (2013) concuerdan en que:

Las dificultades de escritura representan uno de los problemas más significativos no solo de nativo parlantes del inglés, sino también de cientos de estudiantes que están

aprendiendo inglés como L2 o LE alrededor del mundo. El hecho de que estos últimos no tengan interés en el campo de la composición, conlleva que sean redactores pobres, tengan calificaciones bajas en sus materias, haya un incremento de errores en sus tareas, escriban enunciados muy largos y creen párrafos sin coherencia (p. 1).

Por su parte, Rodríguez, Soler, Sarracén, Jiménez y González (2014), en el estudio que realizaron a estudiantes de la Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey, encontraron que las dificultades en la habilidad escrita se debían a los factores que a continuación se mencionan:

- Los programas analíticos de las asignaturas que se imparten en el ciclo de inglés general, que enfocan, enmarcan y desarrollan la habilidad de la expresión oral, no favorecen la sistematicidad de otras habilidades como la escritura.
- Pobre tratamiento para desarrollar la habilidad de escritura en el estudio de la carrera de Estomatología.
- Insuficiente preparación de los estudiantes para potenciar el desarrollo de la habilidad de escritura.
- Predominio del uso de oraciones simples.
- Pobre relación pensamiento-lenguaje al no existir desarrollo lógico de las ideas.
- Limitada motivación para desarrollar la habilidad de escritura.
- Insuficiente coherencia y cohesión de significados en el texto escrito, en relación con las exigencias del tema. (p. 48).

Así mismo, en la Universidad Autónoma de Chiapas, Burguete y Perianza (2012) condujeron un estudio entre estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés para determinar en qué medida la habilidad escrita bajo el enfoque basado en el proceso era efectivo para solventar las dificultades que los alumnos tenían con dicha habilidad de expresión en el examen denominado *First Certificate in English (FCE)* de *Cambridge ESOL Examinations*. Los resultados obtenidos demostraron que el enfoque funciona favorablemente y que las mejoras a problemas de expresión escrita pueden ser aún mejores si éste se provee en la instrucción académica de manera constante y a largo plazo. Adicionalmente, Burguete y Perianza (2012) recomendaron que se debe fomentar la habilidad de expresión escrita encontrando un punto de equilibrio entre los métodos que se enfocan en el producto como tal y aquellos que se enfocan en el proceso, y proporcionar igual importancia a ambos para obtener productos escritos de mayor calidad.

Aunando a lo anteriormente expuesto, hay otros aspectos relacionados con la habilidad de producción escrita que también han sido objeto de estudio como resultado de su impacto en la redacción del alumnado de L2/LE. Goldstein y Conrad; Patthey-Chavez y Ferris; Nelson y Carson; Leki y Carson; y Spack (en Reid, 2013) son ejemplos de investigadores que durante sus estudios se han centrado en descubrir el nivel real de mejora en la habilidad escrita que experimentan los estudiantes de clases de L2 respecto a ámbitos de instrucción tales como: estrategias de escritura, el papel del profesor y del estudiante para el desarrollo de dicha habilidad en conferencias (conversaciones de valoración) de temática referida a la producción escrita ya sea de manera individualizada o en pequeños grupos, y el tipo de actividad escrita que se les pide a los alumnos realizar.

De igual forma, al leer a Reid (2013) mientras hace referencia a lo que Ann Raimés, investigadora británica, ha afirmado en sus publicaciones, replica: “se necesita más de todo para los que escriben en una L2: enseñanza de estrategias, instrucción directa, sistemas de apoyo, respuesta del profesor, práctica, etc.” (p. 30). Es así que podemos ver la importancia que hoy en día tiene investigar más sobre la habilidad de producción escrita en L2/LE, de tal manera que a partir de los descubrimientos hechos a través del ejercicio investigativo surjan nuevas propuestas de instrucción de la habilidad en cuestión, una más especializada

y certera que pueda coadyuvar al desarrollo integral de los aprendientes de lenguas segundas y extranjeras.

1.2.- La Escritura o *Writing*.

Como se puede constatar en los antecedentes antes mencionados, la complejidad que implica el desarrollar la habilidad escrita en los aprendientes de lenguas extranjeras es mayúscula, ¿pero qué es en realidad **la escritura**, lo que en inglés se conoce como *writing*? Para Coulmas (2013), existen por lo menos seis acepciones de lo que puede significar escritura: 1) un sistema de resguardo o registro del lenguaje por medio de marcadores visibles, 2) la acción de poner tal sistema en práctica, 3) el resultado de dicha actividad, 4) la forma en particular de dicho resultado, un estilo de escritura en particular, 5) composición artística, y 6) una profesión.

Si nos remitimos a Vygotsky (en Valery, 2000) la escritura es un proceso consciente por parte del individuo el cual está enfocado en dos aspectos: “Uno, serían las ideas que se van a expresar. El otro está constituido por los instrumentos de su expresión exterior, es decir, por el lenguaje escrito y sus reglas gramaticales y sintácticas, cuyo dominio se hace imprescindible para su realización” (p. 40), por lo que se entiende que tan importante es contar con el contenido del futuro producto en nuestra mente como el plasmarlo de manera visible.

Otra definición la encontramos por parte de Luria (en Valery, 2000) al decir que el lenguaje escrito es “el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan” (p. 40). Como puede observarse, ambos estudiosos concuerdan en que se trata, por una parte, de un proceso, y por otra, que tal proceso se realiza de manera consciente en la persona. Aunado a todo esto, resulta de mucho interés también la definición que Sánchez (2009) adopta al definir el concepto como: “un sistema universal de comunicación, como el habla, pero que a diferencia de las limitaciones que ésta presenta, la escritura permite transmitir información mediante mensajes que superan las barreras del tiempo, adquiriendo

de este modo un reflejo permanente y espacial” (p. 02). En la definición anterior se reconoce una importante cualidad de la escritura, el beneficio de ser un producto susceptible a convertirse en un registro, uno que trascenderá más allá del momento en que fue realizado, sin duda un atributo muy valioso.

Si bien se reconoce que la escritura tiene ventajas inherentes a su naturaleza como las anteriormente mencionadas, también es cierto que todavía sigue presente la problemática de ser una habilidad no sólo dejada de lado algunas veces por los educadores, sino además difícil de desarrollar (como ya se ha hecho ver según los puntos de vista de varios estudiosos en la materia antes citados en este documento). No obstante, Zamel (en Nunan, 1998) proporciona una aseveración esperanzadora al respecto cuando afirma: “Las habilidades de escritura pueden desarrollarse rápidamente cuando las preocupaciones y los intereses de los estudiantes son reconocidas, cuando se les proporcionan numerosas oportunidades para escribir, y cuando son alentados a ser participantes en una comunidad de escritores” (p.88). Con esto se entiende que es importante que el docente sea sensible a las necesidades de los aprendientes, así como sepa tomar ventaja de estas y los intereses propios de sus alumnos para entonces encontrar las vías de involucrarlos, de hacerlos tener contacto y de ser ellos quienes hagan trabajos de escritura que sean atractivas y relevantes para ellos.

Aunado a lo anterior, quizá una de las interrogantes más concurrentes dentro de la enseñanza del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera puede ser: ¿Se debe enfatizar la enseñanza de la habilidad escrita orientando ésta más al producto (una carta, un folleto, una solicitud de empleo, etc.) o al proceso de cómo redactar un documento (los pasos que se deben seguir)? Como primer punto, es necesario ahondar en la diferencia entre ambos tipos de escritura, para tal fin, es pertinente las definiciones que Nunan (1998) proporciona:

Un enfoque orientado al producto, como lo indica el título, se centra en el resultado final del proceso de aprendizaje – lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer como un

usuario fluido y competente de la lengua-. Por otro lado, los enfoques orientados al proceso se centran más en las diversas actividades dentro del salón de clases las cuales se cree que promueven el desarrollo de habilidades para hacer uso del lenguaje. Los enfoques orientados al producto en el desarrollo de la habilidad escrita favorecen actividades de clase en las que los alumnos imitan, copian y transforman modelos de la lengua en su forma correcta. [...] En vez de ver textos completos, los profesores de escritura (bajo el enfoque orientado al proceso) se interesan más en el proceso que tienen que pasar los redactores para producir textos [...], un proceso largo y muchas veces doloroso (p.87).

En todo caso, sería muy atrevido aventurarse a afirmar o refutar que uno sea mejor o peor que el otro, incluso que pudieren ser antagónicos entre sí; sin embargo, lo que sí queda claro es que la escritura es una habilidad comunicativa por más compleja, y que de acuerdo a dicha naturaleza resulta una empresa ambiciosa, más no imposible, de lograr tanto por parte de los aprendientes como del profesor de L2/LE.

1.3.- El Proceso de Escritura.

De acuerdo con Hickey (2010), es importante pensar como un escritor para poder mejorar en la expresión escrita, creérselo y redactar a consciencia, tal como lo aseveraron Vygotsky y Luria (en Valery, 2000), pero una empresa intelectual como la redacción de textos no es posible sin primero experimentar contactos previos con materiales escritos desde la infancia con acciones tan simples como el ver (la portada de un libro, las letras impresas en las hojas), y escuchar (un cuento, una canción) antes de poder emprender la tarea de producir.

En concordancia con lo anterior, Hickey (2010) considera que una proceso fiable para fomentar el desarrollo de la escritura desde la edad temprana en el individuo puede consistir en tres etapas secuenciales de enseñanza: la primera constituida por una lectura compartida para explorar la lengua y la estructura de los textos, una segunda etapa de

escritura compartida en la cual se comparten composiciones y se recibe ayuda por parte del instructor a través de asistencia o demostraciones hechas por éste, y una tercera y última etapa denominada escritura independiente en la cual se deberá poner en práctica todo lo que el docente ha enseñado. Es tal la confiabilidad que Hickey (2010) otorga a este proceso de enseñanza de la habilidad escrita que incluso no vacila en asegurar que el incumplir estas tres etapas, y en la secuencia propuesta, resultará en el fracaso de los esfuerzos por desarrollar la habilidad escrita en los aprendientes.

En tanto, Muller Moore y Lan Cassel (2011) nos recuerdan que existe un proceso comprendido por cuatro fases fundamentales considerado prácticamente como una verdad aceptada de manera generalizada en el gremio de la escritura. Dicho proceso está comprendido por: una etapa de preescritura (*prewriting*), una de borrador (*drafting*), una tercera llamada revisión (*revising*), y una cuarta y última etapa denominada edición (*editing*).

La etapa de preescritura es, generalmente, el primer paso en el proceso de escribir. Se trata de trabajar con nuestras ideas, organizarlas e idear cómo ponerlas en un orden adecuado para comunicar lo que intentamos decir; es decir, articular los pensamientos. La etapa de borrador consiste en empezar a redactar el documento como tal, cualquiera que sea el tipo de documento a realizar, un reporte o una carta por ejemplo, en esta fase no se sigue un orden de construcción estricto, sino que el que escribe puede optar por empezar por una sección del documento, tal vez la más fácil para él, poner cosas tentativamente en él, dejar de hacer eso y empezar otra sección, etc.; así hasta sentirse satisfecho con la primer versión del trabajo completado. La tercera fase del proceso, la revisión, va más allá de un chequeo meramente estético o de índole gramatical y sintáctico, se debe también revisar que el documento cumpla con las características o convenciones propias del tipo de escrito que se intenta producir. Una revisión puede consistir en dos, tres o más escrutinios de manera que se haya podido realizar una reflexión crítica del documento que se está estudiando. Por último, la edición se lleva a cabo para asegurarse que el documento es lo que intenta ser, y que comunique lo que se intenta decir. Es la etapa en la que se realizan correcciones finales de gramática y se pule el estilo.

Otra descripción del proceso de escritura es propuesta por Starkey (2010), la cual inicialmente es contemplada para la redacción de ensayos académicos; sin embargo, puede ser aplicable en cualquier tipo de escrito. Starkey (2010) dice que “es importante poner las ideas en orden, y juntar todos los detalles que llamarán la atención. Ello, a través de enfocarse, organizar y detallar” (p. 43). Al comparar las descripciones de los dos últimos procesos de escritura antes mencionados, es fácil reconocer que son cercanamente similares, con mayor o menor número de componentes o fases, pero en general éstas conllevan la realización y el seguimiento de un mismo sistema.

1.4.- La Escritura en la Educación Superior.

Lea y Street; y Lea (en Hidalgo, 2010) comentan que leer y escribir dentro de disciplinas específicas constituyen procesos que coadyuvan a que los alumnos de educación superior aprendan temáticas diversas y desarrollen su potencial dentro de las mismas; lo que es el caso de los alumnos participantes en este estudio. Sin embargo, a diferencia del tipo de textos que tradicionalmente se solicita a los estudiantes de educación superior producir, como resúmenes literarios, análisis comparativos, reportes y ensayos; en este estudio se fomenta la realización de textos particulares para una disciplina específica, como bien se ha comentado arriba, el turismo y la hospitalidad.

Este intento por encontrar una forma pedagógica para ayudar a los aprendientes a mejorar su producción escrita en inglés dentro de su rama de especialidad resulta pertinente puesto que, aunado a la importancia que tiene que los alumnos de educación superior sepan redactar documentos académicos tradicionales, también es fundamental que los futuros profesionistas sepan elaborar documentación o tipos de escritos comúnmente utilizados en su campo laboral como los ya mencionados (en el segundo apartado de este documento, el planteamiento del problema y justificación). Si bien es cierto que la habilidad de expresión escrita es una de las menos practicadas en las aulas de inglés como LE y L2, mucho más lo es el enfocar tales prácticas a una especialidad en particular.

Al respecto, Burguete y Perianza (2012), durante su estudio con alumnos universitarios confirmaron que “la habilidad escrita es por lo común dejada de lado por los profesores porque se le considera una habilidad que demanda mucho tiempo y esfuerzo por ambas partes, los profesores y los estudiantes” (p. 139), lo cual nos confirma lo ya supuesto a voces por quienes se dedican a la educación superior en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras: la escritura presenta un posicionamiento en desventaja dentro de las habilidades comunicativas en la instrucción proporcionada a nivel superior, esto si la comparamos con la expresión oral o la comprensión auditiva, por ejemplo. Por lo tanto, no es sorpresa que Lea y Street (en Hidalgo, 2010) digan que un número considerable de docentes en educación superior consideren que sus alumnos simplemente no saben cómo escribir. Ante tal problemática, Arrieta y Meza (en Hidalgo 2010) identifican tres dificultades principales en cuanto a la producción escrita: “1) los estudiantes no planean antes de empezar a escribir; 2) debido a su falta de interés por leer, los estudiantes no se documentan previamente; y 3) inconsistencias idiomáticas (enunciados demasiado largos, errores de escritura y puntuación” (p. 07).

1.5.- Estrategias de Enseñanza.

El punto que ocupa a este apartado, las estrategias de enseñanza, suele ser difícil de abordar, no sólo por cuestiones de conceptualización, sino también porque a veces no se tiene una idea plenamente clara del mismo. En concordancia con lo antes mencionado, Anijovich y Mora (2010), señalan que si bien las estrategias de enseñanza son mencionadas en mucha de la literatura especializada en el ramo, en muy pocas ocasiones se proporcionan conceptualizaciones de ésta que sean claras, precisas; por el contrario, resultan ambiguas y dan pie a distintas interpretaciones; y en algunos casos se limita el concepto de las mismas a la idea de un proceso mecánico dividido prácticamente en pasos a seguir, como si se tratara de una fórmula. Ante esta problemática, en su libro titulado, *Estrategias de Enseñanza: Otra Mirada al Quehacer en el Aula*, Anijovich y Mora (2010), definen las **estrategias de enseñanza** como:

el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (p.23).

La definición por las autoras argentinas anteriormente citadas, brinda una idea más clara al respecto, se trata de una acción directa por parte del educador; sin embargo, dichas acciones emprendidas no son arbitrarias y carentes de fundamento, están basadas en un propósito bien definido, con una razón de ser y una utilidad final para los objetos de la enseñanza, los alumnos.

Por su parte, en México, según Díaz Barriga y Hernández (2010), las estrategias de enseñanza son una serie de acciones pedagógicas por parte del profesor que tienen la finalidad de satisfacer las necesidades de desarrollo propias, y particulares en cada aprendiz, según su propia madurez cognitiva y los referentes o recursos con los que éste ya cuenta.

En general, ellos consideran que las estrategias de enseñanza pueden ser ocho:

1. Las actividades deben encontrar sentido para el estudiante, para ello se debe asegurar que estén enmarcadas en un contexto y tengan objetivos claros;
2. se debe involucrar a todos los alumnos en la realización de las actividades a modo que en su totalidad participen en el logro del objetivo buscado;
3. realizar todos los ajustes necesarios a la programación pedagógica ya predeterminada conforme las necesidades de progreso de los alumnos;
4. hacer un uso adecuado del lenguaje a modo que no exista la no comprensión al profesor, ni malos entendidos entre éste y los aprendientes;
5. realizar actividades que enlacen los conocimientos previos de los alumnos con los nuevos por aprender a modo de que se logre anclar a ambos;

6. dirigir la instrucción teniendo en cuenta la finalidad de conseguir que los estudiantes se vuelvan aprendientes autónomos;
7. tener el hábito de recapitular los conocimientos recientemente aprendidos para fomentar mayor reflexión por parte de los alumnos; y
8. fomentar que los alumnos encuentren en sus mismos compañeros una fuente de conocimiento adicional.

De manera similar, Aragón, Baires y Rodríguez (2013) reconocen que además de las estrategias de aprendizaje que cada aprendiente pueda tener, son las estrategias que utilizan los docentes (las de enseñanza) que pueden marcar una gran diferencia en el nivel de progreso de los alumnos. En cuanto a los cursos destinados a desarrollar la habilidad escrita en inglés, ellos comentan que “cada método es útil con algunos alumnos pero fracasa con otros, por lo que el fomento a la escritura debe persistir, y los profesores deberán tomar en cuenta otras estrategias si realmente quieren que éstos desarrollen habilidades de expresión escrita” (p. 01). Con esto, encontramos una coincidencia de opiniones entre Díaz Barriga y Hernández (2010) y Aragón, Baires y Rodríguez (2013) al tomar en cuenta la importancia de hacer modificaciones a la planeación o a la programación según las demandas de progreso de los sujetos de la enseñanza, los alumnos; corroborando así, que el profesor es un actor que deberá buscar alternativas conforme vaya considerando que éstas sean oportunas o necesarias, hasta lograr la autonomía en los educandos.

1.6.- Inglés para Propósitos Específicos.

Seville-Troike (2012) hace referencia al término de **propósitos específicos** dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas segundas diciendo que se trata de una extensión de la misma, un ramo de carácter general que denomina **Lenguas para Propósitos Específicos**, sea ésta cual sea, y el propósito diverso, como español para medicina, portugués para informática, o inglés para turismo, por mencionar algunos ejemplos; en cuya enseñanza el enfoque estará limitado a las funciones y a las especificaciones de una ocupación. Bajo este esquema, y dentro del campo de la enseñanza del inglés, se encuentra un tipo de instrucción enfocada al desarrollo de las habilidades comunicativas en dicha lengua, ésta

enfocada a aprendientes con necesidades de aprendizaje particulares, el **Inglés para Propósitos Específicos** (en lo consecutivo, IPE). Éste, de acuerdo con Johns y Price-Machado (2001), es:

un movimiento basado en la proposición que toda enseñanza del inglés debe estar hecha a la medida del aprendizaje y a las necesidades específicas del uso de la lengua de grupos de estudiantes bien identificados-además debe ser sensible a los contextos socioculturales en los cuales estos estudiantes utilizarán el inglés (p. 43).

Al respecto, Dudley-Evans y St. John (1998), comparten las que para ellos son las características del Inglés para Propósitos Específicos las cuales se encuentran concentradas en el gráfico #1 a continuación expuesto.

Inglés para Propósitos Específicos (IPE)	
Características absolutas	Características variables
Está diseñado para satisfacer las necesidades específicas del aprendiente.	Puede estar relacionada o diseñada para disciplinas específicas.
Hace uso de la metodología y actividades subyacentes de la disciplina que sirve.	Puede utilizar, en situaciones de enseñanza específicas, una metodología distinta de aquella del inglés general.
Está centrado en la lengua (gramática, léxico, registro), habilidades, discurso y géneros apropiados para estas actividades.	Es probablemente diseñada para aprendientes adultos, ya sea en una institución de educación superior o en una situación de trabajo profesional. Sin embargo, podría ser usado para estudiantes en nivel medio superior.
	Es generalmente diseñado para estudiantes de nivel intermedio o avanzado. La mayoría de los cursos de IPE asumen que se cuenta con conocimiento básico de la lengua, pero puede ser usado con principiantes.

Grafico #1. Las características del Inglés para Propósitos Específicos de Dudley-Evans y St. John (1998). Traducción y adaptación propia.

Fuente: Dudley-Evans y St. John (1998, p. 04).

Adicionalmente, para Dudley-Evans y St. John (1998), el término **Inglés para propósitos Específicos (IPE)** es muy amplio. Es tan vasto que lo dividen en dos grandes categorías con subcategorías en cada una de ellas, tal como se muestra en el gráfico #2.

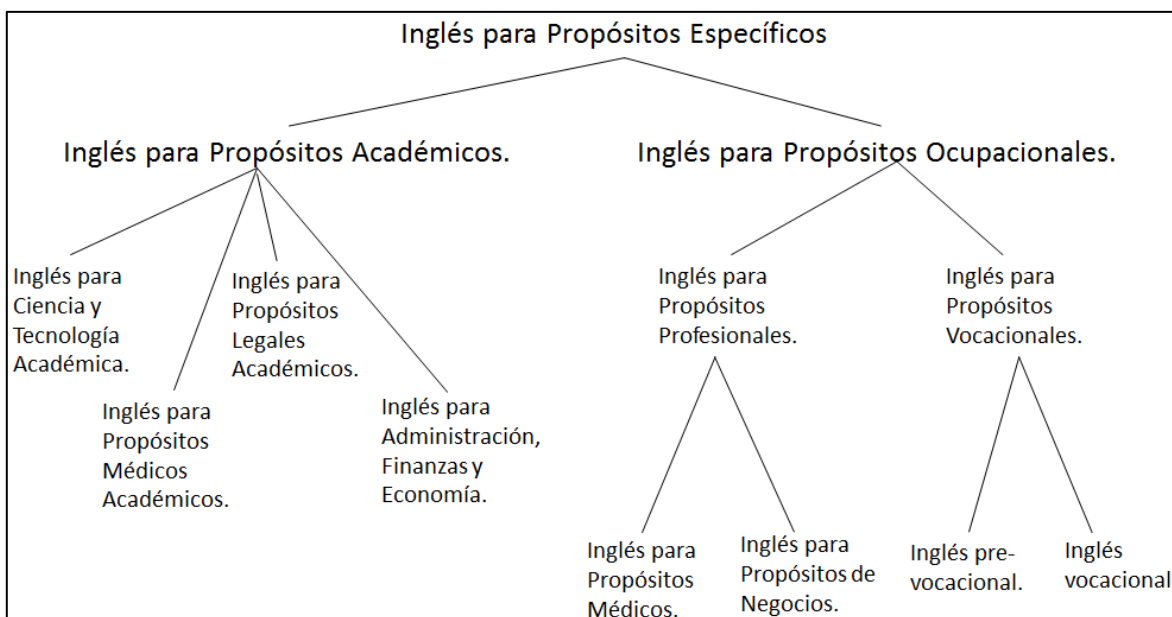


Gráfico #2. Clasificación del Inglés para Propósitos Específicos por Área Profesional según Dudley-Evans y St. John (1998).

Fuente: Dudley-Evans y St. John (1998, p. 06).

Por su parte, Nuñez (2016), aclara que el Inglés para Propósitos Específicos no está enfocado a la enseñanza de la lengua en su estricto sentido normado, como la gramática, sino en las funciones y el uso contextualizado del idioma; y continúa añadiendo que otra diferencia del IPE se encuentra en el tipo de aprendientes que atiende y que “como regla general, en IPE los estudiantes adquirirán la lengua conforme trabajan con materiales que ellos encuentran interesantes y relevantes, por lo que el profesor de IPE tiene que buscar contenidos especializados” (p. 07). Lo anterior concuerda con lo que para Strevens (en Johns y Price-Machado, 2001), son las principales características del IPE:

- Está en las necesidades del estudiante y no da cabida a la pérdida de tiempo.
- Es relevante para el aprendiente.
- Tiene éxito en la impartición del aprendizaje.

- Cuenta con un costo-beneficio más alto que el inglés general (p. 44).

Como se ha podido apreciar, son diversos los autores que concuerdan que en el inglés para propósitos específicos, la enseñanza está enfocada en un grupo de alumnos particulares con necesidades únicas pero compartidas por todo el grupo, siendo éstas comúnmente referidas a una actividad ocupacional en específico. Es por ello que es importante que el actor de la enseñanza se cuestione a sí mismo cuando sirve al tipo de alumnado antes descrito y como respuesta a esas interrogantes pueda realmente transmitir los conocimientos necesarios y logre ayudar a los aprendientes a desarrollar las habilidades según sus necesidades. Dudley-Evans (2013) aclara esto al declarar que “las primeras preguntas cuando se empieza la preparación para enseñar un curso de IPE casi siempre son: ¿Qué necesitan los estudiantes hacer con el inglés?, ¿Cuál de las habilidades necesitan dominar y qué tan bien?, ¿Qué géneros necesitan dominar, ya sea con propósitos de comprensión o producción?” (p. 131). Las preguntas pueden ser diversas, lo importante es tener en cuenta que el compromiso fundamental de la clase de IPE es satisfacer las necesidades de aprendizaje particulares de un grupo específico de aprendientes.

1.7.- El Léxico

Tomando en consideración los fundamentos expuestos en el apartado anterior, los cuales permiten reconocer que las necesidades de aprendizaje de los estudiantes deben ser las directrices de la labor docente, es importante estar concientes que durante la enseñanza de una lengua segunda o extranjera, es relevante no sólo promover el dominio del sistema lingüístico nuevo, la gramática de la lengua meta, sino también el proveer al alumnado de uno de los componentes fundamentales de toda comunicación, el **léxico**, conocido ampliamente también como **vocabulario**. Wilkins (en Lewis, 1996) comparte una afirmación de carácter personal al respecto que, sin poder evitarlo, invita a la reflexión: “sin la gramática muy poco se puede transmitir, sin el vocabulario nada se puede transmitir” (p. 115). Para ejemplificar lo anterior, imaginemos que una persona se encuentra en una localidad cuya lengua es distinta a la que ella domina y necesita atención médica. Ante la

necesidad de recibir ayuda por parte de un médico, la persona decide intentar comunicarse con un habitante de dicha localidad diciéndole: “yo hospital urgente”, es evidente que la frase carece de los elementos gramaticales adecuados para ser considerada como correcta; no obstante, el interlocutor podría entender el mensaje. Lo anterior no ocurriría si la persona que experimenta la necesidad de comunicarse no conociera, y por ende, no utilizara la palabra clave en la frase: “hospital”. Decir únicamente “yo” o “urgente”, o “yo urgente”, no proporciona al interlocutor el mensaje que la persona en necesidad desea transmitir. ¿Qué sucedería entonces? Su contraparte jamás proporcionaría el auxilio solicitado; sin embargo, el simple hecho de decir “hospital” puede dar a entender lo que se necesita, o por lo menos dar pie a la suposición de qué es lo que la otra persona desea expresar realmente; he ahí que la importancia de conocer y hacer uso del vocabulario para poder comunicarnos es mayúscula.

En lo referente a un ambiente de instrucción de L2/LE, ¿cómo aprendemos el léxico? Muchos aprendientes podrán recordar que su profesor les proporcionaba listas de palabras importantes a memorizar, traían a clases imágenes para ejemplificar verbos, o tal vez artículos de uso doméstico, etc. ¿Cuánto de ese vocabulario fue retenido por los aprendientes, cuánto se olvidó? Según Carter (2013), la mayoría del léxico no se nos ha enseñado, sino está implícito o es incidental; así mismo menciona:

En estudios de adquisición del vocabulario, una de las direcciones vitales de la investigación es, por lo tanto, explorar los puntos en los cuales el aprendizaje de vocabulario explícito es más eficiente que el del vocabulario implícito, para entonces preguntarnos cuáles son las estrategias más eficientes de aprendizaje implícito, y considerar las implicaciones de los resultados de las investigaciones para la enseñanza de vocabulario en el salón de clases (p. 44).

Ante esta situación, resulta apropiado que se lleven a cabo mayores exploraciones concernientes a cómo se puede enseñar el vocabulario en el salón de clases de manera que ésta presentación de palabras y frases nuevas pueda ser adquirida, en la medida de lo posible, de manera implícita por los aprendientes. Teniendo esto presente y basándose en los trabajos realizados por investigadores como: Krashen (1998, 1989), Schmidt (1990), Sternberg (1987), Hulstijn (1992), Craik y Lockhart (1972), Ellis (1994), y Coady y Huckling (1997); Ellis (en Carter, 2013), llega a la conclusión que, bajo un marco explícito-implícito, existen cuatro principios a considerar respecto al aprendizaje del vocabulario:

1. Una hipótesis de aprendizaje implícito fuerte sostiene que las palabras son adquiridas en gran medida por medios inconscientes.
2. Una hipótesis de aprendizaje implícito débil sostiene que las palabras no pueden ser aprendidas sin por lo menos notarlo o estar consciente que se trata de una palabra nueva la que se está aprendiendo.
3. Una hipótesis de aprendizaje explícito débil sostiene que los aprendientes son procesadores de información activos y que una gama de estrategias son utilizadas para inferir el significado de una palabra, usualmente en referencia a su contexto.
4. Una hipótesis de aprendizaje explícito fuerte sostiene que una variedad de estrategias metacognitivas tales como la planeación y el monitoreo son necesarias para el aprendizaje del vocabulario; en particular, mientras más profundo sea el procesamiento implicado en el aprendizaje, éste será más seguro y de largo plazo (p. 44).

Como se puede entender, el conocimiento y manejo del vocabulario es un tema de naturaleza por más compleja. Si bien la manera en que se aprende el vocabulario dista de ser una cuestión simple o fácil de abordar, el comprender ampliamente qué es, o qué

significa conocer el léxico es otro punto que puede dar pie a una amplia discusión. Con la intención de proporcionar una respuesta a la pregunta anteriormente referida, Nation (en Laufer y Nation, 2014), sostiene que conocer una palabra incluye:

una gama de subconocimientos interrelacionados: conocimiento de su forma oral y escrita, conocimiento morfológico, conocimiento del significado, conocimiento de colocación y gramática, conocimiento connotativo y de asociación, y el conocimiento de otras restricciones - como las sociales - que deben ser observadas en el uso de una palabra (p.165).

Por su parte, McCarthy (1996), también reconoce la complejidad de trabajar con el léxico y formula una serie de cuestionamientos que posiblemente muchos profesionales de la enseñanza de lenguas se han hecho a ellos mismos: “¿cuánto vocabulario debe presentarse?, ¿qué tan seguido debe repetirse?, ¿cuáles son las mejores formas de transmitir las palabras nuevas a la memoria?, y ¿cuándo se puede decir que el nuevo vocabulario ya se aprendió?” (p. 116).

Quizá una de las propuestas más sobresalientes que han surgido ante la necesidad de encontrar la vía de trabajar con el léxico dentro del salón de clases sea el llamado *lexical approach* (el acercamiento léxico o enfoque en el léxico) abordado en trabajos como en de Willis y Lewis (en Harmer, 2004) y que surge principalmente de la idea de que para conocer y manejar una lengua, esto no consiste única y primordialmente de dominar su gramática y sus palabras, sino también de todas aquellas frases que en situaciones de comunicación reales dentro de un contexto auténtico son de uso común entre los nativos hablantes. Se trata de un conjunto de palabras que forman unidades de significado en la forma de frases con presentaciones predispuestas que pueden ser fijas o semifijas. Harmer (2004) lo corrobora al hacer referencia a las proposiciones que Lewis ya había compartido al replicar que “la fluidez es el resultado de la adquisición de una gran número de ítems prefabricados fijos y semifijos que están disponibles como el fundamento de toda

innovación o creatividad lingüística” (p.91). Así entonces podemos comprender que no basta con sólo conocer, por ejemplo, las palabras inglesas *way* y *slack*, sino comprenderlas y saberlas utilizar en su formas fija *by the way* –por cierto- , y semifija *cut (me) some slack* - no seas tan duro, dame chance esta vez-. Para Nattinger y DeCarrico (en DeCarrico (2001), expresiones como las anteriores son ejemplos de frases léxicas que también se conocen en inglés como *chunks*; es decir “pedazos de lenguaje de diversas longitudes, compuestos de forma y función convencionales que ocurren en mayor medida y que cuentan con mayor significado idiomático que el lenguaje formado desde cero” (p.295).

La ventaja pedagógica de abordar el vocabulario a través de frases léxicas es que brinda a los estudiantes la oportunidad de librar dificultades al pretender interactuar con nativo hablantes de una lengua distinta a la materna. Además, conocer y manejar este tipo de frases según DeCarrico (2001),

permite que los aprendientes utilicen expresiones que tal vez no serían aún capaces de construir por cuenta propia. Por lo que aún en alumnos de niveles bajos, pueden (este tipo de frases) aminorar frustraciones y así promover motivación y el sentido de fluidez (p. 296).

Es entonces que, si bien conocer la normatividad lingüística de una lengua es importante, como la gramática y la sintaxis, también así lo es conocer y hacer buen uso de las unidades léxicas de significado de dicha lengua; por lo que la enseñanza del vocabulario dentro del espacio áulico debe formar parte primordial de planeación didáctica ya sea implícita o explícitamente; o bien, dentro de un marco de balance entre ambas formas de trabajo. Todo esto con la finalidad de que el alumnado pueda lograr interacciones de comunicación efectivas cuando se encuentre en el ambiente real donde la lengua meta es hablada.

1.8.- Los Aspectos Afectivos.

Dentro del campo de la docencia, no se debe olvidar que los destinatarios de la práctica de enseñanza son seres humanos, y que estos seres humanos son sujetos, con mayor o menor similitud en edad, origen, sexo, ocupación, etc. entre ellos, y tienen personalidades particulares, y así mismo experimentan emociones distintas. Es así que los aspectos afectivos impactan, ya sea de manera positiva o negativa, a los aprendientes de una lengua segunda o lengua extranjera, y son tan diversos y complejos como la misma naturaleza humana lo es. ¿Quién no ha sentido alguna vez ansiedad, inseguridad, o confusión durante alguna actividad áulica?, ¿Cuántas personas podrían describirse a sí mismas como personas motivadas o desmotivadas para aprender?

Las emociones entonces no pueden ser dejadas de lado cuando se habla de enseñanza-aprendizaje. Brown (2000) dice: “Lo afectivo se refiere a emoción o sentimiento. El campo afectivo es el lado emocional del comportamiento humano” (p. 143). Por lo tanto, no resulta extraño que en el ramo de la enseñanza los aspectos afectivos de los estudiantes sea algo que deba ocupar a los que ejercen tal profesión porque de acuerdo a las emociones y sentimientos que los educandos experimenten será así la respuesta que tengan para con su aprendizaje, traduciéndose éste en uno con mayor o menor éxito.

De esta forma lo afirma Harmer (2004) al asegurar que:

la idea de que el estado mental del estudiante, su respuesta personal a la actividad de aprender, es central para el éxito o el fracaso en el aprendizaje de una lengua ha influido en gran manera los métodos de enseñanza y la literatura respectiva (p. 74).

Es por eso que cuando de aprendizaje se trata, se debe poseer plena consciencia que éste será afectado por las emociones y sentimientos que el aprendiente vive a lo largo de dicha experiencia, y que tal aprendizaje no sólo requerirá de un desarrollo cognitivo determinado,

sino también de condiciones afectivas tales que faciliten la asimilación del conocimiento. Así lo corrobora Hilgard (en Brown, 2000) cuando puntualiza que a menos que se reconozca el papel que juega el aspecto afectivo en el aprendizaje, toda aquella teoría que esté basada única y exclusivamente en el desarrollo cognitivo del individuo deberá ser rechazada. Con esto Hilgard denota una mirada humanista al tema al señalar la importancia que debe tener el lado humano, afectivo, en toda práctica de enseñanza puesto que tan importante es el nivel de desarrollo mental con que cuente un individuo como los sentimientos y emociones que éste manifieste o sienta.

Adicionalmente, la idea de que la respuesta a la experiencia de aprendizaje de un educando puede favorecer o limitar la adquisición del conocimiento encuentra corroboración en la teoría del filtro afectivo propuesta por Stephen Krashen en 1981 en la cual, después de años de investigación, llegó a la conclusión que existe un número de variables de índole afectiva que se correlacionan directamente con la adquisición o no adquisición de la lengua. Respecto al tema, Krashen (1982) dice:

La teoría del filtro afecto captura la relación entre las variables afectivas y el proceso de adquisición de una lengua segunda al proponer que los adquirientes varían respecto a la fuerza o nivel de sus filtros afectivos. Aquellos cuyas actitudes no son las óptimas para la adquisición de una lengua segunda no sólo tenderán a buscar menos *input* (entradas lingüísticas), sino que también van a tener un filtro afectivo alto o fuerte – aun cuando entiendan el mensaje, el *input* no alcanzará la parte del cerebro responsable de la adquisición de la lengua. Aquellos con actitudes más propicias para la adquisición de lenguas segundas no sólo buscarán y obtendrán más *input*, también tendrán un filtro afectivo más bajo y débil (p. 31).

Es de esta manera menester de los practicantes de la docencia buscar maneras que propicien que los filtros afectivos de aquellos estudiantes con pocas actitudes para la adquisición de lenguas disminuyan en la medida de lo posible para permitir que éstos se apropien de la lengua meta y que puedan entonces desarrollar competencias comunicativas que le permitan interactuar con miembros de la comunidad nativa que tiene como lengua materna esa L2/LE, o bien desenvolverse de manera fluida en ambientes en donde la lengua meta es aquella que por consenso es la utilizada de manera común entre personas que tiene distintos códigos lingüísticos como sus lenguas maternas.

Con base en lo anterior, Harmer (2004) propone un cuestionamiento por más pertinente: “¿Cómo pueden entonces los profesores asegurar que las experiencias de aprendizaje sean positivas para sus estudiantes- que el filtro afectivo sea disminuido?” (p.74). Posteriormente, el mismo autor encuentra, tal vez no una respuesta universal a la pregunta, pero sí una que puede auxiliar a los docentes en su camino a lograr tal fin, y comenta sobre lo que el psicólogo humanista Carl Rogers, encontró a lo largo de muchos años de investigación al asegurar que los estudiantes necesitan dos cosas fundamentales: en vez de enseñárseles, se les debe permitir experimentar el aprendizaje, que éstos encuentren un valor personal en el mismo; y que además su propia percepción, su “autoimagen” como aprendientes debe mejorar en el proceso.

Como conclusión de este capítulo se puede mencionar que una vez teniendo claro el campo referencial en el que yacía el estudio que se llevó a cabo a lo largo de dos ciclos de investigación, fue éste el ámbito que fungió como la base y directriz para llevar a cabo las tareas de organización y coordinación de las actividades llevadas a cabo, así como también fue un punto principal a considerar durante el análisis e interpretación de los descubrimientos y resultados que se iban obteniendo, siendo por supuesto, uno de los principales componentes para el ejercicio de reflexión y triangulación de los mismos. Es así que se tomaron en cuenta estudios previos realizados en la temática tratada que abordaran aspectos importantes sobre el problema estudiado tales como los problemas que se pueden experimentar para entender una L2/LE, la influencia que tiene la lengua materna en el aprendizaje de una L2/LE, el poco fomento de la habilidad escrita en comparación con las

demás habilidades comunicativas en inglés, y cómo esto conlleva a posible falta de interés de los estudiantes por desarrollarla y que en niveles educativos superiores sean malos redactores, etc. En adición a conocer qué se había ya investigado sobre la temática concerniente al estudio, fue imperativo hacer una revisión de la literatura especializada existente respecto al problema estudiado, por lo que se tomaron en cuenta en todo momento preceptos fundamentales como el aclarar y comprender bien qué es la escritura misma, qué es y cómo se lleva a cabo el proceso de escritura, cuáles son las circunstancias actuales de la habilidad escrita en la educación superior; así mismo, como se trató de un proyecto con miras a mejorar la práctica docente del investigador, se llevó a cabo una revisión y fundamentación en aspectos tales como estrategias de enseñanza, inglés para propósitos específicos, el léxico, y, tomando en cuenta siempre al estudiantado, aspectos afectivos que éstos experimentan cuando escriben.

II.- Metodología.

En este, como en cualquier otro proyecto de investigación, no sería posible realizar tal ejercicio científico sin tener claro cómo lo realizaremos, la manera en que se llevó a cabo. Para lograr esto, se contemplan en esta investigación aspectos fundamentales como un procedimiento, una serie de estrategias, y técnicas e instrumentos de recolección de datos que nos auxiliaron en el proceso de dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas para poder alcanzar los objetivos planteados para el estudio. Lo anterior, siempre enmarcado dentro del ámbito referencial en el que se encuentra el problema tratado.

2.1.- La Investigación Bajo el Enfoque Cualitativo.

De manera general, se reconoce que históricamente se ha otorgado un carácter protagónico a la investigación del tipo cuantitativa, cuyos fines, de acuerdo a Sandín (2003), son principalmente la predicción y el control a través de una metodología empírico analítica basada en el conteo y la medición. No obstante, a lo largo de la historia también se ha

reconocido que los fenómenos sociales son potenciales objetos de investigación y a éstos se les puede estudiar no sólo bajo el arraigado enfoque cuantitativo, sino utilizando uno que satisfaga las nuevas realidades de las ciencias humanas sin que por ello carezca de rigor científico. Según Martínez (2006), al enfrentarnos a fenómenos típicamente humanos:

esa riqueza de dotación [de naturaleza humana, social] exige en el investigador, por un lado, una gran sensibilidad en cuanto al uso de métodos, técnicas, estrategias y procedimientos para poder captarla, y por el otro un gran rigor, sistematicidad, y criticidad, como criterios básicos de la científicidad requerida (p. 124).

De este modo, un enfoque cualitativo resulta pertinente para abordar aspectos de las ciencias humanas. De acuerdo a Quecedo y Castaño (2002), podemos definir a este tipo de metodología científica como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 07). Sin embargo, aun cuando la definición de los anteriores autores proporciona la esencia de este tipo de enfoque, ésta puede considerarse como simplista, basada en ideas demasiado elementales, por lo que se encuentra valiosa utilidad al enriquecerla con la afirmación hecha por el anteriormente mencionado Martínez (2006), quien dice que: “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante” (p. 128). De este modo, encontramos que en la investigación cualitativa, el aspecto humano, y lo social, son ejes conductores del estudio dado y puesto que su naturaleza es compleja, tal cual lo es el hombre mismo, no es de sorprenderse que sus características sean complejas y también únicas.

Flick (2014) encuentra ocho características en toda investigación del tipo cualitativo: La primera da cuenta que ésta tiene un marco natural – la información es recolectada directamente con las personas dentro de su contexto real, sin estar éste planeado de manera

artificial, y donde el problema se presenta para ser ahí mismo estudiado –; el investigador es un instrumento clave ya que él mismo recolecta la información, interactúa con los participantes y observa comportamientos; las fuentes de información son múltiples – entrevistas, observaciones, documentos, etc. –; el análisis de la información es bimodal – se empieza inductivamente, pero el pensamiento deductivo juega un papel importante mientras el análisis avanza –; es importante considerar lo que el problema de estudio significa para los estudiantes; puede existir un diseño emergente de la investigación por lo que el plan inicial no puede ser prescrito severamente o de forma inamovible, es decir, algunas fases del proceso pueden ser sujetas a cambio una vez que ya se está en el campo de investigación y recolectando información; la subjetividad del investigador y los estudiados forman parte del proceso – *reflexivity* en inglés –; y por último, la investigación cualitativa tiene un carácter holístico, o sea, identifica todos los factores involucrados en una situación, reporta múltiples perspectivas, y da cuenta de la imagen más amplia que emerge del estudio.

La presente investigación descansa precisamente dentro del enfoque cualitativo debido a que da cuenta de un estudio realizado a un fenómeno de índole social. ¿Qué significa esto? Que se trata de una realidad que acontece a un grupo humano dentro de su propio contexto en donde el investigador -el profesor- interactúa directamente con los participantes -los alumnos universitarios de turismo y hospitalidad-. Así mismo, la investigación tiene diversas fuentes y formas de recolectar la información necesaria para analizar el fenómeno estudiado (información proporcionada a detalle en segmentos subsecuentes dentro de este mismo documento). Debido a que se trata de un proyecto de carácter social y cualitativo, tanto las opiniones, sentimientos y experiencias de los participantes como del investigador son válidas y útiles. De esta forma, se tiene una visión que responde a una naturaleza tal que toma en cuenta distintos planos de las cosas, es decir, holística

2.2.- El Método de Investigación-Acción.

El estudio llevado a cabo se desarrolla bajo el método de investigación-acción. Dicho método yace dentro de la metodología cualitativa denominada sociocrítica (Sandín, 2003). En este estudio, se busca conocer, analizar y transformar aspectos tales como el nivel de

mejora de los alumnos respecto a la habilidad de expresión escrita en inglés, así como las estrategias de enseñanza implementadas por el docente para conseguir dicha mejora en los aprendientes. La investigación acción educativa empezó a tomar relevancia durante la década de los 80s, nace ante la necesidad de entender y buscar soluciones a las problemáticas encontradas en los espacios escolares. Entre sus principales exponentes se encuentran Kurt Lewin (1946), quien acuñó el término; y Lawrence Stenhouse (1984) y John Elliott (1993) ambos concordando que la investigación educativa debe realizarse desde esa trinchera, investigando sobre la propia práctica educativa. Así mismo, no se puede dejar de dar el crédito debido al trabajo realizado por otros precursores del método tan sobresalientes como Stephen Kemmis y Wilfred Carr (1986), y otros investigadores de la Universidad de Deakin, Australia, quienes han reconceptualizado la investigación acción y la conciben como un proceso de cambio social y colectivo, y no sólo como un cambio individual de la práctica de los enseñantes. Finalmente, merece especial mención Stephen Corey (1953), quien la entendió como una forma de mejorar el curriculum escolar.

Generalizando el método, De Miguel (en Rodríguez, 1995) considera que la investigación acción es “un proceso continuo de acción y reflexión sistemática y de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en el que participan agentes/trabajadores sociales bien individual o cooperativamente investigando sus propias prácticas sociales para conocerlas mejor y mejorarlas” (p.80). Del mismo modo, Colmenares y Piñero (2008) conceptualizan el mismo como una opción metodológica de gran valor porque permite crecer en conocimientos y tiene la ventaja de proporcionar respuestas a las problemáticas estudiadas por los participantes a través de procesos de reflexión.

Ya entendiendo el método desde una mirada enfocada en el campo educativo, Bausela (1992) afirma que éste:

conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la

exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas (p. 01).

Adicionalmente, Colmenares y Piñero (2008) opinan que en el método de investigación acción dentro de la educación, el propósito principal es mejorar la propia práctica docente, y advierten que los cambios que se hagan o las transformaciones que se logren deberán ser en todo momento, coherentes con el proceso investigativo en sí, y los valores educativos que se tengan.

Tomando en cuenta la oportunidad de mejorar la propia práctica docente del autor de este trabajo que otorga la investigación-acción, este método fue el seleccionado para descubrir cuáles eran las dificultades que tenían los estudiantes participantes de inglés como lengua extranjera al realizar composiciones escritas en dicha lengua meta; es decir, aquellas limitantes que no permitían que el producto final cumpliera con las convenciones propias del tipo de documento que se deseaba redactar, y que eran causadas por factores diversos que se fueron descubriendo durante la investigación. Esto, con el fin de encontrar maneras de asistir a los estudiantes a que desarrollen la habilidad de expresión escrita y puedan exitosamente producir los textos escritos que se requieren por parte de ellos.

Para poder llegar a tales metas, en esta investigación se siguió el modelo de investigación acción cíclico propuesto por McKernan (en McKernan, 2001), mismo que se puede apreciar en el gráfico #3. Dicho ciclo contempló como primera etapa la definición de un problema sujeto a solución, después se realizó una evaluación de necesidades, misma que sería seguida por ideas de hipótesis, es decir, formulación de supuestos, como siguiente paso se desarrolló un plan de acción para ser puesto en práctica posteriormente, después se evaluó la acción – el plan anteriormente desarrollado e implementado –, y finalmente se reflexionó, explicó, comprendió la acción a modo que se pudieran tomar decisiones para

que surgiera un cambio. En esta investigación, el ciclo se repitió dos veces desarrollando nuevos planes de acción conforme la realidad dada lo exigió.

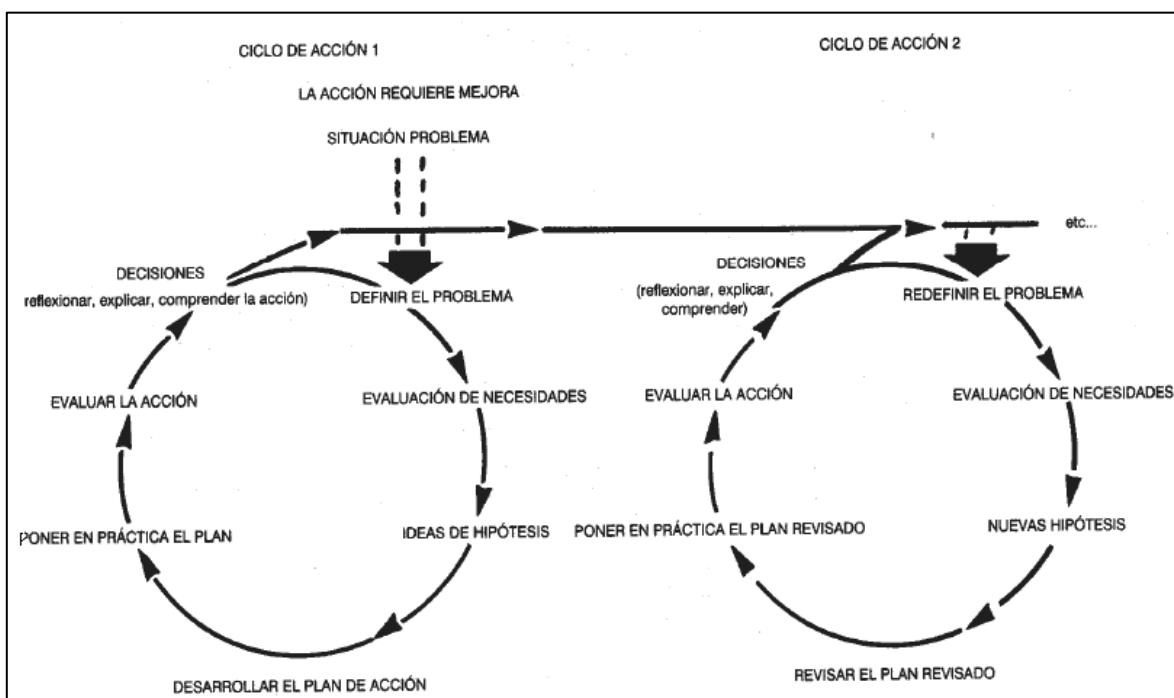


Gráfico #3. Modelo de Investigación-Acción de McKernan.

Fuente: McKernan (2001, p. 25).

El presente estudio corresponde a un proyecto de investigación-acción ya que, además de buscar la solución a una problemática de carácter social, y con actores sociales en participación, cuenta con dos ciclos para su realización. Durante estos ciclos se lleva a cabo un proceso continuo de reflexión sistemática ya que el investigador, a medida que fue realizando descubrimientos, también aprendió, de tal forma que modificó sus comportamientos y manera de obrar, así como creencias como profesional de la enseñanza de LE. Lo anterior permitió al docente investigador contribuir al cambio del problema existente, que la realidad escolar identificada pueda ser transformada.

2.3.- El Contexto.

La investigación-acción se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad del Valle de México (UVM) Campus Tuxtla, ubicada en Boulevard Los Castillos 375, en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Se trata de una universidad privada fundada en la Ciudad de México en 1960 bajo el nombre de Institución Harvard. En 1968 cambia su nombre para ostentar el que actualmente tiene, Universidad del Valle de México. A partir de 1976 comienza su expansión y hoy en día es una institución de presencia nacional, con 35 campi hermanos en distintas ciudades de la república mexicana: en la Ciudad de México, los campi San Rafael –Alma Mater-, Roma, San Ángel, Tlalpan, Chapultepec y Coyoacán; en el Estado de México, Lomas Verdes, Lago de Guadalupe, Texcoco, Toluca, Hispano, y Santa Fe; en Tamaulipas, Reynosa, Nuevo Laredo, Matamoros, Tampico y Victoria; en Jalisco, Guadalajara Sur, Guadalajara Norte y Zapopan; en Coahuila, Saltillo y Torreón; en Nuevo León, Monterrey y Cumbres; en Sonora, Hermosillo y Nogales; así como en las ciudades de Querétaro, Villahermosa, San Luis Potosí, Aguascalientes, Puebla, Mexicali, Cuernavaca, Mérida y Tuxtla Gutiérrez, por supuesto.

La UVM es una institución dedicada a la educación con presencia en dos niveles educativos, siendo éstos el nivel medio superior, con su programa de bachillerato, y el superior, con sus programas de licenciaturas, ingenierías, posgrado y especialidad, en sus modalidades semestrales, cuatrimestrales, y ejecutivas –para adultos trabajadores- tanto de manera presencial como en línea. Hoy en día La Universidad del Valle de México forma parte de *Laureate International Universities*, un consorcio con base en Baltimore, Estados Unidos, dedicado a la educación superior a nivel mundial con presencia en cinco continentes y que cuenta en la actualidad con 80 instituciones asociadas, en 28 países alrededor del mundo.

El programa de inglés de la UVM a nivel licenciaturas e ingenierías contempla cinco niveles en modalidad semestral-presencial. Se trata de una materia no curricular pero sí un requisito de titulación para los alumnos. En los semestres 1-4 llevan la serie de libros llamado *Touchstone* de Michael McCarthy (2014), Jeanne McCarten y Helen Sandiford, y en el quinto nivel cambian al libro *Viewpoint 1* (2005) de los mismos autores, todos

publicados por *Cambridge University Press*. En el caso de los programas de las licenciaturas en Administración de Empresas Turísticas (LAET) y en Negocios Gastronómicos (LNG) – los participantes de esta investigación acción-, los alumnos complementan su instrucción en la lengua extranjera con los libros *Be my Guest* de Francis O'Hara (2002), *Welcome* de Jeo Jones (2005), también publicados por *Cambridge University Press*, y con *English for Tourism and Hospitality in Higher Education Studies* de Hans Mol (2008), publicado por la casa editorial *Garnet Education*.

2.4.- Participantes.

Por tratarse de una investigación orientada a un campo profesional en específico, se consideró como criterio principal de selección de participantes que el estudio se llevase a cabo con alumnos del área de Turismo y Hospitalidad de la UVM Campus Tuxtla, siendo éstos alumnos pertenecientes a dos programas académicos en particular: la Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas (LAET) y la Licenciatura en Negocios Gastronómicos (LNG). El número de participantes para cada uno de los dos ciclos que contempló esta investigación fue determinado según la matrícula asignada para el profesor investigador durante los periodos correspondientes a agosto 2016-diciembre 2016 (10 alumnos), y febrero 2017-junio 2017 (19 alumnos) respectivamente. Se trató de grupos de participantes cuyo rango de edad iba entre los 19 y los 24 años.

2.5.- Aspectos Éticos Considerados.

Previo al inicio de la investigación, se solicitó la autorización de la institución en la cual ésta se llevó a cabo. Para ello se obtuvo el visto bueno de las dos principales autoridades universitarias titulares de las áreas donde la investigación-acción impactaba principalmente: la Coordinación de Idiomas y la Oficina de la Dirección Académica del campus. Por su parte, el investigador se comprometió a que, en el caso de estar en contacto con información que pudiera considerarse confidencial o de interés y pertinencia única para la institución en cuestión como: las características de su programa de inglés, posibles deficiencias encontradas en el mismo, o descubrimientos de cómo es la vida académica

dentro del espacio educativo, no iba a ser, por ningún motivo comunicado a terceras personas ya que se encontraban fuera del tema de estudio. De igual forma, se le informó a los estudiantes que serían parte de una investigación científica, y aquel que no deseara participar no sería obligado a hacerlo. La totalidad de los alumnos en ambos ciclos de la investigación tuvieron a bien participar y formar parte del estudio, su aceptación quedó registrada en un oficio de consentimiento firmado por cada uno de ellos como se puede ver en los anexos #1 y #2.

2.6.- La Estrategia Metodológica.

En este estudio, la observación jugó un papel importante. De acuerdo con Fuertes Camacho (2011) el concepto de observación debe entenderse como un “proceso que requiere de atención voluntaria e inteligente, orientado por un objetivo con el fin de obtener información” (p. 238). Dentro de la técnica de observación se conciben dos tipos para ella: la observación estructurada y la observación no estructurada. Briones (1998) comenta que la observación estructurada tiene un enfoque cuantitativo y es aquella que se realiza cuando el problema se ha definido claramente y permite un estudio preciso de los patrones de comportamiento que se quieren observar y medir. También sostiene que es más apropiada para estudios de investigación concluyentes, ya que impone limitantes al observador o investigador, con el fin de aumentar su precisión y objetividad, y así obtener información adecuada del fenómeno de interés. Como ya se mencionó anteriormente, durante esta investigación-acción se utilizó la técnica de observación, y se llevó a cabo en su modalidad no estructurada particularmente para poder indagar respecto a aspectos afectivos que demostraron los participantes al momento de redactar tales como inseguridad, confusión, ansiedad, y motivación (ver ejemplos en anexos #3 y -#4). La **observación no estructurada** (también conocida como libre, asistemática, simple, casual, ordinaria o no sistemática) es definida por Huamán (2005) como “...aquella que se lleva a cabo sin la ayuda de elementos técnicos especiales” (p. 16). El investigador fungió como observador participante ya que tuvo la posibilidad de impartir clase al mismo tiempo que observaba su propia práctica docente, así como el trabajo por parte de los aprendientes participantes.

Así mismo, se realizaron **análisis de tareas** (de expresión escrita) realizadas por los estudiantes durante la investigación para conocer las áreas de oportunidad que denotaban las mismas y a qué tipo de inconsistencia pertenecían –forma o contenido-, así como también poder ver el progreso o falta de éste que los alumnos iban experimentando en la habilidad escrita en inglés (ver ejemplos en anexos #5 - #14). Bisquerra (1996) encuentra utilidad en la técnica de análisis de tareas en el ámbito educativo y no sólo en el profesional-laboral como inicialmente se contempló al subrayar que “tiene por objeto la adquisición de información para poder describir tareas con la máxima precisión y objetividad” (p. 116).

Adicionalmente, durante todo el estudio los aprendientes llevaron a cabo **diarios de aprendizaje** (*learning logs*, en inglés) para que a través de éstos, el investigador pudiera descubrir, no sólo las dificultades particulares de cada alumno, sino éstos y todos aquellos aspectos que por propia declaración de los estudiantes fueron surgiendo y que gracias a ello pudieron ser utilizados para poder lograr los objetivos planteados para este trabajo científico de corte cualitativo. Ejemplos de esto se pueden encontrar en los anexos #15 - #24 en los cuales se comparten los diarios de aprendizaje de los alumnos participantes tanto en el primer ciclo como en el segundo de este estudio. ¿Qué son los diarios de aprendizaje? De acuerdo a Corzo (en Gómez, Us, E., Díaz, De Ibarrola, Us, W., y Núñez, 2009) se trata de:

un registro personal del propio aprendizaje. Es un documento único para uno mismo y no puede estar correcto o incorrecto”. (p. 93). Así mismo añade que: “pueden ser utilizados como una herramienta para hacer a los alumnos, así como a los profesores, conscientes de su propio aprendizaje (p. 94).

Así mismo, se realizaron **planeaciones de clase**. Para Scrivener (2005) “se trata esencialmente de una habilidad del pensamiento. Planear es imaginar la lección antes de que suceda. Conlleva predicción, anticipación, secuencia, organización y simplificación”

(p. 109). Es precisamente por estos motivos, que en las planeaciones de clase se vieron reflejadas las modificaciones de instrucción áulica que el profesor consideró pertinentes de acuerdo a los hallazgos hechos a través de las hojas de observación, los diarios de aprendizaje y el análisis de tareas -las actividades de producción escrita en clase- (ver anexos #25 - #34). La finalidad de lo anterior fue descubrir si las estrategias que iban surgiendo conforme avanzaba el estudio funcionaron o no, y en qué grado, para entonces poder tomar decisiones al respecto tales como realizar acciones correctivas, o de continuidad.

Por último, el investigador llevó un **diario del profesor**. Según Colas (en López y Roger, 2014) es una “herramienta cualitativa que permite mantener una relación estrecha entre aspectos específicos de la actividad pedagógica e interpretaciones teóricas, con la acción cotidiana, implicando una actividad reflexiva, interactiva y teórica de los datos.”(p. 04). Es en su diario, donde el profesor plasmó sus pensamientos respecto a los descubrimientos que surgieron, sus frustraciones, realizó ejercicios de análisis, construyó conjeturas y también formuló cuestionamientos conforme los datos que iba obteniendo y los resultados que emergían de las acciones llevadas a cabo, el comportamiento de los participantes y su desempeño. El seguimiento que el docente investigador llevó a cabo a través de su diario está plasmado en los anexos #35 y #36 contemplando ambos ciclos del estudio.

2.7.- Proceso de Investigación.

Entre los puntos más importantes para la realización de la investigación-acción planteada en este documento se encuentra el que refiere al proceso que en ésta se llevó a cabo. En los apartados siguientes bajo este concepto se da cuenta detallada del conjunto de acciones sucesivas emprendidas por el investigador desde cómo se recolectaron los datos, y con qué instrumentos, así como su análisis para lograr dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas al inicio del proyecto.

2.7.1.- Procedimiento de Recolección de Datos.

En ambos ciclos de esta investigación-acción, se asignó a los participantes una variedad de **actividades de expresión escrita** propias del área de especialidad en la que éstos están realizando sus estudios profesionales. Fueron cinco actividades de producción escrita tanto para el ciclo 1 como para el ciclo 2:

Actividad 1 (*Task 1*): Confirmación de cambio de reservación de hotel.

En esta primera asignación los alumnos debían escribir un correo electrónico de confirmación respecto a las modificaciones solicitadas por un huésped vía telefónica a su reservación hecha en días anteriores. El escrito debería contener un saludo, y la confirmación textual de los cambios en fechas y/o tipo de habitación y un código de reservación. Así mismo, una despedida cordial e identificarse como colaborador del hotel y el área al que pertenece (ver anexos #5 y #10).

Actividad 2 (*Task 2*): Folleto de hotel para personas de negocios.

En esta encomienda, se les solicito a los alumnos que redactaran un folleto de hotel informativo como parte de una campaña de mercadotecnia dirigida a personas de negocios. Para esto, los participantes debían incluir un encabezado atractivo, y proporcionar información referente a las instalaciones con que cuenta el hotel y los servicios que se ofrecen para este tipo de huéspedes. Se esperaba que utilizaran vocabulario acorde a la asignación y adjetivos para hacer el texto más informativo y atractivo (ver anexos #6 y #11).

Actividad 3 (*Task 3*): Menú de servicio a cuartos (sin bebidas).

Para el siguiente trabajo escrito, los alumnos debían escribir una propuesta de menú para el área de servicio a cuartos como parte de una solicitud de su jefe directo en dicha área. El menú debería estar diseñado para ofertar alimentos locales y debería contener cuatro partes

esenciales: entradas, platillos principales, guarniciones y por último postres; para esta actividad se consideró no incluir bebidas para evitar saturar de vocabulario a los aprendientes ya que éstas se subdividen en varios tipos. La lengua esperada correspondía a la encontrada en un menú real; es decir, con voz pasiva simplificada (sin sujeto y sin verbo ser o estar (*to be*, en inglés), vocabulario de alimentos, formas de preparación de los mismos y las preposiciones por (*by*) y con (*with*) principalmente. (ver anexos #7 y #12).

Actividad 4 (*Task 4*): Menú de restaurante de hotel (incluyendo bebidas).

Trabajo de producción escrita similar a la anterior, con la peculiaridad que esta vez la propuesta de menú era para el restaurante del hotel, y como tal debería contener, además de los puntos contemplados en la actividad 3, bebidas tanto alcohólicas como libres de alcohol, bebidas frías y calientes y precios por copeo, botellas, o jarras. (Ver anexos #8 y #13).

Actividad 5 (*Task 5*): Carta de bienvenida para huéspedes VIP.

En la última encomienda, se le pidió a los aprendientes que, como gerentes de un hotel, redactaran una carta de bienvenida para un huésped distinguido la cual debería contener: saludo y enunciado de bienvenida, una frase en donde demostraban su agradecimiento al huésped por escoger el hotel en cuestión como sitio para hospedarse, ofrecer su ayuda y servicios en caso de ser necesario, desear una buen estancia, y por último una despedida cordial y proporcionar su firma (ver anexos #9 y #14).

Lo anterior tuvo como finalidad poder observar cómo desarrollaban el trabajo y las características del producto final, en especial analizando las características de dichos productos para poder contestar la segunda pregunta de investigación del estudio, e ir observando el comportamiento del progreso o no progreso de la habilidad escrita en los participantes así como si ello concordaba con sus creencias personales acerca de cuáles

eran sus dificultades al momento de redactar en inglés en comparación con los análisis hechos por el docente investigador. Durante cada una de las ocasiones en las que debieron realizar una actividad de escritura, el profesor-investigador realizó una **observación no estructurada** para registrar en ésta todos los incidentes de índole afectivos que podía ver por parte de los estudiantes antes, durante y después de su trabajo de producción escrita (ejemplo de ello en los anexos #3 y #4).

Así mismo, después de que los participantes hubieron terminado cada actividad, correspondió el turno de que ellos realizaran sus **diarios de aprendizaje**. Para poder llevar a cabo lo anterior, contestaron un cuestionamiento hecho por el docente. Es importante en este punto señalar que, previo al inicio de la investigación como tal, el profesor proporcionó a los alumnos prácticas previas de familiarización referentes al trabajo con diarios de aprendizaje y que de este modo las respuestas que ellos proporcionaran fueran honestas, objetivas, críticas y reflexivas. El propósito de ello fue que los comentarios hechos por los participantes fueran factibles a ser utilizados como fuente de información útil para fines de la investigación en cuestión, sin que ello implicase que se les coartara la libertad para expresarse y decir lo que en realidad querían comunicar o dar a entender.

En el entendido que durante todo el estudio se llevaron a cabo acciones para alcanzar los objetivos específicos del mismo (entre ellas los diarios de aprendizaje), las preguntas hechas a los participantes fueron variando parcialmente o fueron distintas para el ciclo 1 y para el ciclo 2 ya que en el primer ciclo, se enfocaron principalmente a la tarea de dar respuesta a las preguntas de investigación 1 y 3, mientras que en el ciclo 2 a las preguntas 3 y 4. Las preguntas hechas en los diarios de aprendizaje durante el estudio pueden observarse en los gráficos #4 para el ciclo 1 y el gráfico #5 para el ciclo 2 respectivamente.

Task 1: <i>¿Cómo te sentiste redactando los cambios hechos a la reservación de hotel?</i> + Preguntas de seguimiento individualizadas.
Task 2: <i>¿Cómo podrías mejorar aún más el escrito que acabas de elaborar (específica), por qué crees que eso ayudaría realmente?</i>
Task 3: A lo largo de estas semanas, <i>¿consideras que tu habilidad para redactar las asignaciones escritas ha mejorado? ¿Por qué dices eso? (específica).</i> <i>Asignación 1: Confirmación de cambio de reservación.</i> <i>Asignación 2: Folleto de hotel para personas de negocios.</i> <i>Asignación 3: Menú de servicio a cuartos de un hotel.</i>
Task 4: <i>¿Qué acciones por parte de tu profesor has notado que te han ayudado a mejorar tu habilidad para escribir en inglés, cuáles consideras que no han tenido mayor impacto (sigues igual)? Explica la razón de tu comentario.</i>
Task 5: Los puntos abajo señalados son medidas que se han tomado para ayudarte a mejorar al escribir en inglés a partir de tus propias sugerencias: 1. <i>Uso de ejemplos.</i> 2. <i>Investigaciones para enriquecer vocabulario.</i> 3. <i>Libertad de selección del vocabulario.</i> 4. <i>Conocer las secciones componentes de los escritos.</i> 5. <i>Tareas para hacer en casa.</i> 6. <i>Gramática como medio auxiliar, no como punto principal.</i> 7. <i>Más tiempo para escribir el task.</i> <i>¿Qué más crees que haga falta para que tu habilidad y calidad al escribir en inglés sea mayor en comparación con los 5 tasks que has realizado hasta el momento?</i>

Gráfico #4. Preguntas hechas en los diarios de aprendizaje de los alumnos participantes durante el ciclo 1.

La primer pregunta al inicio del ciclo 1 fue fundamental ya que a partir de ella se pudo saber cuáles eran las emociones experimentadas por los educandos al redactar en inglés, y a través de las respuestas proporcionadas por ellos se obtuvieron los indicios de lo que posteriormente, de manera inductiva, se convirtieron en algunos componentes de las categorías y códigos utilizados dentro de la investigación.

En tanto, a través de las respuestas proporcionadas correspondientes a la pregunta de la actividad 2, se identificaron maneras de empezar a hacer modificaciones a las planeaciones de clase por parte del docente con la finalidad de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos del grupo participante en cuestión.

Fue entonces que en la pregunta a la actividad número 3 fue pertinente cuestionar a los participantes y saber si las medidas emprendidas eran percibidas por ellos mismos como coadyuvantes para su mejora en la habilidad comunicativa con la que se había estado trabajando, la producción oral.

Así mismo, con la finalidad de seguir encontrando posibles estrategias de enseñanza para auxiliar a los alumnos a mejorar su producción escrita en la lengua meta (objetivo de

investigación #3), se cuestionó a los alumnos si consideraban que las acciones emprendidas por el docente investigador hasta ese momento les había sido de utilidad o no, para entonces realizar las modificaciones pertinentes a las planeaciones de clase y seguir persiguiendo dicho objetivo.

En la última pregunta - la correspondiente a la actividad 5 - ya conociendo las creencias de los estudiantes sobre cuáles consideraban sus debilidades al redactar, y habiendo analizado varias tareas escritas previas para corroborar o diferir al respecto conforme si dichos escritos presentaban mayor cantidad de errores de forma o de contenido; resultó pertinente resumirles todas las acciones llevadas a cabo conforme las necesidades expuestas por ellos mismos y conocer si habían más posibles acciones a implementar para ayudarles a continuar mejorando.

Por su parte, el segundo ciclo, además de continuar buscando respuestas a las preguntas de investigación 1, 2, y 3, tuvo un enfoque particular ya que se brindó especial atención al léxico y cómo éste se correlaciona con los aspectos afectivos de los estudiantes participantes. La razón para adoptar este enfoque se explica más adelante en este mismo documento en el apartado 3.1. Para tal motivo, las preguntas que se incluyeron en los diarios de aprendizaje de los alumnos en las cinco actividades también contempladas para el segundo ciclo se aprecian en el gráfico #5 a continuación expuesto.

Task 1: ¿Cómo te sentiste al realizar la actividad de escritura en inglés de hoy, por qué dices eso?

Task 2: En el primer diario de aprendizaje, tus compañeros y tú manifestaron haber experimentado las siguientes sensaciones: inseguridad confusión ansiedad aumento de motivación

¿Cómo te sientes con esta segunda actividad escrita respecto a cada una de ellas? (explica a detalle la razón).

Task 3: ¿Consideras que la forma en que se ha trabajado el vocabulario en clases ha contribuido a que disminuyan las sensaciones en verde y aumentado la que está en azul?, cómo? (explica a detalle).
inseguridad confusión ansiedad motivación

Task 4: Durante estas cuatro actividades de escritura, se ha intentado que la manera en la que se trabaja el vocabulario te ayude a disminuir posibles niveles de inseguridad, confusión y ansiedad; y a su vez, que aumente tu motivación.

Lo que se ha hecho ha sido:

- 1.- Que tú elijas qué tipo de palabras usar según el tema.
- 2.- Que tú decidas, de entre todas las palabras, cuáles son esenciales para tu escrito en particular.
- 3.- Trabajar con expresiones comunes según el tema (*on the side, on top, etc.*).
- 4.- Uso del internet como f fuente auténtica con riqueza visual de las palabras (veo qué es *hot pepper, grilled, etc.*).
- 5.- Uso del contenido en el libro de texto como apoyo exclusivamente.
- 6.- Trabajo en equipos durante las prácticas para usar el vocabulario aprendido.

¿Qué otras acciones (por parte de tu profesor o tuya) crees que servirían para que te sientas más confiado, seguro, tranquilo y motivado al momento de realizar una actividad escrita?

Task 5: Durante estas semanas se han realizado las siguientes actividades escritas:
 Asignación 1: Confirmación de cambio de reservación.
 Asignación 2: Folleto de hotel para personas de negocios.
 Asignación 3: Menú de servicio a cuartos de un hotel (sin bebidas).
 Asignación 4: Menú de restaurante de hotel (con bebidas).
 Asignación 5: Carta de bienvenida para un huésped VIP.

¿Consideras que tu habilidad escrita ha mejorado como futuro egresado del área de turismo y hospitalidad, cómo exactamente, a qué se debe esto?

Gráfico #5. Preguntas hechas en los diarios de aprendizaje de los alumnos participantes durante el ciclo 2.

Teniendo en cuenta que el ciclo 2 pretendía dar respuesta a las preguntas de investigación 1, 2, y 3, así como a la 4 dado el enfoque asignado para éste, se solicitó a los alumnos contestar los diarios de aprendizaje conforme los cuestionamientos incluidos para ellos.

La pregunta asignada para la actividad 1 tuvo como propósito principal saber si los alumnos de este nuevo ciclo también experimentaban las emociones que habían manifestado sus homónimos del ciclo anterior, esto con la finalidad de mantener los mismos códigos para la categoría “Aspectos afectivos” o hacer modificaciones pertinentes. Fue motivo de sorpresa para el docente investigador que las respuestas del diario de aprendizaje 1 del ciclo 2, expusieron las mismas emociones expresadas por los alumnos del ciclo 1 en ese mismo diario de aprendizaje.

Posteriormente, teniendo como base los resultados obtenidos en el primer ciclo y un compendio de estrategias de enseñanza iniciales, se proporcionó la instrucción áulica con dichos fundamentos, por lo que ahondando más en el tema y queriendo abordar también la pregunta de investigación 3, se les cuestionó a los alumnos acerca de cómo se sentían respecto a los aspectos afectivos estudiados. Lo anterior sirvió para que el investigador pudiera conocer cómo había impactado su práctica docente a los estudiantes respecto a esas cuatro emociones.

En la actividad 3, el diario de aprendizaje correspondiente fue muy importante para el profesor investigador ya que en esta pregunta ya se buscó de manera directa saber más cómo se correlacionan el conocimiento y manejo del vocabulario con los aspectos afectivos presentes en el grupo de participantes, y si la forma en que se enseña-aprende este léxico contribuye o no a que dichas emociones se modifiquen a modo que el alumno mejore en la habilidad escrita en inglés.

Para la cuarta actividad, el cuestionamiento hecho en el diario de aprendizaje incluyó la enunciación de las acciones llevadas a cabo hasta ese momento y la finalidad general del ciclo para entonces, estando los alumnos conscientes de ello, pudieran proporcionar posibles alternativas de acciones adicionales para llevarse a cabo, no sólo por parte del docente (con la intención de lograr el objetivo 3 del estudio), sino también ellos como actores activos de su propio aprendizaje.

Finalmente, estando ya en la última etapa de esta investigación-acción, la pregunta considerada para la actividad 5 del ciclo 2, resultó de vital interés para el docente investigador ya que las respuestas proporcionadas en ella contribuirían, junto con los demás instrumentos de recolección de datos utilizados en este estudio, a saber si se había alcanzado el objetivo general de este estudio: conocer las dificultades de los alumnos en la habilidad escrita y, de este modo, promover su mejora; todo esto a través de diversas actividades emprendidas para dar respuesta a las preguntas de investigación contempladas a lo largo de dicho ejercicio científico.

Así mismo, durante el estudio aquí expuesto, el siguiente paso después de la aplicación de una actividad de producción escrita, y solicitar a los estudiantes que contestaran la pregunta

del diario de aprendizaje correspondiente, el siguiente paso consistió en realizar **planeaciones de clase**, mismas que fomentaban el desarrollo de la habilidad en cuestión a partir de los datos obtenidos en los diarios de aprendizaje, los textos producidos, y los registros hechos por el titular del estudio en su hoja de observación no estructurada (ver anexos #25 - #34). En la planeación de clase de cada actividad se tomaron en cuenta las necesidades de instrucción que iban siendo descubiertas y declaradas por los participantes. De igual forma, cada planeación sirvió como un ejercicio de reflexión por parte del profesor para que éste valorase la efectividad de las decisiones tomadas al momento y las acciones llevadas a cabo en la búsqueda del logro de los objetivos de la investigación. Lo anterior fue plasmado en el diario del profesor, instrumento que dio al docente la oportunidad de asentar por escrito relaciones entre lo que observaba, los resultados obtenidos, sus conjeturas como practicante del ramo educativo e investigador también, sus cuestionamientos y sus resoluciones a través de la reflexión y la crítica objetiva de los hechos y los referentes teóricos que anteceden a la investigación (ver anexos #35 y #36).

Este proceso se repitió cuantas veces se consideró necesario y conforme a los tipos de textos escritos propios del área de especialidad que se fueron abordando en las clases, registrando siempre lo que sucedía. Es importante destacar que el proceso antes mencionado cumplió en todo momento con el sistema cíclico característico de la investigación acción previamente explicado, y que a modo de síntesis, Bisquerra (1996) engloba en cuatro grandes pasos: planificar, actuar, observar, reflexionar.

2.7.2.- Procedimiento de Análisis de la Información.

Durante los dos ciclos que comprende este estudio de carácter educativo-científico, la información se analizó a través de un método sistematizado que fue el utilizado durante toda la investigación. Para poder analizar la información obtenida de las observaciones no estructuradas y los diarios de aprendizaje, se debió, en primera instancia estudiar de manera particular, tanto la hoja de observación, como los diarios de aprendizaje de cada uno de los alumnos participantes. Esto para obtener un primer cúmulo de información a la cual se prestó atención para entonces realizar el correspondiente estudio.

Consiguientemente, se debieron hallar comentarios y/u opiniones recurrentes en los dos tipos de instrumentos de recolección de datos antes mencionados para poder entonces realizar un primer ejercicio de triangulación entre ellos. Así mismo, de las asignaciones de producción escrita, se analizaron los tipos de inconsistencias que el profesor encontraba en la actividad de cada uno de los estudiantes, tanto de forma como de contenido. Para tal fin, se tomó la decisión de auxiliarse en la escala evaluativa para trabajos de producción escrita propuesta por Tribble (1996) que se muestra en el gráfico #6. Cabe mencionar que en un primer acercamiento al proceso de análisis de las tareas de producción escrita de cada estudiante se había considerado utilizar una escala propuesta por *Cambridge ESOL Examinations* para el examen denominado *First Certificate in English (FCE)*, el cual corresponde a un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; sin embargo, esta escala está delimitada únicamente para dicho nivel de competencia del idioma, y toda vez que los participantes para el primero y segundo ciclo de la investigación podrían ser distintos y con diferente nivel de la lengua, el docente investigador decidió utilizar la propuesta por Tribble (1996) ya que ésta es más exhaustiva en su descripción para decidir qué puntaje otorgar en cada rubro, además de que puede ser utilizada para analizar los escritos de estudiantes con distintos niveles de dominio del inglés y no sólo B2.

Scores 8 or above=A		≥ 90%=9	≥ 50%=5
Scores 6 to 7=B		≥ 80%=8	≥ 40%=4
Scores 4 to 5=C		≥ 70%=7	≥ 30%=3
Scores 2 to 3=D		≥ 60%=6	≥ 20%=2
Scores 0 to 1=F			
Area	Score	Descriptor	
Task Fulfillment/ Content	20-17	Excellent to very good: Excellent to very good treatment of the subject; considerable variety of ideas or argument; independent and thorough interpretation of the topic; content relevant to the topic; accurate detail.	
	16-12	Good to average: Adequate treatment of topic; some variety of ideas or argument; some independence of interpretation of the topic; most content relevant to the topic; reasonably accurate detail.	
	11-8	Fair to poor: Treatment of the topic is hardly adequate; little variety of ideas or argument; some irrelevant content; lacking detail.	
	7-5	Very poor: Inadequate treatment of the topic; no variety of ideas or argument; content irrelevant, or very restricted; almost no useful detail.	
	4-0	Inadequate: Fails to address the task with any effectiveness.	
Organization	20-17	Excellent to very good: Fluent expression, ideas clearly stated and supported; appropriately organized paragraphs or sections; logically sequenced (coherence); connectives appropriately used (cohesion).	
	16-12	Good to average: Uneven expression, but main ideas stand out; paragraphing or section organization evident; logically sequenced (coherence); some connectives used (cohesion).	
	11-8	Fair to poor: Very uneven expression, ideas difficult to follow; paragraphing/organization does not help the reader; logical sequence difficult to follow (coherence); connectives largely absent (cohesion).	
	7-5	Very poor: Lacks fluent expression, ideas very difficult to follow, little sense of paragraphing/organization; no sense of logical sequence (coherence); connectives not used (cohesion).	
	4-0	Inadequate: Fails to address this aspect of the task with any effectiveness.	
Vocabulary	20-17	Excellent to very good: Wide range of vocabulary; accurate word/idiom choice and usage; appropriate selection to match register.	
	16-12	Good to average: Adequate range of vocabulary; occasional mistakes in word/idiom choice and usage; register not always appropriate.	
	11-8	Fair to poor: Limited range of vocabulary; a noticeable number of mistakes in word/idiom choice and usage; register not always appropriate.	
	7-5	Very poor: No range of vocabulary; uncomfortably frequent mistakes in word/idiom choice and usage; no apparent sense of register.	
	4-0	Inadequate: Fails to address this aspect of the task with any effectiveness.	
Language	30-24	Excellent to very good: Confident handling of appropriate structures, hardly any errors of agreement, tense, number, word order, articles, pronouns, prepositions; meaning never obscured.	
	23-18	Good to average: Acceptable grammar – but problems with more complex structures; mostly appropriate structures; some error of agreement, tense, number, word order, articles, pronouns, prepositions; meaning sometimes obscured.	
	17-10	Fair to poor: Insufficient range of structures with control only shown in simple constructions; frequent errors of agreement, tense, number, word order, articles, pronoun, prepositions; meaning sometimes obscured.	
	9-6	Very poor: Major problems with structures – even simple ones; frequent errors of negation, agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions; meaning often obscured.	
	5-0	Inadequate: Fails to address this aspect of the task with any effectiveness.	
Mechanics	10-8	Excellent to very good: Demonstrates full command of spelling, punctuation, capitalization, layout.	
	7-5	Good to average: Occasional errors in spelling, punctuation, capitalization, layout.	
	4-2	Fair to poor: Frequent errors in spelling, punctuation, capitalization, layout.	
	1-0	Very poor: Fails to address this aspect of the task with any effectiveness.	

Gráfico #6. Escala Evaluativa propuesta por Tribble (1996) utilizada para analizar los trabajos de producción escrita de los alumnos en ambos ciclos de la investigación-acción.
Fuente: Tribble (1996, pp. 130-131).

Aunque en un principio, durante las primeras actividades del ciclo 1 –tareas escritas 1-3- la respuesta por parte del profesor respecto a cada una de los trabajos de producción escrita había sido exclusivamente de manera oral (ver anexos #5 - #7), se decidió que ésta requería un refuerzo por escrito, por lo que en lo consecutivo, durante el resto del ciclo 1 y todo el ciclo 2, durante la evaluación de cada una de las actividades de expresión escrita de los alumnos, el docente-investigador señaló los errores y puntos a mejorar en las mismas actividades (ver anexos #8 - #14); ello a modo de retroalimentación escrita para que el profesor, además de proveer una retroalimentación personalizada de manera oral, pudiera dotar a los alumnos de un registro al cual ellos podían remitirse en momentos posteriores y utilizarlo como un referente donde encontraban áreas de oportunidad en su producción escrita a las cuales prestar atención con el objetivo de mejorarlas.

Con el propósito de proporcionar la respuesta escrita por parte del instructor que anteriormente se ha planteado, se decidió revisar la literatura especializada respecto a cómo proveer a los estudiantes de una retroalimentación por escrito. Habiéndose llevado a cabo dicho ejercicio, se llegó a la conclusión de que era pertinente realizar una adaptación de los símbolos de corrección propuestos por Harmer (2004) y Tribble (1996) respectivamente por ser estos los que proveían una categorización más completa y en cierta medida más afines. ¿Por qué se decidió hacer una adaptación de ambas y construir una nueva propuesta elaborada por el docente investigador? La respuesta radica en que, si bien los símbolos son una manera de dejar una señal gráfica sobre una observación hecha al trabajo escrito, y pueden ser de utilidad para los alumnos para mejorar en futuras encomiendas de redacción, no existe una completa estandarización sobre qué símbolos se deben utilizar para ciertas fallas en la composición, por lo que se encontró que existían algunos casos de discrepancias respecto a su uso. Del mismo modo, el profesor de grupo encontró que en las dos propuestas de símbolos de corrección estudiadas – Harmer (2004) y Tribble (1996), habían conceptos que los autores antes mencionados no tomaban en cuenta pero que sí se encontraban dentro de las faltas en escritura producidas por sus estudiantes. Por lo tanto, se decidió de tomar lo mejor de ambas propuestas sin repetir conceptos y construir una para utilizar en esta investigación concretamente, obteniéndose la tabla de símbolos que se puede ver en el gráfico #7:

Correction symbols		
Sp	Spelling error	She is a <u>beutiful</u> woman.
WO	Word order error	Have you <u>yet finished it</u> ?
V	Verb form error	He has <u>find</u> the answered.
T	Wrong tense	I can't find my keys, I think I <u>lost</u> them.
C	Concord mistake	The <u>scissors is</u> mine. / Call me if there <u>are anything</u> you need.
Λ	Missing word	What are you looking <u>Λ</u> ? / I love Sue, <u>Λ</u> is my best friend.
WW	Wrong word used	It's too cold in here, turn down the <u>climate</u> .
(--)	Something is not necessary	The house (#) is big.
SS	Sentence structure error	<u>You would tell me where is the post office?</u>
?M	The meaning is unclear	<u>James and Tom are very different as he is quite arrogant.</u>
P	Punctuation mistake	Is she your mother <u>,</u>
F/I	Too formal or informal	Dear Mr. Wilson, Concerning the <u>stuff</u> we discussed last...
L1	Mother tongue interference	You like him, that's why he brought you flowers.
Cp	Capitalization mistake	Try to make <u>It</u> to the <u>parTy</u> .

Gráfico #7. Los símbolos de corrección de expresión escrita utilizados para dar retroalimentación a los alumnos participantes en el estudio a partir de la actividad de producción escrita #4 del ciclo 1 a la #5 del ciclo 2 como resultado de la necesidad de proveer a los educandos con un soporte referencial de sus áreas de oportunidad acerca de su producción escrita. Fuente: Harmer (2004) y Tribble (1996). Adaptación propia.

Los datos obtenidos del análisis y evaluación de las tareas de escritura (las actividades, *tasks* en inglés), se triangularon con aquellos obtenidos del cotejo de la hoja de observación no estructurada y los diarios de aprendizaje para entonces encontrar ya fueran, semejanzas o diferencias entre éstos.

Es importante señalar en este momento que, durante el primer ciclo, a través de la realización de este tipo de triangulaciones se descubrió que muchos de los aspectos mencionados tanto por los estudiantes como lo observado por el profesor y los evidencias arrojadas por los resultados de los estudiantes, coincidían en gran medida con aquellos señalados en la escala evaluativa para trabajos escritos de Tribble (1996). De esta manera, a través de un proceso que resultó ser de carácter inductivo, se logró codificar la información. Codificar, según Rubin y Rubin (en Fernández, 2006) es “el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador” (p. 04).

La manera en que se llevó el proceso de codificación es expuesto a continuación: en una primera etapa, los diarios de aprendizaje fueron piezas claves que coadyuvaron al descubrimiento de los primeros bosquejos de categorías y códigos. Durante este primer acercamiento, al leer cuidadosamente los diarios de aprendizaje de los alumnos, el docente investigador empezó a registrar las coincidencias en los comentarios hechos por los aprendientes y así empezó a agruparlas según su ámbito o temática. Lo anterior se puede ver en el gráfico #8 a continuación incluido.

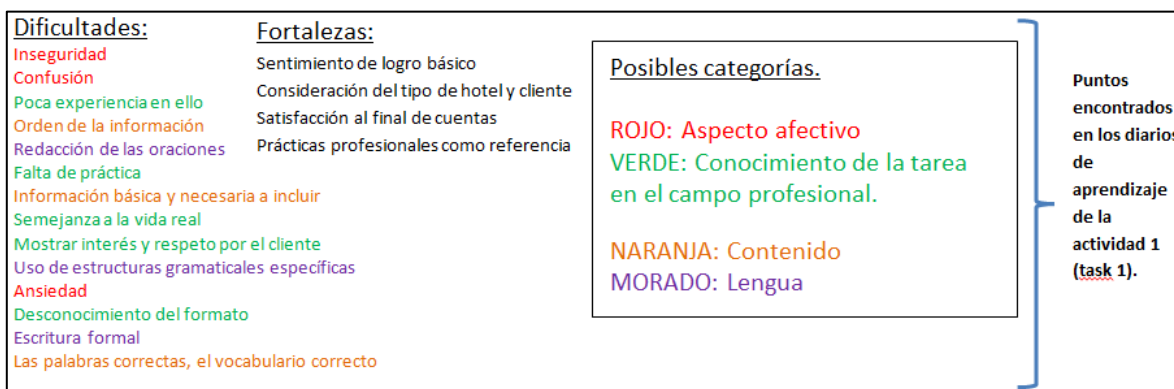


Gráfico #8. Primera agrupación para la obtención de categorías y códigos utilizando los diarios de aprendizaje de los participantes durante la actividad 1 del ciclo 1. Elaboración propia.

A través de esto, en primera instancia se detectó que los aspectos afectivos al parecer son un rubro que tiene un impacto directo en la realización de los escritos de los participantes – mismos a los que se les dio brindó especial atención en el ciclo 2 posteriormente -. Después, algunas categorías y códigos se adecuaron según la escala evaluativa de Tribble (1996), principalmente las que concernían a contenido y aquellas referidas a la organización. Por otra parte, se decidió incluir el concepto de vocabulario dentro del aspecto correspondiente a contenido puesto que es una parte que se puede observar como un constituyente de un trabajo escrito. Así mismo, se decidió incluir una categoría referente a la mecánica en la redacción, y se eliminó la precategory que daba cuenta del conocimiento de la tarea en el campo profesional (referida en el gráfico #8 anteriormente expuesto) ya que se encontró que ese concepto está implícito en el contenido de una actividad de producción escrita para este grupo de participantes en particular siendo que está conformado exclusivamente por aprendientes de un campo de conocimiento en

específico, el turismo y la hospitalidad. De igual manera, teniendo en cuenta que este estudio está enfocado a inglés con propósitos específicos, el conocimiento de la tarea en el campo profesional debe reflejarse en su producción escrita, es decir en el contenido del mismo.

De esta forma, las categorías y códigos que se utilizaron para el ciclo 1 de la investigación fueron las que se muestran en el gráfico #9:

Categoría	Código
Aspecto afectivo	Inseguridad
	Confusión
	El tiempo como causa de ansiedad
	Motivación
Contenido	Pertinencia según la tarea (registro)
	Adecuación según la audiencia (lector)
	Desarrollo de la temática
	Variedad de ideas o argumentos
	Información a detalle
	Vocabulario
Organización	Ideas bien expuestas y soportadas
	Orden de las secciones o párrafos
	Secuencia lógica (coherencia)
	Uso de conectores (cohesión)
Lengua	Dominio de estructuras gramaticales
	Concordancia en tiempo, sujeto y número
	Orden de las palabras
	Artículos
	Preposiciones
Mecánica	Deletreo
	Puntuación
	Capitalización

Gráfico #9. Categorías y códigos utilizados durante el ciclo 1. Elaboración propia.

Como se explicará con mayor detalle en el apartado 3 de este mismo documento, al irse llevando a cabo los análisis del ciclo 1, se encontró que habían algunos códigos

independientes que podían ser agrupados en uno mismo por lo que para el ciclo 2, se hicieron modificaciones a los códigos incluidos en dos categorías. En el caso de la categoría denominada “Contenido”, los códigos “Variedad de ideas o argumentos” se unió con el código “Información a detalle”. Por su parte, en la categoría denominada “Lengua”, los códigos “Artículos” y “Preposiciones” se volvieron uno solo también. Fue así que la tabla de categorías y códigos resultantes quedó como se muestra en el gráfico #10 abajo presentado.

Categoría	Código
Aspecto afectivo	Inseguridad
	Confusión
	Ansiedad
	Motivación
Contenido	Pertinencia según la tarea (registro)
	Adecuación según la audiencia (lector)
	Desarrollo de la temática
	Variedad de ideas/argumentos e información a detalle
	Vocabulario
Organización	Ideas bien expuestas y soportadas
	Orden de las secciones o párrafos
	Secuencia lógica (coherencia)
	Uso de conectores (cohesión)
Lengua	Dominio de estructuras gramaticales
	Concordancia en tiempo, sujeto y número
	Orden de las palabras
	Artículos y preposiciones
Mecánica	Deletreo
	Puntuación
	Capitalización

Gráfico #10. Categorización y codificación utilizada para el ciclo 2 una vez hecho el análisis del ciclo 1. Elaboración propia.

Teniendo las categorías y códigos - en ambos ciclos - como aspectos a observar y estudiar tanto en las hojas de observación, como los diarios de aprendizaje y las actividades de producción escrita, las planeaciones de clase se diseñaron de manera que buscaran mejorar cada uno de estos rubros. Conforme se fueron poniendo en práctica cada una de las planeaciones de clase, los resultados que arrojaban las mismas a través de los tres primeros instrumentos de recolección de datos mencionados, se fueron triangulando y añadiendo a las reflexiones, análisis y conjeturas que el profesor previamente había registrado en su diario y así formular nuevos cuestionamientos, así como planear nuevas acciones según era necesario. La dinámica de análisis que se ha descrito anteriormente se puede observar en el gráfico #11.

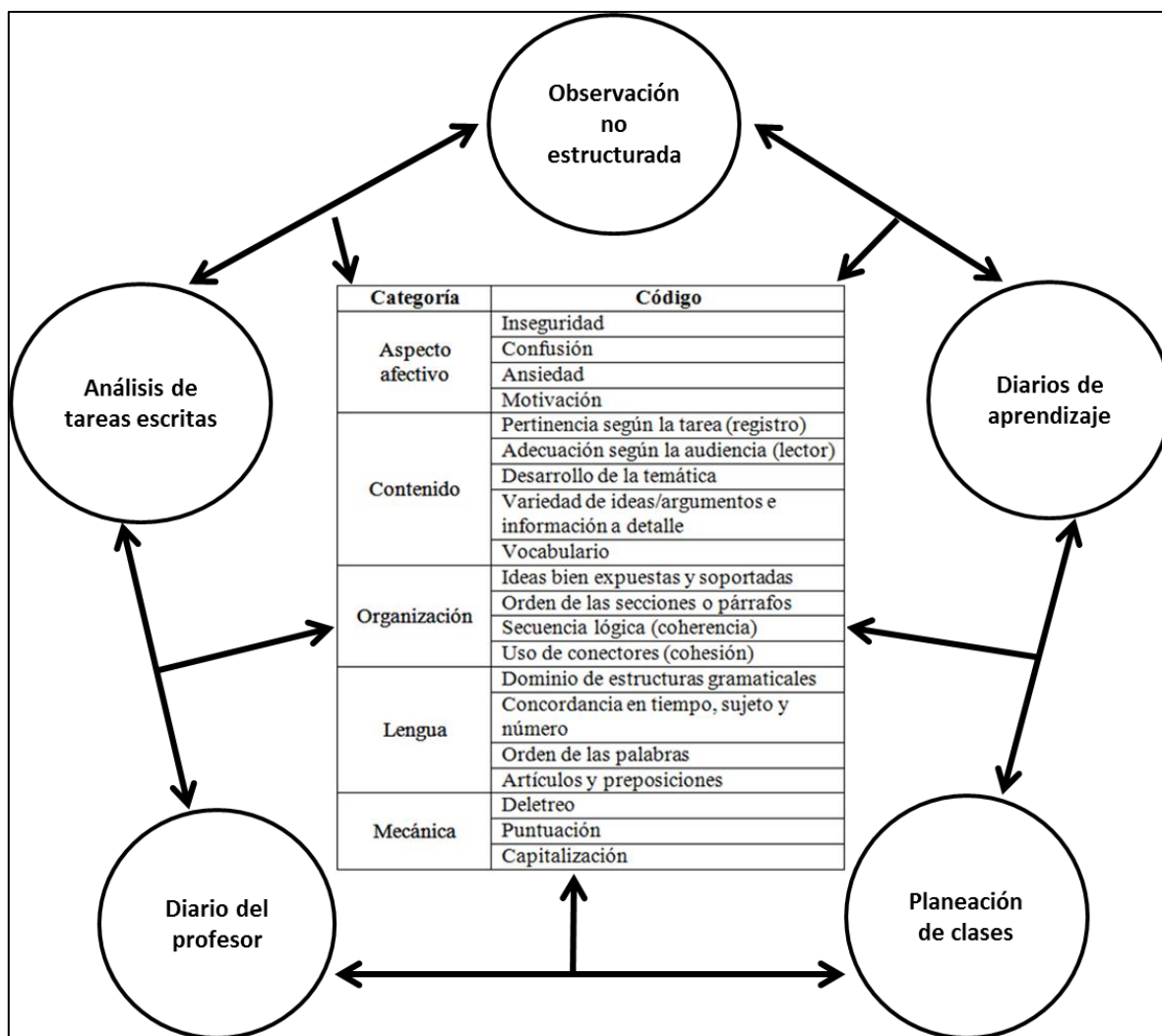


Gráfico #11. Triangulación de los instrumentos de recolección de datos para realizar el análisis de los mismos. Elaboración propia.

En todo momento, el análisis se llevó a cabo haciendo una reflexión a profundidad de si había o no un avance en los alumnos y cómo estos avances se relacionaban con los fundamentos teóricos dictados por la literatura especializada, así como las características que se esperaba cumplieran los escritos específicos con los que se trabajó y que probablemente pudieran formar parte de aquellos que se les solicitará en el campo laboral real y se espera que ellos puedan redactar de manera efectiva.

De este modo, se concluye este capítulo enfatizando la importancia que conllevó el tener un plan bien estructurado para la realización del estudio, en donde se contemplaron una serie de procedimientos, estrategias, técnicas, e instrumentos de recolección de datos claros en todo momento, siempre enmarcados dentro de un campo referencial bien definido. Es así que se respetó en cada instante el enfoque cualitativo del proyecto y el método que se contempló para su realización, la investigación-acción, llevándose a cabo ésta en dos ciclos con estudiantes de la Universidad del Valle de México (Campus Tuxtla) que están realizando estudios profesionales en el área del turismo y la hospitalidad; por supuesto, todo esto ejercido con los más altos niveles de ética profesional.

Fue así que la estrategia metodológica contempló no sólo cinco categorías y veinte códigos de análisis de datos, sino también otros elementos auxiliares para fines de triangulación tales como la observación no estructurada, la cual el docente investigador realizó para poder descubrir principalmente aspectos afectivos como la inseguridad, confusión, ansiedad y motivación que experimentaban los alumnos al momento de redactar; el análisis de tareas (sus producciones escritas) que fueron logradas a través de la asignación de cinco documentos a elaborar pertenecientes al área del turismo y la hospitalidad, mismos que fueron estudiados por el docente con ayuda de instrumentos como una escala evaluativa bien definida, y una serie de signos de corrección para trabajos escritos; así mismo, se les pidió a los alumnos que escribieran diarios de aprendizaje en los cuales, al contestar cuestionamientos del investigador, coadyuvaron a éste a alcanzar los objetivos del estudio; adicionalmente, se diseñaron planeaciones de clase minuciosamente, siempre en concordancia con las necesidades que presentaban los alumnos participantes y los objetivos que se buscaban alcanzar; finalmente, el seguimiento de un diario del profesor fue un instrumento que le ayudó a éste a realizar trabajos de reflexión durante todo el proyecto.

III.- Presentación y Análisis de la Información.

El presente capítulo tiene como finalidad lo siguiente:

1. Dar cuenta del análisis de los datos obtenidos en el primero y segundo ciclo de la investigación acción realizada,
2. Compartir la interpretación, es decir qué significaron los datos y resultados que fueron emergiendo, y
3. Proporcionar a lo largo de la lectura aquí incorporada la respuesta al segundo objetivo específico de la investigación; esto, a través del análisis y estudio de los datos recabados en las categorías que corresponden a los dos rubros cuestionados: “Forma” - Organización y Mecánica- y “Contenido” -Vocabulario, Lengua y el código homónimo Contenido-.

La investigación proporcionó datos sujetos a análisis a lo largo de cinco actividades de expresión escrita en cada uno de los ciclos que comprende el estudio, mismas que nutrieron éste con información valiosa que contribuyó al logro del objetivo de la investigación. Como se ha mencionado anteriormente dentro de este documento, los documentos que se les solicitaron elaborar a los alumnos participantes fueron:

Actividad (*task*) 1: Confirmación de un cambio en la reserva de hotel solicitada por un huésped.

Actividad 2: Elaboración de un folleto de hotel dirigido a personas de negocios.

Actividad 3: Redacción de una propuesta de menú de servicio a cuartos de un hotel.

Actividad 4: Elaboración de un menú de restaurante.

Actividad 5: Carta de bienvenida al hotel para un huésped distinguido (VIP).

A cada actividad correspondió una observación no estructurada por parte del docente-investigador, los diarios de aprendizaje de los estudiantes que estuvieron presentes los días de las actividades, una planeación de clases con procedimientos para alcanzar el objetivo de dichas sesiones de instrucción, y por supuesto, un registro de reflexiones, impresiones, sentimientos y cuestionamientos en el correspondiente diario que el profesor llevaba.

Así mismo, durante la lectura del presente segmento escrito se abordarán aquellos aspectos que se descubrieron durante la investigación a partir de los diferentes instrumentos de recolección de datos utilizados y la interpretación que se hizo de ellos; de igual forma, cómo se fueron delimitando, así como las primeras impresiones y conjeturas que se hicieron con base en el análisis que se llevó a cabo a partir de los datos recabados. Para tal fin, a continuación se presentan dichos resultados por cada una de las categorías que forman parte del proyecto.

3.1.- Aspectos Afectivos.

Durante la primera actividad del ciclo 1, la observación por parte del profesor y los comentarios hechos en los diarios de aprendizaje fueron fundamentales para la construcción de la primera categoría contemplada en la investigación, los aspectos afectivos. Si bien fue necesario realizar una pregunta de seguimiento a cada alumno para tener una idea más amplia sobre los mismos, las respuestas proporcionadas fueron muy valiosas, puesto que confirmaron lo que el profesor pudo notar durante la realización de la primera y segunda actividad principalmente. Algunas de las declaraciones por parte de los participantes al cuestionárseles en el primer diario de aprendizaje “¿Cómo te sentiste redactando la confirmación de los cambios hechos a la reservación de hotel?” fueron:

“Al principio [me sentí] un poco confundida pues el comenzar me cuesta trabajo y más porque va dependiendo del tipo de hotel y tipo de huésped que tiene dicho hotel.”
(Ashley, diario de aprendizaje 1-ciclo 1, anexo #37).

“Me sentí un poco insegura y ansiosa ya que no recordaba cómo eran las confirmaciones de cambios.” (Eva, diario de aprendizaje 1-ciclo 1, anexo #38).

De manera similar, durante el ciclo 2 los alumnos proporcionaron respuestas similares a la pregunta del primer diario de aprendizaje “¿Cómo te sentiste al realizar la actividad de escritura en inglés de hoy, por qué dices eso?”, siendo algunas de ellas las siguientes:

“El día de hoy me sentí en la actividad de escritura muy ansiosa.” (Ángeles, diario de aprendizaje 1-ciclo 2, anexo #39).

“Me sentí nervioso a la hora de contestar pues se me suelen olvidar algunas frases para contestar.” (Julio, diario de aprendizaje 1-ciclo 2, anexo #40).

Estos descubrimientos, tanto en el ciclo 1 como en el ciclo 2, causaron un impacto importante en el docente ya que en lo que respecta a los aspectos afectivos, éste los concebía únicamente como el hecho de que los alumnos estuvieran contentos y entretenidos en la clase. Las declaraciones hechas por los alumnos le hicieron tener una imagen más amplia de la realidad dentro del salón de clases. Y esto provocó el cuestionamiento, ¿Por qué resulta pertinente entonces tomar éstos aspectos como algo importante a observar? García (2009) proporciona una buena razón: “La enseñanza afectiva toma en cuenta las actitudes de los estudiantes, así como sus sentimientos y creencias, lo cual los motiva a incorporar durante el aprendizaje, sus intereses y experiencias personales.” (p. 04). Esto da respuesta no sólo a los primeros códigos contemplados – **inseguridad** y **confusión** – sino también a la correspondiente a la motivación, factor que se observó no era homogéneo en todos los participantes a pesar de que se habían elegido tipos de escritos que resultarían útiles para su carrera futura. Se descubrió que el hecho de que en ambos ciclos existieran alumnos de dos tipos de programas académicos impactaba en el nivel de motivación que las actividades provocaban en los estudiantes, por lo que se trató de variar éstas a modo que no sobresalieran de forma considerable aquellos trabajos escritos enfocados al sector

gastronómico o de índole de servicios y/o administrativos – como era el caso para los alumnos de la LAET.

Conforme la investigación avanzó durante el ciclo 1, y las planeaciones de clase eran diseñadas tomando en cuenta los hallazgos hechos conforme iban avanzando las actividades –por ejemplo, las necesidades que los alumnos expresaban en los diarios de aprendizaje-, y posteriormente todo esto se iba basando también en lo descubierto en el ciclo 2; se encontró que tanto la inseguridad, como la confusión disminuyeron en todos los alumnos a través de manifestaciones como: expresiones faciales más relajadas, gestos corporales menos tensos, las miradas de los alumnos denotaban mayor enfoque en la tarea asignada mientras escribían constantemente sin titubear, y en general parecían estar más cómodos al redactar en inglés. Lo anteriormente expuesto se pudo observar en las hojas de observación no estructurada del docente tanto en el ciclo 1 como en el ciclo 2. Ejemplos de esto se puede observar en las notas del profesor abajo incluidas:

“[...] los demás se ven más cómodos. Esta vez no veo caras de susto. [...] Están terminando más rápido.” (Alejandro Roveló, observación no estructurada, actividad 5-ciclo 1, anexo #3).

“Comparando, esta vez no veo que miren al techo o estén distrayendo su atención con algo [...] escriben y escriben.” (Alejandro Roveló, observación no estructurada, actividad 3-ciclo 2, anexo #4).

Así mismo lo expresaban los alumnos como por ejemplo esta estudiante:

“Realmente me he dado cuenta qué sí he aprendido más y que ya no tengo tanta inseguridad y confusión, ya no me cuesta mucho escribir y ordenar mis oraciones.” (Sammy, diario de aprendizaje 4-ciclo 2, anexo #41).

Sin embargo, un factor que se decidió agregar porque su comportamiento fue muy irregular desde el inicio del ciclo 1 y, en menor medida pero también fluctuante, en ciclo dos fue la **ansiedad**, y por eso se decidió desde un principio incluirla como un código más para la

primera categoría. La ansiedad, disminuyendo paulatinamente en algunas ocasiones, y en algunas volviendo a aparecer conforme las actividades subían en nivel de dificultad fue un punto al que también se le dio seguimiento. En el primer ciclo, ésta fue experimentada por los alumnos a causa del tiempo asignado para la realización de los escritos principalmente; en el segundo ciclo, el tiempo no fue la principal razón de ésta porque ya se contaba con la experiencia del ciclo anterior, sino que los alumnos la experimentaban debido a sus limitantes en cuanto a sus conocimientos del vocabulario a utilizar y su propia opinión respecto a sus capacidades para realizar la tarea asignada correctamente. Se observó que los aprendientes se tronaban los dedos, agitaban el lápiz frenéticamente, se sacudían las manos, y/o se mordían las uñas. Un ejemplo de estos comportamientos irregulares en cuando a la disminución y reaparición de la ansiedad en los alumnos es el experimentado por la alumna participante Karla del ciclo 2 quien conforme iba avanzando el mismo fue mejorando en su desempeño y se le veía menos ansiosa según su comportamiento durante las actividades de producción escrita; sin embargo, en la última actividad del ciclo dos, tanto el docente investigador, como ella manifestaron:

“Karla se come las uñas. [...] Su progreso ha sido irregular y lento; con algunas ocasiones bastante buenas en comparación con puntajes anteriores.” (Alejandro Rovelo, observación no estructurada, actividad 5-ciclo 2, anexo #42).

“Sigo poniéndome nerviosa al responder los ejercicios. Al ponerme nerviosa me bloqueo.” (Karla, diario de aprendizaje 5-ciclo 2, anexo #43).

Según Consuegra (2010), la ansiedad es definida como la “sensación de impotencia e incapacidad de enfrentarse a eventos amenazantes, caracterizada por el predominio de tensión física” (p. 22). Dado lo anterior, en el primer ciclo se planeó ampliar los minutos asignados para cada actividad según éstas lo requiriesen; sin embargo, a diferencia de la inseguridad y confusión, que disminuyeron casi en proporciones similares desde las primeras actividades, en el caso de la ansiedad a causa del tiempo fue hasta las últimas dos actividades en las que se pudo observar de forma más tangible que ésta disminuyó y el tiempo consumido por los alumnos para realizar la tarea.

En los casos en los que los alumnos de ambos ciclos pudieron superar tanto los sentimientos de inseguridad, confusión y ansiedad, esto fungió también como un factor que impactó la **motivación** ya que los aprendientes desarrollaron un sentido de triunfo, de sentirse capaces de hacer la actividad, por ejemplo, en este caso:

“La ansiedad no me mortifica [...] espero seguir motivada ya que quiero seguir aprendiendo y mejorando mi inglés.”
(Karolyn, diario de aprendizaje 3-ciclo 2, anexo #22)

Lo expresado por la alumna en las líneas anteriores concuerda con Santrock (2014), cuando dice que “la motivación en el salón de clases se relaciona con la razón por la cual los estudiantes se comportan de determinada manera y la medida en que su conducta es energética, dirigida y sostenida” (p. 390). El tipo de motivación como la experimentada por Karolyn se observaba en los alumnos de ambos ciclos en mayor proporción cuando el escrito correspondía más a sus intereses personales, de campo de especialidad, y que requerían que ellos pusieran en práctica conocimientos adquiridos previamente en las asignaturas curriculares de su programa de estudios, así como aquellos obtenidos a través de prácticas profesionales en distintas empresas del sector turístico. Un ejemplo de esto es lo manifestado por dos de los participantes al responder en sus diarios de aprendizaje:

“Me sentí familiar o un poco inspirada y [...] fue donde realicé mi labor de prácticas y es un área que realmente me gustó”
(Samantha, diario de aprendizaje 1-ciclo 1, anexo #15).

“Durante estos días he aprendido más vocabulario y me resulta más fácil hacer mis trabajos [...] sé que en el futuro podré aplicar lo aprendido en mi área laboral.”
(Rafael, diario de aprendizaje 3-ciclo 1, anexo #44).

Aunado a lo anterior, para el profesor investigador fue muy interesante observar que la motivación de los alumnos aumentó aún más cuando la actividad tenía una utilidad más allá del salón de clases, una aplicación real. Esto se descubrió después de un comentario casual

dentro del salón de clases por parte de dos alumnas del primer ciclo las cuales, a manera de recuperar algunas puntos por motivos de inasistencias, sugirieron que investigarían la información real concerniente a los servicios prestados por un hotel local y que los traerían a clases para compartir con sus compañeros cuando tocara la práctica de elaboración de un folleto de hotel. El profesor aceptó y descubrió que la alumnas mostraron entusiasmo, no sólo de investigar en internet la información, sino que visitaron en persona el hotel, se entrevistaron con personal del mismo, y pudieron incluso conocer algunas instalaciones de primera mano. El material escrito referencial que elaboraron tenía forma y contenido muy buenos (ver anexo #45), lo cual llamó la atención del profesor y contribuyó a que sus compañeros de clase se motivarán también a través de la experiencia vivida por sus colegas. Fue entonces que al profesor le pareció buena idea integrar una extensión a la actividad escrita del salón de clases y solicitó a los participantes que elaboraran menús de restaurantes pero esta vez, con base en lo aprendido en el espacio áulico, como propuestas que pudieran ellos sugerir a las empresas locales realmente –la utilidad real - . Nuevamente, los alumnos no sólo se motivaron más para investigar las características de los servicios ofrecidos por tales establecimientos utilizando el internet como principal fuente de información, sino que incluso visitaron en persona tales negocios, se entrevistaron con personas que laboran o dirigen dichos lugares y elaboraron menús que, tomando en cuenta los alimentos vendidos ahí, sí sugirieron a los establecimientos para renovar sus cartas de alimentos (ver anexos #46 y #47). En el ciclo 2, se tomó la decisión de repetir la actividad, sólo que esta vez se agregó otro factor, los menús serían además expuestos en el evento universitario más importante del semestre, la denominada “Semana Académica,” en la cual todas las academias exhiben y presentan los trabajos más destacados elaborados por los alumnos en distintas materias de sus carreras; se trata de un evento abierto al público en general. La motivación y las producciones escritas de los alumnos fueron muy buenas nuevamente (ver anexos #48 y #49). La literatura especializada hace referencia a este tipo de efecto en los estudiantes y encuentra un ejemplo de ello en las palabras de Camps, Guasch, Milian y Ribas (2000) cuando mencionan:

Esta (la tarea escrita) será presentada como una verdadera tarea de escritura, como un proyecto de producción que

otorgará un sentido a la actividad del alumno. Esta actividad debe de actuar como un factor motivante que comprometa a los alumnos con la tarea: una entrevista a alguien interesante para ellos, una carta sobre un tema de actualidad para el periódico local, una campaña publicitaria para promocionar productos ecológicos, etc. (p. 139).

¿Qué significó todo lo anterior para el investigador? La respuesta es interesante puesto que ésta descansa en el hecho de que se pudo ver que los aspectos afectivos son parte importante a considerar para lograr que los alumnos desarrollen, no sólo la habilidad escrita como fue el caso de esta investigación, si no cualquier otra habilidad de comunicación. Es así que a partir de la experiencia vivida en el ciclo 1, fue del interés del profesor investigador que los aspectos afectivos formaran parte del enfoque del segundo ciclo y así poder indagar cómo éstos se correlacionaban con el conocimiento y manejo del vocabulario en los alumnos al redactar en inglés, el segundo punto según lo manifestado por los propios aprendientes (se profundizará al respecto en el apartado 3.2 y 4.3 respectivamente).

Una vez siendo conscientes que los aspectos afectivos juegan un papel de relevancia en el aprendizaje del alumnado, es necesario que el proveedor de la instrucción modifique, tanto su didáctica áulica, como su propia concepción de lo que implica abordar las necesidades de aprendizaje de los alumnos, así como estar abierto a no ser influido por prejuicios que, en ocasiones, hemos adquirido a lo largo de la práctica docente – como lo había sido el caso del docente de grupo al suponer que lo emocional se limitaba a si la clase les gustaba o no-. Scrivener (2005) es puntual al respecto cuando asegura que los profesores son también un factor que influye en el humor del salón de clases, y que si éste trae consigo ideas o concepciones, ya sea favorables o desfavorables, respecto al grupo a instruir, lo que encuentre una vez dentro del aula será precisamente aquello que crea; es una cuestión de lo que también nosotros reflejamos ante el alumno. Por tal motivo, durante esta investigación, se tuvo especial cuidado para que el profesor fuese un instrumento para disminuir o aumentar – según fuera el caso – aquellos aspectos afectivos que pudieren las actividades de expresión escrita, o el docente mismo, provocar en el grupo de aprendientes.

3.2.- Contenido.

Según declaran Jupp y Milne (1997), “muchos libros de práctica están aún basados en enunciados individuales sin conexión o ejercicios de complementación de textos después de cierto número de palabras, en los cuales el estudiante no puede contribuir en absoluto al contenido” (p. vi). Viendo esta problemática, durante este ejercicio científico se propusieron actividades de producción escrita que, si bien requerían cumplir con especificaciones propias del tipo de texto del que se trataban, sí daban oportunidad al estudiante a contribuir libremente con ideas propias, de acuerdo a textos que bien podían ser utilizados en situaciones reales. Lo anterior proporcionó una gran ventaja para fomentar la motivación del aprendiente; no obstante, no se debe ignorar el hecho de que también conlleva retos sustanciales para el alumnado y que de no realizar planeaciones cuidadosas, se puede convertir, lejos de una ventaja, en un obstáculo, y por ende un factor negativo, para que los aprendientes desarrollen o mejoren la habilidad escrita.

Los códigos que comprendieron la categoría denominada **contenido** fueron seis. El primero corresponde a la **pertinencia según la tarea**, es decir, lo concerniente al **registro**. Para Harmer (2004), el registro es “el tipo de palabra que se utiliza para denotar el lenguaje que se usa en una situación particular cuando nos comunicamos con un grupo de personas determinado” (p. 26). Es por esta razón que en esta investigación-acción se consideró más pertinente tomar como código para esta categoría el registro y no el género del documento, ya que, por ejemplo, para el género carta de bienvenida, el registro cambia para un huésped ordinario y uno distinguido, el registro utilizado para el segundo deberá incluir palabras más formales y expresiones más elaboradas para comunicar un nivel de respeto y aprecio mayores.

El registro fue un factor que impactó a la categoría de aspectos afectivos, su correlación se debió a que los alumnos, al estar seguros o, por el contrario, desconocer las palabras y expresiones pertinentes a utilizar, empezaban a experimentar reacciones afectivas desfavorables. Al principio de la investigación, durante el ciclo , particularmente en las dos primeras actividades, la pertinencia de las palabras utilizadas según el tipo de escrito impactó considerablemente el producto escrito de los alumno; por ejemplo, las participantes

Laura y Karolina utilizaron en el correo electrónico de confirmación de cambio de reservación –actividad 1- expresiones tales como *good afternoon* (buenas tardes) en vez de *dear* (estimado) para saludar al futuro huésped e iniciar el texto del correo (ver anexos #50 y #51); del mismo modo, en la actividad 2 -el folleto de hotel para personas de negocios-, el trabajo de Rafael carece de un encabezado atractivo y en vez de ello inicia el promocional con una frase sin referente previo como “*about the business facilities in our hotel, we give you this information*” (“acerca de nuestras instalaciones en el hotel, le damos esta información”) de forma que la información es presentada abruptamente sin antes haber sido destacado el futuro contenido a encontrar de manera tal que primero captara la atención (ver anexo #52). Contrario a esto, en ambos ciclos, el registro no representó una desavenencia para las actividades 3 y 4 – los menús – debido a que la forma simplificada en que debía presentarse la información favorecía a que se evitará cometer faltas de éste tipo; no obstante, el impacto en el conocimiento del vocabulario específico – aquel de alimentos y bebidas – sí fue un problema presente en la mayoría de los participantes para el caso de los alumnos del ciclo 1 porque el léxico a utilizar era diverso incluyendo frutas, verduras, tipos de carne, y formas de preparación de alimentos, por lo que, si bien el vocabulario que utilizaron sí correspondía al tipo de documento solicitado, algunos alumnos optaron por no incluir palabras que no recordaban o que no estaban seguros de su escritura por lo que algunos escritos daban la impresión de pobreza en léxico o tenían sólo mínimo necesario para comunicar la idea.

Los estudiantes demostraron mejoras en este primer código una vez que se implementaron estrategias para enriquecer su conocimiento respecto al tipo de expresiones, más que un compendio de palabras, a utilizar para proporcionar concordancia entre lo que se escribía y el tipo de lector al que estaba dirigido el texto. Tomando en consideración lo sucedido en el ciclo 1, la instrucción durante el ciclo 2 se llevó a cabo con mayor cuidado y se intentó prevenir las dificultades que los estudiantes del ciclo anterior habían experimentado. Los resultados para el ciclo 2 para estas dos actividades fueron más favorables, tal como se puede ver en el gráfico #12 que a continuación se anexa.

Ciclo 1			Ciclo 2		
Participante	Task 3	Task 4	Task 3	Task 4	Participante
Andrea Pastrana	94=9=A	88=90=A	49=5=C	78=8=A	Oscar Aguilar
Ashley Gallardo	57=6=B	72=70=B	NP	85=9=A	Bárbara Avila
Carlos Arturo Acosta	98=10=A	97=100=A	81=8=A	NP	Karolyn Barranco
Eva Zenteno	NP	57=6=B	78=8=A	81=8=A	Tania Bermudez
Karolina Calderón	67=7=B	77=80=A	77=8=A	86=9=A	Ninel Bernal
Laura Fuentes	58=6=B	55=6=B	NP	90=9=A	Ma. Fernanda Castillo
Rafael Carreón	62=6=B	38=4=C	35=4=C	54=5=C	Dannia Castillo
Samantha Lastra	NP	51=5=C	NP	NP	Karen Crocker
Yoshaxany Díaz	75=8=A	73=7=B	82=8=A	NP	Josselin Gómez
David Escobar	58=6=B	36=4=C	72=7=B	83=8=A	Cintha Hernández
			74=7=B	69=7=B	Karen Hernández
			69=7=B	82=8=A	Maximiliano Macías-Grajales
			64=6=B	79=8=A	Angeles Meza
			50=5=C	NP	Karla Molina
			58=6=B	87=9=A	Sammy Morán
			68=7=B	NP	Julio Pinto
			NP	NP	Carolina Santiago
			38=4=C	NP	Alejandra Trujillo
			74=7=B	NP	Ma. Fernanda Zenteno
6 de los 8 alumnos que realizaron ambas actividades disminuyeron en puntaje obtenido después del análisis hecho a los trabajos escritos. 2 de 8 alumnos aumentaron. 2 no pudieron demostrar diferencia por no haber presentado una de ambas actividades.			1 de los 9 alumnos que realizaron ambas actividades disminuyó en puntaje obtenido después del análisis hecho a los trabajos escritos. 8 de 9 alumnos aumentaron. 8 no pudieron demostrar diferencia por no haber presentado una de ambas actividades. 2 no presentaron ninguna de estas dos actividades.		
NP= No se presentó a realizar la actividad de producción escrita.					

Gráfico #12. Comparativo de resultados obtenidos por los alumnos del ciclo 1 y del ciclo 2 en las actividades de producción escrita 3 (menú de servicio a cuartos -sin bebidas-) y la 4 (menú de restaurante de hotel -con bebidas-). Elaboración propia.

Lo que esto significó es que a través de una instrucción cuidadosa que proporcione ejemplificaciones; en contextos reales; en la cual los estudiantes puedan estar en contacto con el tipo de lengua comúnmente utilizado en una situación dada; y agrupar los vocablos a utilizar según las necesidades de los alumnos, y en campos semánticos y no en listas extensas de palabras sin ningún orden; los alumnos podrán internalizar de forma más efectiva las expresiones, en incluso vocabulario también, que correspondan al tipo de destinatario del mensaje.

Lo anterior da lugar a abordar el segundo código de la categoría en discusión, la **adecuación según la audiencia**; en pocas palabras, el **lector**. Según López (2013), “se dice que los escritores competentes son los que toman en cuenta las características de sus lectores” (p. 114). Y continúa diciendo que el término audiencia corresponde a un “constructo en la mente del escritor — la audiencia “supuesta”, “probable”, “inventada” o “imaginada” —, o puede referirse a una presencia textual, es decir, la audiencia implícita en el texto por medio de marcas textuales o inscritas en el mismo” (p. 115).

Lo antes expuesto se pudo confirmar al leer la respuesta a la pregunta “¿Cómo podrías mejorar aún más el escrito que acabas de elaborar (especifica), por qué crees que eso ayudaría realmente?” de uno de los participantes al exponer en su segundo diario de aprendizaje lo siguiente:

“Mientras más conozca al cliente, de todo lo que necesita, si sé que tengo lo que pide, podré convencerlo con mucha facilidad y claramente el cliente estará satisfecho.” (Rafael, diario de aprendizaje 2-ciclo 1, anexo #53).

Así mismo otra estudiante, ante la pregunta del diario de aprendizaje 4 del ciclo 2: ¿Qué otras acciones (por parte de tu profesor o tuya) crees que servirían para que te sientas más confiado, seguro, tranquilo y motivado al momento de realizar una actividad escrita?, manifestó la importancia de sostener prácticas tomando en cuenta, no sólo la audiencia o destinatario de un escrito, sino también del interlocutor en otro tipo de interacción comunicativa como la oral; al respecto dice:

“Que [...] los alumnos [...] simulen que están en el restaurant, unos sean amigos o huéspedes que ordenan y el otro alumno que sea el mesero [...] y entre todo el grupo se retroalimente.” (Tania, diario de aprendizaje 4-ciclo2, anexo #54).

Como podemos ver la audiencia es de vital importancia en los ejercicios comunicativos, no sólo aquellos de carácter escrito, como es el estudiado en esta investigación, sino también en interacciones de otra índole.

Profundizando un poco más acerca del término audiencia, y teniendo presente que puede no supuesta o implícita como lo expone López (2013) anteriormente citado, sino también puede referirse de igual manera, según Reiff (en López, 2013) a “personas reales, a los lectores reales o a aquéllas que existen dentro de la comunidad en la que se produce el texto” (p. 115).

Es por estos motivos, que la importancia de considerar este código fue mayúscula si se esperaba que los aprendientes redactasen escritos que comunicaran de manera efectiva sus mensajes; por ejemplo, un folleto de hotel para personas de negocios no tendrá un efecto positivo si en él se promueven servicios y actividades para recién casados, o para personas de la tercera edad buscando un espacio de descanso y relajación. El comportamiento que se pudo ver para este rubro fue bastante similar tanto en los 10 alumnos del ciclo 1 como en los 19 del ciclo 2, los estudiantes están conscientes de la importancia de adecuar sus escritos de acuerdo al tipo de lector que recibirá el mensaje, sus características y necesidades. La única ocasión en la que la audiencia fue descuidada por parte de algunos participantes fue durante el ciclo 1 en la actividad de escritura 3, en la cual muchos dieron por sentado que los comensales que leerían los menús de servicio a cuartos estarían familiarizados con los platillos típicos que en él se exponían, por lo que se requirió enfatizar que el público puede variar, y por lo tanto deben considerar que tales documentos pueden estar al alcance tanto de personas familiarizadas con los alimentos ahí incluidos, como no, si fuera el caso de alguien de procedencia extranjera o un nacional de una región lejana a la localidad. Para evitar esta problemática, en el ciclo 2 se tuvo especial cuidado en hacer conscientes a los aprendientes de esta situación, por lo que durante las prácticas realizadas durante la enseñanza de la temática, la adecuación a la audiencia siempre se consideró como uno de los puntos principales a cuidar, no dando por sentado que todos los futuros consumidores de los alimentos ofertados tienen porqué estar familiarizados con estos, por lo que la mayoría de los alumnos tuvieron especial atención en incluir descripciones lo más detalladas posibles en qué consistía cada platillo.

En cuanto al tercer aspecto a considerar en la categoría de contenido, el **desarrollo de la temática**, éste se refiere al tratamiento que el estudiante hace del tópico a tratar en el

escrito, y si su redacción denota una independencia creativa de su parte y una adecuada interpretación del tema. En este sentido, durante el ciclo 1 fueron dos los participantes de dicho ciclo quienes sobresalieron de entre sus compañeros, Carlos Arturo y Andrea. El primero se encontraba altamente motivado y fue notorio el esfuerzo y esmero que dedicó a cada encomienda, repasaba voluntariamente y le gustaba investigar vocabulario y expresiones extras a las sugeridas; de esta manera, su propio esfuerzo y dedicación, la instrucción proporcionada basada en las propias sugerencias de los estudiantes, y los hallazgos realizados durante el estudio, favorecieron para que Carlos Arturo mejorara su expresión escrita. Por su parte; Andrea, era una estudiante con amplia capacidad de retención y aunque no presentaba el mismo grado de motivación que Carlos Arturo, su habilidad para registrar información y su facilidad para mejorar a través de la práctica, hicieron que también fuera una participante sobresaliente. El resto de los alumnos del ciclo 1 observaron una mejora lenta y en ocasiones intermitente en este rubro.

Por su parte durante el ciclo dos, las prácticas realizadas previas a la realización de las actividades escritas se llevaron a cabo con una novedad, ya no fueron exclusivamente como al inicio del ciclo 1 -de manera individual-, sino que se incorporó a la dinámica áulica la colaboración entre los participantes para lograr los trabajos prácticos de los escritos. Aunado a esto, se mejoraron los métodos para proporcionar la instrucción a los alumnos y se tuvo atención en no repetir errores u omisiones del ciclo anterior. Así como en el ciclo 1, la mejora que demostraron los alumnos en este rubro también fue lenta e intermitente, pero con pasos un poco más afianzados dados los cuidados previstos por el profesor investigador para con el tratamiento que se le debía dar a cada una de las asignaciones de producción escrita, tanto en cuestiones de formato como en su contenido, es decir, las ideas que había que plasmar en cada uno de los escritos y cómo hacer el mejor uso de ellas en el documento, para lo cual se enfatizaron cuestiones como el orden en que deben aparecer las distintas partes que componen los escritos, así como el vocabulario y expresiones a utilizar en ellos y cómo unirlos a modo que estuvieran presentadas de manera que guardaran lógica y armonía.

Fue bajo este marco didáctico dentro del salón de clases que se encontró que los resultados antes expuestos tanto del ciclo 1 como del ciclo 2 se encuentran relacionados con los aspectos de vocabulario, y dominio de la lengua, en donde a lo largo de la investigación se tomaron medidas para fomentar la mejora de los mismos. Vivanco (2001) denota la importancia de tomar en cuenta lo previamente mencionado al decir que “los estudiantes poseen un conocimiento a nivel cognitivo de cómo funciona el lenguaje y llegan al aula con un bagaje de destrezas lingüísticas, experiencias y motivación individualizada” (p. 179) por lo que se infirió que las medidas tomadas no fueron formuladas de manera errada. Hubo un alumno en especial cuyo desempeño fue bajo en todas las actividades para este y otros códigos, pero esto tuvo poca representatividad para la investigación. Esta situación particular se explica a partir de que sus bajos resultados se debieron a ausencias a clase y con esto experimentó una desventaja comparado con sus compañeros por no estar a su par, y así mismo a que sólo realizó dos de las cinco actividades.

Con todo esto se entendió que a pesar de las estrategias empleadas, en las cuales se intentó mejorar el rubro referido a desarrollo de la temática a través de una dinámica áulica secuenciada y colaborativa, con vocabulario segmentado en temáticas y ejemplificaciones reales donde se expuso a los estudiantes a la lengua de una manera inductiva para su posterior práctica y consolidación; las motivaciones y los tipos de habilidades propias del alumnado provocaron que las evidencias del tratamiento que ellos dieron a los tópicos, su profundidad, y creatividad; fueran lentas y variables en términos generales. Con base en lo anteriormente mencionado, se pudo ver que, además de continuar con las estrategias ya implementadas, es importante explotar más la motivación de los alumnos para que, al aumentar ésta, se correlacione con sus niveles de interés y pueda existir un resultado mayor para cada asignación, disminuyan otros aspectos afectivos negativos, y no se dependa tanto de si tienen una capacidad innata o no para retener información.

En lo concerniente al cuarto código de la categoría, **variedad de ideas o argumentos**, se pudo ver que, no todos, pero la mayoría de los alumnos en ambos ciclos presentaron facilidad para expresar las mismas. Lo anterior pudo deberse a que en niveles anteriores se les había reforzado considerablemente en cuanto a soportar sus opiniones a través de

razones y ejemplificaciones. Esto, aunado a los ejercicios de práctica e investigaciones independientes por parte de los alumnos para descubrir por sí mismos vocabulario y terminología de la jerga del área de especialidad, coadyuvaron a que los resultados para este aspecto se encontraran dentro del campo de lo aceptable, y en limitados casos, en sobresaliente, como fueron los casos de Carlos Arturo y Andrea del ciclo 1; y Carolina, Bárbara y Ninel del segundo ciclo respectivamente. Sin embargo, en ambos ciclos este rubro fue impactado por una falta de exactitud en el deletreo del vocabulario empleado para expresar las ideas contenidas en las actividades escritas que se les pidió cumplir. Un aspecto que había sido ignorado por el investigador es el señalado por Harmer (2004) cuando dice que los profesores solicitamos a los alumnos que tomen riesgos al momento de escribir, que sean ambiciosos y utilicen ideas que expresen imágenes más complejas, pero que no contemplamos que los alumnos posiblemente optarán por no tomar dichos riesgos y evitar errores que evidenciarán sus limitaciones en la lengua.

Con base en esto, el profesor investigador encontró que, aun cuando los alumnos hubieran tenido un desempeño general satisfactorio en este rubro, bien pudieron estar limitándose a sí mismos y el investigador ignorar sus verdaderas capacidades o limitantes, por lo que resulta importante el considerar la necesidad de la intensificación de cuestionamientos como: ¿Por qué no utilizaste otra palabra en vez de ésta?, ¿Conoces otra manera de expresar este pensamiento?, ¿Cómo podrías aportar más ideas a esta parte del escrito? Estas preguntas pueden invitar al estudiante a admitir ante el profesor que no sabe cómo proveer de más ideas al escrito, o provocar que en futuros escritos se anime a tratar de explayarse lo más posible de poder hacerlo.

Información a detalle fue el quinto código contemplado para la categoría hasta ahora tratada. Sánchez, Castro y Vargas (1996) ven la importancia de enfatizar los detalles cuando declaran que esto “beneficia la concentración y la observación, procesos esenciales para el aprendizaje formal de la lectura y escritura” (p.86). Lo declarado por las citadas autoras da cuenta de que no sólo es importante saber comunicar las ideas de manera correcta, sino el poder enriquecerlas con las ideas y conceptos alrededor de estas. Sin embargo, después de haber finalizado el ciclo 1 de la investigación, el docente observó que éste podía ser incluido dentro del código anterior –variedad de ideas y argumentos- por lo

que después de un ejercicio de reflexión al respecto se decidió por no conservarlo como un código aparte e independiente dentro de la categoría de contenido. Durante ambos ciclos de la investigación, las actividades que mayor detalle demandaron fueron las número tres, cuatro y cinco, no es sorpresa que así haya sido puesto que fueron asignaciones con un nivel de demanda más ambicioso y en las cuales los alumnos debían hacer uso de más elementos de la lengua como vocabulario, formas verbales, y en el caso de la número cinco, de expresiones de cortesía y registro formal.

En el último aspecto a considerar dentro de esta categoría se encuentra el **vocabulario**, también llamado léxico. El vocabulario fue uno de los códigos con mayor movilidad dentro de la investigación, es decir, aumentó y disminuyó su requerimiento en las distintas actividades de expresión escrita, y consecuentemente los resultados en este punto fluctuaron considerablemente. Conforme se avanzó en el estudio y las actividades de producción escrita elevaron su nivel de complejidad, el vocabulario aumentó proporcionalmente, y sobre todo en el ciclo 1, en algunos casos fue necesario hacer ajustes a las planeaciones de clase y reducir la demanda del léxico. La razón para hacer dichos ajustes se debió a lo observado por el docente investigador durante el primer ciclo en las clases antes del día de las actividades de producción escrita -los días de preparación previa- en los cuales los alumnos demostraron entusiasmo para buscar el vocabulario de manera independiente, tiempo que les dio la oportunidad de conocer más palabras referentes del tipo de documento a elaborar y de su campo de estudio. No obstante, algunos mostraron tanto interés en el vocabulario a investigar que obtenían cantidades amplias de éste y no podían recordar las palabras que necesitaban al momento de producir ante tanta exposición de léxico previa. Esto se puede comprobar al leer los diarios de aprendizaje de dos alumnos:

“En general considero que mi expresión escrita mejoró [...] además de incrementar, por mi cuenta, la cantidad de artículos e información que leo en inglés.”
(Carlos Arturo, diario de aprendizaje 3-ciclo 1, anexo #55).

“Al principio no encontraba la palabra adecuada para enfatizar el tipo de mercado al que quería dirigir la información.”
(Karolina, diario de aprendizaje 2-ciclo 1, anexo #56).

En términos generales, representó un problema sustancioso en la totalidad de los trabajos para que los aprendientes pudieran o no cumplir con la encomienda en turno; sin embargo, sí es necesario hacer la reflexión de lo aprendido después de los malos resultados obtenidos por los alumnos durante la actividad número cuatro – el menú de restaurante – durante ese primer ciclo de investigación en el cual se esperaba que los participantes subieran en puntuación en este rubro y se descubrió que ocurrió lo contrario, el 60 % de los aprendientes disminuyó en resultados. ¿A qué se debió esto? Después de analizar los trabajos de los alumnos y sus resultados grupales, se llegó a la conclusión que el vocabulario descubierto a través de sus investigaciones individuales produjo una saturación del mismo –como se mencionó previamente-, no se internalizó adecuadamente, ya sea por falta de práctica, la no discriminación del léxico esencial del que no lo es, o una didáctica deficiente por parte del docente. Jiménez (1994) enfatiza que “aprender una palabra exige desde luego una memorización previa; pero no hay que olvidar tampoco que el alumno deberá dominar otros aspectos importantes como el uso correcto de las palabras en distintos contextos significativos” (p. 87).

Sin embargo, a pesar de que durante las planeaciones de clase, los alumnos requerían realizar investigaciones individuales del vocabulario a utilizar para la temática en turno, lo que Jiménez (1994) menciona como “contexto significativo”, no funcionó en su totalidad, ya que los aprendientes realizaron las búsquedas con bastante motivación y entusiasmo, pero contrario a lo supuesto, no fueron capaces de utilizar o recordarlo para poder cumplir con la elaboración del menú de restaurante, es decir, la memorización, la apropiación del léxico no ocurrió en su totalidad, puesto que en algunos casos en los que sí recordaron la palabra a utilizar, esta presentaba una ortografía incorrecta. ¿Por qué los alumnos no pudieron recordar de manera correcta las palabras siendo que ellos mismos declararon que habían aprendido mucho vocabulario durante las actividades? Uno de ellos comentó, al contestar a la pregunta del diario de aprendizaje 3 del ciclo referido, ¿Consideras que tu habilidad para redactar las asignaciones han mejorado, por qué dices eso (especifica)?:

“Siendo honesta considero que me hace falta más práctica y no olvidar tanto el vocabulario para mejorar mi escrito” (Karolina, diario de aprendizaje 3-ciclo 1, anexo #57).

Sin embargo, la misma alumna líneas más abajo en su misma respuesta se contradice diciendo:

“me sirvió buscar el vocabulario porque así lo relacionaba más y se me quedaba más fácilmente.” (Karolina, diario de aprendizaje 3-ciclo 1, anexo #57).

Como esta participante, hubieron otros que coincidieron en el beneficio de aprender vocabulario a través de actividades iniciales en forma de investigaciones independientes, les agradó hacerlo e incluso investigaron más que el mínimo solicitado. Esto dio a entender que si bien los alumnos encontraron utilidad en esta práctica, ello no necesariamente se tradujo en dominio del léxico. Se ha llegado al punto que la reflexión indicó que es necesario intensificar la práctica de las palabras, su reciclaje en actividades alternas adicionales para que facilite la memorización de léxico. Al respecto, Laufer y Nation (2014) afirman:

Si la palabra no es recordada después de que el aprendiente tuvo su primera exposición a ella, o si sólo información parcial acerca de la palabra ha sido adquirida, encuentros adicionales con la misma palabra incrementarán la probabilidad de retenerla y expandir su conocimiento (p. 167).

Con base en lo anteriormente citado, lo expresado por los estudiantes, y las observaciones realizadas por el docente investigador, se comprende la razón de que el vocabulario fuera un rubro que mereció mayor atención desde las planeaciones de clase para el ciclo 2 y así los alumnos tuvieran oportunidades de contacto con el léxico y practicar con el mismo a modo que pudieran internalizarlo. Para lograr eso, se abordó el léxico desde dos trincheras, nuevamente como un código perteneciente a la categoría denominada “contenido,” y como uno de los puntos ejes de focalización del ciclo 2 junto con los aspectos afectivos para

conocer la correlación entre estos. ¿Por qué se decidió que fuera el léxico el rubro que acompañase a los aspectos afectivos que, de manera personal, interesaron al docente investigador? La respuesta radica en la gran cantidad de declaraciones hechas por los estudiantes en el ciclo anterior en el que manifestaban su deseo por aumentar su conocimiento del vocabulario y su interés por mejorar su manejo del mismo.

En total se encontraron 17 declaraciones entre los diarios de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de las cinco actividades de producción escrita realizadas. Como fundamento para soportar la decisión que se tomó al escoger el léxico como el otro punto de enfoque para el segundo ciclo de la investigación se comparten con el lector las siguientes declaraciones de los alumnos:

“[...] debemos tener y saber las palabras correctas para no sonar informal o sin el debido respeto que debe darse a la persona que nos lee.” (Karolina, diario de aprendizaje 1-ciclo 1, anexo #58).

“Ayudaría más hacer otros ejercicios como estos [...] Algunas palabras claves y demás para tener facilidad de escritura y palabra.” (Andrea, diario de aprendizaje 2-ciclo 1, anexo #59).

“Durante estos días he aprendido más vocabulario y me resultó más fácil hacer mis trabajos igual me fue de mucha ayuda porque sé que en el futuro podré aplicar lo aprendido en mi área laboral.” (Rafael, diario de aprendizaje 3-ciclo 1, anexo #44).

“la verdad es que me sigue costando mucho [...] por el vocabulario, a veces lo decir pero no escribir.” (Ashley, diario de aprendizaje 4-ciclo 1, anexo #60).

“[...] que también el vocabulario sea proporcionado por el profesor, parte de, no todo, ya que la investigación es un buen método para que se nos grabe más.” (Laura, diario de aprendizaje 5-ciclo 1, anexo #61).

Como éstas hubieron 11 declaraciones más hechas por los alumnos participantes en distintos momentos del primer ciclo, encontrando en todas ellas fundamentos para tomar al léxico como parte constituyente del enfoque del ciclo 2.

Otra medida tomada para evitar volver a experimentar la saturación del vocabulario como en el primer ciclo, fue hacer que los propios estudiantes construyeran campos semánticos. Según Pérez (2015), un campo semántico es “un repertorio de unidades léxicas organizadas que poseen todas las asociaciones que se dan en torno a núcleos o nodos establecidos por los hablantes de la lengua” (p. 164). Los campos semánticos que los aprendientes construyeron en el segundo ciclo de la investigación eran según las temáticas que ellos mismos quisieron abordar; por ejemplo, en vez de trabajar con un listado desordenado de palabras como: marinata, tomato, oil, chop, pesto, cheese, bolognese, sauce, etc., los alumnos construían familias de palabras bajo un título como Italian sauces: marinara, pesto, bolognese, etc.; y así mismo, para otras palabras las iban agrupando según otras posibles familias, esto con la intención de favorecer la retención de la mismas en la memoria de los estudiantes.

De igual manera, se hicieron ejercicios de discriminación del vocabulario que ellos investigaban y/o que el profesor también proporcionaba, con la finalidad de que aquellas palabras que conservaran fueran las más significativas para ellos, una de las técnicas para hacer esto fueron los campos semánticos previamente mencionados, y otra fue la elaboración de cuadros de vocabulario a modo de compendios que, de acuerdo a las sugerencias de algunos alumnos, incluían la palabra en inglés, un ejemplo aplicado en una frase, y su significado en español. También se utilizaron otros medios auxiliares para favorecer el aumento del vocabulario y que este fuera atractivo para los alumnos: se buscaron ejemplos de las palabras y frases en materiales escritos auténticos encontrados en medios electrónicos e impresos por parte de los estudiantes y el profesor, se utilizaron visuales tanto impresos a modo de posters y tarjetas, así como a través de búsquedas en páginas web de manera individual por cada estudiante, se trabajó con frases fijas y semifijas comúnmente utilizadas según cada tipo de escrito; y también se incluyeron más juegos dentro de las prácticas previas a la realización de la asignación de producción escrita. Ejemplo de ello se puede ver en los gráficos #13 y #14 aquí incluidos:



Gráfico #13. Los alumnos juegan con una actividad en la que deben utilizar tiras de papel con extractos de frases para encontrar un mensaje oculto previo a la consolidación de un tema de clase.



Gráfico #14. Los alumnos compiten en equipos en la realización de un bosquejo de una de las prácticas de expresión escrita.

3.3.- Organización.

¿Por qué es importante tomar en cuenta la organización de un escrito? Por supuesto, no sólo la organización de éste es un aspecto importante a considerar, ejemplos de ello los encontramos en los apartados arriba discutidos; sin embargo, debemos reconocer que el orden en que se presentan las ideas debe guardar una secuencia lógica entre ellas. Hedge (2001) nos enseña que, entre otras características, un alto grado de organización en el desarrollo de las ideas es parte fundamental de lo que se puede llamar una redacción efectiva. Por su parte, contrario a lo que se pudiera suponer, un texto bien organizado no siempre garantiza la calidad de éste, Esto lo confirman Leki y Carson (en Campbell, 1998) al señalar que bien pueden observarse patrones en los que los estudiantes escriben de manera clara, bien estructurada, pero con ideas inadecuadas o incorrectas. No por esto, se debe desvalorar la importancia de una correcta organización de las ideas en los textos, ya que la ausencia de este definitivamente se traducirá en un detrimento de la comprensión al momento de leerlo.

El primer código contemplado para esta categoría corresponde al denominado, **ideas bien expuestas o soportadas**. Harmer (2004), nos da una introducción muy atinada para poder entender el porqué de la consideración de este concepto: “La manera en la que el habla espontánea y el texto escrito están contruidos demuestra diferencias significativas tanto en términos de organización como del lenguaje utilizado. Mucha escritura sigue una organización definida del discurso” (p. 09). Por lo tanto, es evidente la importancia que guarda el analizar en qué medida los productos escritos de los estudiantes guardan una exposición adecuada de las ideas y cómo éstas, en el caso de ser así requerido, son soportadas. En el grupo de participantes del primer ciclo de esta investigación-acción -no así en el segundo ciclo debido a la prevención realizada por el docente- , las actividades en las que más alumnos demostraron tener menor facilidad para exponer sus ideas fueron la primera y la segunda. El docente investigador pudo darse cuenta en el primer trabajo que la instrucción escasa en práctica de los componentes de la tarea fue un factor que provocó que la mayoría de los alumnos del ciclo 1, y muy pocos del ciclo 2 no pudieran exponer sus pensamientos de manera correcta, que éstas carecieran de elementos de apoyo, y como

consecuencia el mensaje fuera comunicado de forma entendible pero demandando un esfuerzo extra por parte del lector para poder comprender la totalidad del texto.

Por su parte, después de analizar las redacciones de la segunda actividad, en términos globales, aproximadamente 50% de los alumnos de los dos ciclos tuvo una buena exposición de ideas, señalaban las instalaciones y servicios que el hotel tiene para personas de negocios, pero esta vez soportaban éstas con una riqueza de ejemplos. Todo esto hace cuestionarse el porqué de estos resultados si a los alumnos se les ha enseñado cómo hacerlo; se descubrió en las actividades posteriores que el reciclaje de vocabulario y la repetición de prácticas para organizar los textos ayudaban a que los aprendientes mejoraran en este rubro, beneficio del cual no habían podido gozar sobre todo los participantes del ciclo 1, y por consiguiente los resultados menos favorecedores en comparación con sus homónimos del ciclo 2.

El siguiente aspecto a observar es el **orden de las secciones o párrafos**. De manera casi general, se trató de un área en la que los alumnos en ambos ciclos no presentaron mayor dificultad. Una vez que la forma del escrito, su construcción y el orden de sus componentes son demostrados, y practicados, los alumnos tienden a presentarlos de manera correcta al momento de redactar. Sin embargo, en el caso de una alumna del ciclo 1 en particular que observó poca facilidad al respecto comparada con sus compañeros, Laura, se tomó la decisión de buscar una estrategia que la ayudara, y posiblemente a algún otro estudiante dentro del mismo grupo que en el futuro pudiera tener problemas al respecto. Lo que se hizo fue enfatizar la forma en que se debe presentar la información a través de ejemplos, ya fueran construidos grupalmente en el pizarrón, o bien analizados por medio de proyecciones de textos auténticos. Esto rindió buenos frutos en actividades subsecuentes puesto que se empezó a realizar de manera cotidiana, los alumnos consideraron que era de ayuda, y además les permitía disminuir sus inseguridades, dudas, y ansiedades, ya que sentían que conocían de manera más cercana el tipo de texto a producir. Lo anterior no sólo ayudó a Laura y a algunos de sus compañeros pertenecientes a los participantes del ciclo 1, sino también a aquellos del ciclo 2 ya que, con base en la experiencia previa, desde la primeras actividades se proveyó a los educandos con ejemplos de textos auténticos y con la

participación activa de manera grupal de los propios alumnos. A continuación algunos ejemplos de esto en los gráficos #15, y #16.

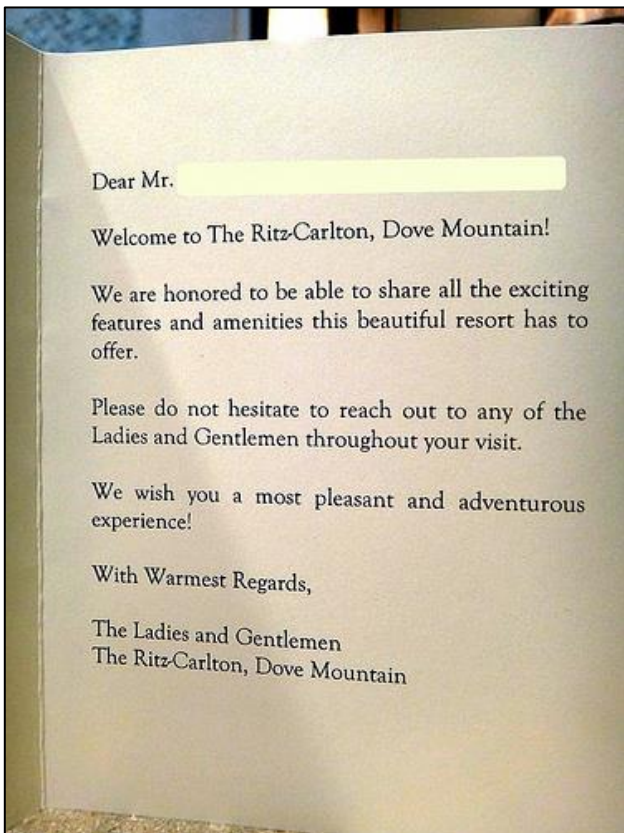


Gráfico #15. Ejemplo de material auténtico utilizado durante las clases para reconocer el formato y el orden de las secciones del documento a realizar posteriormente. Material visual recuperado de <http://flickrriver.com/photos/tags/welcomeletter/>

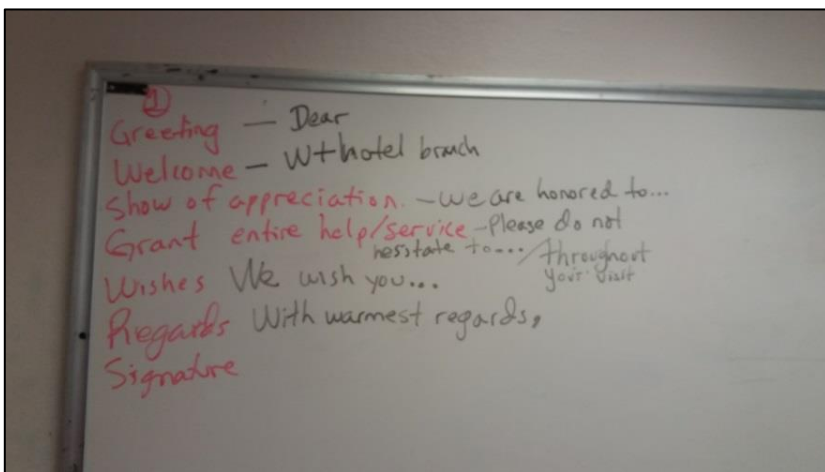


Gráfico #16. Reconocimiento y presentación de cómo debe presentarse el orden de las partes componentes del escrito meta a través de la colaboración grupal para consensar puntos de vista y encontrar el formato correcto.

El beneficio de todas estas acciones emprendidas se pudo comprobar en varias de las declaraciones de los aprendientes; una de ellos, contestando a la pregunta del diario de aprendizaje 4, ¿Qué acciones por parte de tu profesor has notado que te han ayudado a mejorar tu habilidad para escribir en inglés, cuáles consideras que no han tenido mayor impacto (sigues igual)?, comentó:

“Y [me ha ayudado] que brinda ejemplos de cómo redactar, de hecho eso me ayuda más para desarrollar mi habilidad [...]. (Yoshaxany, diario de aprendizaje 4-ciclo 1, anexo #62).

Por su parte, otra participante perteneciente al ciclo 2, al contestar el quinto diario de aprendizaje, ¿Consideras que tu habilidad escrita ha mejorado como futuro egresado del área de turismo y hospitalidad, cómo exactamente, a qué se debe esto?, respondió:

“[...] me ayudó mucho. Tengo una idea clara de los elementos básicos y necesarios que lleva un documento [...] dentro del rango hotelero o área de restaurante”. (Fernanda, diario de aprendizaje 5-ciclo 2, anexo #63).

Lo anterior significa que las acciones emprendidas tuvieron un efecto positivo en la mejora de este punto a estudiar, y que el hecho de que los alumnos no presentasen mayores dificultades para ordenar las secciones de un documento, no significa que tal aspecto deba ignorarse, descuidarse, o dejar de incluirlo como parte importante de la instrucción dentro del salón de clases.

El tercer código para esta categoría obtenido de las triangulaciones de los distintos instrumentos utilizados en el estudio es la **secuencia lógica (coherencia)**. Además de que los alumnos puedan utilizar elementos de cohesión para construir sus textos y así contribuir a la coherencia dentro de los mismos, la utilización de éstos no garantiza que un texto sea coherente ya que las ideas presentadas pueden estar no debidamente soportadas o presentadas; es decir sin una secuencia lógica. Harmer (2004) dice:

Cuando un texto es coherente, el lector puede comprender al menos dos cosas: el propósito del lector [...] y la línea de pensamiento del escritor, [...] de razonamiento, si el texto es una pieza discursiva. Si, por el contrario, es una narración, el lector debe ser capaz de seguir la historia (p. 25).

Durante el ciclo 1, se pudo constatar a través de los escritos de los alumnos que la coherencia de sus producciones mejoró sustancialmente hasta la actividad número cinco, esto como consecuencia que, durante las primeras dos actividades –la confirmación de cambio de reservación de hotel y el folleto de hotel para personas de negocios-, aún se estaba en las primeras etapas de la investigación donde todavía había básicamente mucha exploración y poca aplicación de medidas correctivas y/o estrategias de enseñanza resultantes; por su parte, durante las actividades 3 y 4, los alumnos y el profesor se encontraban abrumados por la adquisición de vocabulario referente a platillos, y las partes componentes de un menú; por lo que se vio una mejora en la secuencia lógica de los escritos, la coherencia hasta la última actividad. No fue así el caso de los escritos elaborados por los participantes del ciclo 2, los ya que el profesor aplicó estrategias descubiertas durante el ciclo 1 y ello contribuyó que en todas las actividades de expresión escrita la mayoría de los alumnos proporcionaran la coherencia necesaria a sus trabajos. Se llegó a la conclusión que esto sucedió debido al hábito de analizar textos ejemplo, y luego construir textos similares de manera colaborativa. El respetar el tipo de formato y colocar las partes componentes de los mismos se traducían en escritos entendibles y con ideas presentadas de manera que podían seguirse al leer el documento, esto sin mayor esfuerzo por parte del lector.

En lo que respecta al **uso de conectores**, es decir, la **cohesión**; ésta representó un mayor reto para los alumnos tanto en el ciclo 1 como en el ciclo 2 en los tres escritos que demandaron mayor nivel de exposición de prosa, la actividad 1, 2 y 5. Van Dijk (en Herrera, 2006) describe a la cohesión como:

un factor semántico-sintáctico que refleja las relaciones entre las distintas partes del discurso contribuyendo a su estructuración lingüística y materializando la existencia del plan textual, estableciendo relaciones entre macroposiciones y proposiciones que se expresan mediante los conectivos, los cuales son básicamente categorías sintácticas (p. 39).

Tomando en cuenta esto, se hizo necesario un cuidadoso y minucioso estudio de las actividades escritas de los alumnos. Principalmente, se descubrió que en especial entre los alumnos que participaron en el ciclo 1, en la actividad uno, como era de esperarse por ser la primera producción escrita por parte de los participantes, ésta tuvo un nivel más bajo de uso de conectores, y de técnicas lingüísticas que proporcionaran cohesión a las redacciones; sin embargo, el tipo de texto demandaba poco uso de contenido debido a que se trataba de una tarea sencilla – una confirmación por correo electrónico de cambio de reserva de hotel – y por eso, el buen desempeño en otros rubros sujetos de estudio hicieron que los resultados no fueran tan bajos. No así en la actividad número 2 - el folleto-, en la cual sí debían redactar un escrito con una estructura más ambiciosa y con un contenido más amplio; por consiguiente, se requería de un mayor número de elementos lingüísticos que conectaran las ideas en cada uno de los párrafos. Como era de esperarse, no hubo un solo alumno que obtuviera una nota en el rango de 90 a 100 puntos. Para la quinta actividad – la carta de bienvenida para un huésped distinguido-, los alumnos ya habían desarrollado técnicas tales como: repetición, repases personales y por primera vez se les había dado la oportunidad de que realizaran actividades grupales; también habían llevado a cabo para a ese entonces varios análisis de la forma y el contenido de los documentos; mismos que les ayudaron a obtener mejores resultados no sólo en este rubro, sino en la producción general del escrito. Por su parte, los alumnos del ciclo 2 desde el principio tuvieron un desempeño aceptable en el rubro del uso de conectores para proporcionar cohesión a sus escritos; sin embargo, dicho carácter de aceptable no evolucionó de manera destacable entre los alumnos; con esto se quiere decir que, si bien lo no presentaron mayores dificultades al respecto tampoco surgieron desempeños sobresalientes tales que llamaran la atención del investigador de manera puntual.

¿Qué significa todo esto? Que a lo largo de las prácticas realizadas en clase, y la implementación de hábitos de estudio y trabajo individual y grupal, hubieron varias dificultades que se aminoraron a lo largo del ciclo 1 del estudio; y de este modo, los alumnos no sólo mejoraron en el aspecto de la cohesión textual sino en otros rubros analizados, pero para sus homólogos posteriores, las acciones llevadas a cabo por el docente situó a los segundos en un nivel de desempeño paralelo al del primero grupo pero éstos no alcanzaron demostrar ejecuciones notables. Con esto se entiende entonces que las estrategias interconectan mejoras en las distintas dificultades experimentadas por parte de los aprendientes, pero esto sucede en proporciones no siempre equivalentes ni son garantía de que un progreso demostrado evolucione a tal grado que la dificultad se erradique.

3.4.- Lengua.

Chomsky (2006), dice: “el estudio de la estructura de la lengua revela propiedades de la mente que sustentan el ejercicio de capacidades mentales humanas en actividades normales tales como el uso del lenguaje en su modalidad ordinaria, libre y creativa” (p. xiv). Al detenerse a examinar detalladamente la cita anterior, encontramos razón para confirmar el porqué fue de vital importancia hacer hincapié en el análisis de la manera en que los participantes de esta investigación-acción utilizaron el idioma, qué componentes de la misma ocupaban al redactar, con qué grado de efectividad, etc. Para esta cuarta categoría dentro del estudio, se consideraron cinco códigos a analizar: el dominio de estructuras gramaticales; la concordancia en tiempo, sujeto y número; el orden de las palabras; y durante el ciclo 1, los artículos; y las preposiciones. Esto, con la finalidad de descubrir cuáles de estos factores eran los que determinaban realmente una dificultad para los participantes, y de este modo como afectaban la producción de textos escritos, y así diseñar estrategias de enseñanza que ayudasen a superar esos obstáculos.

Fue interesante ver que respecto al **dominio de estructuras gramaticales**, los estudiantes estaban conscientes de que éstas representaban un reto para ellos. Ello, junto con la falta de conocimiento del vocabulario, se volvía al mismo tiempo, un factor que catapultaba los niveles de los fenómenos afectivos negativos que se intentaba aminorar o extinguir en esta

investigación. Quizá una fuerte influencia a desarrollar aversión por las estructuras gramaticales sea la instrucción tradicional, y en muchos casos deficiente, que durante años ha imperado en las aulas de muchos centros de educación en varios niveles de enseñanza. Hughes (1989) proporciona una remembranza de lo expuesto antes cuando recapitula: “hubo un tiempo en el que el control de las estructuras gramaticales era visto como el centro de la habilidad del lenguaje” (p. 141). Los tiempos han cambiado y hoy en día hay un número considerable de profesionales de la educación que promueven técnicas de enseñanza que no están basadas en el exclusivo conocimiento de reglas y estructuras gramaticales, No obstante, la gramática sigue siendo importante puesto que es innegable que se necesita conocer y manejar las distintas estructuras en las que ésta puede presentarse para lograr una comunicación de forma tal, que no existan obstáculos para la comprensión del mensaje.

En un primer intento por conocer cuáles eran las dificultades más representativas para los estudiantes al momento de redactar, la gramática fue una que inmediatamente hizo acto de presencia; por ejemplo, un alumno participante del ciclo 1 fue muy puntual al mencionarlo en su primer diario de aprendizaje, cuya pregunta ya fue especificada en apartados antes cubiertos; el alumno en cuestión declaró:

“Hubo un par de veces donde confundí el uso de ING con el infinitivo.” (Carlos Arturo, diario de aprendizaje 1-ciclo 1, anexo #64).

Así mismo durante el ciclo 2, otra alumna hizo mención a la dificultad de manejar estructuras gramáticas y sus componentes al decir:

“quería escribir mucho pero no sabía que poner, a mi criterio me falta dominar y aprender verbos y así en inglés para poder desenvolverme” (Karolyn, diario de aprendizaje 2-ciclo2, anexo #65).

De acuerdo a la experiencia del docente-investigador, las estructuras gramaticales no son bien recibidas por los estudiantes en la mayoría de los casos. Esto hace necesario que la gramática sea presentada de una manera amena, y en la medida de lo posible de una forma

inductiva; es decir, que el estudiante haga uso de ella de manera paulatina a través de la utilización de ejemplo como primer punto de contacto con la misma, y que se le considere instrumento más para poder comunicarse, sin que este consuma la mayor parte del tiempo dentro de la clase y se torne aburrida y tediosa. Por tal motivo, se experimentó el incluir estructuras gramaticales dentro de las planeaciones de clase como una parte componente del escrito, una herramienta para construirlo, y se le quitó el papel protagónico que algunos profesores otorgan a la misma. Los resultados de las actividades de producción escrita realizadas con los participantes fueron bastante buenos en los dos ciclos. En cada presentación de escritos muestra, al momento de analizarlo, se encuentran esas formas o estructuras de la lengua que van a servir para conseguir una comunicación adecuada, se practica la creación, y por ende, construcción de segmentos de escritos por parte de los alumnos y en dichos ejercicios de práctica se fomenta la repetición y utilización de las estructuras gramaticales meta. Los resultados fueron muy satisfactorios. Así sucedió en el primer y ciclo y, para beneplácito del investigador, en el ciclo 2 se replicaron los resultados de este grupo de participantes.

En cuanto a la **concordancia en tiempo, sujeto y número**, podemos percatarnos de que no fue una casualidad que se llevare a cabo un análisis de los mismos si prestamos atención a las declaraciones de Dorm (en Nayan, 2009) al considerar que “el principal uso básico y errores de gramática en el inglés escrito son aquellos asociados con los verbos” (p. 191). ¿A caso los verbos no son el recipiente donde el tiempo gramatical se expresa? No es de extrañarse entonces que el código en cuestión fuera importante para los fines de este estudio. A través de las valoraciones de las actividades de expresión escritas realizadas en ambos ciclos, se pudo constatar, que no obstante que el correcto uso de los tiempos y su correspondiente concordancia con el sujeto y éste con el número, han sido una constante dentro de la retroalimentación que los profesores de inglés han proporcionado a los aprendientes, éstos siguen cometiendo errores de esta índole; y como es de entenderse, los participantes en esta investigación cometieron errores que corresponden sobre todo a concordancia de sujeto y verbo principalmente, y en el caso de problemas de concordancia en número, durante el ciclo 2 se vieron más incidencias en este tipo de fallo.

Un punto a destacar es que, durante el primer ciclo, a pesar de que dichas faltas fueron observadas en las primeras cuatro actividades escritas, no fue sino hasta la quinta que se decidió implementar el uso de símbolos de corrección para intentar solventar este problema. La retroalimentación había sido hecha, pero sólo en su modalidad oral, señalando los puntos a mejorar, pero al parecer, y de acuerdo a la existencia de repeticiones de los errores de éste y otros tipos, se vio la necesidad de adoptar este tipo de respuesta por parte del docente para que hubiera una evidencia permanente de las áreas de oportunidad que presentaban las composiciones de los estudiantes. Esta modalidad de proveer retroalimentación a los trabajos de los alumnos fue conservada para el ciclo subsecuente y siguió siendo reforzada con comentarios de forma oral por parte del docente al momento de devolver las actividades escritas a los alumnos para su revisión. Al igual que con los alumnos del primer ciclo de la investigación, los estudiantes del ciclo 2 fueron alentados – ya de forma personal a modo de sugerencia- a redactar nuevamente los escritos haciendo las mejoras señaladas, y se les invitó a tomar en cuenta esos puntos débiles para trabajar en ellos y tenerlos también presentes cuando redacten en inglés en ocasiones futuras, y así puedan evitarlos.

El tercer código de la categoría, **orden de las palabras**, presentó especial dificultad en un participante del ciclo 1, Laura, quien incluso lo mencionó en su segundo diario de aprendizaje, y que hizo de igual forma referencia a uno de los aspectos afectivos también estudiados en esta investigación durante ese ciclo, el tiempo como causa de ansiedad. La estudiante dijo:

“[...] más tiempo para ordenar las ideas y palabras, creo que lo realicé todo revuelto aunque no tan mal o eso espero”
(Laura, diario de aprendizaje 2-ciclo 1, anexo #66).

Si bien Laura llamó la atención del docente investigador durante el primer ciclo por expresar puntualmente su problemática al respecto, ello no significa que otros alumnos del primero y también del segundo ciclo no presentaran trabajos con la misma inconsistencia. Ejemplo de esto se puede ver en los extractos de los trabajos de otros dos alumnos presentados en los gráficos #17 y #18 compartidos a continuación.

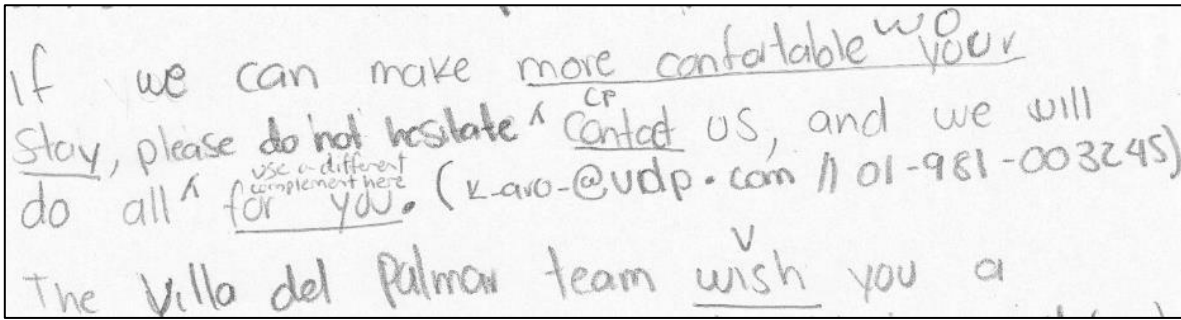


Grafico #17. Yashaxany, alumna participante del ciclo 1 presentando una inconsistencia de orden de palabras (WO), en uno de sus trabajos escritos.

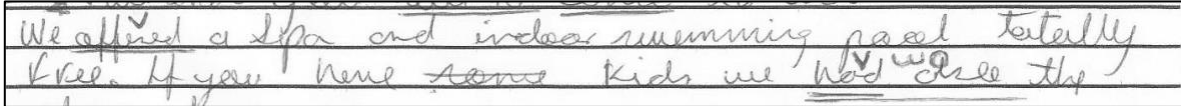


Gráfico #18. Maximiliano, alumno participante del ciclo 2 realiza una actividad de expresión escrita evidenciando un fallo del tipo de orden de palabras (WO).

Ante estas situaciones, en ambos ciclos, a lo largo de las prácticas para cada realización de producción escrita, se puso especial énfasis en dos cosas: que los estudiantes reconocieran la estructura general de los documentos, así como ésta a nivel enunciado; y llevar a cabo explicaciones y breves ensayos o prácticas de construcción de enunciados para que los estudiantes recordaran el orden en que los componentes de la oración se presentan en éste; por ejemplo, adjetivos antecediendo el sujeto, la manera que deben estar conformadas las preguntas indirectas, la colocación de ciertos adverbios, etc. Como se mencionó anteriormente, en ambos ciclos de la investigación este fue un problema con presencia moderada en el grupo de aprendientes, se presentaba de manera ocasional, siendo más frecuente en Laura, la alumna del ciclo 1 que se mencionó en líneas arriba. Para ella y otros aprendientes fue más fácil concentrarse en las expresiones tipo *chunks* –frases predeterminadas-, que tienen una estructura ya fija, y así evitaban cometer errores de este orden; no obstante, los repasos rápidos durante el análisis de los escritos ejemplo tuvieron resultados positivos, no de forma considerable como para decir que los estudiantes ya no volvieron a cometer faltas en el orden de las palabras dentro de sus enunciados, pero sí tuvieron mejoría al no presentarlas con tanta frecuencia conforme la investigación avanzaba.

En el caso de los códigos denominados **artículos y preposiciones** respectivamente, y una vez hecho el trabajo de análisis del ciclo 1 -tal como se mencionó en el apartado 2.7.2- , se tomó la decisión de agruparlos en uno sólo. El motivo para este cuestionamiento es que su recurrencia fue considerablemente baja en los trabajos escritos por parte de los estudiantes. Si hay que realizar una jerarquización, debemos distinguir a las preposiciones por arriba de los artículos en las veces que se presentaron como errores dentro de las composiciones; no obstante, el uso de una preposición incorrecta para ciertas expresiones fue poco recurrente en ambos ciclos. Al realizar una segunda revisión y análisis del total de los trabajos de producción escrita que se le solicitó a los alumnos elaborar, el docente investigador se dio cuenta que el buen desempeño que presentaron éstos en lo referente a los artículos y preposiciones se debió a que los escritos estaban tan enfocados a cumplir objetivos de índole laboral, que la prosa en ellos aplicada fue escasa y por consiguiente no demandaban por parte del alumno mayor creatividad discursiva como para enfrentarse realmente a un reto de creatividad en cuanto a la manipulación de artículos y preposiciones.

3.5.- Mecánica.

Dentro de los tres códigos que constituyen esta categoría se encuentra el **deletreo**. Respecto a éste, Harmer (2004) nos dice que, a diferencia del lenguaje oral, el lenguaje escrito exige un nivel de corrección mucho mayor. Adicionalmente, el mismo autor nos previene al señalar:

los hablantes pueden y comenten errores de pronunciación y usar gramática incorrecta sin que nadie objete o juzgue el nivel de inteligencia y educación de la persona que habla, pero los errores de deletreo y una gramática inexacta, por ejemplo, son, por mucho, más severamente juzgados (p. 09).

Esta declaración, no sólo concuerda con las creencias del investigador, sino también con aquellas de los alumnos de ambos ciclos. Incluso fue motivo de auto reproche por parte de

ellos cuando se les proporcionaba tanto la retroalimentación oral como lo fue después la escrita y se daban cuenta que habían cometido errores de deletreo. Se encontró que este tipo de errores se relacionaban con el código de vocabulario anteriormente abordado, puesto que la falta de consolidación en el conocimiento del léxico causaba que los estudiantes no pudieran recordar la manera en que se escribía correctamente una palabra en particular, podían recordarla de manera oral, no así de manera ortográfica en todos los casos. Las mismas estrategias para fomentar el aprendizaje de vocabulario fueron las que contribuyeron a que los alumnos también memorizaran la correcta escritura de palabras aisladas: las investigaciones individuales de vocabulario, la discriminación del mismo en esencial y complementario, el uso de campos semánticos, la creación de tablas tipo compendio de naturaleza bilingüe, el contacto con material auténtico, el estudio y uso de frases fijas y semifijas, juegos prácticos, y el reciclaje de las palabras a través de todas las prácticas que se llevaron a cabo durante la investigación-acción aquí referida.

Es importante hacer la aclaración en este punto que, si bien éste no fue un problema mayor, sí es algo que debe considerarse como imprescindible para una buena producción escrita, sobre todo porque, como futuros profesionales del área de turismo y hospitalidad, no se espera menos de ellos.

El segundo código estudiado es el que respecta a la **puntuación**. Condemarin y Chadwick (en Berrio, Giraldo y Vasco, 1996) definen la puntuación como "...un recurso que permite la adecuada comunicación escrita mediante la transcripción de los aspectos prosódicos o expresivos del lenguaje oral y de las pausas por símbolos gráficos; además permite estructurar las ideas en unidades independientes" (p.37). La puntuación fue un aspecto que, junto con la capitalización, constituyeron la mayor parte de los errores concernientes a esta categoría según demostraron los análisis de las tareas ejecutadas por el grupo de alumnos participando durante el ciclo 1. Para el caso del ciclo 2, el profesor realizó un constante trabajo de concienciación y también de recordatorio con los alumnos sobre la importancia que guarda para futuros profesionales del área del turismo y la hospitalidad el cuidar detalles como la puntuación al momento de redactar. El efecto que esto causó en los trabajos escritos de los alumnos en este segundo ciclo fue positivo, pero sólo en un nivel que iba de lo moderado a bajo, ya que, aun cuando los alumnos sabían cómo hacer uso de

los signos de puntuación, al momento de estar redactando, ya sea por el deseo de terminar pronto, o por centrar su atención en otros aspectos de escritura, incurrían en fallas de puntuación a modo de “deslices;” no obstante, tales deslices debían ser registrados por el docente de grupo. Como una muestra a lo antes dicho, el gráfico #19 a continuación presentado:

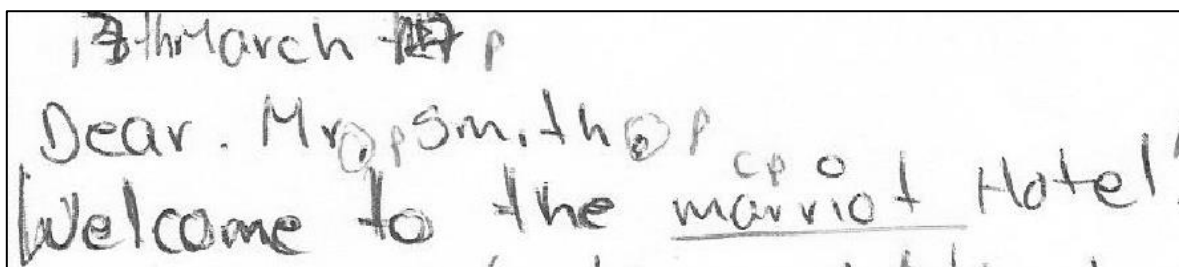


Gráfico #19. Ángeles, alumna participante del segundo ciclo de la investigación se confunde, y en otros casos omite el correcto uso de la puntuación en su quinta actividad de producción escrita.

Es entonces que, contrario a lo que se esperaba, los alumnos a nivel licenciatura cometieron en repetidas ocasiones errores de puntuación, demostrando así su limitado dominio de las formas para utilizar sus signos, y cómo agrupar ideas dentro del texto, principalmente cuando se requería un nuevo párrafo o no, o cuando se necesitaba hacer uso de cláusulas relativas definidas o no restringentes. Harmer (2004) apunta que:

usar la puntuación correctamente es una habilidad importante. Mucha gente juzga la calidad de lo que está escrito no sólo por el contenido, la lengua, y la caligrafía del redactor, sino también su puntuación [...] esta no sólo puede provocar una mala impresión sino puede, por supuesto, hacer que el texto sea difícil de comprender (p.49).

Sin embargo, los estudiantes de ambos ciclos no demostraron igual interés por utilizar una puntuación adecuada como por deletrear de manera correcta. Como consecuencia, y viendo la resistencia que pudiere presentarse ante prácticas intensas de puntuación, se optó por realizar acotaciones aclarativas de manera oral durante la construcción de escritos grupales

frente al pizarrón donde se les cuestionaba a los estudiantes si se necesitaba o no hacer uso de algún signo de puntuación determinado o no, o si se requería comenzar un nuevo párrafo. Lo anterior funcionó ligeramente según reportan los resultados de los análisis de las actividades escritas asignadas.

El último rubro de la categoría contempla un aspecto a veces ignorado; sin embargo, igual de importante que los dos anteriores, la **capitalización**. Pareciera obvio que en este nivel educativo, un problema como la correcta capitalización de las palabra debería estar superado; sin embargo, la evidencia visible en algunos textos producidos e incluso en la redacción de cierto número de diarios de aprendizaje, demostró que algunos de los alumnos tenían errores fosilizados –constantemente presentes- en cuanto a la capitalización de las palabras, así como también tenían malos hábitos de redacción de ciertas letras, como hacer todas las letras “s”, “r”, o “t” mayúsculas sin importar su posición dentro de la palabra. Así le ocurrió, por ejemplo a la alumna cuyo extracto de texto se muestra abajo en el gráfico #20.

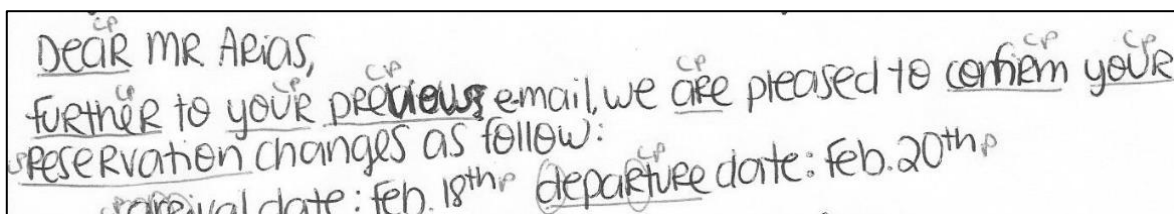


Gráfico #20. Carolina, alumna participante del ciclo 2 con un error recurrente de manejo de la letra “r” al utilizarla siempre en su presentación alta o mayúscula sin importar su posición dentro de la palabra.

Harmer (2004) menciona que “la formación de las letras en su formato bajo o alto representa una dificultad de redacción, y que por consiguiente el tamaño de una letra dentro de un vocablo puede dar origen a una problemática” (p. 45). Esto será más evidente si, como parte de su labor cotidiana dentro de un centro de trabajo, los ahora aprendientes son incapaces de redactar con las mínimas convenciones que debe guardar todo texto escrito.

Al momento de señalar los errores que corresponden a este código en los trabajos de los alumnos, y al hacer el comentario de manera oral también, los alumnos de ambos ciclos se mostraron reacios a admitir la gravedad de la falta, quizá por parecerles algo no difícil de

corregir, un punto digno de estudio y repaso en niveles educativos inferiores, o porque sólo bastaba su voluntad para poner la atención adecuada al escribir y entonces librarse del problema. Ante esta resistencia por parte de los aprendientes, el docente tomó medidas a nivel personal – a modo de estar muy pendiente de cómo escribían ciertas letras, y no tanto grupal puesto que hubieron evidencias suficientes en las composiciones realizadas por la mayoría de los participantes, tanto en el ciclo 1 como en el ciclo 2, como para considerarlo un problema generalizado en el grupo.

Como conclusión de este capítulo, una vez habiendo realizado el análisis e interpretación de cada uno de los códigos que contemplan las categorías de estudio de este proyecto investigativo, se puede comprender porqué los resultados de los estudiantes en las cinco actividades de producción escrita asignadas tuvieron comportamientos irregulares. Dichos resultados se debieron a factores diversos como la complejidad del lenguaje que cada escrito requería, uso y organización adecuada del léxico, administración del tiempo para llevar a cabo el trabajo de escritura y, como también se señaló anteriormente en este capítulo, aspectos afectivos.

Es así que en el gráfico #21 podemos ver que de los diez participantes en el ciclo1, seis alumnos tuvieron resultados con tendencia positiva al incrementar en puntajes en tres de las cinco actividades de producción escrita, y tres estudiantes más tuvieron también en dos ocasiones un aumento en los resultados arrojados una vez llevado a cabo el análisis de cada una de sus tareas. Cabe hacer la mención que del resto de aprendientes participantes con resultados con tendencia negativa, tres de ellos estuvieron ausentes en más de dos ocasiones; es decir, en más de dos ocasiones no asistieron a clases el día en que se realizaron las actividades de expresión escrita. Lo anterior reflejó un impacto en sus datos, haciendo que estos fueran aún más irregulares que el del resto de sus compañeros de clase. Así se tiene que uno de ellos presentó una ligera mejora y dos de los estudiantes conservaron la tendencia negativa en sus resultados a causa de falta de práctica previa y carencia de léxico adquirido a través de las investigaciones individuales y socializaciones llevadas a cabo en el salón de clases. Por último, el aprendiente restante, aunque iba a la baja, se pudo observar que todos sus trabajos estuvieron por arriba de los 85 puntos, demostró entusiasmo en todo momento así como tomaba riesgos al momento de realizar sus

composiciones puesto que éstas daban cuenta del esfuerzo por intentar utilizar palabras y construcciones gramaticales ambiciosas por parte de este alumno.

Participante	Task 1	Task 2	Task 3	Task 4	Task 5
Andrea	72=7=B	83=8=A	94=9=A	88=90=A	91=9=A
Ashley	74=7=B	78=8=A	57=6=B	72=70=B	81=8=A
Carlos Arturo	92=9=A	89=9=A	98=10=A	97=100=A	93=9=A
Eva	80=8=A	NP	NP	57=6=B	76=8=A
Karolina	64=6=B	55=6=B	67=7=B	77=80=A	80=8=A
Laura	59=6=B	60=6=B	58=6=B	55=6=B	62=6=B
Rafael	74=7=B	60=6=B	62=6=B	38=4=C	77=8=A
Samantha	79=8=A	72=7=B	NP	51=5=C	NP
Yoshaxany	81=8=A	83=8=A	75=8=A	73=7=B	74=7=B
David	NP	NP	58=6=B	36=4=C	NP

NP= El alumno no se presentó a realizar la actividad escrita.

Gráfico #21. Puntajes obtenidos por los participantes en las cinco actividades durante el primer ciclo de la investigación-acción.

En tanto, gracias a la intervención pedagógica por parte del docente-investigador basada en los productos obtenidos en la primera etapa del estudio -el ciclo 1-, se pudo ver que en el ciclo 2 se obtuvieron resultados más estables en cuanto al desempeño de los estudiantes en cada una de las actividades de expresión escrita asignadas. Se observó que éstos en ningún caso fueron en detrimento; es decir, que bajaran todo el tiempo en puntaje; por el contrario, en todos los casos el comportamiento de los resultados fue positivo, ya fuera que tuvieran una tendencia de menos a más o que aumentaran en la mayoría de las actividades. (ver gráfico #22). Cabe aclarar que una de las alumnas participantes de la clase, aunque aceptó colaborar en la investigación aquí tratada, y estaba presente en todas las prácticas previas a la realización de las tareas de escritura, coincidentemente tuvo que faltar a clases los días que estaban asignados para llevar a cabo la actividad de expresión escrita para este estudio, por lo que su testimonio dentro de la investigación fue nulo ya que no se obtuvieron datos a analizar por parte de ella. Señalado lo anterior, vemos que de los 18 participantes que realizaron por lo menos una de las tareas escritas, 13 alumnos tuvieron resultados con tendencia positiva, ya fuera en dos o tres de las cinco tareas que se asignaron, y sólo 5 (27.7%) de la población de los participantes únicamente tuvo mejoría en una ocasión,

siendo en 4 de los casos en la actividad #5; es decir, también mejoraron pero les llevó más tiempo lograr esto.

Participante	Task 1	Task 2	Task 3	Task 4	Task 5
Oscar	61=6=B	68=7=B	49=5=C	78=8=A	77=8=A
Bárbara	72=7=B	84=8=A	NP	85=9=A	NP
Karolyn	58=6=B	65=7=B	81=8=A	NP	NP
Tania	64=7=B	54=5=C	78=8=A	81=8=A	89=9=A
Ninel	81=8=A	62=6=B	77=8=A	86=9=A	NP
María	68=7=B	70=7=B	NP	90=9=A	NP
Dannia	57=6=B	42=4=C	35=4=C	54=5=C	73=7=B
Lizzethe	NP	NP	NP	NP	NP
Josselin	53=5=C	NP	82=8=A	NP	NP
Cinthy	56=6=B	NP	72=7=B	83=8=A	75=8=A
Karen	56=6=B	NP	74=7=B	69=7=B	80=8=A
Maximiliano	56=6=B	57=6=B	69=7=B	82=8=A	77=8=A
Ángeles	47=5=C	55=6=B	64=6=B	79=8=A	47=5=C
Karla	55=6=B	60=6=B	50=5=C	NP	57=6=B
Sammy	59=6=B	79=8=A	58=6=B	87=9=A	NP
Julio	38=4=C	NP	68=7=B	NP	83=8=A
Carolina	73=7=B	78=8=A	NP	NP	81=8=A
Alejandra	37=4=C	36=4=C	38=4=C	NP	63=6=B
Fernanda	71=7=B	69=7=B	74=7=B	NP	80=8=A

NP= El alumno no se presentó a realizar la actividad escrita.

Gráfico #22. Puntajes obtenidos por los participantes en las cinco actividades durante el segundo ciclo de la investigación-acción.

Es de este modo que, de manera global, se pudo apreciar una mejoría paulatina en la mayoría de los alumnos participantes, tanto en el ciclo 1 como en el ciclo 2; y que éstos, conforme la tarea de expresión escrita lo requería, pusieron en práctica lo visto en el espacio áulico para entonces poder enfrentar sus dificultades al redactar en inglés y conseguir elaborar los documentos requeridos.

IV.- Resultados Obtenidos.

A lo largo de la investigación-acción realizada, el análisis de los datos recolectados a través de los distintos instrumentos utilizados condujo a descubrimientos muy interesantes para el docente investigador. Dichos descubrimientos han sido de alto valor para éste ya que significan poder mejorar su práctica profesional como profesor de inglés como lengua extranjera y así ayudar a los estudiantes y que éstos mejoren sus habilidades de producción escrita en dicha lengua. Sin embargo, no sólo el profesor ha sido capaz de reconocer el beneficio de los resultados hallados sino también los estudiantes al tomar conciencia de éstos a lo largo del estudio, como lo han manifestado en sus diarios de aprendizaje. En los apartados siguientes se presentan las dificultades encontradas y las estrategias de enseñanza a las que condujeron las mismas de modo que tanto los estudiantes sean más competentes en la lengua meta, como el investigador, y así pueda crecer como profesional y mejorar así su práctica docente.

4.1.- Dificultades Descubiertas.

Dentro de los objetivos de la investigación se contempló descubrir cuáles eran aquellas dificultades de expresión escrita en inglés que los participantes dentro de la investigación enfrentaban y en qué ámbito recaían éstas, si en la forma o en el contenido de los documentos. Para conseguir estos fines, no sólo se utilizaron los diarios de aprendizaje con preguntas claves para que los propios estudiantes, recipientes del conocimiento, de la verdad en cuestión, se lo hicieran saber al investigador; sino también la capacidad de observación y de formular conjeturas a partir de análisis de tareas que el docente tuvo para poderlas descubrir. En un principio, primordialmente durante el ciclo 1, fue difícil porque, por un lado los alumnos no habían realizado el número suficiente de asignaciones de producción escrita como para definir de primera mano las limitantes que éstos tenían en dicha habilidad comunicativa; y por otro, el profesor investigador empezaba su trabajo investigativo y no contaba con suficiente información aún para analizar. Así mismo, no quería caer en el error de tomar sus creencias como docente respecto a cuáles eran los obstáculos para producir textos eficientemente sin tener suficientes evidencias aún, y poder

empezar a formular conclusiones de cuenta propia basándose en dichas creencias personales.

Al respecto, Richards y Lockhart (2007), dicen:

Los sistemas de creencias de los profesores están fundados en los objetivos, valores, y creencias que los profesores tienen con relación al contenido y el proceso de la enseñanza y su entendimiento de los sistemas en los que ellos laboran y sus roles dentro de él. Estas creencias y valores sirven como los fundamentos de muchas de las tomas de decisiones y acciones de los profesores, y por ende constituyen lo que ha sido definido como la cultura de la enseñanza (p. 30).

Es por ello que el investigador consideró apropiado y, al mismo tiempo, necesario que la investigación avanzara su curso y al cabo de varias actividades de producción escrita dentro del primer ciclo, particularmente después de la cuarta, formular de manera definitiva las dificultades que según los datos analizados en cada una de las categorías contempladas dentro de esta investigación-acción habían surgido.

De manera general, las dificultades que presentaron los participantes de esta investigación fueron identificadas casi en su totalidad durante el primer ciclo de la misma; siendo éstas profundizadas en el segundo ciclo, y durante éste se descubrió otra más. Las dificultades en cuestión fueron las siguientes:

1. Inseguridad y ansiedad como aspectos que impactan su producción escrita al no contar con recursos léxicos y de dominio de la lengua para cumplir cabalmente la encomienda.

Este punto llama especialmente la atención del investigador debido a que no es algo que de manera inicial hubiere contemplado como un aspecto a considerar y que necesita atención por parte del docente, pero gracias al ejercicio de investigación que se llevó a cabo surgió

de manera inductiva en el estudio. Respecto a esta dificultad es pertinente señalar que si bien un alumno puede no tener los conocimientos suficientes respecto al vocabulario y las reglas gramaticales de la lengua meta, ello no debería, idealmente comprometer el desempeño del aprendiente puesto que está en un ambiente de instrucción, de aprendizaje, y en primera instancia se entiende que dicho ambiente proporciona un espacio seguro libre de emociones como la inseguridad y la ansiedad: todos están en el mismo lugar para superar un punto desconocido o no masterizado, para practicar con lo visto en clases, aprendiendo de los errores, sin verse forzados a hacer las cosas de manera perfecta, libre de fallos o en tiempos récord. Sin embargo, emociones como la inseguridad y la ansiedad sí son causales para posibles actuaciones pobres al momento de escribir, ya que un alumno que carece de seguridad en sí mismo, o que no tiene la certeza de que lo que está escribiendo –en este caso- está bien, tiende más al error, y además a experimentar la actividad como poco placentera. De la misma forma, un alumno ansioso puede experimentar un bloqueo mental o bien opta por evitar el error para así no verse evidenciado ante sus compañeros o su profesor como un redactor pobre o una persona con pocos conocimientos.

2. Poca capacidad para aumentar por cuenta propia niveles bajos de motivación antes, durante o después de una actividad de expresión escrita, y que impactará futuras producciones que demanden la misma habilidad comunicativa.

Esta dificultad se descubrió durante el segundo ciclo de la investigación. Se identificaron los indicios de éste desde las primeras actividades realizadas, siendo la observación áulica del profesor y los diarios de aprendizaje, las principales fuentes de información que corroboraron que debería darse la importancia debida a este punto. El docente notó que el nivel de entusiasmo y motivación entre los dos grupos no era homogéneo, el segundo incluía personas más jóvenes (un año, año y medio menores aproximadamente), con deberes escolares de menor demanda, mayor distancia temporal para convertirse en graduados y deberes familiares aún bajo el dominio de los padres. Estas situaciones causaban que, a diferencia de los alumnos de ciclo 1, el nivel de motivación ya fuera personal o por razones externas de cada alumno fueran menores para en el segundo grupo. La incapacidad de automotivarse para cumplir cabalmente una encomienda escrita impacta

de manera directa los trabajos escritos en tres tiempos: antes de escribir, porque no se llevan a cabo actividades de repaso, de búsqueda de léxico, de investigación de cómo presentar la información según el tipo de escrito que se pida; es decir, se escribe sin estar preparado para ello; durante, porque un alumno que no puede auto motivarse al instante de estar escribiendo no emprenderá acciones emergentes para cumplir con la tarea asignada, por el contrario se rendirá y prestará poca atención a aspectos como la lengua, la mecánica requerida, la organización de las ideas y hará uso del menor vocabulario posible; después, porque este nivel bajo de motivación provoca en el estudiante un sentido de aceptación de poca habilidad para escribir, un sentido de autoderrota o falta de capacidad -una vez apropiándose de una incapacidad, poco interés y confianza en sí mismo puede demostrarse en asignaciones de escritura subsecuentes-. Ante estas situaciones, el profesor incluía en sus respuestas a los diarios de aprendizaje de los alumnos mensajes que invitaran a los aprendientes a encontrar motivación, no sólo por parte de su maestro sino de ellos mismos.

3. Desarrollo insuficiente de la temática presentada al no poder proporcionar una variedad de ideas, argumentos y vocabulario suficientes para fortalecer el contenido del escrito.

En algunos casos, los alumnos son incapaces de entregar redacciones que tengan una riqueza de pensamientos, tal como se esperaría para un grupo de aprendientes del nivel educativo en el cual se llevó a cabo esta investigación. Si bien en muchos de los casos, las producciones escritas de los estudiantes universitarios cumplen con la encomienda básica requerida según el tipo de documento, y puede tener en menor o mayor medida las características que se esperan de ésta, las ideas presentadas son vagas; es decir, no proporcionan al lector una idea amplia del mensaje que se está intentando comunicar. De igual manera, esos escritos, no cuentan con contenidos adecuados o suficientes que brinden soporte al texto en cuestión, teniendo como resultado un texto escrito escueto sin bases argumentativas, o detalles que enriquezcan la temática general, según fuere el caso. Quizá la razón radica en que los alumnos no saben cómo comunicar sus ideas de manera más amplia o no cuentan con los conocimientos y/o técnicas para desarrollar el escrito; por ejemplo, seguir el proceso de escritura comúnmente aceptado, a modo que no dejen de lado

pensamientos que no sólo para ellos son valiosos, sino también para el lector, mismos que darían mayor valor al escrito, pero que por desconocimiento no pueden plasmar en los documentos

4. Dificultad para organizar las ideas a modo de que éstas estén bien expuestas y soportadas mediante el uso de instrumentos de cohesión.

Un escrito bien organizado, no sólo se ve bien, sino también proporciona al lector una experiencia gratificante ante el acto de la lectura. Lo anterior a consecuencia de que las ideas están presentadas en un orden que guarda una secuencia tal que proporciona coherencia al texto en sí, y el compendio de ideas que integran el documento están interrelacionadas y conectadas unas con otras de manera que forman una unidad con sentido. En el espacio áulico, las frases que sirven para llevar a cabo transiciones entre las ideas contenidas en un texto necesitan una instrucción con mayor énfasis por parte del docente para que de esta forma, los alumnos, no sólo tengan la oportunidad de conocerlas y familiarizarse con ellas, sino también sepan cuáles corresponden a las ideas que desean comunicar en sus trabajos de producción escrita y cómo utilizarlas correctamente; por ejemplo, las frases de transición para denotar adición, contraste, razón, etc. Es por esto que de igual manera, no está de más que a los alumnos se les brinde la oportunidad de realizar prácticas escritas con la finalidad de que a través de estos ejercicios, mejore su habilidad para ordenar ideas y se les facilite más el uso de las frases de transición y sus respectivos propósitos, y así los educandos desarrollen su capacidad para formular oraciones que estén correctamente interconectadas entre ellas dentro párrafos que también guarden una consecución coherente dentro de un todo llamado documento.

5. Manejo pobre de estructuras gramaticales de la lengua, así como aspectos morfológicos y sintácticos de la misma tales como el orden de las palabras y uso correcto de preposiciones y adverbios.

Con base en la naturaleza de la habilidad comunicativa que se aborda en esta investigación, se entiende porqué la competencia lingüística de carácter estrictamente gramatical es un

aspecto que amerita continuo refuerzo; ello como consecuencia del nivel de manejo del idioma que se demanda para la lengua escrita, siempre más formal que la lengua hablada. Pero contrario a lo que podría suponerse, las estructuras gramaticales, pueden llegar a manejarse de manera adecuada por parte de los alumnos si éstos reciben una instrucción no tan ortodoxa como hace muchos años se solía hacer. Abordar la gramática de manera inductiva; es decir, que los propios alumnos la vayan descubriendo a través de ejemplos y su constante uso, permite que ésta no llegue a ser el punto central de la instrucción dentro del salón de clases, y así evita que las clases se tornen pesadas, tediosas y conlleven a la disminución del interés de los alumnos ante la falta de dinamismo dentro del aula. Es así que, un tratamiento adecuado de la enseñanza de los aspectos gramaticales de la lengua es, además de muy importante para desarrollar la habilidad escrita, un medio útil para que los alumnos puedan expresar sus ideas de manera correcta en otros actos de comunicación.

6. Empleo inadecuado de la ortografía y puntuación como aspectos importantes de la mecánica escrita.

La ortografía y la puntuación son dos rubros que no pueden ser ignorados cuando de trabajos de producción escrita se trata, ya que, como se ha mencionado antes, la escritura es una habilidad de comunicación que demanda niveles de formalidad y corrección más altos que su contraparte oral. La falta de prioridad por parte de los educandos para con la mecánica de la lengua escrita no minimiza el hecho de que éstos cometan errores de empleo de la misma. Aun cuando la redacción fallida de los participantes en esta área no evitó de manera sustancial que las ideas contempladas en los documentos fueran comunicadas; es decir, se entendieran, estas inconsistencias deben intentar erradicarse. Esto porque los ahora aprendientes serán en un futuro próximo profesionales ejerciendo dentro del área de turismo y hospitalidad, y como probablemente lo demandará el ramo laboral, un empleo inadecuado de la ortografía y puntuación en los documentos escritos no debe estar presente en sus composiciones, toda vez que en el mejor de los casos serán personas que pudieren estar ostentando puestos de mando medio o alto dentro de una compañía o institución del ramo en el que recaen los objetos de esta investigación-acción. Para lograr tal objetivo, la guía del profesor de clases es fundamental durante los años de formación académica

mientras el individuo está viviendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2/LE, de modo que cuando se realizan prácticas de expresión escrita se debe poner atención a las reglas de puntuación y ortografía, y fomentar su buen uso y desarrollo. Lo anterior se puede lograr a través de prácticas tanto de deletreo en inglés como de la escritura correcta a nivel enunciado y párrafo utilizando los signos de puntuación aplicables según cada caso, de modo tal que los alumnos puedan superar las dificultades que les impiden entregar escritos libres de errores de esta índole.

4.2.- Estrategias de Enseñanza Llevadas a Cabo.

Como resultado del análisis de los distintos instrumentos de recolección de datos que se realizó de manera continua a lo largo del primer y segundo ciclo de la investigación, se fueron tomando decisiones por parte del docente-investigador con el fin de, no sólo responder a una pregunta de investigación ligada a un objetivo específico de la misma, sino satisfacer un interés personal y de naturaleza profesional por parte del profesor. Lo anterior, porque dentro de las razones que motivaron al docente a emprender este trabajo científico se encuentra la de mejorar en su ejercicio profesional. A través de esta mejora, se pretende que el instructor pueda tener mayores medios didácticos en cuanto al área del inglés como lengua extranjera para coadyuvar a la formación integral de los futuros profesionales en el campo del turismo y la hospitalidad.

Es así que las estrategias docentes que se llevaron a cabo, en primera estancia, durante el primer ciclo, fueron implementadas de conformidad con las necesidades de aprendizaje que manifestaron los alumnos, las observaciones realizadas por el profesor, el estudio del comportamiento de los resultados que iban obteniendo los estudiantes en las actividades escritas, y las reflexiones sobre los registros y análisis registrados en el diario del profesor. Tales estrategias docentes fueron replicadas en el ciclo 2 de la investigación, y como correspondía según el enfoque de ese ciclo –la correlación que tiene el vocabulario con los aspectos afectivos observados en el grupo de participantes- se identificaron nuevas necesidades y en consecuencia se formularon nuevas estrategias docentes para intentar dar solución a las dificultades identificadas; todo esto, con el propósito de alcanzar el objetivo

general de esta investigación-acción. ¿Cómo se confirma que realmente se implementaron las estrategias aplicadas? A través de las planeaciones de clase, las cuales estuvieron en constante adaptación, ya que es en estas planeaciones en donde se reflejan las modificaciones que el investigador iba realizando, y así mismo durante las sesiones de clase se analizaban los resultados que emergían de las preguntas de reflexión incluidas en dichas planeaciones. Adicionalmente, se dio seguimiento puntual a los análisis de los trabajos escritos después de cada sesión planeada para corroborar la efectividad de cada estrategia.

1. Ser guiados en la construcción (formato) del escrito y la organización de la información en él contenido a través de ejercicios y documentos muestra.

Tanto en el ciclo 1 como en el ciclo 2, los estudiantes vieron con beneplácito que recibieran apoyo en la construcción de los documentos a laborar, no sólo por parte del profesor, sino también de sus mismos compañeros de clase. Lo anterior fue posible, gracias a: el sentido de compromiso del docente para con sus alumnos, y el involucramiento activo de los mismos educandos para, junto con la guía del profesor, ir descubriendo cuáles eran tanto la forma correcta de presentación de los documentos a elaborar, así como la manera en que debería estar organizada la información en ellos.

Los alumnos enunciaron que los ejercicios realizados en el salón de clases fueron de ayuda para el cumplimiento de las actividades de expresión escrita que realizaron posteriormente; esto, independientemente del resultado que hayan obtenido en cada actividad. Así mismo, los participantes encontraron utilidad en las actividades presentadas de manera visual, en los que se estudiaron ejemplos proporcionados por el docente y/o los propios alumnos que, en el entendido de que no hay formatos inamovibles, sirven de “molde” para, con base en ello, los aprendientes puedan conocer de manera general las partes componentes de cada tipo de escrito, y de este modo sean capaces de hacer sus propias composiciones ya que adquieren una idea clara de las partes constituyente que dan forma al documento y cómo debe estar organizada la información en él.

2. Tomar responsabilidad en la investigación del vocabulario que se necesita en el trabajo futuro.

La mayoría de los participantes declararon que el trabajo independiente a través de investigaciones individuales del vocabulario a utilizar favorecieron su conocimiento del mismo. Se entiende de esta manera que los participantes encontraron en este tipo de práctica un valor de utilidad alto ya que pudieron no sólo descubrir palabras y frases nuevas, y familiarizarse con ellas, sino también pudieron llevar a cabo repasos previos a la realización de las actividades y con esto reforzar el conocimiento. Debido a los resultados que se obtuvieron el primer ciclo, se hizo necesaria una mayor intervención de planeación didáctica e involucramiento tanto de éste como los aprendientes para practicar con el vocabulario a modo de que se evitara la saturación de léxico y ocurriera una escasa apropiación del mismo –punto previamente expuestos en el apartado 3.2 de este documento.

3. Delimitación del léxico prioritario a utilizar en las tareas de producción escrita conforme la utilidad que éste tiene para el alumno según el tipo de documento que deberá realizar.

Tomando en cuenta que los alumnos habían experimentado una saturación de vocabulario debido a su activo entusiasmo para buscar por cuenta propia el léxico de las temáticas abordadas, se decidió que dicho entusiasmo no debería ser coartado por el docente, sino alentado pero en una forma más organizada, una que favoreciera la apropiación de las palabras y frases recientemente encontradas y compartidas. Para conseguir esto, siguiendo siempre la línea inductiva que desde el inicio de la investigación surgió de manera espontánea, fueron los mismos alumnos quienes propusieron alternativas para lograr obtener mayor provecho del vasto repertorio de vocabulario que entre todos habían descubierto. Fue así que surgieron las tres acciones que se utilizaron para delimitar el léxico prioritario del que no lo es:

- Discriminación del léxico según cuan significativo era éste para el alumno y su utilidad para poder cumplir con la tarea futura. Es decir, todo el vocabulario es importante, ¿pero cuál me servirá para esta actividad en particular?
- La creación de campos semánticos para facilitar la memorización de las palabras, así como un medio amigable de organizar el que formaría parte del futuro contenido de sus escritos. Este tipo de herramienta fue principalmente utilizada con sustantivos y adjetivos.
- Construcción de tablas bilingües recopiladoras de vocabulario, llamado por algunos de ellos también como tablas compendio, mismas que incluían también un ejemplo del uso del léxico. Este tipo de tablas eran utilizadas primordialmente para frases léxicas como expresiones fijas y semifijas, así como también para los conectores.

4. Aumento en la frecuencia que se repasa el vocabulario dentro y fuera de clase.

La delimitación y discriminación del vocabulario anteriormente mencionadas deben ser llevadas a cabo con mayor intensidad en el aula junto con los participantes para que, como conjunto, tengan en la medida de lo posible un banco de vocablos uniforme, apartando los que son esenciales de los que no lo son y eliminar aquellos que carecen de relevancia para la realización de la tarea a realizar. Una vez hecho esto, es menester del profesor garantizar suficiente repaso y/o práctica con el léxico seleccionado, tanto durante las clases como en tareas amigables a realizar en casa para que los alumnos puedan tener oportunidades de estar en mayor contacto con este léxico y vayan agudizando su manipulación del mismo al momento de querer realizar interacciones comunicativas utilizando el mismo. Si bien, efectivamente todos los aprendientes lograron conocer más vocabulario, es imperativo que dicho conocimiento no se limite al reconocimiento de las palabras, sino también poder utilizarlas para poder producir con ellas de manera tal que en el campo laboral sus escritos evidencien la competencia esperada, misma que al momento de ser participantes de la investigación todos expresan en términos de “mejora” pero que no todos pudieron comprobar. Es importante puntualizar de igual manera que los esfuerzos de instrucción áulica no deben ser

considerados poco fructíferos ya que en las hojas de observación, y en los diarios de aprendizaje se pudo ver una mejoría respecto a la facilidad con que abordaban y desarrollaban la tarea de expresión escrita como consecuencia de las prácticas realizadas en el salón de clases, consolidando de esta manera contenidos, a la par que sus conocimientos en el ramo coadyuvaban a enriquecer aspectos tales como “pertinencia según la tarea”, “adecuación según el tipo de audiencia”, y “desarrollo de la temática”.

5.- Uso de herramientas pedagógicas diversas con suficiente carga visual para introducir y/o practicar aspectos concernientes a la habilidad escrita.

A través de los instrumentos de recolección de datos utilizados en este estudio, se descubrió que para este tipo de público, el apoyo visual aún es un factor que favorece la adquisición de la lengua. Para ello se estuvo probando la aceptación y eficacia de varias herramientas didácticas a través de las planeaciones de clase, principalmente en las últimas actividades aplicadas en el ciclo 1, y la mayoría de las actividades del ciclo 2. Se descubrió que los aprendientes simpatizan y además obtienen provecho de:

- Videos auténticos.
- Fotografías auténticas.
- Presentaciones por computadora en diapositivas utilizando cañones retroproyectores para usos pedagógicos diversos por parte del docente como repastos de formatos, explicaciones de puntuación, proyecciones de ejemplos de escritos auténticos, construcción grupal de campos semánticos o tablas compendio, etc.
- Uso de la conexión inalámbrica de internet (de haberla), para que los estudiantes la utilicen como un medio más para estar en contacto con la lengua meta, tanto con materiales digitales auténticos como de diseño expresamente pedagógicos que contribuyan a la mejora de su habilidad escrita.
- Juegos en clase y/o competencias grupales para practicar las construcciones escritas a nivel enunciado y nivel párrafo; esto, para proveer de un tiempo y

espacio de diversión y relajación a los estudiantes sin que esto sea en detrimento del proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea solamente una actividad sin objetivo didáctico en la clase.

6. Estudio de la gramática de la lengua como medio auxiliar para la correcta expresión escrita, más no como eje central de la instrucción.

A través del estudio de los diarios de aprendizaje, y las asignaciones de expresión escrita llevadas a cabo en cada uno de los ciclos que comprendió esta investigación, se pudo determinar que los aprendientes simpatizaron con el hecho de que la gramática del idioma meta fuera abordada de una manera inductiva, y no como en experiencias anteriores en distintos cursos del mismo idioma en los que los profesores de grupo habían dado el papel central de la instrucción al reconocimiento de las formas que guardan las estructuras gramaticales y los tiempos verbales. La aplicación de esta estrategia se llevó a cabo a modo que los estudiantes mismos fueran reconociendo cómo la lengua inglesa debía ser utilizada dependiendo cada uno de los escritos. Se entiende entonces que la didáctica abordada de esta manera para estudiar la gramática proporciona resultados que denotan, en lo general, un bajo nivel de inconsistencias gramaticales en las producciones escritas de los educandos; y de la misma manera reduce emociones negativas y por el contrario fomenta el aumento de las positivas como lo fue el caso de la motivación para estos dos grupos de aprendientes. Lo anterior como resultado de que la gramática dejó de ser el enemigo a vencer, ese mal necesario que debían padecer si querían ser capaces de comunicarse en la lengua extranjera.

7. El aumento del tiempo destinado para el cumplimiento de la tarea escrita.

El tiempo fue un factor que, además de aumentar niveles de ansiedad en los estudiantes en el primer ciclo por considerar que no tendrían suficientes minutos para cumplir con la encomienda, también impactaba aspectos relacionados con “contenido” y “mecánica”. En tanto, durante el segundo ciclo, una vez hechas las modificaciones a las planeaciones de clase destinando mayor tiempo a la realización de la tarea escrita, se

pudo constatar que los niveles de ansiedad a causa de este factor desaparecieron desde la primera actividad a realizar. Así mismo, al contar con más minutos para redactar, los alumnos eran más cuidadosos en los aspectos diversos que comprenden la categorías “contenido” –registro, adecuación según audiencia, desarrollo del tema, ideas, detalles y vocabulario-, y “mecánica” –deletreo, puntuación y capitalización-. Al parecer, el proveer mayor tiempo para la redacción de los trabajos de expresión escrita en las planeaciones de clase y su respectiva provisión contribuye a que los aprendientes se sientan más relajados durante la tarea. Aunado a esto, el proporcionar mayor tiempo para redactar, no sólo brinda la oportunidad de completar la asignación en tiempo y forma, sino también de que el contenido a utilizar sea mejor planeado y aplicado en el momento de realizar la composición escrita.

8. Permitir que los alumnos escriban colaborativamente y no de manera aislada.

Durante las primeras actividades del primer ciclo, el docente insistió en que los estudiantes practicaran la escritura en inglés de manera individual. Hoy en día, el investigador reconoce que tal afán se trataba de un equívoco. Esto se reconoce gracias al comportamiento natural de los alumnos al tender a buscar ayuda de sus compañeros para lograr conseguir producir sus textos. Después de un ejercicio de reflexión, el profesor cayó en la cuenta que esto no era un signo de una mala práctica por parte de los aprendientes, sino que es un signo de la naturaleza social, no sólo de ellos como personas, sino también de la actividad misma. Escribir no es un acto aislado, tanto en la vida escolar como en la laboral, cuando se nos solicita realizar una redacción, buscamos la opinión de otros, preguntamos a otros y solicitamos los puntos de vista de otros respecto a nuestro producto. Por ejemplo, ¿A caso una propuesta de folleto de hotel no pasa por una revisión y edición a manos de otras personas además del autor del texto para su correspondiente visto bueno? ¿por qué esta investigación debía ser la excepción y la escritura aquí debería ser individual, restringida al aislamiento? Los mismos estudiantes, sin quizá estar conscientes de ello, ejercieron la naturaleza social del acto de escribir al buscar apoyo en sus propios compañeros, y al preguntar al profesor investigador. Una vez que el docente permitió el trabajo colaborativo entre los

estudiantes al momento de estar realizando las prácticas de producción escrita, los alumnos experimentaron reducciones en los aspectos afectivos negativos, y sus resultados una vez hechos los análisis de las tareas escritas posteriores a las prácticas mejoraron. Es así, que esta estrategia debe ser contemplada toda vez que va acorde a un principio natural y además favorece al aprendizaje y desarrollo de la habilidad en cuestión en los educandos.

9. Proveer al trabajo de producción escrita un sentido de utilidad más allá de una simple actividad a cumplir durante una sesión de clases o tarea para complacer al profesor del curso.

Algo que se descubrió conforme los dos ciclos de la investigación fueron desarrollándose fue que la motivación de los alumnos aumentó todavía más cuando reconocieron en las tareas un propósito que iba más allá del ejercicio de prepararlos para el futuro campo laboral al que ingresarían una vez graduados; es decir, cuando dichas tareas de producción escrita tenían un propósito más ambicioso. Por ejemplo, en vez de sólo concienciarlos de que deben ser capaces de redactar documentos propios de su área de especialidad de manera adecuada, se les proveen oportunidades de práctica que poseen mayor relevancia porque el producto que se obtendrá realmente será utilizado para algo en la vida cotidiana, ya sea que efectivamente se haga uso de él en un establecimiento o negocio, que sea incluido en alguna publicación, o forme parte de los materiales componentes de alguna exhibición o presentación a la comunidad.

Así mismo, se pudo ver que al implementar esta estrategia, al estar más motivados, los alumnos elaboraban escritos con mayor cuidado, dedicación, su atención estaba más enfocada, y por consiguiente, los productos finales eran de mejor calidad tanto en su forma como en su contenido. Lo anterior, coadyuvaba a que el sentido de logro y satisfacción personal de los educandos aumentara y potenciara su motivación nuevamente.

4.3.- La Correlación Léxico - Aspectos Afectivos en el Acto de Escribir.

Como se discutió en apartados anteriores, resultó de gran interés para el docente investigador descubrir la manera en que el conocimiento y el manejo del léxico se correlaciona con los aspectos afectivos durante la realización de una actividad de escritura por parte de los alumnos del grupo participante en el segundo ciclo de la investigación. Esto dio pie a la formulación del objetivo específico número cuatro de este estudio y a la pregunta de investigación correspondiente. Ello debido a que por propia declaración de los estudiantes, el léxico resulta de vital interés para poder o no poder cumplir con asignaciones escritas referentes a su campo de especialidad, una interés que comparten todos, y esto tiene como consecuencia que ante la futura competencia requerida experimenten emociones ya sean positivas o con efectos negativos en ellos.

Se ha mencionado ya, que las emociones para efecto de estudio en esta investigación fueron cuatro, mismas que surgieron conforme la investigación avanzaba tanto en el ciclo 1 como en el ciclo dos, siendo coincidentes para ambos casos. Así mismo, se ha hecho mención anteriormente que las actividades de producción escrita asignadas en este estudio fueron aumentando su demanda de vocabulario conforme la investigación avanzaba; y que a la par de esto, se llevaron a cabo acciones diversas para que los alumnos logran aprender mayor cantidad de vocabulario. Es por estas dos razones, que la observación, estudio, y consecuentes hallazgos son enfocados a la correlación de estos aspectos afectivos respecto a: el aumento de la demanda de vocabulario en la tarea escrita, y las emociones que experimenta el alumno al escribir cuando éste (el vocabulario) ya ha sido aprendido.

Es entonces así, que las emociones o aspectos afectivos que surgieron a través de los mismos alumnos, y que conformaron el binomio objeto de estudio junto con el léxico fueron: la inseguridad, la confusión, la ansiedad y la motivación.

Las correlaciones que se encontraron a lo largo del segundo ciclo mediante el estudio de los diarios de aprendizaje, las observaciones no estructuradas y las planeaciones de clase principalmente, revelaron hechos muy interesantes para el docente investigador porque ello implica que en el futuro éste pueda tomar en cuenta estos hallazgos para mejorar su ejercicio profesional.

De esta forma, se encontró que **conforme la demanda del vocabulario es mayor durante la asignación de producción escrita**, las emociones de inseguridad, confusión, ansiedad y motivación fueron experimentadas por este grupo de participantes de la siguiente manera:

La inseguridad.

- Para aquellos alumnos que se reconocen como aprendientes pobres en general en todas las habilidades comunicativas del inglés como lengua extranjera, la inseguridad aumentó porque los alumnos se sintieron menos capaces de cumplir con la encomienda de manera aceptable, dudaban que pudieran traer a la mente la suficiente cantidad de expresiones y palabras adecuadas para el documento no obstante que habían llevado a cabo una variedad de actividades para descubrir, practicar y repasar el léxico que se les pediría posteriormente.
- En el caso de los alumnos con una autoestima alta como usuarios de la lengua inglesa, la inseguridad tuvo dos comportamientos. La primera, una baja sensación de inseguridad, no por sentirse incapaces de realizar la tarea, sino porque no deseaban perder su estatus como manipuladores efectivos del inglés; sin embargo, ello no impidió que escribieran textos dentro del rango que ellos mismos se habían fijado, de aceptables a buenos. El segundo comportamiento de la inseguridad de este grupo de alumnos ante el aumento de la demanda de vocabulario fue muy bajo, por no decir nulo, ya que estos sujetos tienen una seguridad en sí mismos alta y estable a consecuencia de que poseen hábitos académicos que les proveen de tranquilidad emocional -la seguridad- al momento de verse enfrentados ante un reto de producción comunicativo, en este caso, la escrita.

La confusión.

- Por su parte, la confusión aumentó para aquellos casos en los que los alumnos experimentaron la primera emoción citada, la inseguridad; el sentimiento de

incapacidad para lograr la tarea provocó que no reconocieran qué palabra o frase debían utilizar, aun recordando la o las posibles opciones de palabras que eran aplicables para emitir el mensaje que deseaban comunicar, no reconocieron si éstas eran coherentes para el texto, si correspondían al tipo de registro o lector. De igual manera, este tipo de alumnos también experimentaron confusión como resultado de la poca legitimidad que se asignan a si mismo sobre su correcta búsqueda y delimitación del léxico que habían encontrado en sus investigaciones independientes; siendo así, esto les hizo tener sentimientos de inseguridad también y sus dudas respecto a qué palabra debían utilizar aumentaron al saberse con poca facilidad en la habilidad requerida.

- Por el contrario, para aquellos alumnos que gozan de mejor autoestima como aprendientes del inglés, la confusión no tuvo mayor presencia en ellos y por consiguiente, tampoco impactó de manera destacable los resultados obtenidos en los trabajos de escritura. Con lo anterior no se quiere decir que todos estos alumnos tuvieron resultados necesariamente sobresalientes, sino que no experimentaron la confusión al momento de decidir qué vocablo o frase escribir como parte del contenido de su escrito; lo anterior independientemente que utilizaran o no la palabra correcta, simplemente, esa que utilizaban, era la que ellos estaban seguros – según su particular opinión- era la adecuada; es decir, la confusión no fue un aspecto que experimentaran en el instante de redactar.

La ansiedad.

- Se encontró que la ansiedad en la mayoría de los casos aumenta si la confusión se aúna a la inseguridad y el aprendiente tiene la firme intención de cumplir con la tarea escrita respetando las convenciones que ésta debe tener -entre ellas el vocabulario-, es así que experimentan un desequilibrio emocional que normalmente tienden a manifestar a través de movimientos corporales, expresiones faciales, o agitando alguna extremidad. Así mismo, la ansiedad se acentuó en este tipo de estudiantes toda vez que se observaron tres causales juntas: un dominio del idioma

poco desarrollado, vocabulario nuevo y además exigido, y un individuo queriendo tener éxito en la encomienda teniendo como obstáculos los dos anteriores puntos mencionados.

- En los casos de aquellos alumnos “derrotistas,” la ansiedad no se manifestó puesto que de entrada ya habían aceptado que lo harían mal, que no saldrían airoso de dicho reto. Lo anterior como resultado de estar conscientes de no conocer, y mucho menos saber cómo utilizar el vocabulario que la actividad demandaba, se dieron por vencidos desde el primer momento que entraron en contacto con la tarea por cumplir. Los alumnos que se encontraron en esta situación en algún momento de la investigación denotaron una necesidad inminente de fomentar en ellos un aumento de motivación para que este tipo de sensaciones pudieran cambiar y no obstaculizaran su mejora en la habilidad con la que se estaba trabajando, la habilidad escrita.
- Los alumnos que por lo general demostraron tener buenos resultados en cada una de las encomiendas asignadas, conforme el vocabulario aumentaba y se exigía, tuvieron episodios de ansiedad poco permanentes, algunos sólo la experimentaron durante las prácticas previas al día de la tarea de producción escrita. Se pudo ver que sus niveles de inseguridad y confusión eran bajos y por lo general mantenían una motivación alta; se reconocían a sí mismos como “buenos” para el inglés y sólo dieron muestras de niveles muy bajos de ansiedad en su intento por obtener los mejores resultados posibles en sus tareas escritas.

La motivación.

- La motivación por su parte tendió a experimentarse de formas muy interesantes y peculiares según la opinión del docente investigador. La primera de estas presentando, ya sea una motivación baja sin cambio a algo más positivo, o una disminución de la misma. Ante el hecho que se carecía del vocabulario necesario que demandaba la tarea de escritura, la motivación por parte del estudiante era

insuficiente, esto se traducía en poca o nula intenci3n para que éste buscara los medios necesarios para dar soluci3n a su carencia de léxico; es decir, presentaba un sentimiento de aceptaci3n respecto a su situaci3n desafortunada y no llevaba a cabo acci3n alguna para conseguir cumplir con la encomienda y ser exitoso en la experiencia de escritura.

- Otra forma en la que se modific3 la motivaci3n según se demandaba mayor vocabulario en las asignaciones de producci3n escrita fue a través del aumento de este sentimiento o emoci3n. Se trat3 de experiencias vividas por dos tipos de alumnos: los seguros de sí mismos y auto identificados como sobresalientes, y aquellos que, si bien en un principio tenían poco auto estima como aprendientes de la lengua, con el pasar del tiempo y su aprendizaje efectivo del nuevo vocabulario en actividades anteriores, ya contaban con mayor confianza en sí mismos y consideraban que era posible conseguir buenos resultados en las tareas escritas. Los alumnos en estas dos situaciones vieron en la ocasi3n la oportunidad de demostrar que s  podían cumplir con la encomienda, por lo que estaban decididos a poner todo lo que habían aprendido en clases en práctica. Esta alza en sus niveles de motivaci3n los condujo a tomar más riesgos al momento de escribir, y de esta manera hacer más intentos para demostrar mayor creatividad en sus trabajos y poder obtener mejores resultados. Los resultados no siempre fueron los esperados por ellos, en algunos casos sí, pero lo cierto es que las acciones que emprendieron demostraron que su motivaci3n aument3 como resultado de una mayor demanda de vocabulario, un vocabulario que estaban conscientes conoci an y sentían podían manejar bien en la actividad.

Por su parte, se encontr3 que **cuando los alumnos ya han aprendido mayor cantidad de léxico**, éstos experimentaron las emociones de inseguridad, confusi3n, ansiedad y motivaci3n de la siguiente manera:

En los casos en los que los aprendientes tienen una opinión positiva de ellos mismos como usuarios del inglés, los aspectos afectivos en cuestión presentaron los siguientes comportamientos:

- **La inseguridad** siempre tuvo niveles bajos entre la mayoría de los alumnos, y conforme las actividades de producción escrita avanzaban se observó que se mantenía así. De igual forma, merece mención el hecho de que esta emoción fue tan baja en algunos casos que a través de las estrategias docentes llevadas a cabo pudo erradicarse y así mismo los aprendientes reafirmaron su imagen de sí mismos; pero como se dijo al inicio no fue el caso de la mayoría de los participantes.
- **La confusión** no fue una emoción que se presentara en la mayor parte de los alumnos; de hecho casi nadie la experimentó, pocos alumnos en escasas ocasiones la manifestaron; es decir, no sabían cuál era la palabra correcta a utilizar. Lo anterior ocurrió principalmente como consecuencia del aumento del vocabulario y su aún (para ese entonces) poca habilidad para discriminar el léxico prioritario del que no lo era.
- **La ansiedad** fue un sentimiento que pocos alumnos con estas características presentaron, y quienes así lo hicieron la manifestaron en niveles muy bajos, algunos simplemente no la tuvieron por lo que realizaron sus trabajos escritos con serenidad.
- **La motivación** fue un factor afectivo con un número mayor de fluctuaciones, mismas que fueron interesantes al haberse reconocido. En primera instancia, la motivación no se presentó en aquellos alumnos que, conforme al tipo de individuos de los que se está haciendo mención, resultaron estar sobre orgullosos de sí mismos; denotaban arrogancia al momento de redactar y como consecuencia no llevaron a cabo acciones más allá que las esenciales para cumplir con la asignación sin demostrar mayor interés en ésta. Por su parte, en el caso de aquellos alumnos que por ser buenos en el inglés ya de por sí están motivados, ésta motivación no cambió, continuaron esforzándose, pero no a consecuencia del nuevo vocabulario, sino porque la materia les gusta. En el caso de los alumnos que sí vieron un aumento beneficioso del vocabulario en sus repertorios personales, éstos sí experimentaron también un aumento en su motivación y empezaron a interesarse más en los temas

tratados en clase. Por último, está el caso de aquellos alumnos cuya motivación disminuyó porque no les parecía la encomienda escrita lo suficientemente interesante.

En los casos en que los alumnos son poseedores de una opinión negativa de ellos mismos respecto a la lengua, cuando reconocen que su vocabulario personal ha aumentado éstos experimentaron los aspectos afectivos tratados así:

- **La inseguridad** disminuyó, pero esta disminución no se presentó de manera rápida, sino que tuvieron que pasar varias actividades de producción escrita y haberse llevado a cabo varias acciones pedagógicas dentro del aula para que los aprendientes manifestaran que ésta había por fin disminuido.
- **La confusión** tuvo una aminoración paulatina, sin embargo estable; es decir, no fluctuó entre la mayoría de este tipo de alumnos. Al parecer, el haber investigado ellos mismos el vocabulario, y haber hecho trabajos de delimitación y organización del mismo para su posterior uso, tuvo como esta consecuencia positiva.
- **La ansiedad** menguó en gran medida en estos estudiantes. El profesor pudo observar que las manifestaciones físicas que denotan esta emoción como agitar el lápiz, morderse las uñas, sacudir las manos, escribir mucho pero sin aparente éxito, etc., ya no se presentaban durante la realización de las asignaciones escritas. Sin embargo, es importante señalar que la personalidad de cada aprendiente, aunado a la de por sí baja auto estima lingüística que tienen, hizo que fuera muy difícil lograr la disminución de esta emoción.
- Finalmente, **la motivación** observó una notable mejora en la mayoría de todos estos estudiantes ya que consiguieron un sentido de éxito y triunfo ante sus debilidades como aprendientes de la lengua inglesa; sintiendo así que empezaban a superar sus propias dificultades toda vez que al escribir, sentían que su seguridad había también aumentado, así como no presentaban dudas entre qué palabra o frase utilizar entre un serie de posibilidades.

4.4.- Sugerencias Pedagógicas.

Como resultado del ejercicio investigativo llevado a cabo a lo largo de dos ciclos de estudio en esta investigación-acción, se consideró adecuado proporcionar una aplicación más amplia de los beneficios que guardan los descubrimientos hechos en la misma. Es de este modo que resulta pertinente compartir con otros miembros del gremio educativo en el área de la enseñanza de inglés como lengua extranjera un serie de sugerencias pedagógicas que faciliten su quehacer docente, así como lo hicieron con el profesor investigador titular de este estudio, quien gracias a esta experiencia, no sólo ha podido encontrar maneras de fomentar la mejora de la habilidad escrita en inglés de sus estudiantes, sino también ha podido crecer profesionalmente, y su trabajo áulico es ahora más fácil y con resultados mejores.

Las sugerencias pedagógicas que se hacen al resto de la comunidad académica en la enseñanza del inglés como lengua extranjera que deseen trabajar con la habilidad escrita con sus estudiantes universitarios del área de turismo y hospitalidad son:

1. Es importante ser un profesor atento a lo que los alumnos nos dicen a través de comentarios, sugerencias, dudas, sus actitudes, y desempeño académico. Es decir, ser sensibles para permitir que sean los propios alumnos quienes den a conocer al docente cómo necesitan que se les guíe en su experiencia de aprendizaje, en qué puntos necesitan reforzamiento, por qué es así, y para qué. La literatura especializada en enseñanza de lenguas brinda grandes aportes al campo educativo, pero siempre se debe tener presente que hay que “escuchar” al estudiante. Después de todo, ¿quién mejor que él puede saber cuáles son sus necesidades?
2. Incluir actividades que sean significativas para los aprendientes de acuerdo con el tipo de demanda de producción escrita que podría solicitárseles cumplir en el área profesional, esto encontrará entonces concordancia con sus intereses personales y profesionales.

3. Hacer uso de textos auténticos terminados a modo de modelos para conocer formatos de distintos tipos de escritos que existen en su área profesional como confirmaciones de reservaciones, de cambios de reservación, folletos de hotel, menús de alimentos y bebidas, cartas de bienvenida para huéspedes, etc. Así mismo, los textos auténticos son útiles para conocer la organización que debe guardar la información en cada uno de dichos documentos, y para dar un enfoque inductivo a la gramática de la lengua meta, de manera que ésta sea comprendida a través del trabajo con dichos materiales en donde la lengua está plasmada del modo en que sucede en la vida laboral, sin que hayan necesariamente adaptaciones para aprendientes de lenguas extranjeras, tal cual sucede en el campo de trabajo real.
4. Trabajar los aspectos componentes de los escritos como el contenido, la organización, la lengua y la mecánica en proporciones tales que no se favorezca en demasía una de ellas ni se reste importancia a otras. Un documento no puede considerarse bueno si tiene palabras adecuadas en su contenido pero estas carecen de lógica y coherencia en su redacción; lo mismo ocurre con un escrito que está bien estructurado, y el mensaje en él es completamente comprensible pero presenta muchos errores de ortografía.
5. Involucrar a los alumnos en la búsqueda de los modelos a seguir, así como en la obtención del vocabulario con el cual posiblemente trabajarán, esto a través de investigaciones independientes y libres. Lo anterior promueve el contacto con la lengua meta en contextos auténticos, propicia la apropiación del conocimiento nuevo, y promueve el aprendizaje por cuenta propia.
6. Fomentar en los estudiantes el hábito de discriminar o delimitar el vocabulario. Ello con la finalidad de reconocer cuál, dentro de todo el léxico existente, es fundamental para cumplir con el cometido de la escritura en cuestión. Lo anterior permitirá que los estudiantes no se abrumen con un número excesivo de palabras que no tienen un carácter primordial para la redacción efectiva de un escrito meta.

Así mismo, es importante fomentar la creación y uso de herramientas con fines referenciales como cuadros recopiladores de vocabulario, y campos semánticos ya que el vocabulario seleccionado se puede tener a la mano para su utilización de manera bien organizada, por ejemplo, un cuadro que incluya adjetivos relacionados a los sabores agradables y desagradables de los alimentos (dulce, rico, amargo, desagradable, etc.), o la creación de un campo semántico en el cual se tengan productos del mar, de la granja, del huerto, etc.

7. Realizar planeaciones de clase que permitan que los aprendientes recapitulen el vocabulario y las convenciones de los documentos practicados para entonces escribir los propios. De igual forma, en dichas planeaciones es recomendable que el profesor incluya cuestionamientos para sí mismo a modo de preguntas de reflexión. En dichos cuestionamientos puede incluir preguntas que el docente podrá contestar ya sea durante o después de la sesión de clase en las cuales pueda reflexionar respecto al desarrollo de las actividades llevadas a cabo por sus alumnos, si se alcanzaron los objetivos de clase, cómo se sintieron los alumnos, cómo se sintió el profesor, etc. Lo anterior con el propósito de siempre estar atento a posibles necesidades emergentes en cuanto a la habilidad escrita y poder llevar a cabo las modificaciones a las planeaciones de clase futuras que resulten necesarias.

8. Realizar prácticas escritas preparatorias de manera constante que incluyan, entre otros, puntos como: el proceso de escritura (planeación, elaboración de borradores, revisión, edición), el apego a los formatos establecidos para los documentos a elaborar como cartas, folletos de paquetes de viajes, etc., la correcta organización de la información dentro de los escritos, el vocabulario necesario para su realización, etc. Lo anteriormente mencionado se puede llevar a cabo a modo de que disminuyan en los aprendientes emociones negativas como la inseguridad, confusión y ansiedad; y por el contrario, su autoconfianza y motivación aumenten, al mismo tiempo que masterizan la lengua meta en su modalidad escrita.

9. Proveer a la asignación de producción escrita un propósito utilitario real, y que no sólo represente un trabajo escolar sin mayor relevancia o trascendencia; por el contrario, que resulte beneficioso, rentable o valioso ya sea para los aprendientes mismos, la institución educativa o la comunidad. Es decir, lejos de sólo asignar trabajos de producción escrita como redactar un menú de alimentos, los estudiantes pueden visitar un restaurante local y crear una versión mejorada del menú existente en ese negocio pero para los clientes que sean angloparlantes; de tal modo que posteriormente pueden, como un servicio a la comunidad, presentar y otorgar ese documento nuevo al negocio para que lo reproduzcan y sea verdaderamente utilizado. Esto es sólo un ejemplo de la vinculación que se puede llevar a cabo entre la impartición de inglés para propósitos específicos, las materias del área curricular de programas académicos especializados en turismo y hospitalidad como la Lic. en Negocios Gastronómicos, y la Lic. en Administración de Empresas Turísticas, etc. El profesor de inglés para propósitos específicos puede obtener interesantes ideas para proveer a sus asignaciones un propósito utilitario real a través de sus mismos estudiantes, de las áreas curriculares específicas, así como también de su experiencia profesional para así lograr el interés en los aprendientes en los trabajos por realizar.
10. Tener el hábito de observar a los alumnos antes, durante y después de un ejercicio de producción escrita ya que su comportamiento y actitudes brindan información valiosa para el docente y que éste conozca los efectos que tienen los trabajos de instrucción áulica que ha llevado a cabo, y así saber si son efectivas o no en cuanto al fomento de la mejora de la habilidad escrita.
11. Como docente, es recomendable tener una actitud abierta y flexible, no presentar temores a modificar las prácticas docentes que se tienen como profesional en la enseñanza del inglés, y tomar más riesgos que coadyuven a satisfacer las necesidades del tipo de alumnado actual; como ejemplo, la incorporación de materiales novedosos para fomentar la habilidad y no sólo decir “saquen papel y lápiz, vamos a escribir.” Lo anterior puede lograrse a través de videos auténticos,

fotografías auténticas, el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), la utilización de páginas web especializadas en producción escrita en inglés, en el ramo turístico, actividades lúdicas y/o competencias grupales para que los estudiantes puedan tener momentos y espacios de esparcimiento y relajación mientras practican y aprenden en clase, etc.

12. Proporcionar el tiempo adecuado para que los aprendientes puedan cumplir con la asignación escrita de manera satisfactoria. La omisión a esta sugerencia puede resultar en producciones de baja calidad; es decir, sin haber sido debidamente planeadas, bosquejadas, revisadas y editadas según el tipo de documento exigido; y que los niveles de emociones negativas aumenten en cada uno de los alumnos.
13. Realizar la retroalimentación de los escritos, no corrigiéndolos por ellos, sino marcando sus áreas de oportunidad, esto tanto de manera oral como por escrito a modo de que los estudiantes tengan una referencia de qué puntos son los que necesitan mayor atención. Lo anterior puede lograrse con la implementación de símbolos de corrección para identificar fallos, incoherencias, mala organización de la información en la composición del escrito, etc. y que le servirán a los aprendientes como pistas para poder realizar las correcciones necesarias ellos mismos, esto siendo reforzado por las sugerencias o aclaraciones orales del profesor fomentarán que el estudiante poco a poco dependa menos del docente para autocorregirse.
14. Retroalimentar a los estudiantes, en las dos formas antes señaladas, de manera tal que el profesor sea un apoyo para que la motivación de los aprendientes como redactores en inglés aumente; enfatizando sus aciertos, e identificando sus áreas de oportunidad, más no señalando éstas como sus “errores” o “lo que hizo mal”.

Como comentarios finales de este capítulo, se puede concluir que el trabajo llevado a cabo durante los dos ciclos de investigación que contempló este estudio tuvieron cuatro grandes resultados: el descubrimiento de seis dificultades en la habilidad escrita de los alumnos

participantes, la formulación de nueve estrategias de enseñanza aplicadas en el grupo de estudio en particular, el hallazgo de la correlación que guardan el léxico y los aspectos afectivos inherentes a los aprendientes bajo dos miradas: qué sienten los aprendientes cuando la demanda del vocabulario es mayor en una tarea escrita, y qué sienten una vez que éstos ya cuentan con mayor vocabulario al enfrentarse a una nueva tarea escrita; y por último, catorce sugerencias pedagógicas para fomentar la mejora de la producción escrita en inglés, que si bien en esta investigación estuvo enfocada a alumnos universitarios del área de turismo y hospitalidad, bien pueden ser aplicables para otras áreas del conocimiento, conformando así otra alternativa para los profesores de inglés como lengua extranjera en su esfuerzo por apoyar a sus estudiantes a ser mejores redactores en la lengua inglesa.

V.- Reflexiones Finales.

Se puede tener como reflexión final de esta investigación-acción que los esfuerzos llevados a cabo a lo largo de dos ciclos resultan de provecho para los aprendientes, según las propias declaraciones de los alumnos participantes y los hallazgos realizados por el docente, ya que han podido mejorar en la habilidad escrita en inglés. Los alumnos manifestaron sentirse más capaces de poder desenvolverse de manera más efectiva en sus futuros empleos. Ello como resultado de las actividades implementadas en el espacio áulico toda vez que después de haber conocido ejemplos específicos de documentos que pudieren serles requeridos a elaborar en el campo laboral, y habiendo practicado su redacción, los alumnos experimentaron un aumento en su autoconfianza para poder saber qué actividades llevar a cabo para la obtención de vocabulario, cómo organizar el mismo, y de qué manera proveer a los escritos de sentido satisfaciendo las características propias de cada uno de ellos.

Las dificultades en la producción escrita en inglés que se encontraron entre los alumnos de la investigación fueron seis: cuatro de ellas afectaban dos rubros de la habilidad comunicativa bajo estudio, la forma y el contenido de los escritos; y dos más representaban dificultades de índole emocional que demeritaban u obstaculizan la expresión escrita de los participantes. Dentro del rubro denominado “forma,” las dos dificultades identificadas

fueron: dificultad para presentar las ideas de manera organizada dentro del texto, y empleo inadecuado de la mecánica escrita. Concernientes a “contenido,” se encontraron las dificultades siguientes: insuficiente desarrollo de la temática, y manejo pobre de la lengua. Por su parte, las dificultades inherentes a los aspectos afectivos que impactan la producción escrita fueron: sensación de inseguridad y ansiedad como resultado de un léxico insuficiente, y poca capacidad para auto motivarse y mejorar en la habilidad en cuestión.

Los resultados obtenidos por los instrumentos utilizados durante los dos ciclos que contempló la investigación, denotaron, en una primera instancia -el ciclo 1-, un comportamiento de mejora paulatina y en proporciones medidas entre los aspectos que se observaron denominados “categorías.” Por su parte, en el ciclo dos, estas mejoras sucedieron de manera más rápida y con un comportamiento un poco más estable ya que se tomó en cuenta la experiencia del ciclo anterior, se habían identificado dificultades por parte de los participantes, y ya se contaba con algunas estrategias docentes para implementar en ese segundo ciclo. Los comportamientos anteriormente introducidos, se debieron a una variedad de factores, entre ellos la administración de tiempo, complejidad del lenguaje requerido para cumplir con la tarea, demanda y administración de vocabulario, y aspectos de índole emocional; todos ellos rubros que impactan de manera directa los resultados de los trabajos de expresión escrita de los participantes. Esto explica porqué los resultados obtenidos en los trabajos de producción escrita de los participantes durante el ciclo 1 tuvieron un comportamiento irregular en el que se observaba que los puntajes iban de más a menos y viceversa según el nivel de exigencia que demandaba el trabajo asignado.

Por su parte, los resultados obtenidos del estudio de la correlación encontrada entre los aspectos afectivos observados en los estudiantes (la inseguridad, confusión, ansiedad y motivación) respecto al léxico, tuvieron dos tipos de comportamiento: el primero con correspondencia a la mayor demanda del vocabulario exigido por la actividad de escritura, y el segundo respecto al aumento del vocabulario en el bagaje de los aprendientes. En ambos casos se descubrió que la personalidad y la propia opinión de los estudiantes de sí mismos como aprendientes de la lengua inglesa, tuvieron repercusión en las emociones que experimentaban los estudiantes respecto al conocimiento y manejo del vocabulario.

Abordando el primer tipo de comportamiento de la correlación tratada, se pudo conocer que cuando la demanda de vocabulario es mayor, los alumnos con opinión positiva sobre sí mismos como usuarios de la lengua meta tienden a experimentar los aspectos afectivos en cuestión de la manera expuesta a continuación. La inseguridad, confusión y ansiedad son muy bajas o simplemente no están presentes en la mayoría de los casos. En tanto, la motivación puede ser en un principio poca a consecuencia de que su buena opinión de sí mismos les hace ser un poco arrogantes al principio; es decir, dan por hecho que aunque la demanda del vocabulario que se les exige es mayor, hay poco o nada nuevo por aprender y sus escritos serán buenos sin necesidad de esforzarse; y en otros casos, ven en la encomienda una oportunidad de corroborar su estatus como aprendientes. En tanto, los alumnos que tienen una opinión negativa sobre sí mismos respecto a la lengua, cuando la demanda del vocabulario es mayor tienden a experimentar esas emociones como se declara a continuación. La inseguridad, en todos los casos, aumenta. De este modo, aquellos que ya experimentan la emoción anterior suelen sentir mayor confusión también (aumentan sus dudas sobre qué palabra o frase es la correcta a utilizar). En cuanto a la ansiedad, ésta se comporta de dos maneras: en los alumnos que ya de por sí sienten inseguridad y confusión, la ansiedad se dispara, y en aquellos alumnos que se dan por vencidos, la ansiedad no existe; es decir, ellos han aceptado de entrada que no podrán cumplir con la asignación de producción escrita. Por su parte, la motivación también tiene dos comportamientos en este tipo de estudiantes: la primera, aquel alumno que ya se ha rendido en primera instancia, no experimenta motivación, no hace intento alguno, ni busca la manera de cumplir con la tarea; y la segunda, el alumno aun teniendo una auto estima como usuario del inglés baja, ve en la ocasión un oportunidad de demostrarse así mismo que hay una posibilidad de poder lograr cumplir con el trabajo escrito; es decir su motivación aumenta y, lo logre o no, hace el intento por alcanzar el cometido.

Respecto al segundo tipo de comportamiento de la correlación entre el léxico y los aspectos afectivos mencionados, se encontró que una vez que los estudiantes han aumentado su bagaje de vocabulario, las emociones que éstos experimentan se vinculan nuevamente con su opinión de sí mismos como aprendientes de inglés. En los casos en los que los participantes tienen una opinión positiva de su persona, la manera que experimentan las emociones tratadas respecto a su aumento de vocabulario son las siguientes. La inseguridad

es de por sí baja, se mantiene así, o tiende a desaparecer gracias a que su opinión de sí mismo se reafirma. Por su parte, la confusión prácticamente no está presente, sólo se observó un leve aumento de ésta como resultado de la incorporación de léxico novedoso para el alumno. En cuanto a la ansiedad, ésta prácticamente no se presenta en este tipo de estudiantes, en aquellos que se manifiesta el nivel de la misma es bajo. Finalmente, la motivación presenta cuatro comportamientos: puede no estar presente en los estudiantes arrogantes –no hacen esfuerzo extra alguno-, puede mantenerse sin cambios en aquellos alumnos que por saberse buenos en inglés ya están de por sí motivados, puede aumentar en los alumnos que reconocen una mejora en su conocimiento y manejo del vocabulario, o bien puede disminuir sólo en aquellos casos en los que la actividad de producción escrita les parece poco atractiva. En tanto, los alumnos que tienen una opinión negativa sobre sí mismos respecto a la lengua, cuando reconocen que su vocabulario personal ha aumentado tienden a experimentar los aspectos afectivos tratados como a continuación se declara. La inseguridad disminuye, pero los factores “personalidad” y “opinión de sí mismos” puede provocar que dicha disminución sea lenta. En cuanto a la confusión, este aspecto afectivo presenta una disminución paulatina, y en la mayoría de los casos los alumnos encuentran la razón en las técnicas de manejo y organización del vocabulario (priorización, campos semánticos, tablas compendio, etc.). La ansiedad disminuye notablemente, no obstante su erradicación resulta muy difícil debido nuevamente a la auto estima baja de los individuos respecto a su habilidad en la lengua meta. Por último, la motivación aumenta considerablemente en prácticamente todos los casos, aun cuando este tipo de alumnos reconoce sus dificultades al escribir en inglés como consecuencia de sus debilidades lingüísticas en el idioma.

En lo concerniente a las estrategias docentes llevadas a cabo como resultado del estudio realizado, se puede concluir que se encontró de gran valor estar conscientes en ellas puesto que coadyuvaron a que los alumnos participantes mejoraran en la habilidad escrita en inglés. Sin embargo, la formulación de dichas estrategias no fue casualidad, es aquí cuando es imperativo reconocer la importancia que tienen, no sólo los conocimientos y experiencia que puede poseer un docente como profesional de la educación, sino también el “escuchar” a los alumnos mismos, permitir que sean ellos quienes nos guíen en la empresa que representa enseñar a otros, ellos saben qué necesitan, cómo lo necesitan, por qué es así, y

para qué les servirá aprender lo que quieren que les enseñemos. Es importante señalar que, en la opinión del profesor investigador, lo anterior, puede ser compaginado con cualquier programa de estudios o manual de enseñanza del inglés, comúnmente conocidos como libros de texto, ya que para toda secuencia temática o programación educativa, siempre tendremos alumnos, individuos con necesidades y dificultades particulares, y es menester del docente auxiliar al educando en su travesía hacia el logro de una competencia comunicativa en la lengua meta. Las estrategias docentes implementadas favorecen tanto la mejora de las dificultades en la habilidad escrita de los aprendientes como el buen ejercicio del instructor, siendo estas 9 estrategias que a continuación se resumen:

1. Provisión de guía para cumplir con las convenciones de forma de los escritos
2. Fomentar la investigación individual libre del vocabulario por parte de los estudiantes
3. Priorización del vocabulario según su utilidad
4. Aumento de la frecuencia de ejercicios de repaso.
5. Uso de herramientas pedagógicas diversas que fomenten la adquisición de vocabulario y la mejora de la habilidad escrita
6. Tratamiento de la gramática de manera inductiva a través de documentos auténticos muestra
7. Aumento del tiempo para cumplir las asignaciones escritas
8. Fomento del trabajo colaborativo
9. Proveer al trabajo escrito un sentido de utilidad más allá del salón de clases.

En cuanto a las sugerencias pedagógicas que se formularon como producto de esta investigación-acción, se puede mencionar que todas tienen la intención de auxiliar a otros docentes que pudieren estar en la misma situación que el profesor investigador titular de este estudio. Se trata de una serie de sugerencias que abordan todos los aspectos tratados durante el trabajo investigativo llevado a cabo a lo largo de los dos ciclos que éste contempló, desde la importancia de tomar en cuenta a los alumnos en la didáctica áulica, pasando por los aspectos formales de la lengua como las convenciones que exige la habilidad escrita, hasta la concienciación de la importancia que tienen las emociones de los estudiantes en el acto de escribir. Las sugerencias no son una receta, ni un método que deba

seguirse respetando una secuencia determinada, se trata de las recomendaciones de un profesor a otros profesores; por ende, dependiendo en el contexto que cada uno de estos colegas ejerza la vocación docente, éstos podrán adaptar las sugerencias hechas conforme lo demande su propia realidad.

Finalmente, es momento de compartir con el lector lo que esta investigación significó para el autor de la misma. En realidad son diversas las maneras en que llevar a cabo este estudio marcó al investigador. Gracias a este trabajo científico el profesor tuvo la oportunidad de aprender más de sus alumnos, de vivir un acercamiento más significativo con los objetos de su práctica profesional y de esta manera llegar a conocerlos mejor. Esto se tradujo no sólo en lo que respecta al campo personal, conocerlos mejor como personas, sino también como aprendientes de la lengua inglesa, y sus necesidades como individuos que están en el proceso de aprenderla, y como fue en este caso, de mejorar la habilidad escrita en inglés.

Así mismo, contribuyó a reconocer la importancia que guarda el ejercer la profesión de profesor de inglés teniendo siempre al estudiante al centro; esto es, que todas las acciones que se llevan a cabo en el espacio de instrucción deben ser para él, por él, según él y con él. Esto es, “para él” porque todo lo que hagamos debe estar dirigido expresamente para el tipo de alumno que tenemos en ese momento, reconociendo sus fortalezas y debilidades en la lengua meta y actuando en concordancia con esto; “por él” porque todo esfuerzo didáctico debe realizarse con el propósito de que el máximo beneficiario de tal esfuerzo sea el estudiante mismo; “según él” porque es el propio aprendiente quién mejor sabe cómo puede aprender de manera más efectiva, y esto debe ser aprovechado por el docente para que su enseñanza tenga resultados más rápidos y más eficientes; y finalmente “con él”, porque en un salón de clases no se lleva a cabo un acto unidireccional sino se trata de un evento bidireccional, hay dos actores activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor y el alumno.

Expresado lo anterior, no es sorpresa que el investigador haya encontrado en la realización de esta investigación acción una forma de crecimiento profesional y de mejora de la práctica docente, reconociendo que también se traen consigo muchos prejuicios, vicios y malas prácticas de las cuales a veces no nos damos cuenta, que pasan desapercibidas por el profesor y que deben ser erradicadas en aras de ser verdaderamente un instrumento de apoyo

para que los alumnos puedan desarrollar la competencia comunicativa en la lengua que se imparte. Como consecuencia de la realización de esta investigación acción, el docente aprendió a saber cómo poder identificar las dificultades y/o necesidades de sus alumnos, a estudiarlas, conocer el porqué las experimenta, a reconocer la importancia que tienen las emociones de los aprendientes en su aprendizaje, descubrió cómo formular y aplicar acciones correctivas teniendo al alumno al centro de su instrucción, y logró proporcionar una serie de alternativas pedagógicas para que otros docentes como él puedan también ayudar a sus aprendientes; esto sin duda es una riqueza de aprendizaje que de no ser por esta experiencia muy probablemente no hubiera ocurrido.

La pregunta ahora es: ¿si pudiera el profesor continuar investigando, qué estudiaría? Definitivamente la respuesta es “investigar si las sugerencias pedagógicas propuestas realmente le funcionan a otros profesores en la misma situación” ¿Por qué es esta la respuesta? Porque el principal interés del docente es ayudar a los alumnos a aprender, sean o no sus alumnos. El poder estudiar las sugerencias hechas proporcionaría la oportunidad de avanzar hacia esa meta, se podría investigar si a otros alumnos les fueron de utilidad a través de su aplicación en manos de sus profesores, para entonces, de ser necesario, llevar a cabo adaptaciones o mejoras, o formular sugerencias con acotaciones especiales según grupos particulares y entonces aportar más al campo de la didáctica de lenguas en México, y de esta manera continuar contribuyendo al desarrollo de este gran país. Se tenga o no la oportunidad de llevar a cabo otra investigación con base en estos hallazgos, el docente ha sin duda experimentado un enorme crecimiento como profesor en este primer ejercicio, por lo cual no le resta más que externar un sincero...”gracias.”

Referencias

- Adas, D. y Bakir, A. (2013). Writing Difficulties and New Solutions: Blended Learning as an Approach to Improve Writing Abilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(9), 254-266. Retrieved from <https://staff.najah.edu/sites/default/files/28.pdf> Traducción propia.
- Al Fadda, H. (2012). Difficulties in Academic Writing: From the Perspective of King Saud University Postgraduate Students. *English Language Teaching*, 5(3), 123-130. doi:10.5539/elt.v5n3p123. Traducción propia.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de Enseñanza: Otra Mirada al Quehacer en el Aula*. Buenos Aires: Aique.
- Aragón, C. E., Baires, D. C. y Rodríguez, G. S. (2013). *An analysis of the writing skill difficulties of the English composition I students at the Foreign Language Department of the University of El Salvador*. (Unpublished undergraduate thesis). University of El Salvador. Traducción propia.
- Bausela, E. (1992). La Docencia a través de la Investigación-Acción. *Revista Iberoamericana de Investigación*, 20, 7-36 Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Berrio, M. M., Giraldo, O. B. y Vasco, C. L. (1996). *Signos de Puntuación: Construcción y Estrategias de Desarrollo*. (Tesis no publicada). Universidad de Antioquia.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Briones, G. (1998). *La investigación social y educativa*. Bogotá, Colombia. Convenio Andrés Bello. <http://es.scribd.com/doc/78574701/Briones-Guillermo-Investigacion-Social-Y-Educativa-Nro-1>
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman. Traducción Propia.
- Burguete, G. y Perianza, K. (2012). *The Effectiveness of the Process Writing Approach to Improve Upper-Intermediate Students Writing Skill in English*. (Tesis de licenciatura). No publicado. Universidad Autónoma de Chiapas. Traducción propia.

- Cal y Mayor, A. y Serrano, M. (2010). *El Inglés como Instrumento Socioeconómico en las Zonas Turísticas del Estado de Chiapas*. (Proyecto de investigación para la 8ª. Convocatoria del SIINV-UNACH 2008). (No publicado). Universidad Autónoma de Chiapas
- Campbell, C. (1998). *Teaching Second-Language Writing: Interacting with Text*. Canada: Heinle & Heinle Publishers. Traducción propia.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2000). Actividad Metalingüística: La Relación entre Escritura y Aprendizaje de la Escritura. En M. Milian, y A. Camps (Eds.), *El Papel de la Actividad Metalingüística en el Aprendizaje de la Escritura* (pp. 135-162). Buenos Aires: HomoSapiens Ediciones.
- Carter, R. (2013). Vocabulary. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 42-47). Reino Unido: Cambridge University Press. Traducción propia.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind*. (3ª. Ed.). Cambridge: Cambridge University Press. Traducción propia.
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Consuegra, N. (2010). *Diccionario de Psicología*. (2a. ed.). Bogota: Ecoe Ediciones.
- Corzo, G. (2009). Learning Logs as a Useful Technique. En Gómez, E., Us, E., Díaz, A. M. E., De Ibarrola, B., Us, W., Núñez, I., Corzo, G. y Escobar, L. (Coords.), *A Guidebook for Assessing Learning*. (pp. 93-102). Naucalpan, México: Ediciones Ruz. Traducción propia.
- Coulmas, F. (2003). *Writing Systems: An Introduction to their Linguistic Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción propia.
- DeCarrico, J. S. (2001). Vocabulary Learning and Teaching. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 285-299). Estados Unidos de América: Heinle y Heinle-Thomson Learning. Traducción propia.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación Constructivista*. Cd. de México: McGraw-Hill

- Dudley-Evans, T. (2013). English for Specific Purposes. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages* (pp. 131-136). Reino Unido: Cambridge University Press. Traducción propia.
- Dudley-Evans, T. y St. John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción propia.
- Fernández, L. (octubre, 2006). ¿Cómo Analizar Datos Cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, Institut de Ciències de l'Educació. Universidad de Barcelona. 13p. ISSN: 1886-1946. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA.: SAGE. Traducción propia.
- Fuertes Camacho, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 9(3), 237 - 258. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 1-14. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- Girardot, L. (2006). Formación docente en Inglés con Fines Específicos (IFE). *Acción Pedagógica*, 15, 74-82. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17255/2/articulo8.pdf>
- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Malasia: Pearson/Longman. Traducción propia.
- Harmer, J. (2004). *The Practice of English Language Teaching*. Malasia: Longman. Traducción propia.
- Hedge, T. (2001). *Writing*. Oxford: Oxford University Press. Traducción propia.
- Herrera, J. (2006). *Coherencia y Cohesión Textual en las Producciones Escritas de los Niños y Niñas del Grado Cuarto A del Centro Educativo Distrital Don Bosco 3*. (Tesis de especialización no publicada). Universidad de San Buenaventura.

- Hickey, R. (2010). *Thirty-Three Ways to Help with Writing: Supporting children who struggle with basic skills*. London-New York City: Routledge Taylor and Francis Group. Traducción propia.
- Hidalgo, H. (2010). Higher Education in Mexico and its Writing Practices: The role of literacy. En S. Santos (Ed.). *EFL Writing in Mexican Universities: Research and Experience*. Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit. Traducción propia.
- Hillocks, Jr., G. (2005). The Focus on Form vs. Content in Teaching Writing. *Research in the Teaching of English*, 40(2), 238-248. Recuperado de <https://sharepoint.louisville.edu/sites/en/efiles/EFiles/For%20Instructors/Woflife-%20Form%20Versus%20Content.PDF>. Traducción propia.
- Huamán, H. (2005). *Manual de Técnicas de Investigación. Conceptos y Aplicaciones*. Perú: IPLADEES.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción propia.
- Jimenez, R. M. (1994). Estrategias Mnemotécnicas para la Enseñanza y el Aprendizaje del Vocabulario del Inglés. *Comunicación, lenguaje y educación*, 24, 79-88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941408.pdf>
- Johansson, V. (2009). *Developmental Aspects of Text Production in Writing and Speech*. (Tesis doctoral no publicada). Lund University. Traducción propia.
- Johns, A. M. y Price-Machado, D. (2001). English for Specific Purposes: Tailoring Courses to Student Needs – and to the Outside World. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 43-54). Estados Unidos de América: Heinle & Heinle-Thomson Learning. Traducción propia.
- Jupp, T. C. y Milne, J. C. (1977). *Guided Paragraph Writing*. London: Heinemann Educational Books Ltd. Traducción propia.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Internet Edition: Pergamon Press Inc. Traducción propia.
- Laufer, B. y Nation, I. S. P. (2014). Vocabulary. En S. M. Gass y A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language* (pp. 163-176). Abingdon, Oxfordshire: Routledge Handbooks. Traducción propia.

- Lewis, M. (1996). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications. Traducción propia.
- López, E. (2013). La Importancia de la “Conciencia de la Audiencia” en la Producción de un Texto Escrito. *Synergies Mexique*, 3, 115-129. Recuperado de: http://gerflint.fr/Base/Mexique3/Lopez_del_Hierro.pdf
- López, G. y Roger, S. (2014). El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad* (Talincrea), 1(1), 3-26.
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- McCarthy, M. (1996). *Vocabulary*. China: Oxford University Press. Traducción propia.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-Acción y Curriculum: Métodos y Recursos para Profesionales Reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Muller Moore, K. y Lan Cassel, S. (2011). *Techniques for College Writing: The Thesis Statement and beyond*. Boston: WADSWORTH CENGAGE Learning. Traducción propia.
- Nayan, S. (agosto, 2009). A Study of Subject-Verb Agreement: From Novice Writers to Expert Writers. *International Education Studies*, 2(3), 190-194. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065712.pdf>. Traducción propia.
- Nunan, D. (1998). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Trowbridge, Reino Unido: Prentice Hall. Traducción propia.
- Núñez, I. D. (2016).. Tuxtla Gutiérrez, México: Historia Herencia Mexicana Editorial, S. de R. L. de *ESP: Inglés para Turismo-UNACH* C. V. Traducción propia.
- Pérez, M. A. (enero-junio, 2015). Estudio de los Campos Semánticos que Sirven en la Construcción de la Unidad Fraseológica del Tipo Peyorativo. *Forma y Función*, 28(1), 157-182. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/219/21941777008.pdf>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la Metodología de Investigación Cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 6,5-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

- Real Academia Española. (2015). *Diccionario de la Lengua Española*. (Edición del Tricentenario). Recuperado de <http://dle.rae.es>
- Reid, J. (2013). Writing. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages* (pp. 28-33). Reino Unido: Cambridge University Press. Traducción propia.
- Reyes, M. R., Murrieta, G. y Hernández, E. (2009). Creencias y Realidades sobre el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. En M. R. Reyes (Coord.), *Creencias, Estrategias y Pronunciación en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* (pp. 247-287). Ciudad Victoria, México: Planeación, Educación y Asesoría S. A. de C. V.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. (15a. ed.). Nueva York: Cambridge University Press. Traducción propia.
- Rodríguez, A. (1995). *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. España: Narcea.
- Rodríguez, N., Soler, M., Sarracén, A., Jiménez, A. y González, C. Y. (2014). Estrategia didáctica para desarrollar la habilidad escritura en Inglés General en estudiantes de Estomatología. *EDUMECENTRO*, 6(2), 44-63. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n2/edu04214.pdf>
- Sánchez, D. (2009). La Expresión Escrita en la Clase de ELE. *Suplementos marcoELE*, (8), 1-41. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf
- Sánchez, M. E., Castro, M. A. y Vargas, M. R. (1996). Importancia de la Atención de los Procesos Iniciales de Lectura y Escritura en la Formación de Niños Productores y Lectores de Textos. *ABRA*, 17(23-24), 83-90. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/4359/4187>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill
- Santrock, J. W. (2014). *Psicología de la Educación*. Ciudad de México: McGraw-Hill Education.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education. Traducción propia.

- Secretaría de Turismo. (2016). Observa México arranque positivo durante primer trimestre de 2016 en Turismo. En *BETA gob.mx*. Recuperado de <http://www.gob.mx/sectur/articulos/observa-mexico-arranque-positivo-durante-primer-trimestre-de-2016-en-turismo-30923>
- Seville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press. Traducción propia.
- Starkey, L. (2010). *Write your way into college: college admissions essay*. New York City: Learning Express. Traducción propia.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Hong Kong: Oxford University Press. Traducción propia.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630908.pdf>
- Vivanco, V. (2001). La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 12, pp. 177-187. Recuperado de: <http://encuentrojournal.org/textos/12.17.pdf>

Anexos

Anexo #1: Carta de Consentimiento-Ciclo 1.

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas a 29 de agosto de 2016.

**Estimados estudiantes de Inglés VIII GL.
Curso 8207, Grupo 01L.
Universidad del Valle de México campus Tuxtla.
PRESENTE.**

Por medio del presente escrito solicito su consentimiento para formar parte del primer ciclo de la investigación-acción que el que suscribe está realizando titulada: Estrategias de Enseñanza para el Mejoramiento de la Expresión Escrita en Alumnos Universitarios del Área de Turismo y Hospitalidad.

Dicha participación consiste en formar parte junto con su servidor del proceso de mejoramiento de la habilidad de producción escrita en inglés a través de la realización de diversas actividades tales como realización de escritos específicos del área de especialidad, redacción de diarios de aprendizaje, observaciones de clase, toma de material fotográfico, etc., todas estas actividades enfocadas a coadyuvar al desarrollo de estrategias que permitan mejorar la habilidad escrita en inglés durante el curso agosto-diciembre 2016, y que tendrán como fin nutrir con información sujeta a análisis el primero de dos ciclos de la investigación antes mencionada.

Así mismo, al finalizar los dos ciclos contemplados anteriormente, los resultados obtenidos serán incluidos en la tesis de maestría de su servidor.

Sin más por el momento, agradezco sobremanera su invaluable consideración.

Atentamente.

Lic. Alejandro Rovelo Rojas.

Maestrante.

Universidad Autónoma de Chiapas.

Facultad de Lenguas – Maestría en Didáctica de las Lenguas.

Doy mi consentimiento para ser participante en la investigación-acción arriba mencionada.	
Nombre completo sin abreviaciones	Firma
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Anexo #2: Carta de Consentimiento-Ciclo 2.

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas a 13 de febrero de 2017.

Estimados estudiantes de Inglés VII GL.

Curso 8206, Grupo 02L.

Universidad del Valle de México campus Tuxtla.

PRESENTE.

Por medio del presente escrito solicito su consentimiento para formar parte del segundo ciclo de la investigación-acción que el que suscribe está realizando titulada: Estrategias de Enseñanza para el Mejoramiento de la Expresión Escrita en Inglés de Alumnos Universitarios del Área de Turismo y Hospitalidad.

Dicha participación consiste en formar parte junto con su servidor del proceso de mejoramiento de la habilidad de producción escrita en inglés a través de diversas actividades tales como la realización de escritos específicos del área de especialidad, redacción de diarios de aprendizaje, observaciones de clase, toma de material fotográfico, videos, etc., todas estas actividades enfocadas a coadyuvar al desarrollo de estrategias que permitan mejorar la habilidad escrita en inglés durante el curso febrero-mayo de 2017, y que tendrán como fin nutrir con información sujeta a análisis el segundo de dos ciclos de la investigación antes mencionada.

Así mismo, al finalizar los dos ciclos contemplados anteriormente, los resultados obtenidos serán incluidos en la tesis de maestría de su servidor.

Sin más por el momento, agradezco sobremanera su invaluable consideración.

Atentamente.

Lic. Alejandro Rovelo Rojas.



Maestrante.

Universidad Autónoma de Chiapas.

Facultad de Lenguas – Maestría en Didáctica de las Lenguas.

Doy mi consentimiento para ser participante en la investigación-acción arriba mencionada.	
Nombre completo sin abreviaciones	Firma
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	

Anexo #3. Ejemplo de Hoja de Observación-Actividad 5 (Ciclo 1).

HOJA DE OBSERVACIÓN (Task #5)		
Clase: 8207-01L Inglés VIII (Licenciatura GI).	Horario: 15-16 hrs.	Fecha: 10/Nov./2016
Objetivo: Descubrir comportamientos y otros aspectos afectivos (estrés, inseguridad, confianza, motivación, etc.) que los estudiantes demuestran durante la realización de una carta de bienvenida para un huésped VIP a un hotel.		
Apuntes varios:		
<p>Eva, Laura and Karoline were trying to check on their notes. Pero los demás al parecer están más cómodos. Esta vez no veo caras de susto. Veo que tienen mayor contenido en sus escritas y han pasado = pocos minutos relativamente. Creo que se sienten más cómodos con esta tarea porque, aunque hay más redacción (como tal, la exigencia de vocabulario es menor. • Andrea es la primera en terminar (lo hizo como en 8 minutos!!)  Samantha y David volvieron a faltar. Charly es el segundo en terminar. Se ve muy cómodo. ★ Están terminando más rápido!!!  Esta vez Rafael se ha retrasado en terminar. Todos están haciendo el learning log y él sigue con la carta. (Me mira, ve a sus compañeros, y pone cara de "¡chín!")</p>		

Anexo 4: Ejemplo de Hoja de Observación-Actividad 3 (Ciclo 2).

HOJA DE OBSERVACIÓN TASK 3 C2 (ACTIVIDAD 3 C2)		
Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).	Horario: 16-17 hrs.	Fecha: 03/Mar./2017
Objetivo: Observar comportamientos durante la realización de la tarea de escritura "menú de servicio a cuartos (sin bebidas) de un hotel" que me ayuden a identificar cuáles son las principales dificultades que enfrentan mis alumnos al momento de redactar respecto a la manera que se ha trabajado el léxico en el aula y su correlación con aspectos socio afectivos como la confusión, inseguridad, la motivación y la ansiedad, con la finalidad de descubrir estrategias de enseñanza que mejoren dichos aspectos afectivos en este grupo de aprendientes.		
Apuntes varios:		
Maximiliano le pregunta a Oscar algo (Él le contesta y trata de ayudarlo respondiendo a su duda).		
Hoy parece haber mucho más silencio que otras veces [Muy concentrados? / Muy nerviosos?]		
Comparando, esta vez no veo que miran al techo o estén distraídos su atención con algo, o que agiten el lápiz. Escriben y escriben. [¿Es esto una buena señal?]		
Las gamelas no están sentadas cerca una de otra. ¡A ver qué pasa!		
Tania parece recitar en voz baja lo que quiere expresar pero antes de ponerlo en papel, parecen soliloquios.		
Karle pregunta: "¿Cómo se decía 'rebarcados'?" Varias veces le contestan, ¿Será que lo pondrá bien en su trabajo escrito?		
Todos terminaron y Karle seguía escribiendo, también es la última en entregar el diario de aprendizaje.		

Anexo # 5: Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 1 (Ciclo 1).

d | m | a |

Rafael Carraón

Dear Mr. Bowler

I confirm the modification of your reservation.

The reservation is a D-bath-balcony Room, from July 19th to July 22th, Your Reservation number is 2541.

If you have questions, please let me know!


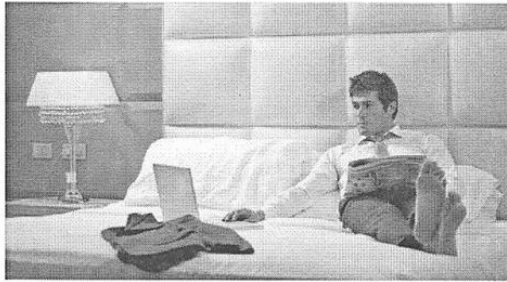
Have a good day!

Reservationist: Rafael Carraón

Globe Hotel.

Norma

Anexo # 6: Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 2 (Ciclo 1).

TASK #2 (ACTIVIDAD #2)		
Clase: 6205-07L Inglés V (Licenciatura GL).	Horario: 15-16 hrs.	Fecha: 3/Oct./2016
Objetivo: En esta sesión los estudiantes redactarán un folleto de hotel para un lector objetivo específico utilizando el vocabulario y expresiones aprendidas en la unidad 5 del libro de texto.		
Instructions: Marriott Tuxtla Gutierrez is launching a strong marketing campaign to attract potential guests. They're planning to design brochures advertising the hotel itself and its services so that travelers know they are the best option in town. Write a hotel brochure for: Business people.		
		
<p>Marriott Hotel</p> <p>— The best option in Tuxtla for business people —</p> <p>If you are planning a conference, a meeting or another business activity, Marriott offer you a wonderful business center with all the equipment that you need. For example the computer equipment are totally new, also the internet service is so fast that you can work with any problem.</p> <p>Also, we know that at the end of the day, after many work you want to relax so, you can do it at the spa until 10 pm, or maybe you enjoy to do exercise so don't worry Marriott offer you a complete fitness center that opens from 6am to 10pm.</p> <p>If you want to know more about of our service please contact us: marriothoteluxtla@marriot.com. (9961) 123 4567 ext: 123 Boulevard Belisario Dominguez #3052 Tuxtla Gutierrez, Chiapas.</p>		

Yashocany Diaz
Dominguez.

Anexo # 7: Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 3 (Ciclo 1).

Andrea Pastana

TASK #3 (ACTIVIDAD #3)

Clase: 8207-01L Inglés VIII (Licenciatura GL).

Horario: 15-16hrs.

Fecha: 14/Oct./2016

Objetivo: En esta sesión los estudiantes redactarán un menú de servicio a cuartos utilizando el vocabulario y expresiones aprendidas en la unidad 7 del libro de texto así como las recomendaciones hechas por sus compañeros en las prácticas previas sobre la elaboración de ese tipo de escrito.

Instructions: You work for the food and beverages department of a hotel. Your boss has asked you to provide a room service menu proposal on which local meals will mainly be offered. How many parts should the menu contain? In what order? How can you make sure the potential customer will understand what each meal is like?



Starters

- Chicken Quesadilla
Flour tortilla filled with grilled cheese and chicken fajitas.
- Chilaguites
Fried tortilla chips covered with red or green sauce, sour cream and Mexican cheese on top.

Side orders

- Guacamole
Smashed avocados with tomato, onion and basil.
- Frijoles Veneno
Refried beans with pork, onion, Mexican cheese and sour cream on top.

Main Dishes

- Cochinita Pibil
Slow-roasted pork marinated with orange juice, annatto seeds and roasted covered with banana leaves.
- Anocheza Tacos
Corn or flour tortilla filled with prime beef meat, with pico de gallo sauce (tomato, onion, basil, lemon) and sour cream.

Puddings

- Churros
Traditional Mexican churros fried and covered with sugar and cinnamon, and condensed milk on top.
- Flan Napolitano
Caramel pudding with a layer of soft caramel on top.

Anexo # 8: Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 4 (Ciclo 1).

Carlos A. Acosta Navarro

TASK #4 (ACTIVIDAD #4)

Clase: 8207-01L Inglés VIII (Licenciatura GL) Horario: 15-16 hrs. Fecha: 4/Nov./2016

Objetivo: En esta sesión los estudiantes redactarán un menú de restaurante utilizando el vocabulario aprendido tanto para la actividad 3 (menú de servicio a cuartos) como durante las sesiones de preparación para ahora incluir bebidas; y expresiones aprendidas en la unidad 9 del libro de texto.

Instructions: You're the Food and Beverage Manager of a local hotel and want to renew the restaurant's menu. Write a menu proposal for your boss. How many parts should the menu contain? In what order? How can you make sure the potential customer will understand what each meal is like?

77

1st Course
Restaurant - Bar.

Salads
Scallops au vin - €5.
Sautéed scallops aromatized with butter and fresh herbs, floured with wine reduction.
Omelette Lorraine - €4.
Fett. hot made of milk, jam or bacon, freshly out of the oven.

Main dishes
€8
Eggs au vin. Stuffed chicken with carrots and mushrooms, with a red wine reduction.

€10
Fillet mignon. Beef seasoned with fresh herbs.
Gilled

Side Dishes
€3
Tapenade. Chargr. onions, olives and anchovies & over toasted bread.
€3
Parmesan Baguette. A baguette with an aromatic crust made of parmesan cheese.

Drinks
€5
Tarte Tatin. An upside-down apple tart with a tiny-sweetly crust, made with Galé apples and aromatized with cinnamon.
€3
Choux au Chocolat. Pate a choux* filled with milk-chocolate or vanilla ice-cream. (*Puff-creams).

Pastries/Pastry
€3
Café au lait. Arabic coffee with milk* (with milk, lowfat m.k.).
€1
Green tea. Sweetened with stevia/sugar/honey.
€2
Italian soda. Raspberry, blueberry, lemon/lime.



Wine List

Red wine:
Bottle €10 Glass €2
Cabinet Sauvignon €10 €2
Grenache

White wine:
Bottle €9 Glass €1.50
Blanc de Blancs €10 €2

Sparkling wine:
Bottle €8 Glass €1
Rosé Trèverend. €8 €1

Anexo # 9: Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 5 (Ciclo 1).

TASK #5 (ACTIVIDAD #5)		
Clase: 8207-01L Inglés VIII (Licenciatura GL).	Horario: 15-16 hrs.	Fecha: 10/Nov./2016
Objetivo: En esta sesión los estudiantes redactarán una carta de bienvenida para un huésped VIP utilizando el vocabulario y expresiones aprendidas para enriquecer el contenido de la unidad 12 del libro de texto.		
Instructions: You're the General Manager of a world-class-service hotel. You know that a VIP guest is arriving today. Write a welcome letter to him/her.		
		
Dear Mr. Hernandez,		
Welcome to the Bencia Hotel, Tuxtla Gutierrez. The team and I are delighted to have you staying with us ^{Op} we know that you are part of the VIP members ^{Op} <u>remember</u> ^{F/I} that you have some extra free services like:		
<ul style="list-style-type: none">✓ Late check out✓ Personal concierge 24hrs✓ Internet ^{Op}✓ Laundry <u>Service</u>✓ Room Service		
Please ^{ww/F/I} feel free to contact me if you need <u>something</u> ^{ww/F/I} more, ^{ww} I offer you my personal assistance ^{ww} in all your stay.		
I wish you a comfortable vacation ^{ww} with Bencia Hotel.		
Kind regards,		
 Ashley Gallardo Lopez General Manager (961) 197 97 07 ashley.gallardo@bencia.com		

Anexo # 10: Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 1 (Ciclo 2).

TASK 1 C2 (ACTIVIDAD 1 C2)

Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).	Horario: 16-17 hrs.	Fecha: 17/Feb./2017
---	---------------------	---------------------

Objetivo: En esta sesión los estudiantes redactarán un correo electrónico para confirmar los cambios hechos a la reservación de hotel solicitada por un huésped utilizando el vocabulario y expresiones aprendidas en la lección 25 del libro de texto.

Instructions: You work in the reservations department of a hotel, a guest has sent an email enquiring some changes to his booking:

Former reservation	Changes required
Feb. 18 th – Feb. 22 nd .	Feb. 18 th – Feb. 20 th .
double	single
bath and balcony	bath and balcony
no meals	half board

Write an email to confirm the reservation change.

From: Royal Hotel
 To: Mr. Arias
 Subject: Confirm the reservation change. ss

→ This sentence is an imperative, check it, please.

Dear Mr. Arias,

Hereby [^]confirmation [^]your new booking ^{@p}

Your reservation change have [^]single room, bath and balcony, from Feb. 18th to Feb. 20th

The room rate aplicable is \$120 ^{ous} (half board for one ~~per~~ person included.


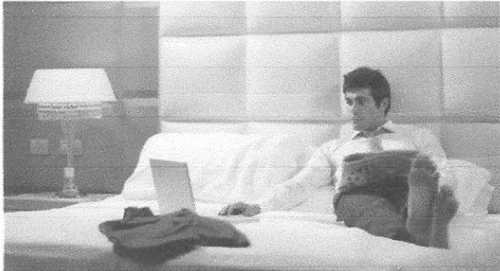
We look forward to welcoming you on Feb. 18th

^{ww} Can't ^{sp} regards ^p

Royal Hotel
 Huma Recourses
 Tania Yaneth Bermúdez Cigarroa

} check the order of appearance

Anexo # 11: Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 2 (Ciclo 2).

TASK #2 C2 (ACTIVIDAD #2 C 2)		
Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).	Horario: 16-17 hrs.	Fecha: 24/Feb./2017
<p>Objetivo: En esta sesión los estudiantes redactarán un folleto de hotel para un lector objetivo específico utilizando el vocabulario y expresiones aprendidas en la lección 27 del libro de texto.</p> <p>Instructions: Marriot Tuxtla Gutierrez is launching a strong marketing campaign to attract potential guests. They're planning to design brochures advertising the hotel itself and its services so that travelers know they are the best option in town. Write a hotel brochure for: Business people.</p>		
		
<p>Marriot Tuxtla Gutierrez</p>		
<p>(A)</p> <p>The hotel facilities include high cuisine^{class} restaurant (mexican and french), also, you can enjoy an extended variety^{variety} of cocktails, beer and wine at our two bars and lounges.</p> <p>If you want to look beautiful go to our beauty salon.</p> <p>Our business center is fully-equipped with coffe break, internet access, audio-visual equipment and translations^{professional} translations.</p> <p>The hotel has beautiful open spaces as a ever-flowered garden. Besides, we have outdoor pool and a private beach that includes a restaurant and a snack bar.</p> <p>If you want to have breakfast, lunch, or dinner with your partner in the room. You can do it. we have a 24/7 room service.</p> <p>(A) Aunque falta las secciones, tu texto es rico en vocabulario y expresiones que conectan tus ideas, en términos generales se entiende bien, pocas errones variac.</p> <p>Sammy Patricia Moran León. ¡Bien! Mr. Rowla</p>		

Anexo # 12: Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 3 (Ciclo 2).

TASK #3 C2 (ACTIVIDAD #3 C2)

Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).	Horario: 16-17 hrs.	Fecha: 03/Mar./2017
---	---------------------	---------------------

Objetivo: En esta sesión los estudiantes redactarán un menú de servicio a cuartos utilizando el vocabulario y expresiones aprendidas en la unidad 16 del libro de texto así como las recomendaciones hechas por sus compañeros en las prácticas previas sobre la elaboración de ese tipo de escrito.

Instructions: You work for the food and beverages department of a hotel. Your boss has asked you to provide a room service menu proposal. How many parts should the menu contain? In what order? How can you make sure the potential customer will understand what each meal is like?

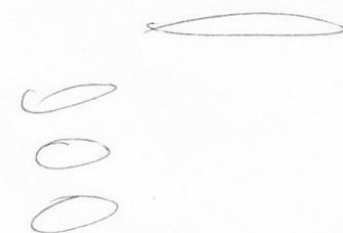
Room Service Menu

Starters

- Vegetables Bruschetta: Grilled Vegetables (Tomatoes, Carrots, Pepper) on a sweet toasted bread with sour cream on top p
- Provenzal Sweetbread: fried heart ^{SS} sweet bread's accompany ✓
with potato chips - p on top parsley ✓ With olive oil p
- Mozzarella sticks = Fried mozzarella slices accompany ^{ww} with tomato ^{SP} sauce p

Main Dishes

- Mushroom Pizza: mozzarella cheese, mushroom ^{?M} decorated with olives p
- Calabresso Pizza: Calabresso sausage, mozzarella cheese ^{ww} with olives p
- Mozzarella Pizza: Mozzarella cheese, tomato slices ^{ww} with olives p



Entiendo que has elegido un concepto italiano para tu menú de servicio a cuartos. Además de pizzas podrían ofrecer algún otro platillo fuerte para aquellos que no sean amantes del queso?
Los postres podrían agregar valor a tu menú.
Recuerda poner atención a tu puntuación y a siempre hacer una revisión final de lo escrito para ver si no estás usando palabras que pudieran cambiarse por otras más apropiadas.
¡Sigamos adelante! Mr. Revelo.

Oscar Aguilar

Anexo # 13: Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 4 (Ciclo 2).

MAX

TASK #4 C2 (ACTIVIDAD #4 C2) hoja 1 de 2

Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL). **Horario:** 16-17 hrs. **Fecha:** 10/Mar./2017

Objetivo: En esta sesión los estudiantes redactarán un menú de restaurante utilizando el vocabulario aprendido tanto para la actividad 3 (menú de servicio a cuartos) como durante las sesiones de preparación para ahora incluir bebidas; y expresiones aprendidas en la unidad 18 del libro de texto.

Instructions: You're the Food and Beverage Manager of a hotel and want to renew the restaurant's menu. Write a menu proposal for your boss. How many parts should the menu contain? In what order? How can you make sure the potential customer will understand what each meal is like?

Good work.
 Necesitas mayor grado de atención en diletro y elección de los platos.
 calculada a utilizar.
 Me gusta. \$11205.
 Mr. Revelo.

Tax not included!

Menu

<p><u>Starter</u></p> <p>\$90 • <u>Malletes</u> - toasted bread with a layer of black beans and cheese au gratin.</p> <p>\$105 • <u>Chilaquiles</u> - Deep fried tortilla strips, with chicken, dipped in Tomatase sauce.</p> <p>\$100 • <u>Caesar Salad</u> - Freshly cut lettuce, topped with Parmesan cheese, grilled chicken and homemade Caesar dressing.</p>	<p><u>Alcoholic</u></p> <p>Beer: only Con. • Heate light \$15 • Sol • Corona</p> <p><u>Hot Drinks</u></p> <p>• American Coffee \$20 • Capuccino \$25 • Espresso \$30</p> <p><u>Soda</u></p> <p>• Coke \$10 • fanta \$10 • 7up \$10</p> <p><u>Wine</u> only bottle \$14 • Red wine \$200 • White wine 260</p> <p><u>Cocktails</u></p>	<p><u>Non-Alcoholic</u> (fruit flavored)</p> <p>• Hibiscus \$10 • Water \$10 • Horchetas water \$10</p> <p><u>Cold Drinks</u></p> <p>• Ice tea \$15 • Smoothies \$35 • Milkshake \$40 (flavors?)</p>
<p><u>Main Dishes</u></p> <p>\$175 • <u>Bolognese Pasta</u> - Spaghetti served with a tomato sauce and ground beef, with a splash of cream.</p> <p>\$140 • <u>Cheese burger</u> - Delicious burger topped with American cheese, bacon and served with french fries.</p> <p>\$130 • <u>Meatball</u> - Bacon wrapped, with beef meatball stuffed with mashed potatoes, served on rice based.</p>	<p><u>Dessert</u></p> <p>\$105 • <u>Brownie</u> with ice cream - Served with ice cream of your selection.</p> <p>\$111 • <u>Palanitos Fritos</u> - Served with cream and Cheese</p>	<p>Ball: (tequila, beer and 7up) taste it!! \$90</p> <p>Margarita: (tequila, apple juice, lemon and ice) New!! \$90</p>

\$100 • Cherecake - Delicious pie, baked with strawberry.

Anexo # 14: Ejemplo de Análisis de Tarea Escrita-Actividad 5 (Ciclo 2).

MARIA FERNANDA ZENTENO CASTAÑÓN.

TASK #5 C2 (ACTIVIDAD #5 C2)

Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).

Horario: 16-17 hrs.

Fecha: 17/Mar./2017

Objetivo: En esta sesión los estudiantes redactarán una carta de bienvenida para un huésped VIP utilizando el vocabulario y expresiones aprendidas para enriquecer el contenido de la unidad 26 del libro de texto.

Instructions: You're the General Manager of a world-class-service hotel. You know that a VIP guest is arriving today. Write a welcome letter to him/her.

HILTON
GARDEN INN

DEAR MR. PEÑA NIETO,

Welcome to the Hotel Hilton Garden Inn⁴ is a
L1 { ^{SP}pleasure ^{WW}than you can visit ~~the~~ Tuxtla Gutiérrez,
Chiapas.

You're a special guest and hence you can enjoy
the benefits ^{WW}than we have for you in the casino
area.

We hope ^{F/I}enjoy your stay. If you need our services,
please don't hesitate ~~to~~ ^{WW}contact us.

Yours,

MA. Fernanda Zenteno
RECEPTION

Breve pero concisa.
Me extraña ver la confusión entre
"than" y "that".
- El mensaje se entiende. Hay por
ahí una fuerte influencia del español
en el primer mini párrafo.
Saludos, Mr. Revelo.

Anexo # 15: Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 1 (Ciclo 1).

Samantha Lastra

¿Cómo te sentiste redactando la Confirmación de los cambios hechos a la reservación de hotel? 06/09/16

→ Al momento de redactar la reservación me sentí familiar o un poco inspirada y bien, porque el área de reservaciones fue donde realicé mi labor de prácticas y es un área que realmente me gustó y donde pude aprender muchas cosas.

Siendo crítica, a veces cuesta utilizar palabras que en inglés no sabes exactamente cómo se escribe pero con la práctica del idioma y del área uno puede aprender a cómo adaptar esas palabras al área donde trabajas.

Algo a mejorar sería practicar el idioma y utilizar frases que casi no utilizamos.

Que interesante ver que el área de reservaciones te gustó mucho. Señalas que hay palabras en inglés que no sabes para realizar este tipo de escritos, ¿cómo consideras tú que puedes aprender ese vocabulario si ya terminaste tus prácticas profesionales y no vives en un país donde se habla inglés en la calle? ¿Qué puedes hacer al respecto, o cómo puedo yo ayudarte?

Saludos!

DANPEX

Anexo # 16: Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 2 (Ciclo 1).

Ashley Gallardo Lopez Hochstrasser

LEARNING LOG #2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #2).

Clase: 6205-07L Inglés V (Licenciatura GL).

Horario: 15-16 hrs.

Fecha: 3/Oct./2016

Objetivo: Después de haber redactado un folleto de hotel para personas de negocios, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

¿Cómo podrías mejorar aún más el escrito que acabas de elaborar (especifica), por qué crees que eso ayudaría realmente?

A través de la práctica ya que esto te ayuda a aprender de lo anterior y tratando siempre de mejorar aunque sea algún aspecto, para esto creo importante siempre ser crítico contigo mismo y aceptar tus errores o debilidades y no quedarse con eso, al contrario intentarlo una y otra vez para mejorar.

Otro punto importante para mejorar el escrito, sería la búsqueda o investigación individual de otros ejemplos para darnos cuenta como lo manejan otros hoteles y tomar de ahí lo más destacable y aplicarlo de una mejor manera, no solo copiarlo.

Buenas observaciones y comentarios, Ashley.
Que gusto me da ver que no te da temor el ensayo y error sin importar cuantas veces deba hacerse, la finalidad es mejorar; mientras tengas eso claro, no dudo que si mejorarás.
Te invito a que no me esperes a mi u otro profesor a proporcionar ejemplos adicionales, no dudo que siendo tú una experta en el área incluso podrías aportar ejemplos más significativos para la clase. ¿Hacemos el intento?

Anexo # 17: Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 3 (Ciclo 1).

Laura Fuentes García

LEARNING LOG #3 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #3).

Clase: 8207-01L Inglés VIII (Licenciatura GL).

Horario: 15-16hrs.

Fecha: 14/Oct./2016

Objetivo: Después de haber redactado un menú de servicio a cuartos de un hotel, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

A lo largo de estas semanas, ¿consideras que tu habilidad para redactar las asignaciones escritas han mejorado? ¿Por qué dices eso? Especifica.

Asignación 1: Confirmación de cambio de reservación.

Asignación 2: Folleto de hotel para personas de negocios.

Asignación 3: Menú de servicio a cuartos de un hotel.

A1 → Recuerdo que no fue complicado y que las palabras fueron fáciles de recordar y redactar, lo que desconocía era el "acomodo" de los datos, que ahora ya conozco, y el vocabulario

A2 → No sentí tener problemas en el vocabulario, y recordar el vocabulario de esta actividad es más sencilla, ya que son palabras "at, to, from, until... entre otros"

A3 → En el caso de este vocabulario, ya que es mayor, existen cosas que si son fáciles de recordar para mí y otras formas de Manipulación de alimentos o acompañamientos que no recuerdo, Siento tal vez que debemos realizar otra, o más actividades para este tema.

Gracias Laura. Veo que según tu propia opinión, has sentido una mejora en cuanto al primer problema que habías expuesto hace tiempo, el acomodo de datos y frases; me da gusto, espero puedas ver mayores avances aún. Es buena tu sugerencia de realizar más actividades que refuercen cada tipo de escrito, lo consideraré. Saludos.

Anexo # 18: Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 4 (Ciclo 1).

David Isabier MTZ

LEARNING LOG #4 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #4).

Clase: 8207-01L Inglés VIII (Licenciatura GL).

Horario: 15-16hrs.

Fecha: 4/Nov./2016

Objetivo: Después de haber redactado un menú de restaurante, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuestas a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

¿Qué acciones por parte de tu profesor has notado que te han ayudado a mejorar tu habilidad para escribir en inglés, cuáles consideras que no han tenido mayor impacto (sigues igual)? Explica la razón de tu comentario.

Las acciones que he notado que me han resultado, son los ejercicios que hacemos en laboratorio como el que acabamos de hacer, ya que para hacer trabajos tan completos o mas extensos como esos nos fuerza a estudiar por lo menos el vocabulario de la unidad.

Estoy mejor que la unidad anterior.

|| Gracias David.

|| Me da gusto saber que sientes que has mejorado en comparación con la unidad anterior. Necesitamos ponerle aún más empeño ¿sí? para que sea "mucho mejor" 😊



Anexo # 19: Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 5 (Ciclo 1).

Andrea Postrana

LEARNING LOG #5 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #5).

Clase: 8207-01L Inglés VIII (Licenciatura GL).

Horario: 15-16 hrs.

Fecha: 10/Nov./2016

Objetivo: Después de haber redactado una carta de bienvenida para un huésped VIP a un hotel, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuestas a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

Los puntos abajo señalados son medidas que se han tomado para ayudarte a mejorar al escribir en inglés a partir de tus propias sugerencias.

- Uso de ejemplos.
- Investigaciones para enriquecer vocabulario.
- Libertad de selección del vocabulario.
- Conocer las secciones componentes de los escritos.
- Tareas para hacer en casa.
- Gramática como medio auxiliar, no como punto principal.
- Más tiempo para escribir el task.

¿Qué más crees que haga falta para que tu habilidad y calidad al escribir en inglés sea mayor en comparación con los 5 tasks que has realizado hasta el momento?

Sinceramente, un poco más de practica pero creo que prácticamente ya puedo resolver todo de manera casi correcta ~~ya~~ pero siento que el orden de las cartas se me olvida a veces y me confundo. La actividad de hoy estuvo divertida y practica. 😊

Que gusto que te haya gustado la actividad, Andrea. Así mismo, me da gusto que me comentas lo referente a que el orden del contenido de cada escrito puede ser confuso a veces si no se refieren la parte de "el orden" en que deben aparecer los mensajes dentro de este por supuesto, incrementaremos la practica.
¡ Gracias por tus comentarios!

Anexo # 20: Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 1 (Ciclo 2).

Alejandra Trillo.

LEARNING LOG #1 C2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #1 C2).

Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).

Horario: 16-17 hrs.

Fecha: 17/Feb./2017

Objetivo: Después de haber redactado un correo electrónico para confirmar los cambios hechos a una reservación de hotel, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

¿Cómo te sentiste al realizar la actividad de escritura en inglés de hoy, por qué dices eso?

- La clase estuvo muy entretenida y lo que vimos en la semana lo repasamos el día de hoy, me sentí bien y me gusto.

- En la actividad de escritura me sentí cómoda y segura de lo que hice porque fue una actividad fácil y dinámica.

- Deberían de hacer más ejercicios así, la clase me parece más interesante si la actividad es diferente.

Que bueno que estás a gusto con la forma en que se abordó este tema en particular, Alejandra. Y que hayas sentido que era algo que podías hacer. Solo una duda ese "me sentí bien" que mencionas a que sentimientos se refiere exactamente?

Espero tu respuesta.

Saludos,

Mt. Rovele.

Anexo # 21: Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 2 (Ciclo 2).

Angéles Meza Zepeda

LEARNING LOG #2 C2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #2 C2).

Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).

Horario: 16-17 hrs.

Fecha: 24/Feb./2017

Objetivo: Después de haber redactado un folleto de hotel para personas de negocios, los estudiantes compartirán de manera escrita su respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

En el primer diario de aprendizaje, tus compañeros y tú manifestaron haber experimentado las siguientes sensaciones:

inseguridad confusión ansiedad aumento de motivación

¿Cómo te sientes con esta segunda actividad escrita respecto a cada una de ellas? (explica a detalle la razón).

Me sentí animada antes de entrar a la actividad pero cuando me dieron la hoja me dio muchísima ansiedad a tal grado que me confundí y por ende me bloqueé como 10 min. y al final en todo lo que escribí, lo escribí con inseguridad. Realmente espero que todo este mal escrito.

También he tenido aumento de motivación ya que el teacher ha tenido muchísima paciencia enseñándonos, realmente esperaba más complicada esta materia pero aún así no logro llegar al final tan acertadamente.

Espero y la próxima actividad queda sobir un poco más porque en esta pienso que baje.

Gracias 😊

Muchas gracias por tu aportación, Angéles.

Es muy interesante leerlo porque veo que denotas inseguridad porque no te la crees, aún que puedes escribir bien. Dices sentir que bajaste y en realidad no es así, entre la actividad #1 y #2 hay una mejora evidente es cuanto a utilizar información esencial para comprender el mensaje del escrito; si es cierto que siguen habiendo deficiencias, ello no borra el progreso modesto que has habido. No diges que la ansiedad te confunde cuando se te entrega la actividad a realizar, esto es para encontrar maneras de ayudar a alumnos como tú, además no te resta puntos de calificación para la materia, se te pide que fluyas mejor.

Saludos,
Mr. Revelo.

Anexo # 22: Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 3 (Ciclo 2).

LEARNING LOG #3 C2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #3 C2).			
Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).	Horario: 16-17 hrs.	Fecha: 03/Mar./2017	
Objetivo: Después de haber redactado un menú de servicio a cuartos (sin bebidas), los estudiantes compartirán de manera escrita su respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.			
¿Consideras que la forma en que se ha trabajado <u>el vocabulario</u> en clases ha contribuido a que disminuyan las sensaciones en verde y aumentado la que está en azul?, cómo? (explica a detalle).			
<i>inseguridad</i>	<i>confusión</i>	<i>ansiedad</i>	<i>motivación</i>
<p>Durante hemos trabajado en clases la <u>inseguridad</u> ha ido disminuyendo poco a poco pero aún sigue estando presente; <u>la confusión</u> esa aún sigue ya que como con anterioridad he mencionado se me dificulta un poco el inglés y eso hace que me confunda aún por el vocabulario tan pobre que manejo. Mientras la <u>ansiedad</u> esa <u>no me motiva</u> ni está tan presente nunca he sido tan ansiosa bueno por el momento NO.</p> <p><u>Espero seguir motivada</u> ya que <u>quiero seguir aprendiendo</u> y mejorando mi inglés 😊</p> <p>Karolyn Banahio Matez 😊</p> <p>Que gusto que haya disminuido tu inseguridad al escribir. ¿Poco o pobre vocabulario te tienes? Tu menú tiene bastante; es bueno que te exijas a ti misma pero no te subestimes tampoco je je je. Gracias, Mr. Paulo.</p>			

Anexo # 23: Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 4 (Ciclo 2).

CINTHYA NACARIA HERNANDEZ GORDILLO

LEARNING LOG #4 C2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #4 C2).

Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).

Horario: 16-17 hrs.

Fecha: 10/Mar./2017

Objetivo: Después de haber redactado un menú de restaurante de hotel (con bebidas), los estudiantes compartirán de manera escrita su respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

Durante estas cuatro actividades de escritura, se ha intentado que **la manera en la que se trabaja el vocabulario** te ayude a **disminuir** posibles niveles de inseguridad, confusión y ansiedad; y a su vez, que **aumente** tu motivación.

Lo que se ha hecho ha sido:

- 1.- Que tú elijas qué tipo de palabras usar según el tema.
- 2.- Que tú decidas, de entre todas las palabras, cuáles son esenciales para tu escrito en particular.
- 3.- Trabajar con expresiones comunes según el tema (*on the side, on top, etc.*).
- 4.- Uso del internet como fuente auténtica con riqueza visual de las palabras (veo qué es *hot pepper, grilled, etc.*).
- 5.- Uso del contenido en el libro de texto como apoyo exclusivamente.
- 6.- Trabajo en equipos durante las prácticas para usar el vocabulario aprendido.

¿Qué otras acciones (por parte de tu profesor o tuya) crees que servirían para que te sientas más confiado, seguro, tranquilo y motivado al momento de realizar una actividad escrita?

7o- Repasar más en casa lo que se vio en clase

8o- Juegos con el vocabulario
(sopa de letras, etc)



Gracias por las sugerencias Cynthia.

Si, repasa en casa, verás como mejoras.

Saludos,

Mr. Revelo.

Anexo # 24: Ejemplo de Diario de Aprendizaje-Actividad 5 (Ciclo 2).

Dannia A. Castillo Marin Vázquez

LEARNING LOG #5 C2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #5 C2).

Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).

Horario: 16-17 hrs.

Fecha: 17/Mar./2017

Objetivo: Después de haber redactado una carta de bienvenida para un huésped VIP a un hotel, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

Durante estas semanas se han realizado las siguientes actividades escritas:

Asignación 1: Confirmación de cambio de reservación.

Asignación 2: Folleto de hotel para personas de negocios.

Asignación 3: Menú de servicio a cuartos de un hotel (sin bebidas).

Asignación 4: Menú de restaurante de hotel (con bebidas).

Asignación 5: Carta de bienvenida para un huésped VIP.

¿Consideras que tu habilidad escrita ha mejorado como futuro egresado del área de turismo y hospitalidad, cómo exactamente, a qué se debe esto?

Del 1 al 100% yo me siento con un 80% que mejoró mi habilidad para escribir y creo que es muy notorio en la Carta de bienvenida para un huésped VIP.

Después de cada actividad me he sentido con más confianza, más segura y ya le entiendo con un poco más de facilidad al inglés, gracias al vocabulario que fuimos aprendiendo.

Se lo debo todo al maestro y a las actividades

Se que puedo. ^{Es genial que te sientas que has progresado tanto, Dannia. Por supuesto, hay que trabajar aún más pero vas por buen camino. Que bien que te sientas motivada a seguir aprendiendo. Saludos, Mr. Ravelo.}

ii Y Ahora me encanta el inglés!!, porque

antes No me gustaba ni un poquito.

Anexo # 25: Planeación de Clase-Actividad 1 (Ciclo 1).

-DAILY LESSON PLAN FORMAT						
TEACHER'S NAME: Alejandro Rovelo Rojas.		LEVEL: English VIII GL		WEEK /Sept. 5 th - Sept. 9 th .		CRN: 320
<p>MAIN AIM: In this class, students will be able to write a confirmation for a hotel reservation change. (My purpose is to find out how they write it in order to discover possible difficulties for future written works).</p> <p>SUB SIDIARY AIMS: Students will be able to use vocabulary, register and the conventions they think are appropriate for the task according to their previous knowledge, both from the past English levels and curricular subjects related to hospitality.</p>				<p>BOOK: Be my Guest. LESSON: Unit 2, lesson 1.</p>		
PREVIOUS KNOWLEDGE:	Types of rooms, dates (months and ordinal numbers, expressions to show kindness, present simple, future forms. (all of them learned in class).	ANTICIPATED PROBLEMS:	Students might not remember what information a reservation change confirmation should contain.	ANTICIPATED SOLUTIONS:	None. (It is the purpose of this lesson to find ways of helping out students from the difficulties they have while performing this task).	
STAGE	PROCEDURE	INTERACTION	REFLECTION	TIME	MATERIALS	RESOURCES
WARM UP	Teacher displays a series of pictures showing different hotel rooms, and ask students if they can match them with the type of room they depict and then match such types of rooms with their coding.	T-S	*Students successfully name the types of rooms, coding seems a bit more difficult.	8'	Beam, ppt presentation, cd player, class cd, text book.	Textbook.
LEARNING STAGES	Students listen to a dialog in which Mr. Bouvier makes a reservation, they check if there is a room available at the moment according to the information in the textbook. They complete the reservation hotel table. Afterwards they compare their own works.	S-S	*Generally speaking, ss performed very well in their three first activities.	6'		SKILLS
	Teacher warns students that Mr. Bouvier has changed his mind and needs to make some changes to the reservation made the day before. He specifies such changes.	T-S	*It took them about 10 minutes to do the writing task, there was hesitation in most of them.	4'	Speaking	SUBSKILLS Fluency. Appropriacy. Turn-taking. Responding and initiating. Listening for specific information. Listening in detail. Arrangement of ideas. Communicative quality. Sentence structure. Cohesion and coherence
	In pairs: Students role play receptionist and Mr. Bouvier on the phone, guests ask for the changes and students offer some available rooms according to guests needs.	S-S	They were really intrigued about how they did.	5'	Listening	
	Individually: Students are asked to write a written confirmation of the changes made in the hotel reservation.	None	It took them about 15 minutes to reflect about it.	10'		
	Teacher shows students what their works should some how look like.	T-S		3'	Writing	
	Teacher asked students to submit an individual entry to their learning logs concerning this specific task. Spanish is permitted so they can fully make themselves clear.	None		14'		
CONSOLIDATION	Next class, students will read the new information in the reservation at the time Mr. Bouvier checks in.	FORMATIVE EVALUATION:		None		
EXTENDED LEARNING ACTIVITIES:	As homework: Students have to review at home all previously learned about check in so that the activity next class flows smoothly.					

Anexo # 26: Planeación de Clase-Actividad 2 (Ciclo 1).

-DAILY LESSON PLAN FORMAT						
TEACHER'S NAME: Alejandro Rovelo Rojas.		LEVEL: English VIII GL		WEEK /Oct. 3 rd - Oct. 7 th .		CRN: 320
<p>MAIN AIM: In this class, students will be able to write a hotel brochure aimed to business people. (My purpose is to find out if the suggestions they made in the previous learning log work or not, such as: vocabulary reinforcement, further practice in writing, task format knowledge and real life similarity of the in-class task).</p> <p>SUB SIDIARY AIMS: Students will be able to use vocabulary, register and the conventions the think are appropriate for the task according to their previous knowledge, both from the past English levels and curricular subjects related to hospitality, as well as what has been practice during unit 5.</p>					<p>BOOK: Be my Guest. LESSON: Unit 5, lesson 2.</p>	
PREVIOUS KNOWLEDGE:	Facilities at a hotel, services available at a hotel, opening and closing times, expressions to show kindness, present simple, future forms.	ANTICIPATED PROBLEMS:	Students might not remember how the information in a hotel brochure should be presented.	ANTICIPATED SOLUTIONS:	None. (It is the purpose of this lesson to find ways of helping out students from the difficulties they have while performing this task).	
STAGE	PROCEDURE	INTERACTION	REFLECTION	TIME	MATERIALS	RESOURCES
WARM UP	Teacher uses the beam to show students a video clip to set context. Students make comments on how they liked what they saw. Teacher divides the board in two halves, on the left side he draws a table entitled hotel facilities, on the right a spidergram with the phrase hotel services in the center. Students are asked to provide a few examples on the board.	T-S	*Was completing the table and spidergram difficult?	5'	Beam, visual scan, speakers.	Youtube video clip (Marriott Staff at Tuxtla Gtz).
		S-S	*Is there any evidence that demonstrates improvement compared to previous written task?	4'		SKILLS
LEARNING STAGES	Teacher asks students to complete their own table and spidergram with all the vocabulary learned in unit 5 and add some service hours as examples to the services mentioned.	S-S	*Were students less anxious and unconfident compared to last written activity?	2'	Speaking	Fluency.
	Teacher asks students to help him complete the table and spidergram on the board so that everyone can complete theirs in case they lack content, sentences with service hours are also provided.	None	*Did the task take them less time to complete it?	3'		Appropriacy.
	Teacher uses some students' previous research homework to display an example of what a real hotel in Tuxtla Gutiérrez offers to its guests. ¿Is the information complete? – Students comment.	S-S		4'	Writing	Arrangement of ideas.
	Individually: Students are asked to write a hotel brochure for business people (taught in class in previous lessons). Teacher asked students to submit an individual entry to their learning logs concerning this specific task. Spanish is permitted so they can fully make themselves clear.	T-S		7'		Communicative quality.
CONSOLIDATION	Next class, students will perform an oral practice using the brochures they made in this lesson.	None		5'		Cohesion and coherence
EXTENDED LEARNING ACTIVITIES:	None.	FORMATIVE EVALUATION:	None	10'		


Anexo # 27: Planeación de Clase-Actividad 3 (Ciclo 1).

-DAILY LESSON PLAN FORMAT							
TEACHER'S NAME: Alejandro Rovelo Rojas.		LEVEL: English VIII GL		WEEK /Oct. 10 th - Oct. 14 th .		CRN: 320	
<p>MAIN AIM: In this class, students will be able to write a hotel room service menu. (My purpose is to find out if the suggestions they made in the previous peer evaluation practice are reflected, as well as such aspects of vocabulary, expressions to use, format knowledge).</p> <p>SUB SIDIARY AIMS: Students will be able to use vocabulary, register and the conventions they think are appropriate for the task according to their previous knowledge, both from the past English levels and curricular subjects related to hospitality, as well as what has been practiced during unit 7.</p>						<p>BOOK: Be my Guest. LESSON: Unit 7, lesson 1.</p>	
PREVIOUS KNOWLEDGE:	Fruits, vegetables, preparation verbs for cooking, passive voice in present simple.	ANTICIPATED PROBLEMS:	Students might not remember certain vocabulary for the dishes they practiced and described in class.	ANTICIPATED SOLUTIONS:	None. (It is the purpose of this lesson to find ways of helping out students from the difficulties they have while performing this task).		
STAGE	PROCEDURE	INTERACTION	REFLECTION	TIME	MATERIALS	RESOURCES	
WARM UP	Students are asked to say what they have been working on during the week. Teacher uses the beam to display a series of pictures so that students say what cooking verb corresponds to the image.	S-T	*Were students able to recall the content of the first lesson?	3'	Beam, visuals to be displayed, whiteboard, markers.	Google search from previous sessions is recycled to day.	
		S-S	*Is there any evidence that demonstrates improvement compared to draft menus taking into account peers suggestions?	5'			
LEARNING STAGES	In teams, students are asked to review the dishes they described last class, they draw a table in which they divide: ingredients used, form of preparation, served with. Class discussion: Teacher and students start to recall what were the most common suggestions made by their peers last class about the improvements their draft menus could have. Some students volunteer to draw on the board a blank format of how a room service menu should look like (its components and parts). Teacher asks students to consolidate the topic by writing a room service hotel menu with the local dishes they chose to work with during the week. Teacher asked students to submit an individual entry to their learning logs concerning this specific task. Spanish is permitted so they can fully make themselves clear.	S-T	*Having guided them throughout the week lessened their insecurities?	4'	Speaking	SUBSKILLS Fluency. Turn-taking. Arrangement of ideas. Communicative quality.	
		S-S	*Did the task take them less time to complete it?	3'			
			None		15'	Writing	Drafting Peer evaluation Redrafting
			None		15'		
CONSOLIDATION	Next class, students will perform an oral practice using the menus they made so that they can call room service and order food, as well as the interlocutor will take the order on the phone.	FORMATIVE EVALUATION:		None			
EXTENDED LEARNING ACTIVITIES:	None.						

Anexo # 28: Planeación de Clase-Actividad 4 (Ciclo 1).

-DAILY LESSON PLAN FORMAT						
TEACHER'S NAME: Alejandro Rovelo Rojas.		LEVEL: English VIII GL		WEEK /Oct. 31 st . - Nov. 4 th .		
CRN: 320		<p>MAIN AIM: In this class, students will be able to write a restaurant menu. (My purpose is to find out if students are able to write the menu applying the knowledge acquired from task 3 (meals vocabulary, present passive voice, menu standard format) plus the new vocabulary related to types of beverages as the new knowledge to be added in this new task.</p> <p>SUB SIDIARY AIMS: Students will be able to use vocabulary, register and the conventions the think are appropriate for the task according to their previous knowledge, both from the past English levels and curricular subjects related to hospitality, as well as what has been practiced during unit 9.</p>		<p>BOOK: Be my Guest. LESSON: Unit 9, lesson 1.</p>		
<p>PREVIOUS KNOWLEDGE: Types of beverages, both alcoholic and nonalcoholic; cocktails' ingredients preparation verbs for drinks, passive voice in present simple.</p>		<p>ANTICIPATED PROBLEMS: Students might not remember certain vocabulary for drinks and language forms they learned and practiced in class.</p>		<p>ANTICIPATED SOLUTIONS: None. (It is the purpose of this lesson to find ways of helping out students from the difficulties they have while performing this task).</p>		
STAGE	PROCEDURE	INTERACTION	REFLECTION	TIME	MATERIALS	RESOURCES
WARM UP	Teacher points out that it is finally Friday, the weekend is started. He asks students what their plans are, are they going clubbing?, to a nice restaurant?, a party? And starts to ask what they eat and drink depending each occasion.	T-S	*Were students able to recall the content of the previous sessions?	3'	Visuals to be displayed, whiteboard, markers.	Students notes, textbook, web search from previous sessions.
	Teacher writes "food and beverages" on the left have of the board to activate knowledge from previous lessons and delivers printed images of different types of meals and beverages to each student. "Show your image to the class, what is it?"	T-S	*Did students written task demonstrate any improvement compared to previous work?	3'		
LEARNING STAGES	Students are asked to build a spidergram on that half of the board in which they categorize the types of meals and beverages and stick example images for each. (desserts, soft drinks, main course, alcoholic beverages, etc.).	S-S	*Did linking task 3 and task 4 as a way to review and recycle content (extra practice) actually help?	4'	SKILLS	SUBSKILLS Fluency. Turn-taking. Responding and initiating.
	Teacher asks if any students want to volunteer and write an example of a meal or drink on the right half of the board.	S-S	*Did providing more time to develop the task have positive outcomes?	1'		
	The class now should help some other students chosen by the teacher to write brief descriptions (menu style) for two or three items written on the board.	S-S		4'	Writing	
	Teacher asks students to consolidate the topic by writing a proposal of a restaurant menu.	None		20'		
	Teacher asked students to submit an individual entry to their learning logs concerning this specific task. Spanish is permitted so they can fully make themselves clear.	None.		15'		
CONSOLIDATION	Next class, students will perform an oral practice using the menus they made so that they can call order meals at a restaurant, as well as the interlocutor will take the order.	FORMATIVE EVALUATION: None				
EXTENDED LEARNING ACTIVITIES:	Review the expression used to order and take orders, ask for the check and clarify the bill, form of payment, etc., in order to perform next class' speaking activity.					

Anexo # 29: Planeación de Clase-Actividad 5 (Ciclo 1).

-DAILY LESSON PLAN FORMAT						 LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES
TEACHER'S NAME: Alejandro Rovelo Rojas.		LEVEL: English VIII GL		WEEK / Nov. 07 th - Nov. 11 th .		CRN: 320
<p>MAIN AIM: In this class, students will be able to write a VIP guest welcome letter. (My purpose is to find out if students can write the document taking into account formality related to the register and if they are able to manage the language using aspects like verb tense, prepositions, polite expressions, and coherence and cohesion in their compositions.</p> <p>SUB SIDIARY AIMS: Students will be able to use vocabulary, register and the conventions they think are appropriate for the task according to their previous knowledge, both from the past English levels and curricular subjects related to hospitality, as well as what has been practiced during unit 12.</p>					<p>BOOK: Be my Guest. LESSON: Unit 12, lesson 1.</p>	
PREVIOUS KNOWLEDGE:	Present simple, passive voice, polite expression to show appreciation and offering help; writing as a process (planning, drafting, revising, editing, publishing), conventions for writing a letter.	ANTICIPATED PROBLEMS:	Students might not remember certain vocabulary and language forms they learned and practiced in class.		ANTICIPATED SOLUTIONS:	None. (It is the purpose of this lesson to find ways of helping out students from the difficulties they have while performing this task).
STAGE	PROCEDURE	INTERACTION	REFLECTION	TIME	MATERIALS	RESOURCES
WARM UP	Teacher displays a picture of Hillary Clinton and encourage students to comment on who she is and what she's gone through lately (lost USA presidential elections). Teacher tells students she wants to relax and is planning to visit a nice place in Mexico. ¿Where should she go? Teacher displays some documents and ask students what each one is used for. Which might be addressed to Mrs. Clinton if she's visiting our premises? Students are told that when a VIP arrives at a hotel, it is common to address a welcome letter to such person. Why is it a nice idea to do so? Teacher displays a series of scrambled headings (the components of a hotel welcome letter plus some headings that do not correspond to the register) and ask students help him find a possible logical order for them, and points out that some are distractors to be ignored.	S-T S-T S-T S-T	*Were students able to recall the content of the previous sessions? *Did providing several real-life examples in previous lessons actually help? *Was practicing common fixed expressions for the target register useful in the end? *Did providing more time to develop the task have positive outcomes?	3' 2' 2' 2'	Laptop, computer projector, whiteboard, markers.	Students notes, textbook, web search from previous sessions.
LEARNING STAGES	Some volunteers are invited to write on the board example phrases for each heading. Is there any other expression someone might want to add? Teacher asks students to consolidate the topic by writing a welcome letter for Mrs. Clinton or any other VIP guest they want. (Teacher monitors as he writes note on an observation sheet). Teacher asked students to submit an individual entry to their learning logs concerning this specific task. Spanish is permitted so they can fully make themselves clear. Next class, students will perform an oral practice in which the VIP guest and the General Manager of the hotel meet.	S-S None None None		2' 4' 25' 10'	Speaking Writing	Fluency. Turn-taking. Responding and initiating. Planning Drafting Redrafting Revising Editing Publishing
CONSOLIDATION			FORMATIVE EVALUATION:	None		
EXTENDED LEARNING ACTIVITIES:	None					

Anexo # 30: Planeación de Clase-Actividad 1 (Ciclo 2).

-DAILY LESSON PLAN FORMAT					
TEACHER'S NAME: Alejandro Rovelo Rojas.		LEVEL: English VII GL		WEEK /Feb.13 th - Feb. 17 th .	
<p>MAIN AIM: In this class, students will be able to write a confirmation email for a hotel reservation change. (My purpose is to find out how they write it in order to discover possible difficulties for future written works).</p> <p>SUB SIDIARY AIMS: Students will be able to use vocabulary, register and the conventions they think are appropriate for the task according to their previous knowledge, both from the past English levels and curricular subjects related to hospitality.</p>					
<p>PREVIOUS KNOWLEDGE: Types of accommodation businesses in the hospitality industry, types of rooms, dates (months and ordinal numbers, expressions to show kindness, present simple, future forms. (all of them learned in class).</p>		<p>ANTICIPATED PROBLEMS: Students might not remember what information a reservation change confirmation should contain or the conventions for an email.</p>		<p>ANTICIPATED SOLUTIONS: None. (It is the purpose of this lesson to find ways of helping out students from the difficulties they have while performing this task).</p>	
<p>STAGE PROCEDURE</p> <p>WARM UP Teacher reviews vocabulary learned in previous lessons by displaying a series of pictures showing different accommodation businesses and room types so that students can recall their names. Some students volunteer to label the images (motel, double room, etc.).</p>		<p>INTERACTION REFLECTION</p> <p>T-S *Did students successfully name the types of accommodation and rooms? *Were they able to answer the questions without intensive teacher's help?</p>		<p>TIME MATERIALS RESOURCES</p> <p>5' Beam, ppt presentation, black board, makers. Textbook.</p>	
<p>LEARNING STAGES On the board, the teacher displays the questions: *If a guest wants to book a room, where should the hotel employee register it? (in the room chart) *What should be perfectly well specified in it? (Name of guest, dates, type of room, room rate, what is included). *What's the most common way to confirm the booking? (by email). *Whats the basic format? (From:, to:, Subject:, message). Teacher warns students that a guest call Mr. Arias wrote an email enquiring a change to his earlier booking. He displays the email where the new specifications are pointed out and review them with the class. Individually: Students are asked to write an email confirmation of the changes made in the hotel reservation. Teacher asked students to submit an individual entry to their learning logs concerning this specific task. Spanish is permitted so they can fully make themselves clear.</p>		<p>S-T How well did students complete the task after having practiced the vocabulary and the email format in earlier lessons?</p> <p>T-S</p> <p>None</p> <p>None</p>		<p>5'</p> <p>5'</p> <p>5'</p> <p>20'</p> <p>15'</p> <p>SKILLS SUBSKILLS</p> <p>Speaking Fluency. Appropriacy. Turn-taking. Responding and initiating.</p> <p>Writing Arrangement of ideas. Communicative quality. Sentence structure. Cohesion and coherence</p>	
<p>CONSOLIDATION Next class, students will read the new information in the reservation at the time Mr. Arias checks in.</p>		<p>FORMATIVE EVALUATION: None</p>			
<p>EXTENDED LEARNING ACTIVITIES: As homework: Students have to review at home all previously learned about check in so that the activity next class flows smoothly.</p>					

Anexo # 31: Planeación de Clase-Actividad 2 (Ciclo 2).

-DAILY LESSON PLAN FORMAT						
TEACHER'S NAME: Alejandro Rovelo Rojas.		LEVEL: English VII GL		WEEK /Feb.20 th - Feb. 24 th .		CRN: 174
<p>MAIN AIM: In this class, students will be able to write a hotel brochure aimed to business people. (My purpose is to find out if the way vocabulary was treated through my instruction during this week worked or not, and if such vocabulary treatment directly modified affective aspects experienced by students in the previous activity (task 1).</p> <p>SUB SIDIARY AIMS: Students will be able to use vocabulary, register and the conventions they think are appropriate for the task according to their previous knowledge, both from the past English levels and curricular subjects related to hospitality, as well as what has been practiced during lesson 27.</p>				<p>BOOK: Welcome. LESSON: Lesson 27-5.</p>		
PREVIOUS KNOWLEDGE:	Facilities at a hotel, services available at a hotel, expressions to show kindness, present simple.	ANTICIPATED PROBLEMS:	Students might not remember how the information in a hotel brochure should be presented.	ANTICIPATED SOLUTIONS:	None. (It is the purpose of this lesson to find ways of helping out students from the difficulties they have while performing this task).	
STAGE	PROCEDURE	INTERACTION	REFLECTION	TIME	MATERIALS	RESOURCES
WARM UP	The teacher displays images of different hotel facilities and elicits possible answers that students should agree with or correct teacher's intentional mistake. Once all the images have been labeled, teacher asks for volunteers to come to the board and write the services offered at each facility, e.g. Business center: computer equipment, internet access.	T-S	Were students able to perform the task?	4	Beam, ppt presentation, black board, makers.	Textbook, students' own notes.
		S-T	How accurate and fluent were they in their written work?	4		
LEARNING STAGES	Teacher asks: What type of tourism do we mostly host in Tuxtla Gutiérrez? And serves as moderator as students are invited to provide responses and reasons to such answers. In trios, students are asked to think of what principal benefits of a hotel should be taken into account to elaborate three different brochures: for newlyweds, for seniors, for business people. Teacher monitors.	S-S	Is there any evidence that demonstrates that the treatment given to vocabulary during instructions favors better performance?	4	Speaking	SUBSKILLS Fluency. Turn-taking. Responding and initiating.
	Whole class, students share their responses and say why. Individually: Students are asked to write a hotel brochure for business people (taught in class in previous lessons). Teacher asked students to submit an individual entry to their learning logs concerning this specific task. Spanish is permitted so they can fully make themselves clear.	S-S	Did such instruction correlates with affective aspects experienced by the students?	13		
		None		15		
		None		10		
CONSOLIDATION	Next class, students will perform an oral practice using the brochures they made in this lesson.	FORMATIVE EVALUATION: None			Writing	Arrangement of ideas. Communicative quality. Sentence structure. Cohesion and coherence
EXTENDED LEARNING ACTIVITIES:	As homework: Students have to review at home all previously learned about check in so that the activity next class flows smoothly.					

Anexo # 32: Planeación de Clase-Actividad 3 (Ciclo 2).

-DAILY LESSON PLAN FORMAT						
TEACHER'S NAME: Alejandro Rovelo Rojas.		LEVEL: English VII GL		WEEK /Feb.20 th - Feb. 24 th .		CRN: 174
<p>MAIN AIM: In this class, students will be able to write a hotel room service menu. (My purpose is to find out if the suggestions they made in the previous peer evaluation practice are reflected, as well as such aspects of vocabulary, expressions to use, format knowledge).</p> <p>SUB SIDIARY AIMS: Students will be able to use vocabulary, register and the conventions they think are appropriate for the task according to their previous knowledge, both from the past English levels and curricular subjects related to hospitality, as well as what has been practiced during lesson 16.</p>					<p>BOOK: Welcome. LESSON: Lesson 16-5.</p>	
PREVIOUS KNOWLEDGE:	Fruits, vegetables, preparation verbs for cooking, passive voice in present simple.	ANTICIPATED PROBLEMS:	Students might not remember certain vocabulary for the dishes they practiced and described in class.	ANTICIPATED SOLUTIONS:	None. (It is the purpose of this lesson to find ways of helping out students from the difficulties they have while performing this task).	
STAGE	PROCEDURE	INTERACTION	REFLECTION	TIME	MATERIALS	RESOURCES
WARM UP	Teacher displays a photo of a restaurant and asks students what type of food they think is sold there.	T-S	Were students able to perform the task?	1	Beam, ppt presentation, black board, makers, laptop, video on usb.	Textbook, students' own notes, youtube video.
	Students respond saying why they think so.	S-T	How accurate and fluent were they in their written work?	2		
LEARNING STAGES	Teacher displays a video about food and how to describe it. He asks students to pay attention and write down the vocabulary concerning food ingredients and preparation verbs they identify.	None	Is there any evidence that demonstrates that the treatment given to vocabulary during instructions favors better performance?	8	SKILLS Speaking Writing Listening	SUB SKILLS Fluency. Turn-taking. Responding and initiating. Arrangement of ideas. Communicative quality. Sentence structure. Cohesion and coherence Identifying specific information
	Students are asked to share what they have written down, volunteers write on the board.	S-S		4		
	Teacher asks students to work in pairs and provide two or three examples of dish descriptions different from the ones in the video. "how would you describe it in order include it in a menu?"	S-S		4		
	Volunteers write their examples and receive feedback from their classmates in case there is something to be corrected or improved.	S-S		6		
	Individually: Students are asked to write a hotel brochure for business people (taught in class in previous lessons). Teacher asked students to submit an individual entry to their learning logs concerning this specific task. Spanish is permitted so they can fully make themselves clear.	None		15		
	Next class, students will perform an oral using the menu they did in this lesson. One will be ordering from his/her hotel room, the other will take the order.	None		10		
CONSOLIDATION	Next class, students will perform an oral using the menu they did in this lesson. One will be ordering from his/her hotel room, the other will take the order.	FORMATIVE EVALUATION:	None			
EXTENDED LEARNING ACTIVITIES:	As homework: Students have to review at home all previously learned about check in so that the activity next class flows smoothly.					

Anexo # 33: Planeación de Clase-Actividad 4 (Ciclo 2).

-DAILY LESSON PLAN FORMAT						
TEACHER'S NAME: Alejandro Rovelo Rojas.		LEVEL: English VII GL		WEEK March 6 th - March. 10 th .		CRN: 174
<p>MAIN AIM: In this class, students will be able to write a restaurant menu. (My purpose is to find out if students are able to write the menu applying the knowledge acquired from task 3 (meals vocabulary, present passive voice, menu standard format) plus the new vocabulary related to types of beverages as the new knowledge to be added in this new task.</p> <p>SUB SIDIARY AIMS: Students will be able to use vocabulary, register and the conventions they think are appropriate for the task according to their previous knowledge, both from the past English levels and curricular subjects related to hospitality, as well as what has been practiced during lesson 18.</p>					<p>BOOK: Welcome. LESSON: Lesson 18-5.</p>	
PREVIOUS KNOWLEDGE:	Types of beverages, both alcoholic and nonalcoholic; cocktails' ingredients	ANTICIPATED PROBLEMS:	Students might not remember certain vocabulary for drinks and language forms they learned and practiced in class.	ANTICIPATED SOLUTIONS:	None. (It is the purpose of this lesson to find ways of helping out students from the difficulties they have while performing this task).	
STAGE	PROCEDURE	INTERACTION	REFLECTION	TIME	MATERIALS	RESOURCES
WARM UP	Teacher displays some pictures in which students can see chicken, beef, tequila, and rum. He asks them: What is shown in each photo?	T-S	How easy was for students to recall vocabulary related to the pictures shown?	2'	Visuals to be displayed, whiteboard, markers.	Students notes, textbook, web search from previous sessions.
	Once students have answered, he asks: How would you like your meat to be prepared tonight, what about your drink? Students take turns to express themselves. Teacher makes follow up questions.	S-T	Was it easy or difficult for students to organize the vocabulary according to the columns included in the table?	3'		
LEARNING STAGES	Teacher divides the board into columns and asks students to take turns to come to the board and add words under the following titles: type of food, dish example (for such type), drink that goes well with it. Classmates comment on partners' contributions.	S-S	Were the mini descriptions appropriately done?	4'	SKILLS	SUBSKILLS Fluency. Turn-taking. Responding and initiating. Planning Drafting Redrafting Revising
	Teacher tells students to work in pairs and imagine how such dishes would be presented or described on a restaurant's menu so that the customer knows what he/she is about to eat. Each pair reads their meal's description and shares it to the class. Classmates comment on it. ¿Could it be improved?	S-S	Was any evidence of students' confidence and ease when performing the written task?	3'	Speaking	
	Teacher reminds the class that it is important to make sure that the customer finds the necessary information on the menu so that he/she can make a decision on what to eat. Besides, it saves time when the server is taking the order.	S-S	None	2'	Writing	
	Teacher asks students to consolidate the topic by writing a proposal of a restaurant menu.	T-S	None	1'		
	Teacher asked students to submit an individual entry to their learning logs concerning this specific task. Spanish is permitted so they can fully make themselves clear.	None	None	25'		
CONSOLIDATION	Next class, students will perform an oral practice using the menus they made so that they can order meals at a restaurant, as well as the interlocutor will take the order.	FORMATIVE EVALUATION:	None	10'		
EXTENDED LEARNING ACTIVITIES:	Review the expression used to order and take orders, ask for the check and clarify the bill, form of payment, etc., in order to perform next class' speaking activity.					

Anexo # 34: Planeación de Clase-Actividad 5 (Ciclo 2).

-DAILY LESSON PLAN FORMAT								
TEACHER'S NAME: Alejandro Rovelo Rojas.		LEVEL: English VII GL		WEEK / Mar. 13 th - Mar. 17 th .		CRN: 174		
<p>MAIN AIM: In this class, students will be able to write a VIP guest welcome letter. (My purpose is to find out if students can write the document taking into account formality related to the register and if they are able to manage the language using aspects like verb tense, prepositions, polite expressions, and coherence and cohesion in their compositions.</p> <p>SUBSIDIARY AIMS: Students will be able to use vocabulary, register and the conventions they think are appropriate for the task according to their previous knowledge, both from the past English levels and curricular subjects related to hospitality, as well as what has been practiced during lesson 26.</p>						<p>BOOK: Welcome. LESSON: Lesson 26-5.</p>		
PREVIOUS KNOWLEDGE:	Present simple, passive voice, polite expression to show appreciation and offering help; writing as a process (planning, drafting, revising, editing, publishing), conventions for writing a letter.	ANTICIPATED PROBLEMS:	Students might not remember certain vocabulary and language forms they learned and practiced in class.	ANTICIPATED SOLUTIONS:	None. (It is the purpose of this lesson to find ways of helping out students from the difficulties they have while performing this task).			
STAGE	PROCEDURE	INTERACTION	REFLECTION	TIME	MATERIALS	RESOURCES		
WARM UP	Teacher displays a negative photo of Robert E. Kelly (university professor in South Korea whose interview for the BBC went viral this week) and asked if they know who the person is.	T-S	*Did students provide ideas to support their opinions?	3'	Laptop, computer, projector, whiteboard, markers.	Students notes, textbook, web search from previous sessions, youtube video.		
	Teacher then shows the video and tell students that after such an embarrassing moment he wants to relax and visit some foreign city. ¿What place should he visit in México?	T-S	*Were they motivated to participate actively?	4'				
	Teacher asks students to give ideas on how we could make this VIP guest feel more welcome at our hotel.	S-S	Was this game appealing for them, did they have major difficulties while playing and giving their responses?	5'				
	Students give their ideas and provide a reason.	S-S	*Were they confident while writing the letter?	10'			SKILLS	SUBSKILLS
	Once "welcome letter" has been mentioned, the teacher starts an auction game with the component parts of a Welcome letter for VIP guests.	S-S	*How well did they do?	3'			Speaking	Fluency.
	Students play the game divided into teams taking turns to bet and provide their answers.	S-S		15'				Turn-taking.
LEARNING STAGES	After the game, students will help a volunteer mate to summarize the main parts of such type of writing.	None				Responding and initiating.		
	Teacher asks students to consolidate the topic by writing a welcome letter for Mrs. Clinton or any other VIP guest they want. (Teacher monitors as he writes note on an observation sheet).	None				Planning		
	Teacher asked students to submit an individual entry to their learning logs concerning this specific task. Spanish is permitted so they can fully make themselves clear.	None			10'	Writing	Drafting Redrafting Revising Editing Publishing	
CONSOLIDATION	Next class, students will perform an oral practice in which the VIP guest and the General Manager of the hotel meet.	FORMATIVE EVALUATION:		None				
EXTENDED LEARNING ACTIVITIES:	None							

Anexo # 35: Diario del Profesor (Ciclo 1).

DIARIO DEL PROFESOR

Clase: 8207-01L Inglés VIII (Licenciatura GL).

Horario: 15-16 hrs.

Fecha: 23/sept./2016

Objetivo: Registrar las incidencias, reflexiones y nuevos hallazgos a partir de las observaciones en clase y los learning logs de los alumnos para continuar con el análisis de los mismos.

DIFICULTADES

Inseguridad

Confusión

Poca experiencia en ello

Orden de la información

Redacción de las oraciones

Falta de práctica

Información básica y necesaria a incluir

Semejanza a la vida real

Mostrar interés y respeto por el cliente

Uso de estructuras gramaticales específicas

Ansiedad

Desconocimiento del formato

Escritura formal

Las palabras correctas, el vocabulario correcto

Fortalezas:

Sentimiento de logro básico

Consideración del tipo de hotel y cliente

Satisfacción al final de cuentas

Prácticas profesionales como referencia

Posibles categorías.

ROJO: Aspecto afectivo

VERDE: Conocimiento de la tarea en el campo profesional.

NARANJA: Contenido

MORADO: Lengua

Puntos encontrados en los diarios de aprendizaje de la actividad 1 (task 1).

DIARIO DEL PROFESOR

Fecha: 3/Oct./2016

Avances según 2do. análisis:

Categoría	Código
Aspecto afectivo	Inseguridad
	Confusión
	El tiempo como causa de ansiedad
	Motivación
Contenido	Pertinencia según la tarea (registro)
	Adecuación según la audiencia (lector)
	Desarrollo de la temática
	Variedad de ideas o argumentos
	Información a detalle
	Vocabulario
Organización	Ideas bien expuestas y soportadas
	Orden de las secciones o párrafos
	Secuencia lógica (coherencia)
	Uso de conectores (cohesión)
Lengua	Dominio de estructuras gramaticales
	Concordancia en tiempo, sujeto y número
	Orden de las palabras
	Artículos
	Preposiciones
Mecánica	Deletreo
	Puntuación
	Capitalización

OJO:

*Los aspectos afectivos parecen ser algo que impacta en la realización de los escritos

*Algunas categorías y códigos las adecué según la escala evaluativa de Tribble (1996), principalmente "contenido" y "organización". Pero Tribble tiene "vocabulario" aparte, y yo lo incluí en CONTENIDO, ¿se puede hacer esto?

*No había considerado la categoría "Mechanics", la he agregado.

* Eliminé la categoría "Conocimiento de la tarea en el campo profesional" ya que considero que va implícito en los códigos pertenecientes a "contenido".

Acciones realizadas según primeras sugerencias de los alumnos:

*repetición: se brindó repetición y reciclaje al vocabulario, y aparentemente funcionó. Sin embargo parece ser necesaria la implementación de más ejemplos de escritos terminados antes de que ellos redacten el propio.

*Leer puede ayudar a adquirir vocabulario (buscar lecturas relacionadas): Se les dejaron algunas investigaciones con el fin de adquirir vocabulario, sólo algunos alumnos aparentemente sí recuerdan las palabras nuevas, los demás las habían olvidado para el momento de la redacción.

*Prácticas de expresiones formales que incluyan temas gramaticales (ejem. "looking forward to", "passive voice": Se abordaron como partes integrales de los escritos a elaborar, no así como temas de clase a

profundizar, los alumnos se sintieron cómodos.

* Instruirse en jerga de negocios: Se abordó en las investigaciones que ellos realizaron.

*Incluir textos varios: se irán agragando distintos escritos intentando aumentar el grado de complejidad de ser posible según la asignación.

*Investigación de vocabulario por parte de los propios alumnos y realizar consulta a los propios compañeros: sí lo han hecho, los resultados han sido notables sólo en los alumnos comúnmente dedicados y disciplinados.

Para evaluar los trabajos escritos de los participantes decidí elegir la escala de Tribble, en vez de la del FCE que había considerado al principio por ser la primera más exhaustiva en su descripción para decidir qué puntaje otorgar, además de que puede ser aplicable a estudiantes con distintos niveles de dominio del inglés y no sólo B2.

Entre el task 1 (confirmación de un cambio de reservación) y el task 2 (folleto de hotel intencionado para personas de negocios), el nivel de complejidad se elevó un poco, algunos alumnos aparentemente obtuvieron notas más bajas; sin embargo, tomando en cuenta el grado de exigencia del segundo escrito, no necesariamente eso tiene que significar un retroceso puesto que la demanda en la composición fue mayor y su evaluación acorde al mismo.

Participante	Task 1	Task 2
Andrea	72=7=B	83=8=A
Ashley	74=7=B	78=8=A
Carlos Arturo	92=9=A	89=9=A
Eva	80=8=A	NP
Karolina	64=6=B	55=6=B
Laura	59=6=B	60=6=B
Rafael	74=7=B	60=6=B
Samantha	79=8=A	72=7=B
Yoshaxany	81=8=A	83=8=A
David	NP	NP

DIARIO DEL PROFESOR

Fecha: 14/oct./2016

Los resultados según las evaluaciones de los trabajos escritos al momento son:

Participante	Task 1	Task 2	Task 3
Andrea ++	72=7=B	83=8=A	94=9=A
Ashley +-	74=7=B	78=8=A	57=6=B
Carlos Arturo -+	92=9=A	89=9=A	98=10=A
Eva	80=8=A	NP	NP
Karolina -+	64=6=B	55=6=B	67=7=B
Laura +-	59=6=B	60=6=B	58=6=B
Rafael -+	74=7=B	60=6=B	62=6=B
Samantha	79=8=A	72=7=B	NP
Yoshaxany +-	81=8=A	83=8=A	75=8=A
David	NP	NP	58=6=B

*De los 7 alumnos que han realizado los tres escritos:

3 subieron en el segundo escrito pero bajaron en el tercero.

3 bajaron en el segundo escrito pero subieron en el tercero.

1 subió en el segundo escrito y subió más para el tercero.

OJO: Hay que recordar que entre el primer escrito y es segundo, es segundo texto (por su naturaleza) requería mayor contenido y número de palabras, y entre el segundo y el tercer texto, éste último demandaba recordar mayor cantidad de vocabulario y construcciones en voz pasiva en presente simple.

Tomando en cuenta que la escala de evaluación de Tribble contempla tanto la posibilidad de proporcionar un resultado ya sea en puntaje o letra, es para mi más fácil de ver el comportamiento de los mismos basándome en puntajes sobre 100 ya que la conversión a letras tiene poco margen para observar cambios puesto que los rangos en puntaje para cada letra es muy amplio, por ejemplo entre un 74 y un 55 hay 19 puntos de diferencia pero ambos caen en la categoría de "B".

No obstante, en sus diarios de aprendizaje, la totalidad de los estudiantes declaran sentir que han mejorado en sus habilidad escrita en comparación como iniciaron el semestre. Así mismo que sí les ha servido:

- Tomar responsabilidad en la investigación del vocabulario que se necesita en el trabajo futuro.
- Aumento de veces que se repasa el vocabulario en clase.
- Ser guiados en construcción (formato) del escrito y la organización de la información en él contenido.
- El aumento del tiempo destinado para el cumplimiento de la tarea escrita.

Todas siendo acciones que se tomaron en cuenta a partir de lo que ellos recomendaban en sus diarios de aprendizaje.

DIARIO DEL PROFESOR

Fecha: 4/nov./2016

Laura:

-Sí autonomía pero aún así intervención y guía por parte del profesor (delimitar y encausar vocabulario).

-Dice haber mejorado pero poco. DEBO QUITAR VOCABULARIO "PAJA" ENTONCES CONSENSUANDO CON ELLOS.

Rafael:

Tiene ahora más vocabulario, las actividades las hace con facilidad. ¿POR QUÉ NO LE DIO TIEMPO DE TERMINAR EL TASK 4 SI DICE ESO? ME FRUSTRA QUE HAGA MEJOR LAS PRÁCTICAS Y EL TASK 4 LO HIZO INCOMPLETO.

Samantha:

-Le gusta que yo consolide contenido de clase y vocabulario con ellos y que tome en cuenta sus conocimientos en el ramo. ME CAUSA LO MISMO QUE RAFA, FRUSTRACIÓN, ELLA TAMBIÉN SALIÓ BAJA.

Eva:

-Comenta estar contenta que los retroalimente, las actividades le agradan, las tareas y las investigaciones autónomas le parecen útiles, y repasar contenidos le ayuda a reforzar. SIN EMBARGO CREO QUE DEBO CAMBIAR MI MANERA DE RETROALIMENTAR, NO SOLO HACERLO DE MANERA ORAL PORQUE LO OLVIDAN, TENDRÉ QUE VOLVER A ESCRIBIR SÍMBOLOS DE CORRECCIÓN PORQUE EN ESTE TASK VI ERRORES REPETIDOS TANTO EN ELLA COMO EN OTROS ALUMNOS.

Ashley:

-Las búsquedas (investigaciones) le han ayudado.

-Pero dice que tiene problemas recordando cómo se escriben las palabras que sabe decir oralmente.

NO ME HABÍA DADO CUENTA DE ESTO, CREO QUE DEBO PRESTAR MAYOR ATENCIÓN EN SU CASO DURANTE LAS PRÁCTICAS PREVIAS.

David:

-Le han ayudado los ejercicios en clase y siente haber mejorado. NO SÉ QUÉ TANTO HA MEJORADO EN REALIDAD, ME PREOCUPA, SIENTO QUE NO HE CONSEGUIDO COMPROMETERLO O MOTIVARLO, ES EL ALUMNO QUE MÁS FALTA, Y A VECES NO HACE TAREAS; ES AMABLE Y EDUCADO PERO NO ESTÁ MUY INTERESADO EN LA CLASE, Y SÍ LE CUESTA, ¿POR QUÉ NO SE ESFUERZA MÁS?

Carlos:

-Comenta que le ha servido realizar investigaciones por su parte.

-Propone analizar el vocabulario en el pizarrón, traer más ejemplos y elaborar listas de vocabulario y frases útiles no tanto individuales sino una igual para toda la clase.

-Siente que el grupo se confunde ante el hecho de que hayan tantos formatos y formas de hacer las cosas y que igual sean correctas.

ESTE CHICO ES QUIZÁ EL MÁS AVANZADO, ESTÁ MUY MOTIVADO Y ES BASTANTE DEDICADO. ME DA MUCHA SATISFACCIÓN VER QUE HAGA MUY BUENOS TRABAJOS, ¿PERO EN QUÉ MEDIDA HE CONTRIBUIDO YO A ESO? ¿NO SERÁ QUE SIMPLEMENTE ES UN ALUMNO CASI AUTODIDACTA Y YO QUIERO LLEVARME EL CRÉDITO?

Karolina:

-Le sirven las investigaciones porque ello le ayuda a familiarizarse con la terminología, la retroalimentación le ha servido. CREO QUE SÍ ESTÁ MEJORANDO, ME DA GUSTO, PODRÍA MEJORAR EL MONITOREO CON ELLA.

Yoshaxany:

-Le agrada que saben por anticipado qué se hará en el task porque así repasan. Redactar e investigar independientemente le ha servido, con los ejemplos guía se le ha facilitado. ES UNA CHICA DEDICADA, SU AVANCE ES BREVE Y LENTO PERO PARECE IR BIEN, CREO QUE ME SIENTO REALIZADO EN SU CASO Y EN EL DE KAROLINA, PERO CON LAURA Y DAVID ME SIENTO FRUSTRADO.

Andrea:

-Le agrada que en clase se hable en inglés y que les haga investigar en inglés porque así mejoran todas las habilidades de la lengua meta, le gustan las actividades que hacemos en la clase. ES DE LAS MÁS ADELANTADAS TAMBIÉN, NO ES PRECISAMENTE SUPER DEDICADA PERO AL MOMENTO DE HACER LOS TASKS NORMALMENTE LOS HACE BIEN.

Afectivamente:

Parecen estar menos ansiosos

- Están acostumbrándose a la dinámica.
- Algunos le diseñan formato incluso.

Conducta:

- Laura expresa estar nerviosa por no recordar vocabulario, sus compañeros le dan algunas respuestas, le ayudan a recordar.
- Eva y Andrea se auxilian con sus celulares (buena estrategia) de hecho Adrea hizo el tak 4 bastante bien.
- Ashley y Samantha checan notas esporádicamente.
- Carlos es particularmente sobresaliente, terminó primero y su formato fue casi un dibujo de un menú real, y su contenido prácticamente perfecto.

¿SERÁ QUE EL TASK LLEGÓ A UN PUNTO QUE ESTÁ MUY ELEVADO? ¿LES ESTOY EXIGIENDO DEMASIADO VOCABULARIO? (PERO SI TODO LO VIMOS EN CLASE)

CREO QUE EL HECHO QUE ALGUNOS HAYAN SALIDO REGULAR O MAL PUEDE TENER UNA RAZÓN EN QUE ES SEMANA DE EXÁMENES DE MATERIAS CURRICULARES.

Los resultados al momento son:

Participante	Task 1	Task 2	Task 3	Task 4
Andrea Pastrana++-	72=7=B	83=8=A	94=9=A	88=90=A
Ashley Gallardo++	74=7=B	78=8=A	57=6=B	72=70=B
Carlos Arturo Acosta--	92=9=A	89=9=A	98=10=A	97=100=A
Eva Zenteno+-	80=8=A	NP	NP	57=6=B
Karolina Calderón--	64=6=B	55=6=B	67=7=B	77=80=A
Laura Fuentes+--	59=6=B	60=6=B	58=6=B	55=6=B
Rafael Carreón--	74=7=B	60=6=B	62=6=B	38=4=C
Samantha Lastra--	79=8=A	72=7=B	NP	51=5=C
Yoshaxany Díaz+--	81=8=A	83=8=A	75=8=A	73=7=B
David Escobar-	NP	NP	58=6=B	36=4=C

DIARIO DEL PROFESOR

Fecha: 10/nov./2016

Creo que la retroalimentación de las actividades, además de hacerla de forma oral como hasta ahora, deberé de utilizar "Correction symbols" como en niveles más bajos, esto para que los alumnos no se olviden de mis sugerencias y cuando repasen vean los símbolos y recuerden en qué deben prestar atención para su próxima actividad.

Adaptaré las propuestas de Tribble (1996) y Harmer (2004)., quedando así:

Correction symbols		
Sp	Spelling error	She is a <u>beutiful</u> woman.
WO	Word order error	Have you <u>yet finished</u> it?
V	Verb form error	He has <u>find</u> the answered.
T	Wrong tense	I can't find my keys, I think I <u>lost</u> them.
C	Concord mistake	The <u>scissors is</u> mine. / Call me if there <u>are anything</u> you need.
λ	Missing word	What are you looking <u>λ?</u> / I love Sue, <u>λ</u> is my best friend.
WW	Wrong word used	It's too cold in here, turn down the <u>climate</u> .
(---)	Something is not necessary	The house <u>(it)</u> is big.
SS	Sentence structure error	<u>You would tell me where is the post office?</u>
?M	The meaning is unclear	<u>James and Tom are very different as he is quite arrogant.</u>
P	Punctuation mistake	Is she your mother <u>.</u>
F/I	Too formal or informal	Dear Mr. Wilson, Concerning the <u>stuff</u> we discussed last...
L1	Mother tongue interference	You like him, that's why he brought you flowers.
Cp	Capitalization mistake	Try to make <u>it</u> to the <u>parTy</u> .

Adapted from: Harmer, J. (2004). How to Teach Writing. Malaysia: Pearson/Longman., and Tribble, C. (1996). Writing. Hong Kong: Oxford University Press.

Los resultados al momento son:

Participante	Task 1	Task 2	Task 3	Task 4	Task 5
Andrea Pastrana+++	72=7=B	83=8=A	94=9=A	88=90=A	91=9=A
Ashley Gallardo+---	74=7=B	78=8=A	57=6=B	72=70=B	81=8=A
Carlos Arturo Acosta+---	92=9=A	89=9=A	98=10=A	97=100=A	93=9=A
Eva Zenteno-//+	80=8=A	NP	NP	57=6=B	76=8=A
Karolina Calderón+---	64=6=B	55=6=B	67=7=B	77=80=A	80=8=A
Laura Fuentes+---	59=6=B	60=6=B	58=6=B	55=6=B	62=6=B
Rafael Carreón+---	74=7=B	60=6=B	62=6=B	38=4=C	77=8=A
Samantha Lastra-/-	79=8=A	72=7=B	NP	51=5=C	NP
Yoshaxany Díaz+---	81=8=A	83=8=A	75=8=A	73=7=B	74=7=B
David Escobar-/-	NP	NP	58=6=B	36=4=C	NP

7 subieron en el task 5. Sin contar la primera actividad ya que es el punto de partida:

3 participantes han aumentado sus puntajes en la mayoría de las veces

3 participantes han aumentado dos veces

2 participantes han salido mejor en una sola actividad

2 han bajado todo el tiempo

Es decir: 60% de los participantes han aumentado, 10% han mantenido su puntaje por arriba de 90 (Carlos), 10% han tenido un desempeño empatado (Eva) -2 aumentos y 2 disminuciones por debajo de 90-, y 20% han disminuido (Samantha y David).

Es notorio que la elaboración del menú de alimentos y el menú de alimentos más bebidas fueron los tasks más complicados para ellos debido a su alta carga de vocabulario novedoso, en la que me faltó estrategia para guiarlos, quizá pude dejarlo como un solo task pero otorgándole 2 semanas de práctica entre toma de decisión de platillos a incluir, investigación autónoma del vocabulario, discriminación del vocabulario indispensable para cada caso, estudio de estructura del formato con ejemplos, práctica de producción, peer and self evaluation, producción.

De los demás tasks, el folleto fue en el que también obtuvieron menos puntos la mayoría, requería mayor cantidad de conectores y adjetivos, el vocabulario no fue un obstáculo aunque también fue bastante, sin embargo, mucho ya lo conocían.

El task en el que más alumnos subieron su puntaje es el 5: 7 alumnos subieron, creo que el procedimiento de instrucción ayudó mucho ya que lo hice como ahora planeo hacer el del menú en el próximo ciclo, y los alumnos se han acostumbrado al tipo de dinámica para prepararse para cada actividad.

Del learning log 5 "¿Qué más crees que haga falta para que tu habilidad y calidad al escribir en inglés sea mayor en comparación con los cinco tasks que has realizado hasta el momento?", las respuestas se pueden resumir:

*confiar más en si mismo para evitar inseguridad y confusión

*Practicar más (no para saber cómo, o qué poner, sino para mejorar lo que ya escriben).

*Corregir los trabajos anteriores.

*Practicar más con ejemplos reales: vocabulario, formato, gramática.

*Continuar con las investigaciones personales.

*Estudiar frases formales e informales para conocer cómo se diferencian oral y escrito.

*Continuar comparando trabajos entre compañeros.

*Continuar retroalimentación en clase.

*Buscar otras fuentes para extender más prácticas.

*Que el profesor resalte el vocabulario más importante a tener presente.

*Repasar temas difíciles (como el menú).

*Repasar por cuenta propia.

La codificación cambiará para el ciclo 2:

Categoría	Código
Aspecto afectivo	Inseguridad
	Confusión
	El tiempo como causa de ansiedad
	Motivación
Contenido	Pertinencia según la tarea (registro)
	Adecuación según la audiencia (lector)
	Desarrollo de la temática
	<i>Variedad de ideas o argumentos</i>
	<i>Información a detalle</i>
	Vocabulario
Organización	Ideas bien expuestas y soportadas
	Orden de las secciones o párrafos
	Secuencia lógica (coherencia)
	Uso de conectores (cohesión)
Lengua	Dominio de estructuras gramaticales
	Concordancia en tiempo, sujeto y número
	Orden de las palabras
	<i>Artículos</i>
	<i>Preposiciones</i>
Mecánica	Deletreo
	Puntuación
	Capitalización

Anexo # 36: Diario del Profesor (Ciclo 2).

DIARIO DEL PROFESOR

Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).

Horario: 16-17 hrs.

Fecha: 17/feb./2017

Objetivo: Analizar y reflexionar sobre la información recabada con la actividad de producción escrita (task), el diario de aprendizaje (learning log), así como las observaciones registradas durante la actividad correspondientes.

Incidencias:

Los resultados al momento son:

Participante	Task 1	Task 2	Task 3	Task 4	Task 5
Oscar	61=6=B				
Bárbara	72=7=B				
Karolyn	58=6=B				
Tania	64=7=B				
Ninel	81=8=A				
María	68=7=B				
Dannia	57=6=B				
Lizzethe	NP				
Josselin	53=5=C				
Cintha	56=6=B				
Karen	56=6=B				
Maximiliano	56=6=B				
Ángeles	47=5=C				
Karla	55=6=B				
Sammy	59=6=B				
Julio	38=4=C				
Carolina	73=7=B				
Alejandra	37=4=C				
Fernanda	71=7=B				

Después de haber puesto prácticas previas a la actividad escrita basadas en las estrategias del ciclo 1 y poniendo especial atención al tratamiento del vocabulario para ver cómo modifica algunos aspectos afectivos se ha podido ver que:

3 alumnos obtuvieron menos de 50 pts. en la actividad.

11 alumnos estuvieron entre 51 y 69 pts.

4 alumnos estuvieron más de 70 pts.

Por lo observado se puede ver que:

- El tiempo para esta actividad (20') no fue una causa de ansiedad para la mayoría ya que los alumnos incluso terminaron antes.
- Las prácticas previas bajo el concepto de trabajo colaborativo les gustó y durante esta actividad los alumnos tendieron a apoyarse unos a otros (¿qué tanto me deja ver esto su competencia personal al escribir?)

En sus diarios de aprendizaje:

- Han comentado que el docente y su instrucción previa a la actividad les proporcionó seguridad.
- El tema fue motivacional porque trata de lo que usarán en el campo laboral real, capta su interés.
- Los aspectos afectivos (inseguridad, confusión, ansiedad y motivación) fueron afectados positivamente por:
 - El trabajo previo con vocabulario seleccionado por ellos mismos,
 - las dinámicas en grupo y,
 - la forma de retroalimentar del docente.
- La confusión se reduce al conocer bien el tema, qué se espera de ellos, cómo hacerlo y con qué léxico.

Al parecer la ansiedad y la inseguridad son reacciones iniciales en algunos de ellos (nervios por no saber si podrán realizar la actividad bien o no) que conforme avanzan en la actividad e ir recordando disminuye y se sienten más seguros (se correlacionan).

DIARIO DEL PROFESOR

Fecha: 24/feb./2017

Incidencias:

Participante	Task 1	Task 2	Task 3	Task 4	Task 5
Oscar +	61=6=B	68=7=B			
Bárbara +	72=7=B	84=8=A			
Karolyn +	58=6=B	65=7=B			
Tania -	64=7=B	54=5=C			
Ninel -	81=8=A	62=6=B			
María +	68=7=B	70=7=B			
Dannia -	57=6=B	42=4=C			
Lizzethe	NP	NP			
Josselin	53=5=C	NP			
Cinthy	56=6=B	NP			
Karen	56=6=B	NP			
Maximiliano +	56=6=B	57=6=B			
Ángeles +	47=5=C	55=6=B			
Karla +	55=6=B	60=6=C			
Sammy +	59=6=B	79=8=A			
Julio	38=4=C	NP			
Carolina +	73=7=B	78=8=A			
Alejandra -	37=4=C	36=4=C			
Fernanda -	71=7=B	69=7=B			

5 alumnos estuvieron ausentes por lo que no hay punto de comparación.

9 alumnos subieron puntaje

5 alumnos bajaron puntaje

Según sus diarios de aprendizaje:

Inseguridad		Confusión		Ansiedad		Motivación	
Mejora o inexistencia	Existe o empeoró	Mejora o inexistencia	Existe o empeoró	Mejora o inexistencia	Existe o empeoró	Existe o mejoró	No existe o disminuyó
3	7	1	7	2	6	9	0
Karla	Dannia	Sammy	Dannia	Oscar	Carolina	Dannia	
Oscar	Bárbara		Karla	Maximiliano	Ángeles	Carolina	
Maximiliano	Ángeles		Carolina		Fer. Castillo	Bárbara	
	Sammy		Bárbara		Sammy	Ángeles	
	Alejandra		Ángeles		Fer. Zenteno	Sammy	
	Ninel		Fer. Castillo		Karolyn	Alejandra	
	Tania		Karolyn			Ninel	
						Fer. Zenteno	
						Max	

Durante las clases, y los análisis hechos a las tareas escritas, se nota que este grupo tiene menos habilidad escrita que el del ciclo 1, además de ser más jóvenes y ser 19.

La mayoría sí aplicó el vocabulario que vinos de manera correcta, aún hay inconsistencias en otras áreas, y el reto ahora es conjuntar el esfuerzo hasta ahora hecho con la meta de disminuir los aspectos afectivos negativos y aumentar la motivación de aquellos que no expresaron literalmente tenerla.

Me he sentido cómodo con la manera en que han fluído las clases, durante las prácticas la mayoría son participativos. A veces me cuesta siempre parecer entusiasta sin parecer querer motivarlos a la fuerza, espero ellos no lo piensen así.

DIARIO DEL PROFESOR

Fecha: 03/Mar./2017

Incidencias:

Participante	Task 1	Task 2	Task 3	Task 4	Task 5
Oscar +-	61=6=B	68=7=B	49=5=C		
Bárbara +	72=7=B	84=8=A	NP		
Karolyn ++	58=6=B	65=7=B	81=8=A		
Tania -+	64=7=B	54=5=C	78=8=A		
Ninel -+	81=8=A	62=6=B	77=8=A		
María +	68=7=B	70=7=B	NP		
Dannia --	57=6=B	42=4=C	35=4=C		
Lizzethe	NP	NP	NP		
Josselin +	53=5=C	NP	82=8=A		
Cintha +	56=6=B	NP	72=7=B		
Karen +	56=6=B	NP	74=7=B		
Maximiliano +-	56=6=B	57=6=B	69=7=B		
Ángeles ++	47=5=C	55=6=B	64=6=B		
Karla +-	55=6=B	60=6=B	50=5=C		
Sammy +-	59=6=B	79=8=A	58=6=B		
Julio +	38=4=C	NP	68=7=B		
Carolina +	73=7=B	78=8=A	NP		
Alejandra -+	37=4=C	36=4=C	38=4=C		
Fernanda -+	71=7=B	69=7=B	74=7=B		

De los 11 alumnos que han estado en los tres tasks: 5 bajaron en puntaje y 6 subieron.

En general, con este grupo los menús incluyeron más cosas que los del ciclo anterior:

- La mayoría sí incluyó costos
- Algunos incluso consideraron impuesto al valor agregado
- Cargo por servicio
- Breve bienvenida al huésped.

A la pregunta del learning log: ¿Consideras que la forma en que se ha trabajado el vocabulario en clases ha contribuido a que disminuyan las sensaciones en verde y aumentado la que está en azul?, cómo? (explica a detalle). *inseguridad confusión ansiedad motivación*

Las respuestas pueden resumirse de la siguiente manera:

2 se siente motivado pero aún le cuesta

2 sí y se siente más seguro

4 sí en todas las sensaciones, y más motivado

2 no respondió ambiguamente

2 si, ansiedad y seguridad disminuyen, confusión sigue, motivación aumenta

2 si pero con confusión

1 si pero no le gusta el trabajo autónomo

1 No, en todas las sensaciones, motivación bajó (creo que es un chico "contreras")

***inseguridad, confusión, y ansiedad...en verde**

***motivación...en azul**

DIARIO DEL PROFESOR

Fecha: 10/Mar./2017

Incidencias:

Participante	Task 1	Task 2	Task 3	Task 4	Task 5
Oscar ++	61=6=B	68=7=B	49=5=C	78=8=A	
Bárbara ++	72=7=B	84=8=A	NP	85=9=A	
Karolyn ++	58=6=B	65=7=B	81=8=A	NP	
Tania -++	64=7=B	54=5=C	78=8=A	81=8=A	
Ninel -++	81=8=A	62=6=B	77=8=A	86=9=A	
María ++	68=7=B	70=7=B	NP	90=9=A	
Dannia --+	57=6=B	42=4=C	35=4=C	54=5=C	
Lizzethe	NP	NP	NP	NP	
Josselin +	53=5=C	NP	82=8=A	NP	
Cinthy ++	56=6=B	NP	72=7=B	83=8=A	
Karen +-	56=6=B	NP	74=7=B	69=7=B	
Maximiliano ++	56=6=B	57=6=B	69=7=B	82=8=A	
Ángeles +++	47=5=C	55=6=B	64=6=B	79=8=A	
Karla +-	55=6=B	60=6=B	50=5=C	NP	
Sammy ++	59=6=B	79=8=A	58=6=B	87=9=A	
Julio +	38=4=C	NP	68=7=B	NP	
Carolina +	73=7=B	78=8=A	NP	NP	
Alejandra -+	37=4=C	36=4=C	38=4=C	NP	
Fernanda -+	71=7=B	69=7=B	74=7=B	NP	

Del learning log puntualicé para concienciar a los alumnos respecto a:

- 1.- Que tú elijas qué tipo de palabras usar según el tema. (**Campos semánticos: según registro, tipo de restaurante, etc.**)
- 2.- Que tú decidas, de entre todas las palabras, cuáles son esenciales para tu escrito en particular. (**core vocab**)
- 3.- Trabajar con expresiones comunes según el tema (*on the side, on top, etc.*) (**lexical phrases and chunks, collocation**)
- 4.- Uso del internet como f fuente auténtica con riqueza visual de las palabras (veo qué es *hot pepper, grilled, etc.*).
- 5.- Uso del contenido en el libro de texto como apoyo exclusivamente.

6.- Trabajo en equipos durante las prácticas para usar el vocabulario aprendido. **(trabajo colaborativo)**

Sus sugerencias fueron:

5 alumnos: Juegos (crucigramas o competencias)

2 alumnos: Repasar por su propia parte

2 alumnos: Crear tablas de vocabulario

2 alumnos: reforzar práctica oral

(una alumna también sugirió planas y cuestionarios-se me hace extraño).

En comparación con los chicos del ciclo 1, lo han hecho mucho mejor. A pesar de ser menos entusiastas que ellos, éstos han podido hacer mejores trabajos; no sé si debo llevarme el crédito. Jajaja. Aunque la experiencia anterior me ha servido para evitar errores del pasado y mejorar buenas prácticas.

Estos alumnos en mucho manejan más vocabulario.

Piden juegos y más práctica oral, hemos hecho prácticas orales como roleplays y siempre participan en inglés cuando se les piden opiniones, etc., creo que les gusta más la habilidad de speaking que writing (como a muchas personas), pero para fines de la investigación, han hecho muy buen trabajo; incluiré más speaking en las prácticas para que suba su motivación.

DIARIO DEL PROFESOR

Fecha: 17/Mar./2017

Incidencias:

Participante	Task 1	Task 2	Task 3	Task 4	Task 5
Oscar +-+	61=6=B	68=7=B	49=5=C	78=8=A	77=8=A
Bárbara ++	72=7=B	84=8=A	NP	85=9=A	NP
Karolyn ++	58=6=B	65=7=B	81=8=A	NP	NP
Tania -+++	64=7=B	54=5=C	78=8=A	81=8=A	89=9=A
Ninel -++	81=8=A	62=6=B	77=8=A	86=9=A	NP
María ++	68=7=B	70=7=B	NP	90=9=A	NP
Dannia --++	57=6=B	42=4=C	35=4=C	54=5=C	73=7=B
Lizzethe	NP	NP	NP	NP	NP
Josselin +	53=5=C	NP	82=8=A	NP	NP
Cinthy ++-	56=6=B	NP	72=7=B	83=8=A	75=8=A
Karen +-+	56=6=B	NP	74=7=B	69=7=B	80=8=A
Maximiliano +-+	56=6=B	57=6=B	69=7=B	82=8=A	77=8=A
Ángeles +++-	47=5=C	55=6=B	64=6=B	79=8=A	47=5=C
Karla +-+	55=6=B	60=6=B	50=5=C	NP	57=6=B
Sammy +-+	59=6=B	79=8=A	58=6=B	87=9=A	NP
Julio +	38=4=C	NP	68=7=B	NP	83=8=A
Carolina +	73=7=B	78=8=A	NP	NP	81=8=A
Alejandra -+	37=4=C	36=4=C	38=4=C	NP	63=6=B
Fernanda -+	71=7=B	69=7=B	74=7=B	NP	80=8=A

NP= El alumno no se presentó a realizar la actividad escrita.

¿Consideras que tu habilidad escrita ha mejorado como futuro egresado del área de turismo y hospitalidad, cómo exactamente, a qué se debe esto?

Carolina: He logrado conocer más palabras, mi gramática ha mejorado (¿si o no?)

Dannia: Mejoré un 80%, me siento con más confianza, segura, le entiendo gracias al

vocabulario que vimos.

Karla: He avanzado un poco, le entiendo más, me pongo nerviosa pero ya no tan insegura; debo estudiar más.

Ángeles: Si aumentó mi habilidad, la clave fue ir a nuestro paso, ya no llegas a sentir la ansiedad y la presión.

Tania: Si he mejorado, he aprendido nuevo conocimiento, aprendí más vocabulario, mi seguridad aumentó, las dudas disminuyeron.

Alejandra: Si ha mejorado, me siento más confiada.

Oscar: Si, antes no escribía grandes textos, siento más confianza, tengo errores pero no me preocupan, puedo mejorar.

Fernanda: Si, tengo idea clara de cómo hacer los documentos, me sentí más segura, he perdido el miedo aunque esté mal, se aprende de los errores.

Karen: He mejorado un poco, necesito repasar para poder confiar más en mí y mis conocimientos, tengo nervios y dudo.

Cinthya: Me expreso mejor, antes no tenía confianza y no conocía el vocabulario.

Julio: Si he dado un cambio favorable, hemos estado practicando, buscando por nuestros propios medios, mi gramática ha mejorado.

Maximiliano: Si, las frases son de gran ayuda, me siento más libre y con más facilidad.

Anexo # 37: Diario de Aprendizaje de Ashley (Actividad 1, Ciclo 1).

Ashley Gallardo López Hochstrasser

¿Cómo te sentiste redactando la confirmación de los cambios hechos a la reservación de hotel?

Al principio un poco confundida pues al comenzar me cuesta trabajo y más porque va dependiendo del tipo de hotel y tipo de huéspedes que tiene dicho hotel.

En lo personal, el trabajo de contacto con el cliente no me gusta, prefiero la parte administrativa y el tratar con los clientes internos (colaboradores) por que siento que mi actitud y forma van más enfocados a guiar a un grupo de personas no tanto al estar a disposición del cliente como tal.

Al final no siento que se me complicara, solo era cuestión de comenzar y de ahí se desarrolla poco a poco. e intente poner solo lo necesario.

Gracias Ashley. Entiendo que te gusta más lo administrativo y no tanto el contacto con el cliente; sin embargo, hay que estar preparado para todo, ¿no crees? Espero que cuando te gradúes encuentres una posición "backstage" je je je.

- Dime, ¿A qué se debió tu confusión inicial respecto a la encomienda de redactar el cambio de la reservación?

¿Qué descubriste específicamente cuando estabas escribiendo que hizo que al final sintieras que no era tan complicado después de todo?

Anexo # 38: Diario de Aprendizaje de Eva (Actividad 1, Ciclo 1).

Eva Zenteno

¿Cómo te sentiste redactando la confirmación de los cambios hechos a la reservación de hotel? ¿Por qué?

Me sentí un poco insegura y ansiosa ya que no recordaba como eran las confirmaciones de cambios. Fue un poco fácil ya que sabía un poco la estructura que debía llevar.

Pienso que podría mejorar un poco más en la redacción, porque me faltaba practicar un poco más la escritura formal.

Ceracias Eva. 😊

¿Cómo consideras que podrías mejorar tu redacción de este tipo de documentos en específico?

Digo, a parte del aspecto de formalidad que ya mencionaste.

Saludos.

Norma

Anexo # 39: Diario de Aprendizaje de Ángeles (Actividad 1, Ciclo 2).

Angeles Meza Zepeda

LEARNING LOG #1 C2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #1 C2).

Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).

Horario: 16-17 hrs.

Fecha: 17/Feb./2017

Objetivo: Después de haber redactado un correo electrónico para confirmar los cambios hechos a una reservación de hotel, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

¿Cómo te sentiste al realizar la actividad de escritura en inglés de hoy, por qué dices eso?

El día de hoy me sentí en la actividad de escritura muy ansiosa ya que no sabía muy bien de que se trataría. Después de comenzar trate de concentrarme para poder responder con claridad.

En la siguiente actividad estaré más confiada de mi capacidad para poder estar en esta actividad.

Así es, "más confiada de mi capacidad" es la frase clave. Es seguro que las próximas actividades serán más fáciles para ti. Solo recuerda no faltar a clases porque las practicas previas nos enriquecen mucho con las palabras que debemos usar y cómo organizarlas según el text.

Gracias por compartir,

Mr. Ruvelo.

Anexo # 40: Diario de Aprendizaje de Julio (Actividad 1, Ciclo 2).

Julio Martín Panto

LEARNING LOG #1 C2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #1 C2).

Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).

Horario: 16-17 hrs.

Fecha: 17/Feb./2017

Objetivo: Después de haber redactado un correo electrónico para confirmar los cambios hechos a una reservación de hotel, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

¿Cómo te sentiste al realizar la actividad de escritura en inglés de hoy, por qué dices eso?

Me sentí Nervioso a la hora de contestar pues se me suelen
olvidar algunas frases para contestar, al empezar con el
trabajo fui recordando poco a poco el vocabulario, así
pues me sentí aliviado de haber concluido el trabajo
en la forma que me pidieron.

No te preocupes, Julio. Te invito a que repases todas las
días aun que sea unos 5 minutos para que así el vocabulario y los
frases que mencionas no te hagan una mala jugada cuando tienes que
aplicarlos en algún trabajo o actividad. Así se hace menos pesado el
esfuerzo, ya verás. Pero vamos a echarle ganas, ok. Yo sé que eres
muy inteligente, sólo ponte trucha y verás.

Saludos,

Mr. Buelo.

Anexo # 41: Diario de Aprendizaje de Sammy (Actividad 4, Ciclo 2).

LEARNING LOG #4 C2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #4 C2).		
Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).	Horario: 16-17 hrs.	Fecha: 10/Mar./2017
Objetivo: Después de haber redactado un menú de restaurante de hotel (con bebidas), los estudiantes compartirán de manera escrita su respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.		
Durante estas cuatro actividades de escritura, se ha intentado que la manera en la que se trabaja el vocabulario te ayude a disminuir posibles niveles de inseguridad, confusión y ansiedad; y a su vez, que aumente tu motivación.		
Lo que se ha hecho ha sido: Sammy Patricia Moran León		
<ol style="list-style-type: none">1.- Que tú elijas qué tipo de palabras usar según el tema.2.- Que tú decidas, de entre todas las palabras, cuáles son esenciales para tu escrito en particular.3.- Trabajar con expresiones comunes según el tema (on the side, on top, etc.).4.- Uso del internet como fuente auténtica con riqueza visual de las palabras (veo qué es hot pepper, grilled, etc.).5.- Uso del contenido en el libro de texto como apoyo exclusivamente.6.- Trabajo en equipos durante las prácticas para usar el vocabulario aprendido.		
¿Qué otras acciones (por parte de tu profesor o tuya) crees que servirían para que te sientas más confiado, seguro, tranquilo y motivado al momento de realizar una actividad escrita?		
<ul style="list-style-type: none">➤ Ayuda de mi profesor en cuanto como usar la gramática, para que yo tenga la idea de utilizar bien la gramática.➤ Me ayudo mucho leer y entender que es lo que quiero decir y escribir➤ Me ayudo que no se utilizara el traductor para traducir alguna palabra que quiero saber el significado.		
Realmente me he dado cuenta que si he aprendido más y que ya no tengo tanta inseguridad y confusión. ya no me cuesta mucho escribir y ordenar mis oraciones.		
Gracias Sammy.		
Tomaré muy en cuenta lo que dices sobre la gramática.		
- Te invito a que sigas leyendo para ampliar tu vocabulario.		
- Las búsquedas de materiales auténticos como las recetas directamente en inglés son para eso precisamente, para encontrar el vocabulario real que hay que utilizar, yo también estoy en desacuerdo de depender de un traductor porque a veces no nos da la palabra que estamos queriendo significar en nuestro trabajo. Que gusto que te sientas tan bien con tu escritura ahora. 😊		
Gracias, Mr. Ravelo.		

Anexo # 42: Hoja de Observación No Estructurada (Actividad 5, Ciclo 2).

HOJA DE OBSERVACIÓN TASK 5 C2 (ACTIVIDAD 5 C2)		
Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).	Horario: 16-17 hrs.	Fecha: 17/Mar./2017
Objetivo: Descubrir comportamientos y otros aspectos afectivos (estrés, inseguridad, confianza, motivación, etc.) que los estudiantes demuestran durante la realización de una carta de bienvenida para un huésped VIP a un hotel.		
Apuntes varios:		
Los alumnos sí están utilizando sus tablas de compendio de posibles conectores, ideas o frase cortas a utilizar. ¿Pueden armar las oraciones correctamente ellos solos.		
Oscar está escuchando música.		
Karla se come las uñas (¿es un hábito en ella o es por esta actividad?)		
Esta semana varios alumnos faltaron por ser semana de exámenes. ¿Les afecta mucho?	Lo que sí es que: ¿Están terminando mucho más rápido que en actividades anteriores. ¿Será buena señal?	
Veo que le preguntan menos al de al lado acerca de algún detalle concerniente al trabajo asignado.		
Dannia parece muy concentrada. ¿Cómo lo hará hoy? Ha sido de las más bajas en algunas ocasiones.		
Karla piensa en voz baja, su progreso ha sido irregular y lento; con algunas ocasiones bastante buenas en comparación con puntajes anteriores. ¿Qué sucederá hoy, me preocupa un poco ella y Dannia también.		
Hoy faltaron varios. La semana de exámenes no ha ayudado.		
Ariales dice al entregarme su trabajo: "Ay, la verdad... no sé." ¡Me preocupa! Ella solo faltó un día, ¿por qué dice no saber?		

Anexo # 43: Diario de Aprendizaje de Karla (Actividad 5, Ciclo 2).

LEARNING LOG #5 C2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #5 C2).		
Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).	Horario: 16-17 hrs.	Fecha: 17/Mar./2017
Objetivo: Después de haber redactado una carta de bienvenida para un huésped VIP a un hotel, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.		
Durante estas semanas se han realizado las siguientes actividades escritas: Asignación 1: Confirmación de cambio de reservación. Asignación 2: Folleto de hotel para personas de negocios. Asignación 3: Menú de servicio a cuartos de un hotel (sin bebidas). Asignación 4: Menú de restaurante de hotel (con bebidas). Asignación 5: Carta de bienvenida para un huésped VIP.		
¿Consideras que tu habilidad escrita ha mejorado como futuro egresado del área de turismo y hospitalidad, cómo exactamente, a qué se debe esto?		
<p>Considero que he avanzado un poco en escritura y en entender más, ya no me siento tan insegura al responder pero sigo sintiéndome nerviosa al responder los ejercicios. Al ponerme nerviosa me bloqueo y me empiezo a confundir. Pero aparte de eso me gusta porque me siento mejor. Necesito estudiar para mejorar al menos un 10%. Pero me siento bien.</p> <p>Grazias por lo oportuno, Karla.</p> <p>Con dificultades aún pero vas poco a poco avanzando y eso es lo importante.</p> <p>Saludos, Mr. Raulo.</p> <p>Karla Molina Nafinez</p>		

Anexo # 44: Diario de Aprendizaje de Rafael (Actividad 3, Ciclo 1).

Rafael Correo Comacho

LEARNING LOG #3 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #3).

Clase: 8207-01L Inglés VIII (Licenciatura GL).

Horario: 15-16hrs.

Fecha: 14/Oct./2016

Objetivo: Después de haber redactado un menú de servicio a cuartos de un hotel, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

A lo largo de estas semanas, ¿consideras que tu habilidad para redactar las asignaciones escritas han mejorado? ¿Por qué dices eso? Especifica.

Asignación 1: Confirmación de cambio de reservación.

Asignación 2: Folleto de hotel para personas de negocios.

Asignación 3: Menú de servicio a cuartos de un hotel.

Si, Durante estos días he aprendido más vocabulario y me resultó más fácil hacer mis trabajos, igual me fue de mucha ayuda por que se que en el futuro podré aplicar lo aprendido en mi área laboral.

Me resultó fácil porque buscando la información por nuestra cuenta y con ayuda de lo que nos enseñó el profesor, fue fácil poner toda la información en su debido lugar.

Gracias Rafael. Lo que comentas aquí, aunado a tu experiencia en el campo laboral, creo que puedes tener muy buenos resultados pronto.

Te invito a que todo ese vocabulario nuevo no lo dejes de lado y trates de reciclarlo incluso en tus clases de las demás materias, ¡quiero que te sorprendas a tus profesores! ja-ja-ja. Me gustaría verte describir un platillo en el laboratorio de gastronomía 😊.



Saludos.

Anexo # 45: Investigación de los Servicios Prestados por un Hotel Real (Alumnas, Ciclo 1).



Ashley Gallardo López Hochstrasser

Samantha Lastra Sangeado

	SERVICE		TIMES	
	Restaurant	→		Mexican cuisine, open for breakfast, lunch and dinner.
	Room service	→	\$	Available every day 24 hours
	Bar	→		Open for dinner every day. Located in the hotel lobby. Pool bar, open at the same time the pool
	Car Park	→		Available 24 hours. Valet parking only for events
	Spa	→	\$	By 4pm or requesting service to a specific time
	Pool	→		Open every day from 10am to 11pm
	Fitness centre	→		Open At 5am to 2am
	Wi Fi	→		High-speed Internet in all areas of the hotel
	Check-in	→		From 3:00pm
	Check-out	→		At 1:00pm
	Event rooms	→		It depends on the event
	Business center	→		Open 24 hours
	Laundry service	→	\$	Available 24 hours
	Beauty salon	→	\$	Service requested in advance
	Medical service	→	\$	Available 24 hours



Anexo # 46: Ejemplo 1 de Propuesta de Menú para un Restaurante Real (Alumnos, Ciclo 1).

	
MAIN COURSE	
CHICKEN ROLL BREAST IN CHEESE SAUCE <i>Wrapped in bacon and spinach, served with slice of potatoes au gratin.</i>	\$145
"CHIAPANECA" BREAST <i>With double cream cheese in piloncillo sauce and guajillo peper, served with rice, chayote and pepita au gratin.</i>	\$140
BEEF & CHICKEN DOU <i>Beef and chicken paupiette with mashed potatoes and gravy sauce with roasted vegetables</i>	\$210
CAPRESE CHICKEN BREAST <i>Marinated roasted chicken breast with pesto on a mixture of fresh cheese and tomato, sautéed potatoes in butter.</i>	\$135
BEEF CUTTING <i>Juicy beef cuts wrapped in bacon with a red wine sauce with sweet potato</i>	\$195
SKIRT STEAK <i>With guacamole, melted cheese and flour tortilla</i>	\$205
RIB EYE <i>Juicy marinated steak with chimichurri, baked potatoes and quesadillas</i>	\$250
MIXED GRILL (2 PEOOPLE) <i>Beef steak, top sirloin and chicken breast with chistorra, melted cheese and tossed chiles</i>	\$285
Fish and shellfish	
SHRIMP WITH BACON <i>Shrimp stuffed with gouda cheese wrapped in bacon, bathed in caper cream</i>	\$260
FRESH SALMON <i>Grilled in olives butter and balsamic vinegar, with sautéed corn with peppers</i>	\$215
ROAST SEA BASS <i>Roast sea bass filet, with vegetable couscous and a citrus sauce</i>	\$270
FISH TACOS <i>Delicious and classic fish tacos battered with olive mexican sauce and seasoned with our chipotle dip</i>	\$140
BREADED SHRIMPS <i>Delicious breaded shrimps in chipotle seasoned served with white rice and fresh salad</i>	\$220
CHIAPANECO FISH <i>Stuffed Chiapaneco cheese, beans and hoja santa, In a simojovel chili sauce, with chayotes in butter and rice</i>	\$150
Sandwiches and hamburgers	
GRATIN SKIRT STEAK SANDWICH <i>With fried beans, guacamole and French fries .</i>	\$150
CHICKEN BREAST SANDWICH WITH GOAT CHEESE <i>Made with the house bread, served with a vegetables bed, goat cheese and dehydrated tomatoes</i>	\$145
BEEF SANDWICH \$160 OR CHICKEN \$140 <i>Slice beef or chicken, au gratin with manchego cheese, fried beans, guacamole and chipotle with roasted onions and sausage</i>	\$160 OR \$140
MOBLEY BURGUER <i>220 grs grilled beef with cheese, bacon and tomato, with french fries</i>	\$160
CHEDDAR CHEESE BURGER <i>220gr beef stuffed with delicious cheddar cheese served with potatoes slices</i>	\$160



Hilton Garden Inn®

Starters

CRUNCHY AVOCADO \$145

Avocado croquettes with beef, breaded with chopped nuts, accompanied by our delicious chipotle dip.

SHRIMP AGUACHILE \$250

Shrimp cooked in lime juice and habanero pepper, accompanied by avocado and cucumber.

SALMON CEVICHE \$210

Seasoned with citrus juices and accompanied by cucumber and mango.

TURULA SALAD \$95

Cucumber, onion, coriander, tomato and chile with dried shrimp.

SNACK PLATE \$105

Different delicious snacks, chicken wings, cheese fingers, stuffed sausages and local lunch meat, butifarra.

Pasta

OPTIONAL, ASSEMBLE YOUR PASTA
\$130

PASTA TYPE

- Fusilli
- Spaghetti
- Linguini
- Fettuccini

INGREDIENTS

- Chicken
- Shrimp
- Salmon
- Vegetables

TYPES OF SALSA

- Alfredo's Salsa
- Pesto
- Pomodoro
- Butter

Soups

TORTILLA SOUP AND CHICHARRON \$78

Traditional tortilla soup with Oaxaca cheese, pork skins, avocado, chile pasilla and a touch of thick cream.

PUMPKIN CREOLE CREAM \$75

Delicious and soft cream accompanied by croutons

CHIAPAS CREAM \$78

Made with chipilin and elote, accompanied by crispy chiapaneco cheese

NOODLE SOUP \$75

Delicious noodles with fresh vegetables and chicken

Salads

PEAR SALAD AND HAM \$125

Delicious combination of lettuce and spinach with pears and a touch of Serrano ham with red fruit vinaigrette.

GREEK SALAD \$85

Mixture of tricolor peppers, shallots and cucumber, with slices of turkey ham, seasoned with yogurt and citrus.

MEDITERRANEAN TOMATO SALAD \$85

Mix of fresh cheese with tomato and black olives with a touch of reduction of balsamic vinegar.

RED BERRIES SALAD \$85

Fresh leaves of lettuce sangria, accompanied by red fruits with a curls of citrus fruits and goat cheese

GARDEN SALAD \$95

Lettuce, tomatoes, mushrooms, pepper, carrot, avocado, onion, panela cheese, manchego cheese, cucumber, jicama, olives. Dressings: ranch, caesar, thousand islands, olive oil and balsamic vinegar.

(CHOOSE 5 INGREDIENTS)

DRINKS

Natural Orangeade and lemonade	\$35	Imported beer	\$47
Mineral orangeade and lemonade	\$39	Chelada / Michelada	+\$15
Fresh water (Fruit)	\$100	Tea	\$20
Sangria (Pitcher)	\$180	American coffee	\$25
House Clericot (Pitcher)	\$200	Espresso	\$35
Bottle of water	\$30	Cappuccino	\$39
Soda	\$35	Juices	\$35
National beer	\$40	Smoothies	\$50


Glass of white or red wine from the house | \$50

DESSERTS

- Carrot Cake \$55.00
With a delicious coating of Philadelphia cheese
- Corn pie \$75.00
Served with vanilla ice cream
- Oreo Cheese cake \$80.00
Our delicious recipe, prepared with Oreo cookies

- Cookies and cream in glass \$65.00
Creamy biscuit sponge cake, chocolate ice cream and Kalua liqueur
- Opera Cake \$65.00
Almond and chocolate cake with a cream of butter and coffee
- Creamy vanilla and red fruit mousse \$80.00
Red fruit mousse with custard cream.

Anexo # 47: Ejemplo 2 de Propuesta de Menú para un Restaurante Real (Alumnos, Ciclo 1).

<i>Artisan Beers From Chiapas</i>		
SELVATICA DOÑA AMARGADA (PALE ALE)	55	
SELVATICA BELLOTA DEL BOSQUE (BROWN ALE WITH "PILLONCILLO")	58	
SELVATICA TORTUGA (IPA)	60	
SELVATICA OSCURA ESTIGIA (IMPERIAL STOUT WITH OATS & COFFEE)	60	
TZOTZIL JAGUAR (CHIAPANECO)	40	
TZOTZIL LAGER, PORTER, MIEL	50	
TZOTZIL BASTON DE MANDO (IMPERIAL STOUT)	65	
LA RELIGIOSA (JAGUAR WITH POX MYL)	50	
AMNESIA NOCTURNA (DUNKELWEIZEN)	65	
AMNESIA DIURNA (HEFEWEIZEN)	65	
TREPADORA RED ALE	60	
TREPADORA IPA	60	
AOPHIS (IMPERIAL STOUT WITH COFFEE)	70	
<i>Packs</i>	BEER* + MEZCAL	60
	2 BEERS* + ONION RINGS	90
	2 TRADITIONAL MOJITOS + FRENCH FRIES	130
	PASTA MARGARITA + WINE (FOR TWO)	150
	LIME TARTLET+ CAPPUCCINO	60
	<p>Welcome to <i>Terraza Central</i>. We want our products to be the most local, organic, not frozen, non processed and fair trade as possible. Every single dish is prepared at the moment and with the freshest ingredients. Thank you for coming, enjoy it!</p>	
TERRAZA CENTRAL		

Wednesday Special

BBQ RIBS (500 GR)

150

Fresh from the oven ribs with homemade BBQ sauce.

Wednesday Special

BBQ RIBS (500 GR)

150

Fresh from the oven ribs with homemade BBQ sauce.

Wednesday Special

BBQ RIBS (500 GR)

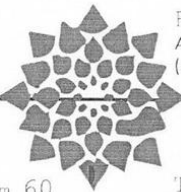
150

Fresh from the oven ribs with homemade BBQ sauce.

- COCKTAILS -

MEZCALITOS

NO ME SUELTES	45	OJOS VERDES	50
Agave distillate, orange, lime, cranberry juice, Pineapple juice and rosemary		Agave distillate, basil and orange	
CORAZÓN DE MAGUEY	45	BESO DE SABINA	55
Agave distillate, cucumber, lime and Ginger Ale		Agave distillate, berries lime, cranberry juice, natural syrup and Sprite	
BICICLETA AZUL	50	ECOS DE MIEL	65
Agave distillate, curacao, cherry, Sprite, lime		Agave distillate, Controy (orange liquor), grapefruit and ginger	



- CLASSICS -

Cuba Libre	Bacardi	50	Matusalem	60
Vodka Tonic	Wyborowa	50	Absolut	60
Screwdriver	Wyborowa	50	Absolut	60
Cosmopolitan	Wyborowa	50	Absolut	60
Paraiso Iced Tea		60		
Dry Martini		60		
Gin & Tonic		85		
Black Pearl		85		
Carajillo		90		

- MARGARITAS -

Traditional Margarita	60
Watermelon & Spearmint	65
Citrus fruits with Chia	65
Mango and Basil	65

- LIQUORS -

Rum	Bacardi	45	Matusalem	50
Tequila	Tradicional	45	Herradura	70
Vodka	Wyworowa	40	Absolut	50
Whiskey	Red Label	60	Old Parr	100
Gin	Tanqueray	65		

MOJITOS

Rum, spearmint, lime and fruits

WATERMELON	45
CHAMULA	45
APPLE	45
TRADITIONAL	50
BERRIES	55

- BEERS -

Indio, XX Ambar & XX Lager	30
Bohemia (light/dark)	35
TRADITIONAL MICHELADA	+10

POX (Strawberry/Raspberry) 40

NEW POSHITOS

AMBAR	45	PIEL CANELA	55	PAIMAR	45
Posh, "simojovel" chili & orange.		Posh, rum, cinammon & apple		Posh, coconut, pineapple, cucumber & mint	
TSO COI	50	BICICLETA ROJA	70	COSMOPOX	50
Posh, basil, tonic water & hibiscus		Posh & Old parr whiskey, cherry, gin & lime.		Posh, controy & Cranberry juice.	

Artisan Agave distillate 45

Glass of house wine 60

-APPETIZERS-

ONION RINGS Tempura onion rings.	45	PITAPIZZETAS Hawaiana (ham and pineapple), Traditional (ham and mushrooms) or Mexicana (chorizo & jalapeño)	70
FRENCH FRIES French fries with sprinkled spices, a drop of lime & salt.	50	FISH TACOS Tempura tilapia fish, purple cabbage and carrots.	75
TAPAS Roasted Panela cheese and tomato with basil.	50	FISH CEVICHE Tilapia, seasonal mango and cucumber.	80
QUESADILLAS Homemade tortillas, cheese, Pumpkin flower and mushrooms	65	STUFFED AVOCADO Grilled, with tilapia & Chipotle mayonnaise	95
MEXICANA & GUACAMOLE Dry cheese, Jalapeño & Coriander, w/ Totopos from Teopisca.	70	SHRIMP AGUACHILE Dry shrimp, white chili and jalapeño	99

HAMBURGUERS

VEGGIE BURGER Mix of cereals, seeds and vegetables	90
PORTOBELLO Portobello, goat cheese and spinach.	105
CENTRAL Meat, cheese, bacon, guacamole and chipotle	110

- SANDWICHES -

CHEESE & CHIPILÍN Roasted panela cheese, chipilin pesto & roasted corn.	65
CHEESE & PEAR Roasted panela cheese, Chipotle, Pear and caramelized onion.	65
TURKEY HAM Stew of Mushrooms, tomato sauce and "La Mancha" Cheese.	75
CHICKEN BREAST Chicken gratin, dijon mustard, bacon and cherry tomatoes sauce	85

DESSERTS

LEMON TARTLET WITH RED FRUITS	45
----------------------------------	----

- PASTA -

MARGARITA Fetuccini served with tomato sauce, carrot and sprinkled cheese.	55
CHIPILÍN PESTO Fetuccini, chipilin pesto, dry cheese.	60
BOLONUESTRA Fetuccini pasta with beef and our homemade sauce.	80

- SALADS -

CAMBRAY Bacon and baby potatoes served with mushrooms and dry cheese	40	60
ROAST VEGETABLES Roasted veggies seasoned with dry Chili	40	60
GREEN SALAD Mixture of lettuce, spinach, green beans, zucchini, cucumber, & avocado, with coriander vinaigrette on top.	40	60
FRUIT SALAD Mix of Lettuce, apple, pear, goat cheese and basil vinaigrette on top.	45	65

*Extra chicken or cheese (40gr) for \$20 mxn

-DRINKS-

- SODAS-

CANNED SODAS 25
Coca-cola, Coca Light, Sprite, Mundet

ORANGEADE OR LEMONADE 20
With mineral water +5

- TEAS -

Hot or cold beverages

GREEN TEA 25

*with lemon +5

BLACK TEA 25

CHAI TEA 35
*with milk +5

- SMOOTHIES -

BERRIES 50
MANGO 45

- INFUSIONS -

Hot or cold beverages

LEMON 25

SPEARMINT 25

GINGER 30

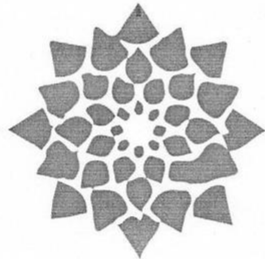
MINT 30

CINNAMON 30

TROPICAL FRUITS 50

NATURAL JUICE OF THE DAY 18

Seasonal fruit and herbs



- COFFEE-


AMERICAN	20
COFFEE	
CAPUCCINO	30
*In the rocks	35
ESPRESSO	25
*Chopped	30
LATTE	30
VIETNAMESE	30
*With condensed milk	

Our coffee comes from the *Sierra Madre Chiapas*. It is produced by CESMACH, a cooperative producer that grows coffee for conservation into the *Biósfera El Triunfo* ecological reserve.

CHEF'S VICENTE RODAS & ALEXIS HERNANDEZ

Anexo # 48: Ejemplo 1 de Propuesta de Menú para Exhibición (Alumnos, Ciclo 2).





DESSERTS

- **FUDGE BROWNIE SUNDAE** \$3 USD

Baked brownie fudge, accompanied by vanilla ice cream and decorated with not chocolate.

- **APPLE CHIMICHEESEATE** \$4 USD

Apples and cream cheese wrapped in flour tortilla, accompanied vanilla ice cream, caramel and sugar.

- **BRUNCH'S** \$2 USD

Vanilla biscuit with strawberry ice cream on top.

DRINKS

- **ALCOHOLIC**

- **STAINED WINES**

- Rosellon \$20 USD
- Concha y toro \$22 USD

- **WHITE WINES**

- Xa Domeq \$22 USD
- Robert Mondavi \$22 USD

- **BEERS**

- Negra Modelo \$2 USD
- Modelo Especial \$2 USD
- Victoria \$2 USD
- Montejo \$2 USD

- **NO ALCOHOLIC**

- **COFFEE**

- American \$1 USD
- Espresso \$1 USD
- Capuccino \$1 USD

- **JUICES AND SODAS**

- Lemonade \$1 USD
- Orangeade \$1 USD
- Coke \$1 USD
- Dr. Peppers \$1 USD
- Sprite \$1 USD

COCKTAILS

- **SEX ON THE BEACH** \$3 USD


Vodka, peach schnapps, cranberry juice and orange juice, garnished with a lime wedge.

- **VAMPIRE COCKTAIL** \$3 USD

Rum, chili peppers, tomato juice, fruity taste with a lime wedge.

- **CUBAN MOJITO** \$3 USD

Rum, lemon, and mint. Garnished with a lime wedge.

 @thebrunchclub

*VAT is included

Anexo # 49: Ejemplo 2 de Propuesta de Menú para Exhibición (Alumnos, Ciclo 2).



Main Dishes

LASAGNA \$38.80

Pasta served in layers beef and bechamel sauce.

BRAISED CHUCK ROASTIN RED WINE \$40.00

Beef marinade reduced in a red wine sauce.

CHICKEN SCAPOLLI \$28.90

Chicken breast- scapollini style is chicken with lemon juice and wine sauce.

LIFE is short

**eat DESSERT
first**

TIRAMISU \$10.90

Layers of mascarpone cheese, coffee and ladyfingers cookies.

PANNACOTTA \$8.90

Tasty jelly like sweetened cream. (Optional toppings: strawberries, peaches, cherries, blueberries, chocolate)

CANNOLIS \$9.00

Crispy pastry filled with ricotta cheese cream and chopped chocolate, drizzled with chocolate sauce.

(Optional Toppings: Cherries, peaches, strawberries, blueberries).

Drinks Cocktails

COFFEE

HOT

Espresso \$1.99
Macchiato \$2.48
Cappuccino \$3.00

Short Tall

Latte	2.00	2.29
White mocha	3.00	3.30
Americano	2.00	2.29
Caramel	3.00	4.00
White choc.	3.00	4.00
Chai late	2.99	3.39

COLD

Ice frappuccino \$4
(moka, caramel, white)
Iced tea \$2.39
Iced black tea \$2.50
Iced americano \$3.00
Iced mocha \$4.00
fruit smoothies \$4.80

BEER

SODA

Coke \$2.00
Coke diet \$2.00
Sprite \$1.80
Dr. Pepper \$2.00
Fanta \$1.80
Dasani Lemon \$1.80

CANNED BOTTLE

Tecate	2.20	2.40
Corona	2.13	2.48
Guinnes	2.80	3.00
Budweiser	3.10	3.12
Miller	2.99	3.10
Keineken	3.19	3.22
Tsingtao	3.10	3.12
Chang	2.20	2.40

MARGARITA \$20

Shaken tequila, cointreau and lime juice with cracked ice served in a forest glass.

LA PALOMA \$18

Mix of tequila, lime juice and salt in a tall glass with ice and grapefruit soda.

ORGASM \$20

Delicious drink with amaretto, bailey's Iris Cream and Khalua on the rocks.

SINGAPORE SLING \$30

Beefeater gin shaken with Triple Sec, Cherry Brandy, fresh lime and pineapple juice. Charged with soda and dash of Benedictine. Served extra long over ice.

CHELSEA ROSE \$28

A large measure of Bombay Shapire shaken with raspberry puree, fresh lime, Elderflower syrup and apple juice.

*Wine flies when
you are
having fun...*



Anexo # 50: Actividad 1 de Laura (Ciclo 1).

Inglés

6/ Septiembre/ 2016

Good afternoon Mr. Boover.

I want to confirm the change of reservation for the new dates: nineteenth - twenty second of July 2016, in a double with terrace room in Globe Hotel.

Don't forget than the check in is the 19th at 15.00 hrs in reception.

Thanks for you preference and we hope you have a great stay

¡ A pleasure to serve!

Laura Fuentes García

Rayter ↙

Anexo # 51: Actividad 1 de Karolina (Ciclo 1).

Tuesday; September 6th, 2016.

Mr. Bouvier

Good Afternoon; this mail is to confirmate your new reservation for the days 19th to 22nd July with the same type of room (bath and balcony).

Please: acknowledge receipt.

We are waiting with the open arms, best regards.

Karolina Calderón C.
Reservation Manager
Globe Hotel

Anexo # 52: Actividad 2 de Rafael (Ciclo 1).

Rafael Carrasón Camecho

TASK #2 (ACTIVIDAD #2)

Clase: 6205-07L Inglés V (Licenciatura GL).

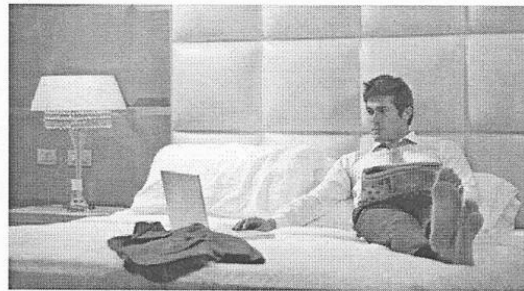
Horario: 15-16 hrs.

Fecha: 3/Oct./2016

Objetivo: En esta sesión los estudiantes redactarán un folleto de hotel para un lector objetivo específico utilizando el vocabulario y expresiones aprendidas en la unidad 5 del libro de texto.

Instructions: Marriot Tuxtla Gutierrez is launching a strong marketing campaign to attract potential guests. They're planning to design brochures advertising the hotel itself and its services so that travelers know they are the best option in town.

Write a hotel brochure for: Business people.



About the business facilities in our hotel, we give you this information:

You will have secretarial services, sending faxes, messages, etc. also you will have fully equipped business centre with everything you need including a full range of secretarial services, and of course computer services with internet access too.

Then if you need we also offer you translation services and if you wish we can even get you a bilingual tax guide for a trip around the city.

Anexo # 53: Diario de Aprendizaje de Rafael (Actividad 2, Ciclo 1).

Rafael Carreón Camacho

LEARNING LOG #2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #2).

Clase: 6205-07L Inglés V (Licenciatura GL).

Horario: 15-16 hrs.

Fecha: 3/Oct./2016

Objetivo: Después de haber redactado un folleto de hotel para personas de negocios, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

¿Cómo podrías mejorar aún más el escrito que acabas de elaborar (especifica), por qué crees que eso ayudaría realmente?

Para mejorar el escrito que acabo de hacer, necesito saber acerca del hotel que estoy ofreciendo, necesito saber que tiene el hotel para ofrecerlo al cliente, ya que con esa información venderé mejor al hotel, podre convencer al cliente de que se quede con nosotros.

Mientras más conozca al cliente, de todo lo que necesita, si sé que tengo lo que pide, podre convencerlo con mucha facilidad y claramente el cliente estará satisfecho.

obviamente mientras mas servicios ofresca, es fácil que ~~nos~~ nos prefieran.

Es gratificante ver que tienes una clara idea de qué se necesita para vender los servicios del hotel y así mismo complacer al hésped potencial, ¿consideras que todo lo que mencionas aquí lo plasaste en tu escrito?

Anexo # 54: Diario de Aprendizaje de Tania (Actividad 4, Ciclo 2).

LEARNING LOG #4 C2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #4 C2).		
Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).	Horario: 16-17 hrs.	Fecha: 10/Mar./2017
Objetivo: Después de haber redactado un menú de restaurante de hotel (con bebidas), los estudiantes compartirán de manera escrita su respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.		
<p>Durante estas cuatro actividades de escritura, se ha intentado que <u>la manera en la que se trabaja el vocabulario</u> te ayude a <u>disminuir</u> posibles niveles de inseguridad, confusión y ansiedad; y a su vez, que <u>augmente</u> tu motivación.</p> <p>Lo que se ha hecho ha sido:</p> <ol style="list-style-type: none">1.- Que tú elijas qué tipo de palabras usar <u>según el tema</u>.2.- Que tú decidas, de entre todas las palabras, <u>cuáles son esenciales</u> para tu escrito en particular.3.- Trabajar con <u>expresiones comunes</u> según el tema (<i>on the side, on top, etc.</i>).4.- Uso del internet como <u>fuentes auténticas con riqueza visual de las palabras</u> (veo qué es <i>hot pepper, grilled, etc.</i>).5.- Uso del contenido en el <u>libro de texto como apoyo</u> exclusivamente.6.- <u>Trabajo en equipos</u> durante las prácticas para usar el vocabulario aprendido. <p>¿Qué otras acciones (por parte de tu profesor o tuya) crees que servirían para que te sientas más confiado, seguro, tranquilo y motivado al momento de realizar una actividad escrita?</p> <p>• Hacer dinámicas (Que el profesor pase a ciertas alumnos o a todos los alumnos enfrente y que <u>simulen</u>, que <u>están en el restaurant</u>, unas sean amigas o huéspedes que ordenan y el otro alumno que sea el mesero y explique la carte y todo lo que aprendamos por día y entre todo el grupo se retroalimente).</p> <p>Ah, OK. Tú quieres decir más práctica oral. Ok.</p> <p>Gracias, Tania</p> <p>Mr. Pardo.</p> <p>Tania Yaneth Bermúdez Cigarroa</p>		

Anexo # 55: Diario de Aprendizaje de Carlos Arturo (Actividad 3, Ciclo 1).

Carlos Acosta Navarro.

LEARNING LOG #3 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #3).

Clase: 8207-01L Inglés VIII (Licenciatura GL).

Horario: 15-16hrs.

Fecha: 14/Oct./2016

Objetivo: Después de haber redactado un menú de servicio a cuartos de un hotel, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

A lo largo de estas semanas, ¿consideras que tu habilidad para redactar las asignaciones escritas han mejorado? ¿Por qué dices eso? Especifica.

Asignación 1: Confirmación de cambio de reservación.

Asignación 2: Folleto de hotel para personas de negocios.

Asignación 3: Menú de servicio a cuartos de un hotel.

En realidad, en cuanto a la primera y segunda asignación nunca había hecho algo parecido. Solo me era familiar el tópico de la asignación tres, en la cual aprendí más vocabulario y el proceso del servicio a cuartos. Me sentí muy cómodo con la tercera asignación y disfruté las actividades.

En general considero que mi expresión escrita mejoró con ayuda del vocabulario visto en clase, además de incrementar, por mi cuenta, la cantidad de artículos e información que leo en inglés.

Algo que benefició mucho mi aprendizaje es que en clase comparáramos en el pizarrón la info. recopilada por todos y con ella complementé la que investigué como tarea.

Como siempre, un gusto saber que tienes por compartir, Charly.

Todo lo que has mencionado, créeme que se ve notoriamente reflejado en tus escritos, los he comparado y estudiado a detalle y tu progreso es evidente; me da un gusto enorme que lo que se ha hecho en clases y tu entusiasmo individual han tenido buenos resultados. ¡Sigamos así!

Anexo # 56: Diario de Aprendizaje de Karolina (Actividad 2, Ciclo 1).

LEARNING LOG #2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #2).

Clase: 6205-07L Inglés V (Licenciatura GL).

Horario: 15-16 hrs.

Fecha: 3/Oct./2016

Objetivo: Después de haber redactado un folleto de hotel para personas de negocios, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

¿Cómo podrías mejorar aún más el escrito que acabas de elaborar (especifica), por qué crees que eso ayudaría realmente?

Podría mejorarlo más; si supiera como dirigirme específicamente a mis clientes potenciales (negocios); ya que al principio no encontraba la palabra adecuada para enfatizar el tipo de mercado al que quería dirigir la información; pero era realmente porque no encontré la palabra correcta;

Me ayudaría saber como dirigirme ya que eso sería una para ofrecer la información; porque si sabía que podía ofrecerle en cuanto a servicios a ese mercado específico.

Gracias Karolina.
Me sirve mucho tu comentario para tener en cuenta conseguir en conjunto con ustedes un banco de vocabulario y hacer más especializados aún de las propuestas de ante esta unidad. ¿Alguna propuesta de como hacerlo juntas?

Karolina Calderín Cjos

Anexo # 57: Diario de Aprendizaje de Karolina (Actividad 3, Ciclo 1).

LEARNING LOG #3 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #3).		
Clase: 8207-01L Inglés VIII (Licenciatura GL).	Horario: 15-16hrs.	Fecha: 14/Oct./2016
Objetivo: Después de haber redactado un menú de servicio a cuartos de un hotel, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.		
A lo largo de estas semanas, ¿consideras que tu habilidad para redactar las asignaciones escritas han mejorado? ¿Por qué dices eso? Especifica.		
Asignación 1: Confirmación de cambio de reservación. Asignación 2: Folleto de hotel para personas de negocios. Asignación 3: Menú de servicio a cuartos de un hotel.		
<p>Considero que como hice la tarea; mi escritura y mi fluidez mejoro; aunque no del todo pero en gran parte, conozca un poco más del vocabulario y secuencia a la hora de redactar.</p> <p>Siendo honesta considero que me hace falta más práctica y no olvidar tanto el vocabulario para mejorar mi escrito y poder ser más detallada sin tanto preámbulo. Todo esto lo digo y escribo; ya que la actividad hizo que me diera cuenta que aunque se me falta más. Y nos sirvió o me sirvió el buscar el vocabulario porque así lo relacionaba más y se me quedaba más fácilmente.</p> <p>El reconocer que "nos hace falta" a pesar de saber ya algo, es muy bueno, nos sirve para realizar acciones que nos conduzcan a superar esas dificultades. Coincido contigo respecto a tu mejora en aspectos generales de escritura y organización de las ideas; y es totalmente cierto el aspecto que tocas de "vocabulario" también he podido ver que te limitas a la hora de decidir incluir o no cierta cantidad de palabras por no estar segura si es la correcta, o si la sabes escribir bien. No te preocupes, ten el hábito de hacer breves repases diarios antes de clase y eso podría ayudar. Si sigues esforzando, estoy segura que pronto te sorprenderás de cómo puedes mejorar.</p> <p>Mr. Rovel.</p>		

Karolina Cabelerón Castillejos.

Anexo # 58: Diario de Aprendizaje de Karolina (Actividad 1, Ciclo 1).

06/sep/16

¿Cómo te sentiste redactando la confirmación de los cambios hechos a la reservación del Hotel?

Al principio creí que era fácil, pues cuando estuve realizando mis prácticas redactaba muchos correos a nombre de mi jefa; pero eran para confirmar compras, pedir presupuestos, etc. Después me di cuenta que aunque pareciera lo mismo, tenía ciertas diferencias, pues eran dos rumbos diferentes. No es lo mismo dirigirse a un proveedor de insumos o de material de construcción que a un huésped. Siento y considero que el segundo requiere de mucho más cuidado a la hora de escribir; debemos tener y saber las palabras correctas para no sonar informal o sin el debido respeto que debe darse a la persona que nos lee. Por eso me sentí un poco confundida al redactar; pues no sabía si estaba utilizando las palabras adecuadas. Dije lo que quería; pero con el temor de no saber si era la forma correcta de hacerlo.

Karolina Calderón Castillejos

¡Que buena participación, Karolina!

Aclaras que aunque escribas mucho en tus prácticas profesionales, el enfrentarte a un escrito de un área distinta fue todo un reto. Tú que estás estudiando la carrera, ¿podrías darme ejemplos de escritos que pudieran ser necesarios saber redactar en el área de hospitalidad? Por otro lado, dices que te hizo ruido eso de tener que utilizar las palabras correctas, ¿Dónde se les puede hallar? Así podríamos aprenderlas todos, ¿no crees?

Muchas gracias!

Anexo # 59: Diario de Aprendizaje de Andrea (Actividad 2, Ciclo 1).

Andrea Pastigana

LEARNING LOG #2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #2).		
Clase: 6205-07L Inglés V (Licenciatura GL).	Horario: 15-16 hrs.	Fecha: 3/Oct./2016
Objetivo: Después de haber redactado un folleto de hotel para personas de negocios, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.		
¿Cómo podrías mejorar aún más el escrito que acabas de elaborar (especifica), por qué crees que eso ayudaría realmente?		
<p>Ayudaría más <u>hacer otros ejercicios como estos</u> ya que siento que fue poco lo que vimos, pero poco a poco <u>practicar más</u>, tener más <u>ejemplos</u> y <u>oraciones de como podemos nosotros elaborar</u> de manera <u>eficiente estos escritos</u>.</p> <p>Algunas <u>palabras claves</u> y demás para tener <u>facilidad de escritura y palabra</u>.</p> <p><u>Es una buena observación la que haces, Andrea.</u> No limitarnos a un ejemplo en clase sino quizá también podemos investigar otros en distintas fuentes y tener así más ejemplos de los cuales basarnos, e ir adaptando ya de manera personal esos referentes. ¿Búsqueda de internet te surta útil? Gracias.</p>		

Anexo # 60: Diario de Aprendizaje de Ashley (Actividad 4, Ciclo 1).

Ashley Gallardo Lopez Hochstrasse

LEARNING LOG #4 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #4).

Clase: 8207-01L Inglés VIII (Licenciatura GL).

Horario: 15-16hrs.

Fecha: 4/Nov./2016

Objetivo: Después de haber redactado un menú de restaurante, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuestas a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

¿Qué acciones por parte de tu profesor has notado que te han ayudado a mejorar tu habilidad para escribir en inglés, cuáles consideras que no han tenido mayor impacto (sigues igual)? Explica la razón de tu comentario.

Las búsquedas que hacemos individualmente, sirven puesto que a parte de encontrar nuevo vocabulario, te enseñas a buscar en inglés y esto va facilitando futuras búsquedas y te ayuda a la comprensión de lecturas.

La verdad es que me sigue costando mucho el menú por el vocabulario, a veces lo se decir pero no escribir.

Gracias Ashley.
Es bueno saberlo por poner
atención a la necesidad de
reforzamiento de spelling.
Mr. Ravelo.

Anexo # 61: Diario de Aprendizaje de Laura (Actividad 5, Ciclo 1).

LEARNING LOG #5 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #5).		
Clase: 8207-01L Inglés VIII (Licenciatura GL).	Horario: 15-16 hrs.	Fecha: 10/Nov./2016
Objetivo: Después de haber redactado una carta de bienvenida para un huésped VIP a un hotel, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.		
Los puntos abajo señalados son medidas que se han tomado para ayudarte a mejorar al escribir en inglés a partir de tus propias sugerencias.		
<ul style="list-style-type: none">• Uso de <u>ejemplos</u>.• <u>Investigaciones</u> para enriquecer vocabulario.• <u>Libertad de selección del vocabulario</u>.• Conocer <u>las secciones componentes</u> de los escritos.• <u>Tareas</u> para hacer en casa.• <u>Gramática como medio auxiliar</u>, no como punto principal.• <u>Más tiempo para escribir</u> el task.		
¿Qué más crees que haga falta para que tu <u>habilidad y calidad</u> al escribir en inglés sea mayor en comparación con los 5 tasks que has realizado hasta el momento?		
<p>Con base en los puntos, me parece que hasta ahora no agregaron, pues me parecen acertivos los que aparecen, respecto a las investigaciones, yo creo que también el vocabulario sea proporcionado <u>por el profesor</u>, parte de, <u>no todo</u>, ya que la investigación es un buen método para que se nos grabe más, probablemente <u>revisar un pequeño más el tema que el que mostramos dificultad (como el menú)</u>, y sí el tiempo para escribir los task</p> <p>😊</p> <p>Muchas gracias, Laura. Sin ponerlos de acuerdo yo también anoté comentarios muy similares a los tuyos en mi diario de profesor; creo que ya estoy más conectado a lo que ustedes quieren de la clase y de mí como profesor. Seguiremos intentando, y tú haz tu parte también repasando, ¿vía?</p> <p>Laura Fuentes Saludos!</p>		

Anexo # 62: Diario de Aprendizaje de Yoshaxany (Actividad 4, Ciclo 1).

LEARNING LOG #4 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #4).		
Clase: 8207-01L Inglés VIII (Licenciatura GL).	Horario: 15-16hrs.	Fecha: 4/Nov./2016
Objetivo: Después de haber redactado un menú de restaurante, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuestas a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.		
¿Qué acciones por parte de tu profesor has notado que te han ayudado a mejorar tu habilidad para escribir en inglés, cuáles consideras que no han tenido mayor impacto (sigues igual)? Explica la razón de tu comentario.		
<p>✓ <u>Que nos dijo un día antes en que consistía la actividad del siguiente día, para que nosotros pudiéramos repasar el vocabulario.</u></p> <p>✓ <u>Que nos pone a practicar y a investigar por nuestra cuenta así puedo recordar más palabras.</u></p> <p>✓ <u>Y que brinda ejemplos de cómo redactar, de hecho eso me ayuda más para desarrollar mi habilidad para describir un platillo o bebida.</u></p>		
<p>Gracias Yasha, el reto es ahora potencializar te mejora y no quedarnos en el "mejoré un poquito" ¡vamos por ello!</p> <p>😊</p>		
Yoshaxany Día? Domingo?		

Anexo # 63: Diario de Aprendizaje de Fernanda (Actividad 5, Ciclo 2).

MARIA FERNANDA ZENTENO CASTAÑÓN.

LEARNING LOG #5 C2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #5 C2).

Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).

Horario: 16-17 hrs.

Fecha: 17/Mar./2017

Objetivo: Después de haber redactado una carta de bienvenida para un huésped VIP a un hotel, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

Durante estas semanas se han realizado las siguientes actividades escritas:

Asignación 1: Confirmación de cambio de reservación.

Asignación 2: Folleto de hotel para personas de negocios.

Asignación 3: Menú de servicio a cuartos de un hotel (sin bebidas).

Asignación 4: Menú de restaurante de hotel (con bebidas).

Asignación 5: Carta de bienvenida para un huésped VIP.

¿Consideras que tu habilidad escrita ha mejorado como futuro egresado del área de turismo y hospitalidad, cómo exactamente, a qué se debe esto?

Si me ayudó mucho. Tengo una idea clara de los elementos básicos y necesarios que lleva un documento o conversación, dentro del rango hotelero o área de restaurante.

En cuanto a mi comportamiento y pensamiento, me sentí más segura, con la escritura me costaba escribir en minúscula de principio a fin, ahora sólo en el principio jaja.

Siento que he perdido el miedo de expresarme en inglés aunque esté mal. De los errores se aprende, y eso me ayudará si lo sigo practicando.

Completamente de acuerdo. Hay que practicar y practicar, no importa que nos equivoquemos. En lo personal, me da mucho gusto que tu miedo a escribir ya no esté presente. Saludos, Mr. Ravelo.

Anexo # 64: Diario de Aprendizaje de Carlos Arturo (Actividad 1, Ciclo 1).

Tuesday, September 6th, 2016.

Carlos Arturo Acosta Navarro.

¿Cómo te sentiste redactando la confirmación de los cambios hechos a la reservación de hotel?

Al inicio fue difícil para mí idear una forma de escribir que fuese lo más parecido a una confirmación en la vida real, dado que nunca he recibido alguna de algún hotel pero sí de otros servicios que he adquirido vía internet.

Al escribir, mi principal reto fue que en la redacción mostrara interés por el cliente de una manera formal pero que él (Mr. Souviev) al leerla sintiera esa "calidez" de servicio, que perciviera que el Global hotel tenía un interés genuino por la satisfacción de su cliente.

Primero me sentí inseguro pero una vez que comencé a escribir me dejé llevar, y ya que redacté un correo electrónico sentí necesario simular el formato lo más posible para redactar de la forma en que quería. Al final me sentí satisfecho por que, si bien tuve problemas, logré un resultado que me agradó. Hubo solamente un par de veces donde confundí el uso del ING con el infinitivo (otra razón por la cual al inicio me sentía inseguro).

¡Muchas gracias por tu enriquecedora participación, Charly!

Es bueno ver que, aún cuando al inicio sentías inseguridad, conforme redactabas adquiriste más seguridad e incluso quedaste satisfecho con tu trabajo.

Anexo # 65: Diario de Aprendizaje de Karolyn (Actividad 2, Ciclo 2).

LEARNING LOG #2 C2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #2 C2).		
Clase: 8206-02L Inglés VII (Licenciatura GL).	Horario: 16-17 hrs.	Fecha: 24/Feb./2017
Objetivo: Después de haber redactado un folleto de hotel para personas de negocios, los estudiantes compartirán de manera escrita su respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.		
En el primer diario de aprendizaje, tus compañeros y tú manifestaron haber experimentado las siguientes sensaciones:		
inseguridad confusión ansiedad aumento de motivación		
¿Cómo te sientes con esta segunda actividad escrita respecto a cada una de ellas? (explica a detalle la razón).		
<p>Sentía nerviosa por que el inglés se me dificulta y siempre las evaluaciones me ponen nerviosa; quería escribir mucho pero no sabía que poner a mi criterio me falta dominar y aprender verbos y así en inglés para poder desenvolverme mi vocabulario es pobre espero practicar más para que el día del examen pueda hacerlo bien.</p>		
<p>Karolyn Bananco Mator ☺</p> <p>Dices: "el inglés se me dificulta", tal vez recordándote cómo eras hace un año podrías decir que coincido; sin embargo, este semestre he visto mejoras en ti. Espero que en lo subsecuente sigas con pasos que sean cortos pero seguros, siempre hacia delante. Echale ganas y verás que sí. ¿Qué puedes hacer o que podemos hacer tú y yo como comunidad de aprendizaje para que "domines y aprendas verbos" como dices? Te invito a que sí aproveches esta oportunidad de aprendizaje.</p> <p>Saludos, Mr. Ravelo.</p>		

Anexo # 66: Diario de Aprendizaje de Laura (Actividad 2, Ciclo 1).

Laura Penter García

LEARNING LOG #2 (DIARIO DEL ESTUDIANTE #2).

Clase: 6205-07L Inglés V (Licenciatura GL).

Horario: 15-16 hrs.

Fecha: 3/Oct./2016

Objetivo: Después de haber redactado un folleto de hotel para personas de negocios, los estudiantes compartirán de manera escrita sus respuesta a la pregunta abajo señalada de manera honesta, objetiva, crítica y reflexiva para coadyuvar a la construcción de estrategias para desarrollar habilidades escritas para estudiantes de hospitalidad en general.

¿Cómo podrías mejorar aún más el escrito que acabas de elaborar (especifica), por qué crees que eso ayudaría realmente?

Con un poco más de tiempo para ordenar las ideas y palabras, creo que lo realicé todo revuelto aunque no tan mal o eso espero

Porque trabajar con un tiempo limitado, muy limitado hace que olvide las palabras o que las ideas que tengo se juben y al final no termine de poner algo concreto.

Gracias por la sinceridad Laura,
me sirve de mucho ya que puedo darme
cuenta que el factor tiempo puede ser un
condicionante para la calidad del escrito
y no por ello significa que tú u otro alumno
no sabe qué hacer, sino necesita más tiempo
para definir cómo plasmar sus ideas.
Gracias.