

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUA EN CONTEXTO



Experiencias de clase de inglés como lengua extranjera en enseñanza media uruguaya

Coordinación y edición: Laura Flores

ANEP

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

DIRECCIÓN
DE POLÍTICAS
LINGÜÍSTICAS

ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

INSPECCIÓN
DE INGLÉS



**Enseñanza y aprendizaje de lengua en contexto.
Experiencias de clase de inglés como lengua extranjera
en enseñanza media uruguaya.**

Diciembre 2025

Autoras:

Ruth Allio, Sabina Dávila, Ana Laura Díaz, Laura Flores, Mónica García, Ginamaría Orofino, Adriana Pereyra, Ana Trindade, y Carina Vázquez.

Coordinación y edición:

Laura Flores

Apoyos:

Inspección de Inglés de la DGES: Verónica Pérez, Oscar Vairo y Gabriela Zazpe;

Cátedra Alicia Goyena:

Beatriz Miranda, Martha Argente, Marcela Turubich y Mary Arigón,

Diseño de tapa:

Marcela Turubich, Ana Laura López

Imprenta:

Gráfica Mosca. D.l.: 388.943

Consejo Directivo Central – ANEP

Mtro. Pablo Caggiani Gómez - Presidente
Mtra. Elbia Pereira - Consejera
Profa. Carolina Pallas - Consejera
Prof. Julián Mazzoni - Consejero
Mtra. Insp. Deisy Iglesias - Consejera
Dra. Beatriz Dos Santos - Secretaria General

Dirección de Políticas Lingüísticas

Dr. Aldo Rodríguez – Director
Dra. Leticia Andregnette – Sub-Directora

Dirección General de Educación Secundaria

Prof. Manuel Oroño – Director General
Prof. Sandra Peña – Sub-Directora

Inspección de Inglés y lenguas extranjeras de la DGES

Profa. Verónica Pérez
Profa. Oscar Vairo
Profa. Gabriela Zazpe

Cátedra Alicia Goyena

Profa. Beatriz Miranda – Directora

Coordinación del proyecto

Dra. Laura Flores

Edición y compaginación de esta publicación

Dra. Laura Flores

Autoras de la publicación

Ruth Allio
Sabina Dávila
Ana Laura Díaz
Laura Flores
Mónica García
Ginamaría Orofino
Adriana Pereyra
Ana Trindade
Carina Vázquez

Diseño de tapa

Marcela Turubich
Ana Laura López

Índice

| | |
|--|------|
| Preliminares | i |
| Agradecimientos | ii |
| Apéndice | iii |
| La génesis del libro: nota de la editora | iii |
| Las autoras | v |
| Resúmenes de los capítulos en inglés..... | viii |
| Introductory chapter – Abstract | viii |
| Chapter 1: The video games review: thematic unit: Technology (official syllabus) | viii |
| Chapter 2: Touristic brochures: thematic unit: Places (official syllabus) | ix |
| Chapter 3: Service Encounters: thematic unit: Choices in Life (official syllabus)..... | ix |
| Chapter 4 - Recipes: thematic unit: Fantastic Food (official syllabus) | x |
| Chapter 5: Job Interviews: thematic unit: Working Life (official syllabus)..... | x |
| Capítulo introductorio Laura Flores | 1 |
| Capítulo 1 Sabina Dávila y Adriana Pereyra..... | 18 |
| Reseña de un videojuego | 18 |
| Capítulo 2 Mónica García Galli | 43 |
| El folleto turístico | 43 |
| Capítulo 3 Ana Laura Díaz Rojo and Ginamaría Orofino | 66 |
| Intercambios de bienes y servicios..... | 66 |
| Capítulo 4 Ruth Allio y Ana Trindade..... | 92 |
| Recetas: unidad temática Comida Fantástica..... | 92 |
| Capítulo 5 Carina Vázquez Luna | 117 |
| Entrevista de trabajo | 117 |
| Glosario | 139 |
| Referencias..... | 141 |

Preliminares

En esta primera sección se da cuenta del propósito del libro y se consignan los agradecimientos.

Propósito del libro

Esta publicación tiene como objetivo difundir la experiencia de desarrollo profesional que protagonizó un grupo de ocho docentes de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) de distintas partes del Uruguay durante 2022 y 2023¹. Es poco frecuente encontrar publicaciones en las que las docentes escriban sobre sus planificaciones, sus implementaciones en clase y sus posteriores reflexiones. Entendemos que estos trabajos le aportan solidez y convicción a la profesión docente, pues fueron escritos desde el estudio, la dedicación y el mayor rigor conceptual. Las docentes que escriben los capítulos de este volumen leyeron, releeron, discutieron, planificaron una y otra vez, y siempre resolvieron los problemas que plantea la tarea infinitamente creativa de la práctica docente profesionalmente entendida. La evaluación de todos los capítulos se adecuó a las circunstancias de publicación y consistió en una doble lectura entre pares. A esas retroalimentaciones se agrega la cuidadosa lectura del capítulo introductorio realizada por el doctor José David Herazo, Profesor titular del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Córdoba, Colombia: la solidez de sus aportes precisos y agudos fue fundamental.

Los capítulos de este volumen no son modelos de perfección o excelencia propuestos para su imitación literal, sino que modelan búsquedas de nuevas respuestas a desafíos pedagógicos que nunca se cierran de una vez y para siempre. Asimismo, los trabajos incluidos en este volumen dan cuenta de esa cuota de valor que requieren los esfuerzos personales para problematizar, para no acomodarse y mantener viva la tan mentada formación docente continua.

En el ámbito de la enseñanza de inglés en la educación media uruguaya, las docentes necesitan sobre todo un lugar desde el cual ser escuchadas, pues ellas son las que saben de los desafíos que les plantea la diversidad de estudiantes de cada aula. Ellas conocen sus instituciones, sus materiales y sus pesadas cargas de trabajo. Y a pesar de todo eso, son ellas quienes disfrutan cuando los y las estudiantes se superan, cuando las clases funcionan, cuando los aprendizajes muestran avances. En estos capítulos se escuchan esas voces, por lo que indudablemente tendrán un impacto en la reflexión y en el ejercicio docente de quienes busquen en ellos una oportunidad creativa de reflexión y conocimiento.

Por todo lo expuesto, se espera que este volumen sea un aporte también en los siguientes sentidos:

- abrir espacios en el diálogo académico y profesional;

¹ En el apéndice A de esta sección preliminar, la editora del volumen narra el proceso de génesis de la investigación, del curso y del libro con más detalle.

- promover la investigación acción y el análisis de diseños de propuestas pedagógicas; como metodologías amigables para los y las docentes;
- postular la importancia de la fundamentación teórica de la práctica docente;
- motivar a otras y otros colegas a escribir y publicar sus investigaciones;
- destacar la importancia de la articulación entre la formación teórica y la práctica / experiencia docente en la generación de conocimiento pedagógico.

Por último, se percibe este libro como un primer paso en la generación de espacios de poder y agencia en pos de un mayor reconocimiento social, profesional y académico del rol de los y las docentes en la construcción de una educación pública inclusiva.

Agradecimientos

Todas las autoras de este volumen expresan su agradecimiento a las Inspectoras de Inglés de la Dirección General de Secundaria que nos apoyaron durante la realización del curso: las profesoras Sandra Núñez y Andrea Sorondo. Agradecemos en particular a la profesora Gabriela Zazpe; todas ellas han apoyado e impulsado este proyecto desde sus comienzos. Agradecemos también la calidez y el profesionalismo del equipo de trabajo de la Cátedra “Alicia Goyena”, quienes mantuvieron el entusiasmo y la confianza en este proyecto desde 2022. La directora de la Cátedra, profesora Beatriz Miranda, la gestora de la primera etapa del curso, profesora Martha Argente; la profesora Marcela Turubich, encargada de comunicaciones de la Cátedra, quien ha colaborado generosamente con el diseño de tapa; la bibliotecóloga Mary Arigón, quien asumió el compromiso de diagramar este libro. Igualmente, hacemos llegar nuestra gratitud al Dr. Aldo Rodríguez, director de la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP, extensiva a su equipo de publicaciones, en particular la profesora Ana Laura López, por hacer posible la impresión de este volumen. Como se mencionó más arriba, se agradece la generosa lectura del capítulo introductorio al profesor José David Herazo.

Profesoras autoras de este volumen (orden alfabético):

Ruth Allio, Sabina Dávila, Ana Laura Díaz, Laura Flores, Mónica García, Ginamaría Orofino, Adriana Pereyra, Ana Trindade y Carina Vázquez

Apéndice

La génesis del libro: *nota de la editora*

En el marco de la investigación doctoral en Lingüística Educativa que inicié en 2016 en la Pontificia Universidad Católica de Chile, debí recoger mis datos de análisis cualitativo en la educación media uruguaya en el año 2018. Se trataba de cuatro estudios de caso de los ensambles multimodales y las oportunidades de aprendizaje de la oralidad en la clase de inglés como lengua extranjera en enseñanza media uruguaya pública en grupos que incluyeran la propuesta de Plan Ceibal en inglés, pues estudié las clases presenciales de profesor único y las que combinan profesor presencial con profesor por videoconferencia. Para ello video grabé cuatro unidades temáticas o ciclos curriculares completos: dos en Secundaria y dos en UTU. Como forma de retribuir a ambas instituciones, los entonces Consejo de Educación Secundaria y Consejo de Educación Técnico Profesional, ofrecí a ambas inspecciones la posibilidad de realizar presentaciones o cursos dirigidos a docentes. En ellos me proponía no sólo dar cuenta de mis resultados de investigación, sino sobre todo compartir lo aprendido con colegas. La Inspección de inglés de la DGES, a través de la Cátedra “Alicia Goyena”, aprobó y apoyó un proyecto de capacitación en servicio y de iniciación a la investigación dirigido a profesores graduados de enseñanza media denominado *Ensamblés multimodales y oportunidades de aprendizaje de la oralidad en clase de inglés como lengua extranjera en enseñanza media. La pedagogía de géneros como diseño de investigación*.

La propuesta se fundamentó en base a “la relevancia de la formación en servicio y del diálogo permanente entre docentes para revisar y adecuar los recursos pedagógicos dirigidos a alumnos diversos, heterogéneos y en permanente cambio”. Se abogaba por la importancia de “la creación de comunidades profesionales que se mantengan activas en la discusión, la actualización bibliográfica y la reflexión no solo sobre las prácticas exitosas, sino también sobre las experiencias que deseamos mejorar (Documento de Propuesta de Curso para docentes de inglés de la DGES, febrero 2022).”

El curso se planteaba la necesidad de construir “espacios para el diálogo profesional sobre las dudas que surgen en las distintas instancias de la tarea docente: los materiales de estudio, lectura y actualización, la selección y secuenciación de materiales de clase adecuados a las herramientas tecnológicas disponibles y necesarias, la planificación, la evaluación”. Se argumentaba a favor de la urgencia de compartir experiencias de clase, en particular de “las formas en que dialogamos con nuestros estudiantes y en la integración de materiales multimodales”. A partir de mi trabajo de investigación, la idea original era atender a este último aspecto. Sin embargo, la dinámica del propio curso nos llevó a detenernos -aunque el verbo suene poco apropiado para el ritmo intenso de lecturas y reuniones que debieron seguir las docentes participantes- en otros puntos, por lo que el estudio de la multimodalidad debió retomarse en el 2023.

El curso aspiraba, asimismo, a “incursionar con los participantes en aspectos específicos de la pedagogía de géneros y la investigación en el área de la lingüística educacional desde una metodología de análisis del diseño de una propuesta pedagógica (*design based research methodology*: Anderson y Shattuck, 2012).” Por último, se ofrecían los

materiales producidos en el curso y en la investigación “como un aporte que dialogara con los materiales pedagógicos preparados por la dirección de políticas lingüísticas”.

En términos de la producción de las asistentes, los objetivos alcanzados fueron:

- Diseñar una unidad curricular sobre los conceptos estudiados.
- Enseñar esa unidad y tomarla como investigación basada en un diseño pedagógico.
- Analizar pedagógicamente la unidad y su implementación.
- Escribir un trabajo publicable.

El curso tenía cuatro grandes áreas de contenidos: en primer lugar, el estudio de conceptos básicos del curso, tales como ensambles multimodales, oportunidades de aprendizaje, pedagogía de géneros, selección de conceptos lingüísticos y gramaticales. En segundo lugar, se ubicó el diseño de una unidad temática de un curso que los asistentes estuvieran dictando. El mismo debía incluir el diseño de materiales pedagógicos, la discusión de las posibles formas de enseñanza de esos materiales y la discusión de conceptos emergentes (uso de L1 en la clase de L2, trabajo en la diversidad, lugar de la corrección gramatical, relevancia de conceptos tales como interculturalidad, interseccionalidad, diversidad de género, por ejemplo). El tercer tema era relativo a la iniciación a la investigación, tomando la enseñanza de la unidad temática como diseño pedagógico a investigar (investigación – acción) y la discusión y evaluación de la implementación a la luz de los principios teóricos trabajados.

Como cuarto contenido, en relación con la difusión de resultados, se incluía el estudio / diseño de dos géneros textuales: la *presentación oral de difusión de resultados* y la elaboración de un trabajo escrito publicable de presentación de la experiencia docente. Se presentaron pautas de evaluación de los trabajos, un cronograma temático y bibliográfico de los encuentros virtuales y las referencias de la propuesta.

Al momento en que las profesoras asistentes planificaron primero e implementaron luego una unidad curricular basada en la pedagogía de géneros para un curso de los que dictaban en Secundaria en 2022, no habíamos incursionado aún en el estudio de la gramática del modo visual ni de su ensamble con los modos verbales, oral y escrito. En consecuencia, los capítulos que conforman este volumen no se enfocan específicamente en una perspectiva pedagógica multimodal, aunque el uso del modo visual en clase puede observarse en varios capítulos.

Las autoras

Ruth Allio es profesora egresada del CFE a través del Instituto de Formación Docente de Rosario “José Pedro Varela” mediante el Profesorado Semipresencial en la especialidad inglés desde el año 2017. Cuenta con una maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la Fundación Universitaria Iberoamericana. Asimismo, posee una Especialización en Lengua Inglesa por ANEP-UDELAR. Ha participado en ponencias varias en Foro de Lenguas de ANEP, Rivera Seminar y Ceibal, co-creando publicaciones vinculadas a dichas ponencias. Ha realizado numerosos cursos con evaluación de Ceibal, DGES, US Embassy y Uruguay Educa, y actualmente es parte de la comisión directiva de URUTESOL (Uruguayan Teachers of English to Speakers of Other Languages).

Sabina Dávila Ceriani es profesora egresada del CFE del CeRP del Sur “Clemente Estable” mediante el Profesorado Presencial en la especialidad Inglés desde el año 2015. Participó de una pasantía en Ceibal a través de la Asociación de Becarios Alumni trabajando en la edición de clases para Ceibal en Inglés. Obtuvo una beca de la Comisión Fulbright en el programa *Teacher Exchange* en el año 2019. Ha participado en ponencias en seminarios del CeRP del Sur y en campamento realizado por Inspección de Inglés de la DGES y Políticas Lingüísticas. Ha realizado cursos con evaluación de Ceibal y la DGES en las áreas de enseñanza del inglés y del uso de recursos tecnológicos en el aula. Obtuvo certificación de *Licenciada en Pedagogía* a través de la evaluación de Docente Acreditado de la Dirección Nacional de Educación y el MEC. Actualmente se desempeña como docente de inglés en el Liceo José A. y Trelles de la ciudad de Tala, Canelones.

Ana Laura Díaz Rojo es profesora egresada del Instituto de Profesores Artigas. Realizó el curso *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* (TESOL, Trinity College London) en Sheffield Hallam University (enero 2002).). Ha realizado y presentado investigaciones sobre *Dificultades de Aprendizaje* (Cátedra Alicia Goyena, 2009). Actualmente, es maestranda en Educación con Especialidad en TICs en la Educación (FUNIBER, Universidad Europea del Atlántico y Universidad Internacional Iberoamericana- México). Integró la Comisión Programática de Primer y Tercer año de Bachillerato para TEMS (Transformación de Educación Media Superior; 2002) y trabajó en *Programas Educativos Especiales* (CES-CECAP, 2008). Coordinó el Departamento de inglés del *Colegio BIOS* (2009-2011). Se desempeña como profesora en EBI (DGES) y en BT (DGETP) y es profesora adscriptora (2010 a la fecha).

Mónica García Galli es docente egresada de IPA en el año 2005 en la materia Inglés. Obtuvo el título de Licenciada en Pedagogía emitido por el MEC en el año 2023. Se ha desempeñado en varias instituciones de enseñanza media, tanto públicas como privadas. Comenzó su carrera docente en el liceo N° 10 de Montevideo para alumnos de bachillerato y en el Colegio San Juan Bautista, donde dictó clases en diversos grados y niveles. Actualmente ejerce como docente en el liceo Solymar 1 de Canelones e Instituto de Educación Santa Elena

(Lagomar). Ha realizado diversos cursos de actualización, entre los cuales se encuentran los relacionados con la reciente Reforma Educativa y sobre nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, taller sobre “Aprendizaje Basado en Proyectos” liderado por la Dra. Rosina Pérez Aguirre.

Laura Flores es profesora de Literatura egresada del IPA, tiene un diploma en enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Cambridge, una especialización en *Constructivismo y Educación* por FLACSO y un diploma en *English Studies* por la Universidad de Cambridge. Es magíster en Inglés con énfasis en Literatura Inglesa y Norteamericana por la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, y es doctora en Lingüística, opción Lingüística Educacional, por la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desarrolló su carrera como profesora de lengua y literatura inglesas en formación docente (el actual Consejo de Formación en Educación). Tiene publicaciones en revistas arbitradas y capítulos de libros sobre distintos aspectos de lingüística educacional y multimodalidad.

Ginamaría Orofino Gil es profesora de Educación Media en la especialidad Inglés, título expedido por ANEP- CODICEN, egresada en 2011. En 2019 obtiene el título de Especialista en Fundamental issues in Language and Learning otorgado por la Universidad Europea del Atlántico. Ha realizado diferentes cursos de actualización docente ofrecidos por ANEP como: *Curso para Docentes Adscriptores* (edición 2019), *Docencia en entornos virtuales* (FLACSO, 2020), *Lo digital con sentido pedagógico: potenciando el aprendizaje profundo* (IPES- 2021), *Tecnologías Digitales y Educación Inclusiva* (postítulo: 2023), *Curso para Directores de la ANEP – edición 2024*. En 2022 realiza el curso *Ensamblajes multimodales y oportunidades de aprendizaje de la oralidad en clase de inglés como lengua extranjera en enseñanza media*, de donde surge la presente publicación. Desde 2002 hasta 2011 trabajó en el programa de Segundas Lenguas de DGEIP en distintas escuelas de Mercedes y desde 2009 hasta la fecha se desempeña como profesora efectiva en su especialidad en DGES. En la actualidad trabaja en la ciudad de Maldonado.

Adriana Pereyra es profesora efectiva grado 4 en la DGES, egresada de CFE del Centro Regional de Profesores del Sur "Clemente Estable" en el año 2010. A lo largo de su carrera, ha participado con ponencias en seminarios del CeRP y de otras instituciones sobre temas de actualización de la profesión. Ha realizado cursos de Ceibal y DGES para la enseñanza de Inglés y de uso de recursos tecnológicos aplicados al aula. Se encuentra cursando una Maestría en Lingüística Aplicada para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad FUNIBER. Se desempeña como profesora adscriptora desde hace 8 años. Actualmente trabaja con cursos de Educación Básica Integral en los liceos 1 y 2 de Atlántida.

Ana Trindade es Profesora egresada de la especialidad inglés del Centro Regional de Profesores del Sur "Clemente Estable" en 2019. Actualmente es profesora interina de Educación Media en la Dirección General de Educación Secundaria y en la Dirección General

de Educación Técnico Profesional. Entre 2015 y 2021 fue profesora de inglés en la Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

Carina Vázquez Luna es profesora de Educación Media de la especialidad Inglés desde 1999 y cuenta con una Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por la Fundación Universitaria Iberoamericana. Realizó una especialización en Innovación en Prácticas con el Uso de Recursos Educativos Abiertos. Es profesora efectiva de Inglés en la Dirección General de Educación Secundaria. Entre 2008 y 2018 fue Profesora Articuladora Departamental en Rocha y actualmente se desempeña como docente en los Institutos de Formación Docente de Rocha "Dr. Héctor Lorenzo y Losada". Tiene publicaciones sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sobre la integración de las tecnologías digitales en las prácticas docentes de la formación docente inicial y diseñó el libro *Experiencing English* para estudiantes de sexto año del turno nocturno. Ha organizado varios cursos de desarrollo profesional para profesores de inglés en la enseñanza pública y ha sido ponente en varios encuentros regionales de profesores de inglés sobre temas relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la enseñanza pública.

Resúmenes de los capítulos en inglés

Introductory chapter – Abstract

This chapter summarizes the pedagogical and linguistic principles of the pedagogy of discursive or textual genres in order to theoretically frame the following five chapters of implementation and reflection by teachers from the General Direction of Secondary Education (DGES). These teachers attended the professional development course organised by the DGES English Supervisors and the “Alicia Goyena” Chair. This is a proposal for language teaching and learning in context based on the pedagogical concepts of socio-cultural theory (*Vigotsky, 1978; Wood et al, 1976*), particularly that of scaffolding students, accompanied by a high level of challenge in the proposed objectives and tasks (*Derewianka, 2013*).

Chapter 1: The video games review: thematic unit: *Technology* (official syllabus)

Sabina Dávila and Adriana Pereyra

This chapter describes the experience of using genre pedagogy in two public middle schools from Canelones in Uruguay, with adolescents learning English as a foreign language. This pedagogical approach allows learners to improve their written productions seeking autonomy. Planning clear scaffolding of resources and activities is crucial to getting learners to write their productions. The genre-based approach is implemented in this chapter through a didactic sequence in which the target genre is the **Review of a video game** in the context of the thematic unit Technology.

The unit is planned according to the teaching and learning cycle, beginning by *building the field*, which introduces the topic from a basic definition of technology to a description of how a particular video game works. The *deconstruction stage* is focused on teaching and discussing the features of the review of video games as the model text, which is analyzed by its content and linguistic aspects. Then, teachers and students collaborate to jointly construct a review of a video game proposed by learners during the *joint construction stage*, to then move into the *independent writing stage* in which students write their reviews.

The progressive scaffolding during the cycle is carried out collaboratively. This makes students feel more confident during the lessons and allows them to reach the final goal of writing better autonomous productions.

Keywords: genre pedagogy, English as a foreign language, adolescents, review of a video game, learning cycle.

Chapter 2: Touristic brochures: thematic unit: *Places* (official syllabus)

Mónica García Galli

For students of English as a foreign language, oral and written productions are real challenges. Although for years many of us teachers have tried to promote our students' oral and written production, we have not yet reached our goal. With this concern in mind, we implemented a curricular unit based on the study of language from textual models (genre pedagogy), in which we worked on tourist brochures. This chapter presents the didactic sequence proposed according to the principles of genre pedagogy in a group of 4th year Secondary School, Solymar 1 High School, Canelones. At the end of the curricular unit, it was found that the process followed had allowed the students to create their own tourist brochures and elaborate the texts autonomously.

Chapter 3: Service Encounters: thematic unit: *Choices in Life* (official syllabus)

Ana Laura Díaz Rojo and Ginamaría Orofino

For adolescents learning English as a foreign language in secondary education in Uruguay, genre pedagogy based on a functional theory of language offers opportunities to soundly develop not only their written and oral language but also their social and communicative skills. Understanding a text or a genre as a staged purposeful social activity sets the basis for meaningful work. Nevertheless, engaging students in autonomous, significant, and challenging work implies a testing task for teachers, who need to bring to bear all the didactic resources available in a creative way. In addition, the choice of the theme must take into account the interests of the students and the linguistic propriety of the course.

This chapter describes a didactic sequence that follows a specific teaching cycle to explore service encounters with eighth-grade secondary school students to enhance their linguistic skills. To carry out this task, we selected a text model that exemplified part of our daily life and represented a transactional discussion that could eventually inspire a dynamic, interactive, and spontaneous conversation. This process resulted in higher levels of engagement, better written and oral productions, and adjustment of social formulas to different contexts. It is relevant to emphasize that weaker students were empowered to perform to the best of their abilities. Collaborative work fostered creativity, strategic thinking as well as independent work. The close study of the model reinforced students' confidence in language and their capabilities by dealing with the appropriate grammar and vocabulary to create their own version.

Keywords: genre pedagogy, meaningful work, engagement, collaborative work, transactional discussion.

Chapter 4 - Recipes: thematic unit: *Fantastic Food* (official syllabus)

Ruth Allio and Ana Trindade

This chapter describes a learning sequence carried out with first-grade learners of English as a foreign language in middle education from a socially and economically deprived background in Uruguay. The sequence was informed by genre pedagogy, and it involved the use of multimodal materials to allow students to foster both oral and written skills. Genre pedagogy implies that teachers use model texts, making their features explicit, and acting as a guiding tool for students' production. We dealt with authentic texts and requested students to express their ideas, fostering their motivation and giving them opportunities to express themselves in oral and written modes. Independent production was granted using explicit metalanguage to name language features. In this way, students received support to take up the challenge.

As a genre-based pedagogy, it was crucial to select a model text to implement this approach and study the explicit features of the model text and the necessary metalanguage. We, therefore, embarked upon a process of a higher level of engagement and active participation where students were asked to compile their work into a major project, which was related to creating a cookbook for the group. All in all, the curriculum cycle focused on an instructional *genre*, the *field* of food, and a specific range of vocabulary and *grammar*, which helped students see the connections between the learning steps throughout the unit.

Keywords: genre, metalanguage, text, functional grammar, meaningful learning.

Chapter 5: Job Interviews: thematic unit: *Working Life* (official syllabus)

Carina Vázquez Luna

For adolescents learning English as a foreign language in secondary education in Uruguay, genre pedagogy offers opportunities to solidly develop their oral and written language. This chapter describes a didactic sequence of job interviews applying the principles of genre pedagogy and implementing multimodal materials with sixth-grade secondary students in Rocha, Uruguay. In this implementation, we realized that we needed to scaffold students' engagement in meaningful and genuine dialogue and written texts in a progressively independent manner. The scaffolding carried out helped students to achieve higher levels of engagement and better independent writing in collaborative ways. Not less importantly, all this had a very positive impact on students' self-esteem and confidence.

Keywords: genre pedagogy, multimodality, English as a foreign language, teaching adolescents.

Resumen

Este capítulo resume los principios pedagógicos y lingüísticos de la pedagogía de géneros discursivos o textuales con el objetivo de enmarcar teóricamente los cinco capítulos de implementación y reflexión siguientes a cargo de las profesoras de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES). Estas profesoras asistieron al curso de desarrollo profesional promovido por la Inspección de Inglés (DGES) y la Cátedra “Alicia Goyena” de la DGES. Se trata de una propuesta de enseñanza y aprendizaje de lenguas en contexto fundamentada en los conceptos pedagógicos de la teoría socio cultural (Vigotsky, 1978; Wood et al, 1976), en particular el de andamiaje de los estudiantes, acompañado por un alto nivel de desafío en los objetivos y las tareas propuestas (Derewianka, 2013).

Enseñanza y aprendizaje de lenguaje en contexto Experiencias pedagógicas en Enseñanza Media, Uruguay

El propósito de este volumen colaborativo es la difusión de varias implementaciones en enseñanza media de una propuesta pedagógica de enseñanza de lengua que se incluye entre las “pedagogías de andamiaje”, en las que el rol docente es el guiar y acompañar al estudiante más allá de lo que ya puede hacer, hacia nuevos niveles de desarrollo (Parkin y Harper 2020, 2018a y b; Harper and Parkin 2024; Wood, Bruner y Ross, 1976). El concepto de andamiaje, propuesto inicialmente por Wood, Bruner y Ross (1976) fue luego asimilado a la teoría sociocultural vigostkiana debido a su orientación interactiva y colaborativa, coherente en particular con la noción de *mediación* (Vigotsky 1978). El andamiaje se conjuga en este libro con conceptos lingüísticos, semióticos (por ejemplo, Halliday 1978) y multimodales (Kress, 2010) que han informado el desarrollo y la implementación de distintas propuestas pedagógicas a nivel global basadas en estas nociones (Boccia et al. 2013, 2019; Moyano, 2018; Derewianka y Jones, 2023; Rose y Martin, 2012).

Desde una perspectiva multimodal, la semiosis o construcción de significados está en la base de la comunicación humana en general y del proceso de aprendizaje en particular². Construimos significados a través de distintos recursos, según la confluencia o selección de modos semióticos que queramos o podamos realizar. Por ejemplo, nos comunicamos verbalmente (en forma oral o escrita), pero también nos comunicamos a través de gestos, de imágenes fijas y en movimiento, de sonidos, de colores, de la mirada. La elección de recursos multimodales no solo sucede en cualquier situación de nuestra vida al interactuar con otros, sino también en ámbitos pedagógicos, cuando aprendemos o transmitimos conocimientos,

² Si bien en este volumen no alcanzamos a presentar un abordaje sistemático de la multimodalidad, es importante señalar que la mirada multimodal del aprendizaje fue la que orientó el curso que culminó con esta publicación. Por tanto, es preciso aclarar que, aunque en este volumen nos referimos al lenguaje verbal (oral o escrito), entendemos que conceptos análogos aplican a otros modos semióticos, en particular, en estos trabajos, al modo visual.

cuando transformamos lo aprendido o cuando somos creativos o críticos (Kress, 2010; Manghi et al. 2017).

En este volumen trabajamos con una propuesta pedagógica conocida como pedagogía de géneros (discursivos) que se corresponde con los principios de la teoría socio cultural, con fundamentos teóricos que articulan pedagógicamente los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1978) y de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976). La pedagogía de géneros propone secuenciar el ciclo curricular en etapas que privilegian el andamiaje: la preparación de conceptos y de recursos lingüísticos, el estudio de modelos y el estímulo de la motivación al poner al alcance de los estudiantes la información necesaria para que tengan elementos para posicionarse sobre los temas abordados. Si bien toda la propuesta pedagógica sostiene el andamiaje de todos los estudiantes, la primera etapa del ciclo curricular, denominada *construcción del campo*, está pensada precisamente para aportar a los estudiantes elementos que les permitan producir textos orales y escritos, a su debido tiempo, apoyados en las herramientas explícitamente ofrecidas y organizadas para ese fin. En este sentido, interesa la distinción entre *andamiaje* y *micro andamiaje* (Hammond y Gibbons 2005; Parkin y Harper 2018a y b; 2020). El primer término se refiere a la organización de la secuencia didáctica para habilitar a los estudiantes a construir los conocimientos oportunamente definidos. El segundo término se refiere a la forma en que la interacción, específicamente la conversación de clase, construye el andamiaje en pequeños pasos, de forma que el conocimiento se ponga al alcance de cada estudiante, en sucesivos recorridos del diálogo apoyados en el uso del pizarrón, de las hojas de trabajo o del libro de curso. Este concepto de micro andamiaje está íntimamente relacionado con el de vínculo pedagógico, que define la naturaleza emocional, afectiva y empática entre docentes y estudiantes que sostiene el propio aprendizaje (Frigerio et al., 2017, 2018; Meirieu, 2006; Tizio, 2003). Un componente esencial del rol docente consiste en proponer desafíos pedagógicos significativos mientras ofrece un alto nivel de andamiaje, recursivo y habilitador, que llegue a todos los estudiantes.

Asimismo, esta perspectiva del andamiaje se basa en una teoría lingüística que le otorga solidez a las decisiones que tomamos al planificar y al enseñar. Entre otros principios teóricos básicos, esa teoría lingüística, denominada lingüística sistémico funcional (LSF), postula que el lenguaje es un recurso semiótico social ya que se ha desarrollado de acuerdo con las necesidades humanas de comunicación en sociedad. Las personas construimos significados con base en opciones que tomamos de todo el repertorio lingüístico que tenemos a nuestra disposición.

Por otra parte, los recursos para construir significados no se nos hacen naturalmente accesibles a todos los usuarios de la lengua de la misma manera (Hasan, 2002; Bernstein 2000; Halliday 1978); por lo tanto, es clave el rol inclusivo de las instituciones educativas para poner al alcance de todos los estudiantes los recursos semióticos y los conceptos que posibiliten el pleno desarrollo de su ciudadanía y de su progreso en los trayectos educativos que cada uno elija. Para poder ampliar el repertorio lingüístico -y semiótico en general- de los estudiantes, es necesario que maestros y profesores comprendamos cómo funciona el lenguaje en los contextos académicos que nos corresponden. También es necesario que conozcamos e indispensable que respetemos los usos de la lengua en los distintos contextos familiares de los que provienen nuestros y nuestras estudiantes.

Este conocimiento sobre el lenguaje es necesario no solo en maestros y profesores de español y de otras lenguas, sino que, de distintas formas, es importante en todos los educadores, más allá de la disciplina que enseñemos. El trabajo que presentamos en este libro apunta en parte a aportar conocimiento explícito sobre el lenguaje verbal, oral y escrito, para profesoras de segunda lengua o lengua extranjera, en particular del inglés, aunque también puede ser de recibo para educadores de otros ámbitos y disciplinas. Precisamente para poder compartir nuestro trabajo con colegas de todas las disciplinas, escribimos este volumen en español.

Este capítulo comienza por una primera sección en la que se presenta una breve sinopsis de algunos conceptos básicos de la LSF (Halliday 1975, 1985) que son relevantes para comprender la propuesta pedagógica, eje central de este libro³. El objetivo de esta introducción es servir como mapeo teórico inicial que habilite a avanzar en la comprensión de la LSF a quien esté interesada, más allá de lo que los tiempos permitieron abordar en el curso que originó esta publicación.

En la segunda sección se presenta la perspectiva pedagógica que informa los cinco capítulos que integran este volumen, a cargo de ocho docentes de secundaria en distintos liceos del país. Con ese propósito, se resume la definición de Halliday (1993) del aprendizaje como proceso basado en el lenguaje y la propuesta pedagógica, también desarrollada a partir de este modelo lingüístico, conocida como **pedagogía de géneros** o enfoque pedagógico basado en géneros (Rose y Martin, 2012; Derewianka y Jones, 2023; Boccia et al., 2013, 2019) y se ofrecen más detalles sobre el concepto de **andamiaje** (Wood, Bruner y Ros, 1976; Hammond y Gibbons 2005; Parkin y Harper 2019, entre muchos otros), presentado más arriba. Brevemente, la propuesta pedagógica denominada pedagogía de géneros se basa en la identificación de los géneros discursivos orales o escritos que se espera enseñar en una unidad curricular. A partir de esa identificación se organiza el ciclo de enseñanza y aprendizaje de modo que se modelen y andamien los textos y sus características a lo largo de cuatro etapas que van desde una introducción a las temáticas de los textos **-construcción del campo-**, pasando por un estudio de algunas de las características estructurales y lingüísticas de los mismos seleccionadas por la docente **-deconstrucción del texto-** hacia la escritura conjunta de un texto con propósitos similares al modelo **-construcción conjunta-**, que gradualmente prepare a los estudiantes para la escritura independiente **-construcción independiente-**.

Por último, en una tercera sección, se presentan los cinco capítulos en los que las colegas comparten la planificación e implementación de una unidad curricular.

La lengua en contexto: modelo funcional del lenguaje⁴

El curso que dio lugar a este volumen se planteó desde una propuesta pedagógica basada en la LSF. Como mencionamos, la teoría que postula inicialmente Halliday (1978) plantea que el lenguaje es una rica red de recursos para construir significados. Nos proponemos comenzar por explicar cómo el contexto en el que se usa el lenguaje impacta en

³ Es importante consignar que no se aborda la LSF en su totalidad, si es que tal cosa fuera posible, sino que se realiza un recorte o selección de los elementos significativos para fines pedagógicos en este contexto. No se trata de una propuesta para lingüistas sino para docentes, en particular de lenguas.

⁴ En esta sección se sigue el planteo de Derewianka y Jones 2023, capítulos 1, 2 y 3.

los tipos de elecciones que hacemos del sistema de la lengua y, a su vez, cómo ese contexto es afectado por el uso del lenguaje.

La LSF, en tanto teoría funcional del lenguaje, nos permite describir en detalle y así entender las diferencias entre una conversación familiar y una académica, entre el lenguaje oral y el escrito, entre el lenguaje de la clase de biología y el de la clase de arte. Asimismo, al observar las características del lenguaje usado en ciertos contextos es posible predecir los propósitos de las interacciones que allí suceden, los temas a tratar, el tipo de relaciones que se establecen y los canales típicos de comunicaciones. Es también posible decir si se trata de un ámbito privado íntimo, cotidiano o público. Podemos identificar las características típicas del lenguaje que se usa en una clase, en la prensa, en el hogar. Por otra parte, la clase puede ser presencial en algunas ocasiones y virtual en otras, aspecto que también tendrá consecuencias en las formas en que usamos el lenguaje en cada caso. La comunicación formal entre personas que no se conocen, por ejemplo, al realizar un trámite ante una oficina, puede volverse menos formal si vamos a esa misma oficina a menudo y tratamos siempre con la misma persona. Estos rasgos que nos son familiares nos van abriendo el camino para comprender cómo se entiende la relación entre lenguaje y contexto en la LSF.

Registro

Hay un primer nivel de contexto que refiere a la situación en la que se produce la comunicación. Halliday (1985) denomina **registro** a ese contexto de situación, y plantea que hay tres dimensiones de ese contexto que afectan nuestras elecciones lingüísticas: el campo, el tenor y el modo.

El campo refiere al contenido o tema de la situación de comunicación, esto es, el ámbito de nuestra experiencia del mundo: las distintas actividades y acciones que realizamos, los participantes involucrados en esas actividades y las circunstancias en que se encuentran esos participantes y se realizan las acciones. Por ejemplo, en las clases de lengua extranjera (LE), el campo puede ser más técnico o más familiar, según la edad de los estudiantes, el ciclo educativo o la disciplina. Cuando el campo de actividad es más técnico es también más específico, como el que se desarrolla en áreas de actividad que requieren conocimiento más detallado y clasificaciones más minuciosas. Un ejemplo de campo técnico puede ser en una clase de ciencias de la naturaleza, más específicamente de botánica en educación media superior, en la que se aprende sobre distintos tipos de plantas y árboles de un ecosistema y sus características. En este ejemplo el conocimiento está organizado científicamente y se emplean clasificaciones y términos técnicos. Este conocimiento, propio de un agrónomo, un botánico o un agricultor, tiene características técnicas que no son necesarias para quien solo quiere tener una planta en su casa. El ejemplo de alguien que elige una planta para su casa se encuentra en el extremo de mayor familiaridad. Este segundo tipo de conocimiento se define como conocimiento común, ordinario, que no requiere estudios o largas experiencias para clasificar en categorías teóricas los distintos tipos de planta. Posiblemente, cuando elegimos una planta decorativa no sabemos siquiera el nombre con el que la llaman en el vivero. Mucho menos conocemos su denominación en latín, las características de la especie a la que pertenece la planta, los tipos de hojas, tallos, frutos, flores. Ejemplos análogos pueden comprenderse en todas las áreas del conocimiento disciplinar frecuente en contextos

pedagógicos. Sin embargo, en la clase de segundas lenguas todos los campos son relevantes, dentro de lo que las docentes podamos abordar, pues se necesita aprender todos los usos de la lengua.

El tenor refiere a los roles que asumimos en nuestra vida cotidiana. Somos hijas, madres, estudiantes, profesoras, clientas, empleadas, según dónde estemos y con qué fin. Esos roles también están vinculados a nuestras relaciones con otros en cualquier situación concreta. El tenor cambia según el poder de los participantes, su nivel de conocimientos, su edad, entre muchos otros factores. El uso del lenguaje depende del grado de confianza que tenemos con nuestro interlocutor, la frecuencia con que nos vemos e incluso la afinidad que tenemos con él. Basta pensar en las diferencias entre una conversación con una amiga cercana y compararla con la conversación con la directora del liceo en el que estudiamos o trabajamos. El campo puede ser el mismo: imaginemos que el tema sea la apertura de una nueva cantina en el liceo; sin embargo, las formas en que comentaríamos el hecho con ambos interlocutores serían muy diferentes.

El modo refiere al canal de comunicación que usemos. En primer lugar, es clara la diferencia entre el modo verbal oral y el modo verbal escrito y los distintos roles que ambos modos semióticos tienen en el proceso de aprendizaje. Esto es fundamental cuando trabajamos la oralidad y la escritura en clase. Por ejemplo, la conversación entre quien va a comprar una planta y quien lo atiende en el vivero va a ser muy diferente de la conversación que tendría un alumno con su docente de ciencias de la naturaleza en una consultoría en educación media superior. En ambos ejemplos se trata de conversación que en general sucede en forma oral. También podemos conversar por Zoom, por WhatsApp, o por correo electrónico, por ejemplo: esos medios también van a tener consecuencias en la forma en que usamos el lenguaje. Por el contrario, cuando pensamos en el modo escrito, nos acercaremos a instancias más específicas del conocimiento, que requieren otra organización de nuestros textos. Otro ejemplo podría ser la diferencia entre la situación en la que un joven enseña a otro a jugar un juego en línea y la situación en que se aprende a jugar leyendo las instrucciones escritas sobre las reglas del juego.

Las combinaciones de estas variables de contexto crean el registro de una situación. De este modo, si podemos identificar las características de las variables de registro de una determinada situación, estaremos en condiciones de predecir qué tipo de lenguaje necesitan aprender nuestros alumnos para participar de esa situación. Por ejemplo, si nuestros estudiantes necesitan leer un texto sobre ecología, sabemos que tendríamos que enseñarles cómo nombrar y explicar distintos fenómenos y situaciones que comprometan la ecología, tales como diferentes ecosistemas y riesgos de contaminación más frecuentes. Del mismo modo, sería apropiado pensar en interlocutores concretos, por ejemplo, sus compañeros de clase o estudiantes menores de otra clase. Por último, sería apropiado considerar las características de una presentación oral o las de un texto escrito.

Vemos que las tres variables de registro se transforman en herramientas para poder razonar sobre las elecciones más o menos adecuadas para una situación concreta, superando los conceptos de corrección lingüística y naturalizando el progresivo conocimiento de la lengua.

Género

En esta propuesta de la LSF, se entiende que el contexto tiene dos niveles: el primero es el registro (contexto de situación) que, como vimos en la sección anterior, nos permite considerar qué elecciones lingüísticas realizamos en una situación concreta. El segundo nivel, más amplio y abstracto, es el contexto de cultura.

El sistema lingüístico evoluciona dentro cierta cultura (sus creencias, valores y conductas) para satisfacer las necesidades de esa cultura. Nuestras elecciones lingüísticas se adecuan al contexto cultural al igual que al contexto de una situación dentro de esa cultura. Cuando nos referimos a la 'cultura' no nos referimos a las culturas nacionales (uruguaya, argentina, brasileña, por ejemplo) sino que "pensamos en las culturas como una colección de comunidades de discurso, subculturas o instituciones sociales" (Derewianka y Jones, 2023, p.7) como por ejemplo si somos socios de una institución deportiva, de un teatro, si somos asistentes frecuentes a espectáculos musicales, si estamos en reunión de amigas y amigos o en familia. En este sentido, pensamos en la institución educativa como parte de una comunidad discursiva educacional.

A modo de síntesis de esta sección, la figura 1 representa los dos niveles de contexto en el que se encuentra inserto el sistema de la lengua:

Figura 1

Contexto de cultura y de situación (adaptado de Derewianka y Jones, 2023:6)



Según la propuesta de la Escuela de Sydney (ver, por ejemplo, Martin y Rose 2008), adoptada por múltiples educadores a nivel global (por ejemplo, en América Latina, como es el caso, en Argentina, de Boccia et al. 2013, 2019; Moyano, 2018; Serpa 2021; en Brasil, de Vian Jr y Dalben 2021; en Colombia, de Herazo, 2012; Herazo et al. 2020; en Chile, de Westhoff, 2017; Maturana, 2023; Maturana & Gálvez 2020, y en México, de Ignatieva et al. 2013), nos interesa pensar aquí en los distintos propósitos para los que usamos el lenguaje en nuestra cultura. Por ejemplo, en nuestra vida cotidiana usamos el lenguaje para darle a alguien una receta, para contarle a una amiga qué hicimos el fin de semana, para comprar pan en la panadería, o para comprar algo en línea. Estos son géneros (o tipos de texto) que definimos

como prácticas sociales orientadas a un propósito: tienen formas que podemos identificar y nos permiten realizar lo que necesitamos. Por ejemplo, si queremos enseñarle a alguien cómo usar una herramienta de carpintería, elegimos el género “dar instrucciones”. Si queremos elegir una película para ver en el cine, tal vez recurramos a leer “reseñas”. Vale aclarar que las elecciones lingüísticas que realizamos los usuarios no son necesariamente conscientes o producto de un análisis, sino que son parte de las prácticas sociales usuales, que se encuentran, en cierto modo, automatizadas.

Entonces, para identificar el género de un texto, primero nos preguntamos cuál es el propósito que orienta a ese texto: describir, aconsejar, instruir, recomendar, informar, entre otros. Los géneros no solo son productos: nosotros los vamos a pensar también como procesos. Usamos esos procesos/productos para hacer cosas: convencer a alguien de nuestro punto de vista, compartir información, elogiar una obra de teatro, entre otras. Finalmente, agreguemos que los géneros⁵ no son estáticos: evolucionan con el uso social y se modifican para acomodarse a los cambios sociales.

El término *género* se ha extendido a textos no literarios frecuentes en las distintas comunidades, tales como los que se trabajan en cada uno de los capítulos de este libro: encuentros de servicios, entrevistas laborales, reseñas de videojuegos, folletos turísticos, recetarios. Como vemos, los géneros pueden ser orales, escritos o multimodales (los que integran la imagen fija o en movimiento, el sonido, los gestos, la mirada, por ejemplo)⁶. Cada género tiene una estructura característica y recorre una serie de etapas para lograr su propósito como consigna la definición de Martin (2009): “el género es un proceso social orientado a un objetivo que procede por etapas” (p. 11). Esas etapas generalmente están ordenadas de forma relativamente predecible. En una receta, por ejemplo, típicamente encontramos primero una lista de ingredientes con sus respectivas cantidades y luego el procedimiento de preparación, que consiste en una serie de pasos que respeten un cierto orden. Pueden incluirse otras etapas optativas, por ejemplo, una introducción sobre la tradición del plato en cuestión, su valor nutritivo, la cantidad de comensales que pueden servir las cantidades de esta receta. La Tabla 1 muestra los textos enseñados por las profesoras que escriben los capítulos de este libro, los géneros discursivos a los que pertenecen y sus etapas:

Tabla 1

Textos, géneros y etapas trabajados en los capítulos de este libro

| Capítulos | Textos | Géneros | Etapas |
|--|-------------------------------------|----------------------------|---|
| 1 Sabina Dávila y Adriana Pereyra | You got game, but can you write? | Reseña de un videojuego | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Contexto ✓ Descripción del juego ✓ Evaluación – Recomendación |

⁵ El estudio de los géneros tiene una larga tradición: desde el estudio de la cultura de la antigua Grecia, leímos sobre las categorías de géneros literarios: lírico, épico y dramático, todavía vigentes.

⁶ En este libro usamos los términos ‘género’ y ‘tipo de texto’ indistintamente para referirnos a las formas de lograr un propósito específico a través del lenguaje en un contexto cultural en particular. En la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos educativos, se aprende una gran variedad de géneros, desde los más cotidianos a los más disciplinares.

| | | | |
|---|------------------------------|----------------------------|--|
| 2 Mónica García | Folleto turístico de Uruguay | Reseña de lugares | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Descripción ✓ Evaluación - Recomendación |
| 3 Ana Laura Díaz Rojo y Ginamaría Orofino | Compra de calzado | Encuentros de servicios | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saludos ✓ Vendedor ofrece ayuda y recomendación ✓ Acuerdo o desacuerdo del cliente ✓ Vendedor da el precio y sugiere formas de pago ✓ Agradecimiento del cliente |
| 4 Ana Trindade y Ruth Allio | Hot Chocolate | Recetas: Procedimientos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ingredientes ✓ Procedimiento |
| 5 Carina Vázquez | Asistente de cocina | Entrevista de trabajo | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saludos ✓ Experiencia previa ✓ Presentación candidato ✓ Experiencia anterior; preguntas sobre el trabajo ✓ Respuesta final empleadores ✓ Despedida |

Al identificar las distintas etapas, nos preguntamos en qué contribuyen al propósito general del texto. Las denominaciones para cada etapa son funcionales al trabajo que hace cada etapa dentro del texto. Términos tales como ‘principio’, ‘medio’, ‘final’ para nombrar etapas de un texto, por ejemplo, no son funcionales: nos hablan de la estructura del texto, pero no del rol que cada etapa tiene en la totalidad. Por el contrario, las etapas funcionales se denominan ‘ingredientes’ y ‘procedimiento’ para recetas; o ‘descripción’ y ‘evaluación-recomendación’ para las reseñas.

Algunos géneros son más predecibles y fijos, como por ejemplo una ceremonia religiosa, mientras que otros -los literarios- son mucho menos predecibles. Al analizar textos, puede sucedernos que identifiquemos etapas que no habíamos encontrado antes. En esos casos, es útil nombrar a cada etapa de modo que se sugiera su función en el texto.

En ámbitos docentes, la LSF ha sido cuestionada por la complejidad de la teoría y las numerosas categorías con denominaciones que no les son familiares a los docentes, formados desde una perspectiva lingüística y gramatical tradicional (Bourke 2005; 4, 85–97). Sin embargo, vale la pena recordar un comentario de Halliday que aportan Derewianka y Jones (2023): no hay nada más práctico que una buena teoría (p. 20). Asimismo, las autoras sostienen que sin fundamentos teóricos sólidos somos presa fácil de modas con poco sustento.

En lugar de pensar al lenguaje como un conjunto de reglas, la LSF explora cómo funciona el lenguaje. Es necesario puntualizar que para aprender los conceptos básicos de esta teoría es necesaria la relectura de las distintas definiciones cuando estamos implementándolos en una planificación de clase para familiarizarse con las mismas. O releer las distintas definiciones y reflexionar sobre los ejemplos, en particular cuando estamos preparando clases o analizando textos para nuestros estudiantes. De esa forma, se desarrolla

una comprensión más profunda sobre el lenguaje, al tiempo que se avanza en el aprendizaje de la teoría.

Las funciones del lenguaje

Hemos visto que el modelo teórico de la LSF propone una relación entre lenguaje y contexto de situación en la que se identifican tres áreas de significado en la lengua que se corresponden con las variables de contexto que hemos repasado anteriormente: campo, tenor y modo. Las tres áreas o dimensiones del significado lingüístico se denominan técnicamente *metafunciones*, aunque en contextos pedagógicos suelen llamarse *funciones* o simplemente *significados*, según qué considere más amigable cada docente.

Se presentan a continuación las tres (meta)funciones del lenguaje a través de algunos conceptos fundamentales.

El lenguaje usado para expresar y desarrollar ideas

Una función esencial del lenguaje es la de representar la experiencia: usamos el lenguaje para desarrollar y compartir nuestras ideas sobre lo que sucede. En contextos pedagógicos, podemos referirnos a lo que sucede en los programas de las distintas asignaturas: los campos de conocimiento, las comprensiones y conceptos. Esta es la **función ideacional**⁷ del lenguaje.

Nuestra experiencia está compuesta por cosas que hacemos y cosas que suceden. En términos funcionales, nos referimos a estas actividades o acontecimientos como **Procesos**. Los procesos pueden representar una actividad del mundo físico (caminar, comer, correr), actividades del mundo interior del pensamiento (recordar, desear, conocer), actividades verbales (decir, exclamar, susurrar), al igual que procesos de ser (o estar) y de tener. Esos Procesos involucran una variedad de **Participantes**: los actores y receptores de las acciones, los pensadores, los que dicen y los que tienen. Los Participantes pueden ser humanos o no humanos.

Rodeando toda esta actividad hay diversas **Circunstancias**: ¿cuándo? ¿dónde? ¿cómo? ¿por qué? ¿con quién? ¿sobre qué?, entre otras. El término técnico con el que se denominan estos tres recursos, Participantes, Procesos y Circunstancias, es el **sistema de transitividad**. (Halliday 1975 en Derewianka y Jones 2023, p. 22).

El lenguaje para interactuar con otros

El lenguaje tiene también una **función interpersonal**. Esto nos permite interactuar con otros tomando distintos roles, pedir o dar información, solicitar servicios, expresar sentimientos y opiniones, involucrarnos con otras perspectivas y posibilidades, establecer

⁷ Idear significa razonar, reflexionar, crear.

y mantener relaciones. Aquí vamos a mirar al recurso denominado sistema de MODO⁸ de las oraciones, una de las formas más básicas de interacción.

Este sistema consiste en los recursos gramaticales para construir afirmaciones, formular preguntas, dar órdenes y realizar ofrecimientos. La *tabla 2* presenta los roles de habla en relación con las funciones de habla y algunos ejemplos típicos.

Tabla 2
Roles y funciones de habla básicas (Derewianka y Jones, 2023; p. 24)

| Roles de habla | Funciones de habla | Modo oracional | Ejemplos típicos |
|--|--------------------|----------------|-----------------------|
| Pedir información | Preguntas | Interrogativo | ¿Dónde queda tu casa? |
| Dar información | Afirmaciones | Declarativo | En el centro. |
| Solicitar a alguien que haga o provea algo | Órdenes | Imperativo | Dame la dirección. |
| Ofrecer dar o hacer algo | Ofrecimientos | Varios | ¿Querés un café? |

Estas funciones de habla son relevantes en contextos educativos en relación con la naturaleza de la interacción de clase: quién pregunta, qué tipo de preguntas se hacen (abiertas o cerradas), qué roles toman los distintos estudiantes en trabajos de grupo, cómo usa el lenguaje la profesora para facilitar el aprendizaje, entre otros ejemplos posibles.

El lenguaje para organizar los textos

La tercera función del lenguaje es la de crear textos y se denomina **función textual**. A través de los recursos textuales del lenguaje podemos organizar nuestras ideas en textos coherentes que se relacionan con el contexto. Las opciones dependen del modo (oral, escrito, multimodal) y el medio (impreso, digital, sonoro, por ejemplo). Esta función textual se ocupa de cómo usamos el lenguaje en diversos modos y medios para crear textos coherentes y cohesivos, organizando el flujo de la información y guiando al lector o escucha a través del texto. A nivel de la cláusula, según qué grupo decidimos poner al comienzo, estaremos destacando unos u otros elementos. Por ejemplo, si digo que “En el jardín hay una niña jugando” no significo lo mismo que si digo “Hay una niña jugando en el jardín”. Estas dos cláusulas, en el contexto de una narración, se diferenciarían en el destaque que se le da al lugar: el jardín, en el primer ejemplo, significado que no se realiza en el segundo ejemplo, en el que el primer elemento nombrado, y por lo tanto destacado, es la niña.

⁸ Puede generar confusión la coincidencia, en español, entre el término MODO, para referirse al sistema gramatical de las oraciones (en inglés *MOOD*), y la variable contextual de modo (en inglés *mode*). Asimismo, se aclara que el sistema de VALORACIÓN excede los límites de este capítulo introductorio.

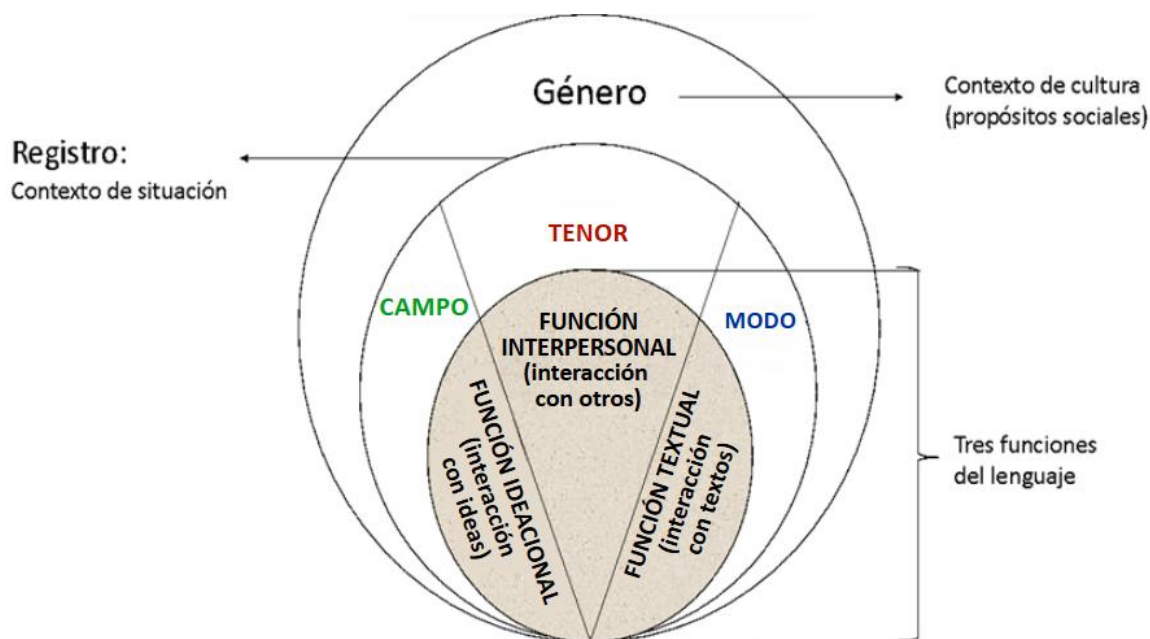
En suma, hemos visto que un enfoque funcional ve al lenguaje como un sistema de elecciones. Las elecciones que realizamos varían de acuerdo con distintos aspectos del contexto:

- El propósito social para usar el lenguaje (los géneros que describen, cuentan, explican, argumentan, narran, dan instrucciones, entre otros).
- El campo en cuestión (el tema puede ser cotidiano, concreto, significados abstractos y generalizaciones relacionados con una asignatura escolar).
- El tenor (los roles que desempeñan quienes están involucrados en la interacción, la relación entre ellos en términos de factores tales como la edad, el poder, el estatus, la experiencia, el conocimiento, la familiaridad).
- El modo (hasta qué punto el contexto involucra un uso del modo oral espontáneo, dinámico, presencial y la gama de diferentes modos hasta el escrito, más reflexivo, sinóptico y denso; la forma en que la elección del medio afecta la organización de los textos).

Vimos que el *propósito* social del uso del lenguaje se relaciona con el género y que cualquier combinación de *campo*, *tenor* y *modo* se denomina *registro*. Presentamos cómo las variables de registro se relacionan con los significados del lenguaje: la función ideacional realiza los significados de campo; la función interpersonal los de tenor y la función textual los de modo. La *figura 2* resume la correlación sistemática entre los rasgos de contexto y las elecciones lingüísticas:

Figura 2

Las funciones del lenguaje en relación con el contexto (adaptado de Derewianka y Jones, 2023, p. 34)



Para ejemplificar los alcances de esta perspectiva teórica, se puede considerar el caso de un cuento infantil -cuyo propósito es involucrar a los lectores- en la clase de inglés como lengua extranjera (ILE). Es altamente probable que al comienzo de una narración

infantil se presenten personajes y lugares⁹. No es obligatorio, pero es típico que así suceda. Es también probable que esas presentaciones recurran a cláusulas que declaren la existencia de algo (*There is a small house in the village. There was a cat near the fire.*) y cláusulas con verbos relacionales (*This is Hilda; she is 86 y.o; she has a small house in quiet village*), tradicionalmente denominados verbos copulativos o posesivos. Es probable que la narración incluya diálogos entre los personajes, lo que muestra distintos tipos de roles y relaciones entre ellos. Por último, la organización y secuenciación del texto nos indica cómo están organizados estos discursos, por ejemplo, qué se prioriza y qué se toma como referencia para estructurar el texto.

Aprendizaje y lenguaje

La semiosis: múltiples modos de construir significado

Señalamos al comienzo de esta introducción que los seres humanos construimos significado a través de múltiples modos semióticos. Los modos semióticos son distintos sistemas de recursos para construir significado: así, hablamos de modo verbal oral, verbal escrito o visual, por ejemplo. Asimismo, indicamos que los significados que tenemos a nuestra disposición circulan en la sociedad de formas tan inequitativas como todos los otros recursos culturales y materiales. Como vimos, cada individuo construye significados eligiendo de su repertorio o del conjunto de recursos verbales que tiene disponibles. Retomamos estos conceptos básicos para mirar ahora la propuesta pedagógica que informa este libro.

Halliday (1993) propone que la construcción de significado o semiosis está en el centro del aprendizaje y en consecuencia define que aprender una lengua es aprender a significar en esa lengua. Más aún, Halliday (1993) sostiene que, al aprender lengua, los usuarios realizan tres actividades simultáneas: aprenden a usar la lengua, aprenden sobre el mundo a través de la lengua y aprenden sobre la lengua al comprender cómo funciona.

Por lo antedicho, la comunicación y el aprendizaje necesitan ser comprendidos socialmente. Este es un área de pensamiento compartido por Halliday y Vigotsky, quien comprende la importancia del contexto y de los signos semióticos en la construcción de significados a partir de la experiencia¹⁰ (Achugar, 2020).

Los conceptos lingüísticos revisados anteriormente y las propuestas pedagógicas derivadas provienen de largas investigaciones que exploran la teoría del lenguaje y su potencial para sostener propuestas educativas que apoyen el trabajo de las docentes a nivel de educación primaria, secundaria y de formación docente. El objetivo es fortalecer la alfabetización en distintos campos disciplinares. De allí surge la propuesta de un ciclo de enseñanza – aprendizaje muy atento al concepto de andamiaje y que se propone ayudar a los docentes en la planificación e implementación de secuencias de

⁹ De esa forma el escritor va ofreciendo la información que los lectores necesitan para comprender el cuento. En el caso de los libros ilustrados (libros álbum), por ejemplo, el escritor y el ilustrador crean sus personajes con características específicas: formas, colores y expresiones que construyen un mundo de ficción.

¹⁰ Hasan (2002) y Wells (1994) también trabajaron sobre los aspectos en común en la mediación semiótica en ambos autores.

interacciones cuidadosamente diseñadas sobre un tema y un género en particular. Este ciclo, también conocido como **pedagogía basada en géneros discursivos**, entiende los textos en virtud de los géneros a los que pertenecen; en otras palabras, se estudian los textos en relación con los diferentes propósitos de uso del lenguaje. El ciclo de enseñanza – aprendizaje fue diseñado primero para la enseñanza de la escritura, aunque ofrece también oportunidades para expandir el lenguaje oral de los estudiantes e incluso, en desarrollos más recientes, se ha enfocado más en la lectura, la multimodalidad y la multiliteracidad¹¹.

A continuación, explicamos el modelo pedagógico estudiado en el curso, que informa las secuencias planificadas e implementadas por las docentes que escriben los capítulos que componen este libro.

El ciclo de enseñanza-aprendizaje

El ciclo de enseñanza aprendizaje (CEA) que presentamos aquí comprende cuatro etapas que desarrollan el conocimiento de los estudiantes de un campo o tema concreto. El CEA es un marco para planificar y enseñar diferentes áreas temáticas. Se basa en el principio de “guía a través de la interacción en el contexto de la experiencia compartida” (Rose & Martin 2012, p. 52; traducción propia) y andamia a los estudiantes mientras aprenden sobre un tema y sobre las opciones lingüísticas en los modos verbal escrito, verbal oral o en otros modos semióticos. Este ciclo requiere que las profesoras desarrollen el conocimiento explícito de los estudiantes sobre el lenguaje.

Desde esta perspectiva socio semiótica¹², el caso específico del aprendizaje de una lengua extranjera en educación media consiste en aprender a significar en otra lengua, cuando los estudiantes ya tienen todas sus necesidades de semiosis verbal satisfechas en su lengua materna (Halliday, 2007). El desafío que esto implica, que históricamente ha desvelado a profesoras de lenguas extranjeras, se ve beneficiado por un contenido potente, que permita que los estudiantes puedan tener interés de aprender e incluso de aportar ideas o experiencias. Los capítulos de este libro abordan el campo definido por los programas oficiales de lengua inglesa de secundaria. Estos temas no forman parte de una progresión disciplinar, sino que están pensados como una variedad de tópicos sobre

¹¹ El término ‘Multiliteracidades’ refiere a dos aspectos mayores del uso del Lenguaje hoy. El primero es la variabilidad de la construcción de significados en diferentes contextos culturales, sociales o específicos de un dominio. Estas diferencias se vuelven aún más significativas para nuestros ámbitos comunicativos. [...] El segundo aspecto del uso del Lenguaje hoy surge en parte de las características de los nuevos medios de información y comunicación. El significado se construye en formas que son crecientemente multimodales -en las cuales los modos lingüísticos escritos de significar se encuentran en una interfaz con los patrones de significado oral, visual, auditivo, táctil y espacial. (Kalantzis y Cope, <https://newlearningonline.com/multiliteracies>) (traducción propia)

¹² Según el Glossary of Multimodal Terms, la semiótica social es un enfoque de la comunicación que trata de comprender cómo se comunican las personas por diversos medios en determinados entornos sociales. Los modos de comunicación son lo que son no por un conjunto fijo de reglas y estructuras, sino por lo que pueden lograr socialmente en la instanciación cotidiana. (Mavers y Machin, <https://multimodalityglossary.wordpress.com/social-semiotics/>) (traducción propia).

los que se intercambia información y se produce conocimiento. Sin embargo, vale mencionar que esta propuesta podría ser adecuada para el trabajo de un campo curricular que integre como dupla pedagógica al profesor de una asignatura y al profesor de lengua.

El CEA propone comenzar la tarea por una etapa que se denomina **construcción del campo**. En esta etapa la profesora diseña y plantea actividades para comenzar a construir una comprensión compartida del tema de la unidad o campo. Esta construcción continúa durante las otras tres etapas, en las que el conocimiento de los estudiantes se acumula, se asienta y se implementa en una diversidad de tareas. Este aprendizaje abarca el conocimiento de la lengua, tanto en términos léxicos como gramaticales o textuales que resulten pertinentes en los distintos materiales y actividades planteados.

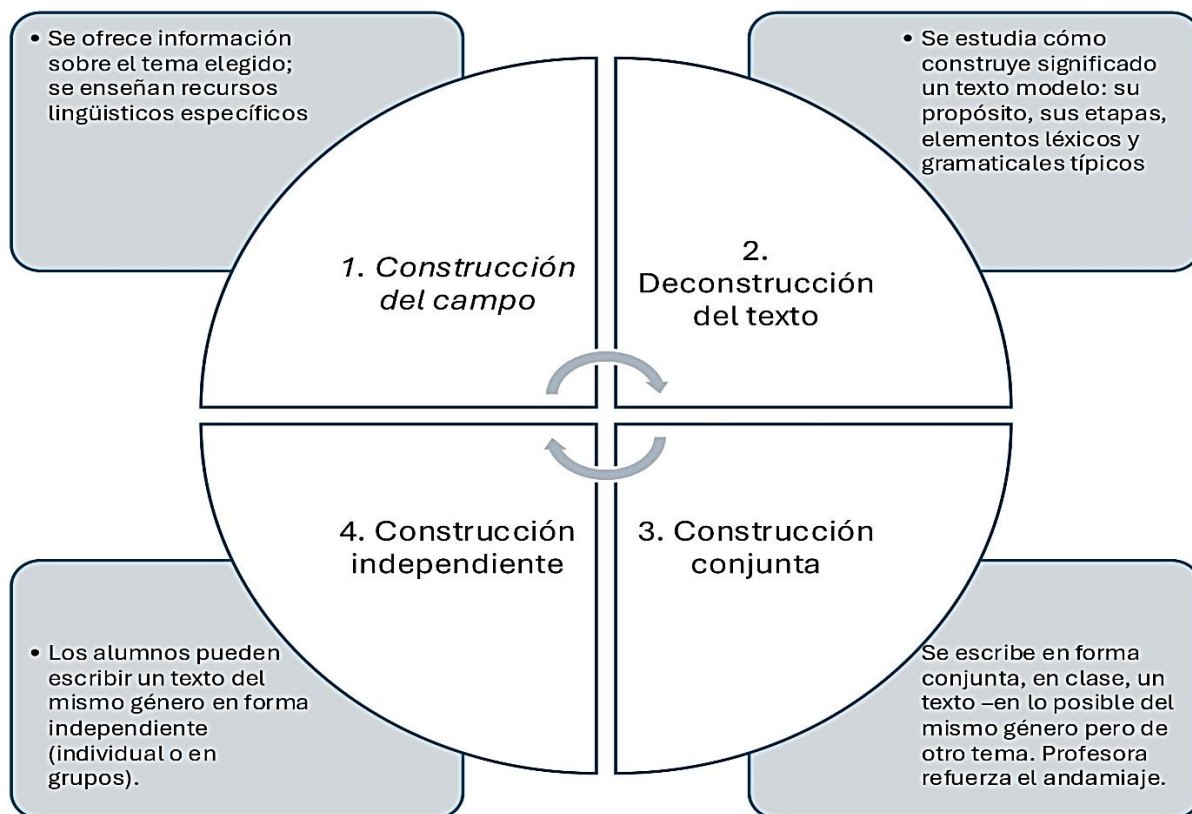
La segunda etapa se denomina **deconstrucción del texto**: consiste en la lectura intensiva de un texto cuidadosamente elegido y previamente analizado por la docente, para poder decidir cuáles van a ser los significados en los que se va a focalizar la actividad. El texto se deconstruye, esto es, se analiza en detalle, y se usa como modelo posible de lengua (oral o escrita). Se considera el propósito del texto, se observa la organización de la información, se relaciona al texto con otros textos, y se explicita la organización en términos de las etapas típicas que sigue para cumplir su propósito. También se focaliza en rasgos lingüísticos claves que realizan ese texto.

La tercera etapa es la **construcción conjunta**. Aquí las profesoras apoyan a los alumnos a través del proceso de preparación y escritura de un texto en el género deconstruido -centro del ciclo, normalmente un género frecuente en el tema tratado en la unidad. En esta escritura conjunta se repasan, revisan, reiteran recursos lingüísticos ya encontrados o se ofrecen recursos en la lengua extranjera para los significados nuevos que quieren agregar los estudiantes. Se suele organizar y clasificar la información que se acuerde que corresponde incluir y se co-construye luego un texto coherente. Esta etapa es exigente desde el punto de vista del manejo de clase, de forma que se pueda optimizar la participación de todos los estudiantes en la tarea. Idealmente, al fin de esta etapa los estudiantes deberían tener los recursos para realizar esta tarea en forma independiente.

La **construcción independiente** implica la elección, por parte de cada estudiante, de un tema propio y la escritura de un texto del mismo género estudiado. Se apuesta que, a través de los repetidos encuentros con textos de este género a lo largo de la unidad, los estudiantes pueden ser más independientes en la construcción de sus textos. La *figura 3* presenta esta forma básica del ciclo de enseñanza aprendizaje:

Figura 3

Ciclo de enseñanza – aprendizaje en cuatro etapas (adaptado de Derewianka, 2013)



De esta forma, los niños y jóvenes que están aprendiendo una lengua extranjera, los que estudian sobre la lengua materna o cómo escribir un texto en una asignatura escolar (por ejemplo, un informe de laboratorio), se benefician de que les mostremos patrones que puedan poner en uso al leer, al presentar información o al escribir. Asimismo, dada una actividad de escritura o de relato oral, podemos apoyar la tarea de los y las estudiantes si realizamos una enseñanza explícita de las opciones lingüísticas más típicas, que se encuentran en textos leídos en clase, para poder cumplir con los propósitos comunicativos planteados.

Este principio guía el análisis de los textos que se usaron como modelos en los cinco capítulos escritos por las profesoras de Educación Secundaria que integran este volumen. También orienta la selección de los recursos lexicogramaticales estudiados en forma explícita, por ser funcionales a los significados que necesitábamos construir.

Los capítulos de implementación: enseñanza de la lengua extranjera en base a textos y en atención al contexto

Cada docente o dupla docente desarrolló la intervención en uno de los cursos de inglés de Enseñanza Secundaria que tenía a su cargo en 2022. Se trata de cinco intervenciones en ocho liceos de distintos puntos del Uruguay y que tienen como punto de partida las unidades temáticas del programa oficial correspondiente.

El primer capítulo, a cargo de las profesoras Sabina Dávila y Adriana Pereyra de los liceos de San Jacinto y Atlántida 1, respectivamente, se ubica dentro de la unidad temática del programa oficial (2022) *Tecnología*, en dos grupos de quinto año Bachillerato Diversificado. Las docentes diseñaron un ciclo de enseñanza y aprendizaje alrededor del género *reseña de un videojuego*. Las docentes explican cómo andamiaron la presentación oral final y la escritura de una reseña de un videojuego a elección de cada estudiante. A través de un proceso detallado y creativo, los estudiantes se van familiarizando progresivamente con el tema de los videojuegos, las características de la reseña y las elecciones léxicas y gramaticales típicas del género. De este trabajo los estudiantes tomaron conceptos, información y recursos que los asistieron en el proceso. Es interesante observar las reflexiones y los aportes que agregan las colegas, por ejemplo, sobre la forma de manejar los distintos niveles de conocimiento de inglés de los estudiantes y el uso de la L1 en la clase. Por último, las docentes presentan reseñas completas y complejas, escritas por los estudiantes en forma autónoma.

El segundo capítulo corresponde a la profesora Mónica García del Liceo Solymar 1. El ciclo curricular implementado en este caso se ubica dentro de la unidad temática *Lugares*, correspondiente al programa oficial de cuarto año de Inglés (2022). El género elegido es el *folleto turístico* y la colega procede paso a paso en la construcción del campo temático y de los recursos lingüísticos frecuentes en un folleto. Se ofrecieron varios textos breves que, acompañados de una imagen, recorrían etapas similares para cumplir los propósitos del folleto turístico. Al igual que todas las colegas, la profesora incluye en el capítulo la secuencia de actividades centradas en el contexto, los textos y las realizaciones lingüísticas que andamian las producciones escritas finales de los estudiantes.

El capítulo 3 fue escrito por las profesoras Ana Laura Díaz y Ginamaría Orofino, de los liceos 5 de Montevideo y 5 de Maldonado, respectivamente. Ellas trabajaron el género *encuentros de servicios*, ubicado dentro de la unidad temática *Intercambios de bienes y servicios* del programa oficial de segundo año de Inglés (2022). Las docentes diseñaron una etapa del ciclo curricular, en la que ofrecieron a los estudiantes una diversidad de textos orales y escritos para comprender y analizar los textos y sus contextos. De ese modo, los estudiantes fueran registrando y clasificando los conceptos y los recursos lingüísticos adecuados para la situación que presentan.

El capítulo 4 fue escrito por las profesoras Ana Trindade, del liceo “Alberto Candeanu”, de la Ciudad de la Costa, Canelones, y Ruth Allio, del Liceo de Tarariras, Colonia. Ellas diseñaron un ciclo de enseñanza y aprendizaje basado en el género *recetas de comidas*, correspondiente a la unidad temática *Comida fantástica* del programa oficial de Primer año de Inglés (2022). El capítulo detalla la secuenciación de actividades que les permitieron recorrer las etapas del CEA y muestran varios textos escritos por los estudiantes. Del mismo modo que las demás colegas, incluyen varias reflexiones resultantes de su experiencia con esta unidad.

El quinto capítulo fue escrito por la Mag. Carina Vázquez, del Liceo No1 de Rocha. El género trabajado fue la *entrevista laboral* en el marco de la unidad temática del programa oficial *La vida laboral* del sexto año Bachillerato Diversificado (2022). El trabajo explica brevemente cómo se pusieron en relación los lineamientos pedagógicos del programa del curso con la pedagogía de géneros. Asimismo, ofrece una descripción detallada de las actividades realizadas y ofrece muestras de trabajos realizados por los estudiantes.

Reseña de un videojuego

Resumen

Este capítulo describe la implementación de la pedagogía de género en dos liceos públicos de Canelones en Uruguay, con estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera. Este enfoque pedagógico permite a los alumnos mejorar sus producciones escritas buscando autonomía. Esta pedagogía ofrece a los estudiantes oportunidades para mejorar sus producciones escritas, buscando afianzar su autonomía. En consecuencia, es crucial planificar el andamiaje de recursos y de actividades para que los estudiantes escriban sus propios textos. Este abordaje se ilustra a lo largo del capítulo a través de una secuencia didáctica en la que se trabaja con el género ***Reseña de un video juego*** en el marco de la unidad temática Tecnología.

La unidad fue planificada siguiendo un ciclo de enseñanza y aprendizaje, comenzando por la *construcción del campo* en la que se introduce el tema desde una definición básica de tecnología hasta una descripción de cómo funciona un video juego. La etapa de *deconstrucción del género* se enfoca en enseñar y discutir características de reseñas de video juegos mientras se analiza el contenido y los rasgos lingüísticos de un texto modelo. Luego, docentes y estudiantes colaboran para juntos construir una reseña de un video juego propuesto por los estudiantes durante la etapa de *construcción conjunta del género*, y así moverse a la etapa de *construcción independiente*, en la que cada uno escribe su reseña.

El andamiaje progresivo durante el ciclo se realiza de forma colaborativa. Esto hace que los alumnos se sientan más seguros durante las clases y les permite alcanzar el objetivo final de escribir mejores producciones de manera autónoma.

Introducción

En este capítulo se describe la secuencia didáctica de la unidad temática *Tecnología* (ver anexo 1) que corresponde al programa obligatorio del curso de 5o año (2022) de Educación Secundaria de la asignatura Inglés (ver anexo 2). Se trabajó en dos grupos de estudiantes de distintas instituciones del departamento de Canelones: Liceo San Jacinto y Liceo Atlántida 1. El primero cuenta con dos turnos: matutino, en el que funciona ciclo básico de primer a tercer año; y vespertino en el que funciona bachillerato, de cuarto a sexto año. Cuenta además con extensión horaria para el funcionamiento de la modalidad “libre asistido”. Asisten a la institución alrededor de 800 estudiantes. Por otra parte el Liceo de Atlántida 1 funciona en tres turnos: matutino, que abarca de primero a cuarto año; vespertino, en el que funciona primero a sexto año y nocturno con cursos de planes destinados a los estudiantes de extra edad. Por turno el liceo recibe alrededor de 600 estudiantes.

Las edades de los estudiantes de los grupos en los que se aplicó la secuencia didáctica oscilan en torno de los 16 y 17 años con variados niveles de la lengua extranjera. Los estudiantes deberían ingresar al curso con un nivel A2 para alcanzar al finalizar el año escolar

un nivel B1. Lo que sucede en la realidad es que nos encontramos con grupos que presentan multiniveles que oscilan entre A1 e incluso C1.

Para llevar adelante esta secuencia, que se presenta en este capítulo, las docentes se basan en la pedagogía de géneros a fin de desarrollar y producir reseñas orales y escritas de distintos videojuegos elegidos por los y las estudiantes, siendo uno de los temas de mayor interés en la unidad. El desempeño de los estudiantes en su expresión oral y escrita autónoma en el segundo idioma es una preocupación recurrente entre los docentes de inglés. Precisamente por esta razón las docentes autoras de este capítulo hemos decidido utilizar este enfoque pedagógico y su ciclo de enseñanza y aprendizaje.

La disparidad entre el nivel de inglés por parte de los estudiantes dentro del curso que se encuentran; la certeza de algunos estudiantes de no lograr producciones autónomas fue un desafío relevante para planificar y desarrollar la secuencia didáctica. Por otra parte, también fue un desafío encontrar un texto auténtico que oficiara de modelo de reseña y que resultara adecuado como base de la planificación durante la secuencia, esto es, una reseña de videojuego. Otro desafío para destacar fue el diseño de materiales específicos para el desarrollo del tema y de los recursos lingüísticos necesarios para comprender y producir una reseña, que a su vez despertaran interés en los estudiantes. Algunos ejemplos de los recursos utilizados son la introducción de vocabulario a través de la aplicación interactiva Kahoot, un video y un texto sobre el funcionamiento básico del videojuego Minecraft, entre otros.

A continuación, brindamos detalles y profundizamos en la planificación y el desarrollo de cada una de las etapas del ciclo de enseñanza y aprendizaje en el que se basa la pedagogía de géneros: la construcción del campo, la deconstrucción del texto que sirve de modelo, la construcción conjunta de docentes y estudiantes de una reseña distinta y la construcción independiente de una reseña sobre un videojuego elegido por los estudiantes. Así mismo, los procesos que realizaron los estudiantes y los resultados que obtuvieron al final de la unidad.

Construcción del campo

En esta etapa se ofrece a los estudiantes información y en consecuencia, lenguaje para poder “construir” conocimiento y participar del resto de la unidad de trabajo. Desde el comienzo de la unidad se compartió con los estudiantes que el objetivo de la misma consistía en que ellos elaboraran una reseña escrita de un videojuego de su elección y que presentaran la reseña oralmente a sus compañeros. Se les explicó también que se realizarían distintas tareas para ir construyendo el conocimiento necesario, tanto tecnológico como de lengua inglesa, para que ellos pudieran cumplir con ese objetivo. De esa forma, los estudiantes siempre sabían en qué etapa del trabajo estábamos y por qué era esa la tarea elegida.

Las docentes comenzaron esta etapa preguntando a los estudiantes qué entienden por “tecnología”. En primer lugar, los estudiantes fueron invitados a buscar la definición de la palabra en diccionarios en línea. Se destaca el contraste entre lo que los estudiantes pensaban inicialmente que era la “tecnología” (todo lo relacionado a computadoras e internet) y la definición¹³ obtenida: *Tecnología es la aplicación de conocimiento científico a propósitos*

¹³ “Technology is the application of scientific knowledge to the practical aims of human life in order to change or manipulate the human environment” Extraída de: <https://www.britannica.com/technology/technology>

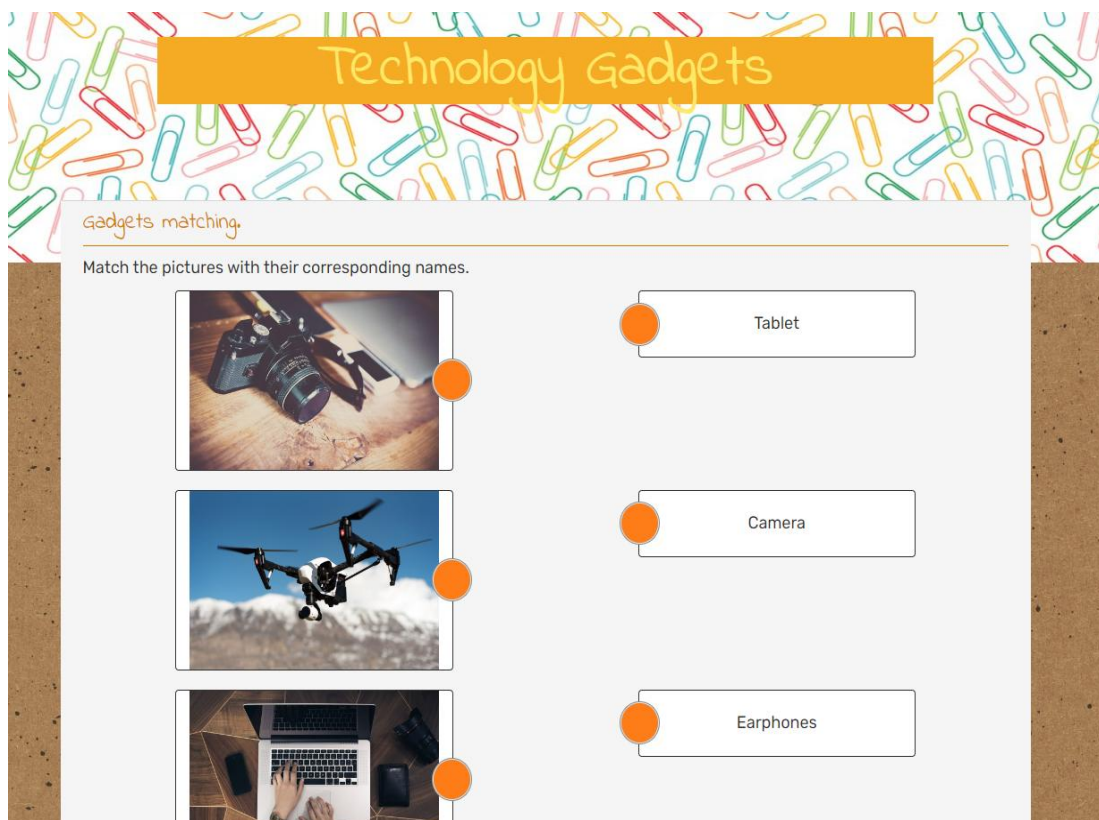
prácticos en la vida cotidiana de los seres humanos con el fin de cambiar o manipular el entorno que los rodea.

Esta confrontación de conceptos se llevó adelante a través de una lluvia de ideas en la pizarra, en la que de manera oral los estudiantes compartieron frases cortas o palabras relacionadas a lo que ellos pensaban que refería el término “tecnología”. Por ejemplo: “computers, smartphones, image quality, robots, modern devices, makes life easier”. Una vez que ellos encontraron definiciones de tecnología y les compartimos la presentada aquí, se realizaron anotaciones en la pizarra buscando similitudes y diferencias con sus ideas presentadas al inicio. Ellos indicaron no saber que la tecnología implicaba conocimiento científico pero sí asociaron que “hace la vida más fácil” con la idea de la manipulación del entorno. Es importante resaltar que la lengua extranjera no sólo sirvió de objetivo en sí mismo, sino que además ofició de herramienta para aprender un concepto nuevo nutriendo el bagaje cultural de los estudiantes.

Luego, se utilizó una hoja de trabajo digital interactiva en línea creada con el recurso “Wizer.me”¹⁴ en la que los estudiantes unían imágenes de diferentes objetos tecnológicos con sus nombres. La finalidad de esta actividad era activar conocimiento previo de vocabulario y de conceptos que necesitarían para trabajar con reseñas de videojuegos de una forma atractiva para los estudiantes.

Figura 1

Actividad interactiva en Wizer.me



¹⁴ <https://app.wizer.me/editor/xQPrGDvZKHM9>

A continuación, docentes y estudiantes se concentraron en el uso específico de computadoras y teléfonos celulares. De esta forma, los estudiantes completaron una tabla donde se listaron tareas que se realizan con los dispositivos y la frecuencia de los distintos usos de los mismos. El objetivo era acercarse a la idea de utilizar estos instrumentos tecnológicos para luego pensar en su uso para jugar videojuegos y así ir transitando hacia el videojuego elegido para describir en la reseña.

Tabla 1

Tabla aplicada a estudiantes diseñada por las docentes. Uso de dispositivos.

| | OFTEN | SOMETIMES | ALMOST NEVER | NEVER | |
|----------------------------|-------|-----------|--------------|-------|---|
| To send and receive emails | | | | | <i>Rate your computer or cellphone usage: I use my cellphone/computer... (Check your frequency)</i> |
| To play video games | | | | | |
| To search for information | | | | | |
| To do school assignments | | | | | |
| To learn languages | | | | | |
| To check the weather | | | | | |
| To download music | | | | | |
| To log in social networks | | | | | |
| To upload documents | | | | | |
| To save pictures | | | | | |

El resultado de la tabla nos permitió determinar que uno de los usos más populares de los dispositivos por parte de los estudiantes es el de jugar videojuegos. De esta manera ellos comprendieron la elección de escribir una reseña de un videojuego al finalizar el ciclo de enseñanza y aprendizaje: ya que se hizo evidente que los videojuegos son entretenimientos favoritos de ellos que requieren la tecnología. Además, vieron cómo construimos el campo o tema de la unidad paso a paso para nutrirnos de elementos lingüísticos y llegar a escribir las reseñas. Posteriormente, las docentes presentaron una trivía¹⁵ en formato digital para indagar con más detalle el conocimiento de los estudiantes de videojuegos supuestamente populares entre los jóvenes.

¹⁵ Tomado del sitio: <https://www.beano.com/quiz/gaming/video-game-quiz>

Figura 2

Trivia sobre videojuegos

Ultimate Video Game Quiz!

Are you a video game virtuoso or a software Smiffy? Put your gaming knowledge to the test with this epic quiz!

 by Beano Quiz Team **Last Updated:** May 18th 2023

Everyone loves gaming, right? You bet! But it's one thing being great at it - how much do you really know about it? Like, really know about it? Gaming is a huge deal, with a long history around the world and loads of amazing inventions along the way. For example, what's the best selling Playstation game of all time? What was the inspiration behind Pokemon? And what was that scratch-and-sniff Fifa disc all about? Yep - you'll need to be a real hardcore gamer to get 100% on this epic video game quiz!

Oh, and if you love gaming, take our [Guess the Video Game Logo Quiz](#), [Ultimate Brawl Stars Quiz](#), [The Ultimate Friday Night Funkin' Quiz](#), or the [What Nintendo Switch Game Should I Play Quiz!](#)

Ready? It's time test your trivia!



What is Luigi's favourite food?

Acercándonos a la lectura y análisis del texto modelo, la tercera actividad del campo fue consultar cuáles eran, para ellos, los cinco mejores videojuegos. Como resultado hubo acuerdo en que el videojuego más popular entre ellos era Minecraft¹⁶. De esta forma se les propuso realizar una búsqueda web para encontrar quién o quiénes eran los creadores de este videojuego. Los resultados se compartieron en la pizarra a través de una tabla ilustrada en la tabla 2.

¹⁶ "Minecraft es un videojuego sandbox enfocado en permitirle al jugador explorar y modificar un mundo generado dinámicamente hecho de bloques de un metro cúbico". Creador: Markus Persson. Comercializado por Microsoft. Definición extraída de: <https://minecraft.fandom.com/es/wiki/Minecraft>

Tabla 2

Tabla copiada en la pizarra creada por las docentes.

| | |
|-----------------------------|--|
| <i>Name:</i> | |
| <i>Age:</i> | |
| <i>Nationality/ From:</i> | |
| <i>Occupation:</i> | |
| <i>Family:</i> | |
| <i>Awards/Recognitions:</i> | |

Nota: Fuente propia

Luego de conocer el videojuego más popular en estas clases y de saber que era de interés de los estudiantes, se realizó la pregunta “¿Qué es Minecraft?” (What is Minecraft?) a los estudiantes para que de manera oral participaran explicando de qué se trataba el videojuego. Para esto, antes de proporcionarles el texto “What is Minecraft?” (figura 3), las docentes copiaron preguntas en la pizarra que fueron extraídas del mismo. Se fomentó así el uso oral de la lengua extranjera sobre un tema de interés. Los estudiantes fueron divididos en grupos de tres. Cada grupo recibió un sobre que contenía el texto de la figura 3 con las preguntas separadas de las respuestas, por lo que tuvieron que unir las para corroborar las respuestas dadas en la actividad oral anterior.

Figura 3

Texto “What is Minecraft?”¹⁷

| |
|--|
| <p><i>KidsPost</i></p> <p><i>What is Minecraft?</i></p> <p><i>Second-graders at a New York school put themselves and their teacher, Joel Levin, atop a museum they built in an Egyptian-themed virtual world. (TeacherGaming)</i></p> <p><i>What you need to know about Minecraft</i></p> <p><i>What is it?</i> <i>Minecraft is a video game in which players create and break apart various kinds of blocks in three-dimensional worlds. The game’s two main modes are Survival and Creative. In Survival, players must find their own building supplies and food. They also interact with blocklike mobs or moving creatures. (Creepers and zombies are some of the dangerous ones.) In Creative, players are given supplies and do not have to eat to survive. They also can break all kinds of blocks immediately.</i></p> <p><i>Are there points or levels?</i> <i>No. The purpose of the game is simply to build and explore (and survive).</i></p> |
|--|

¹⁷ Texto extraído de: https://www.washingtonpost.com/lifestyle/kidspost/what-is-minecraft/2013/03/14/98c54514-8a57-11e2-a051-6810d606108d_story.html

How many players can play it? You can play by yourself or you can play online with others. The smartphone and tablet versions offer multi-player options through WiFi networks. Players can connect to thousands of Minecraft online games (servers), some of which involve battling other players.

Which devices can I play it on? There are versions for PCs, Macs and Xbox 360. There's also a version for iPhone, iPad, Kindle Fire and Android smartphones.

How much is it? The computer version is \$26.95. The Xbox version is \$20 (1,600 Microsoft points). The tablet edition is \$6.99.

Where do I find it? The PC and Mac game can be downloaded at www.minecraft.net. The Xbox edition is available at Xbox Games Store (www.marketplace.xbox.com). The phone and tablet editions are sold through the iTunes App Store, Google Play and Amazon.com.

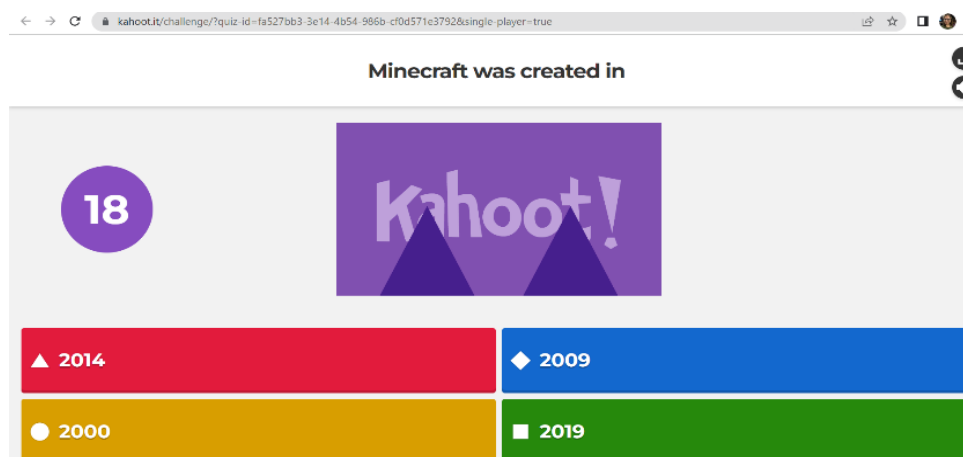
How do I get started? Players age 12 and younger must have a parent create an account for them. Always ask a parent before going online.

Source: https://www.washingtonpost.com/lifestyle/kidspost/what-is-minecraft/2013/03/14/98c54514-8a57-11e2-a051-6810d606108d_story.html

The Washington Post

Con el fin de reforzar la información recabada a través del artículo y con el conocimiento que ya tenían los estudiantes sobre el videojuego, las docentes presentaron un video extraído de YouTube¹⁸ que explicaba el funcionamiento del juego. Con la utilización de esta herramienta se apuntaba a la exposición y comprensión de los estudiantes a textos visuales y auditivos auténticos. Sumado al objetivo anterior de comprender las reglas de Minecraft, se propuso jugar en la aplicación interactiva Kahoot¹⁹ para corroborar la comprensión de la información presentada hasta el momento. La finalidad de las diferentes actividades y tareas planteadas era tratar la temática a través de diferentes abordajes para llegar a todos los estilos de aprendizaje y trabajar todas las habilidades lingüísticas.

Figura 4
Ejemplo de una pregunta en Kahoot



¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=HgiO8sOmQrM>

¹⁹ <https://create.kahoot.it/share/technology/fa527bb3-3e14-4b54-986b-cf0d571e3792>

A continuación, con el fin de abordar la información compartida desde la organización y el tipo de recursos lingüísticos típicos de una reseña, se realizó una lluvia de ideas a través de una pregunta disparadora: *How would we write our opinion of a videogame?*²⁰ (*¿cómo escribiríamos nuestra opinión sobre un videojuego?*) Los estudiantes compartieron diferentes ideas; algunos ejemplos fueron: *damos una opinión, decimos si nos gustó y por qué, qué aspectos están buenos del juego, cómo funciona*. Las docentes fueron anotando las ideas compartidas en la pizarra, una vez que los estudiantes finalizaron con su lluvia de ideas, se les preguntó: *¿cómo llamamos a un texto que describe cómo funciona algo y además brinda una opinión?* Como los estudiantes no encontraban la respuesta, se les hizo otra pregunta: *Si yo quiero saber si vale la pena jugar el videojuego, ¿cómo puedo averiguarlo?* Respondieron que había que leer los *“comentarios, opiniones”* sobre los mismos. De esta forma las docentes compartieron que a aquellos textos que cuentan con la descripción del videojuego y además tienen una recomendación se les denomina *reseñas (reviews)*.

A partir del término *reseña* se procedió a la definición explícita de qué es una reseña y de sus características. Las definiciones usadas fueron tomadas y adaptadas (para mejor comprensión de los estudiantes y para el propósito de este ciclo) de los autores Derewianka, (2013) y Boccia et al. (2013):

*A review is retelling of events in text and evaluation of its qualities. Also, there is often some emotional response, appreciation of aesthetic qualities of text and a recommendation*²¹ (Derewianka, 2013, *Seminar: Summary of typical school genres*).

*A review is a response genre written as a reaction to a movie, a music album or a (videogame)*²² (Boccia et al, 2013)

De esta manera se buscó que los estudiantes tuvieran una idea clara de las características de una reseña. Luego se introdujo una guía (Figura 5) que describe los aspectos claves a tener presentes para comprender, en función del propósito de una reseña, qué etapas sigue este tipo de texto, qué significados se encuentran en cada etapa y cómo se organiza la información al interior de cada etapa.

Figura 5

*Texto trabajado en clase*²³

YOU GOT GAME, BUT CAN YOU WRITE?

A beginner's guide to what it takes to become a computer game reviewer.

The Basic Five

²⁰ La conversación de clase transcurrió en Inglés. Sin embargo, la consignamos aquí en español al igual que lo hicimos con todo el material de clase incluido en este libro.

²¹ *Una reseña es: volver a contar eventos en forma de texto y realizar una evaluación de sus cualidades. Además, aparece frecuentemente una respuesta emocional, una apreciación de los aspectos estéticos y una recomendación* (Derewianka, 2013, *Seminar: Summary of typical school genres*; traducción propia).

²² *Una reseña es un género de respuesta, escrito como una reacción a una película, álbum musical o a un videojuego* (Boccia et al, 2013; traducción propia).

²³ Tomado y adaptado de: <https://www.ign.com/articles/2001/03/22/you-got-game-but-can-you-write>.

Regardless of the type of game being reviewed, being action, adventure, puzzle, role-playing or anything else, several topics about the game are sure to be covered. There will always be an introduction, four or more primary paragraphs and a conclusion.

Your review should include paragraphs that cover:

- . Fun factor
- . Graphics
- . Replayability
- . Control and gameplay
- . Sound

INTRODUCTION

In a game review, the only thing read more than the conclusion is the introduction. Many writers use the introduction to get the reader oriented, offering the background history and information of the development of the title. Some possible introduction paragraph ideas:

Start off with a memory or experience you had with the game.

Is the game a sequel? Remember the first game? Did it do well or poorly?

How do you feel about the genre? Hate Football games? Why?

Ask the reader a question.

Have you been looking forward to this game release? Is it the first time you heard about the game?

FUN FACTOR

The entire concept of a computer game is to give the user a fun experience to escape in. If you don't think the game is fun, for whatever reason, by all means, express that clearly. The difficulty of the gameplay can have a major effect on the enjoyment of the game.

GRAPHICS

Graphics are extremely important in the mainstream audience – they visually connect the player to the game. In many popular genres, such as first-person shooters and driving games, graphics should weigh more heavily into the overall evaluation of title because visuals are very important for the players. Make sure to evaluate graphic clarity (are the characters and actions on the screen hard to understand because of lack of detail?), believability (are you immersed right away just out of the sheer realism of the graphics?), and performance (does the game get choppy and sluggish on a reasonably powerful computer?).

SOUND

When you look at a game's sound, focus on evaluating sound effects and musical score. You know what sound effects are, you've been bombarded with them since birth. If the game is making an attempt for realism, judge the game on how realistic the sounds are. When sound effects are tacky and annoying, penalize the game. As far as the music is concerned, judge it both on musical quality and its ability to add ambience and character of the game.

REPLAYABILITY

Reward addictiveness and length well, because every extra hour of game translates to better value for the game.

CONCLUSION

Most readers jump from the introduction straight to the conclusion so the conclusion must be very good, very effective. It has to be concise and show your opinion about the game. If you like the game, express it clearly, as well as if you did not.

Finally, games should be judged on their ability to compete with games of their genre. As an example, the graphics of a simple chess game shouldn't be pitted against the beautiful visuals of a flight simulator. This is true of all review criteria, as most readers will want to know how the game faces against other games of its kind. Just don't compare apples and oranges.

Se diseñaron distintas actividades para que los estudiantes alcanzaran una comprensión clara de los aspectos presentados en las distintas etapas del texto. Se fueron trabajando las características del texto y la función social de una reseña de modo que ellos pudieran disponer de mejores recursos al hacer su propia reseña. Se destacó la importancia de lo que este texto denomina “los cinco factores claves de un videojuego” para considerar en el momento de la escritura.

Las actividades difirieron levemente entre los dos grupos. *En el grupo de San Jacinto:* se dividió la clase en grupos y se brindó a cada uno un aspecto mencionado en el texto, por ejemplo, los cinco factores relevantes en la reseña de un video juego, lo que puede decirse de cada uno y algunas expresiones útiles para cuando fueran a escribir su propia reseña. Los estudiantes leyeron el material e identificaron el aspecto asignado, sus características y algún detalle sobre el mismo que llamó su atención. Todos los comentarios fueron compartidos y anotados en la pizarra. De esta forma, además de tener el texto original, todos tenían un resumen de cada punto que había sido debidamente discutido en clase. *En el grupo de Atlántida 1:* se utilizaron dos hojas de trabajo en comprensión lectora (figura 6).

Figura 6

Hojas de trabajo de comprensión lectora creada por docente

| |
|--|
| <p>Read the summary. Match the summary with the basic 5.</p> <p>a) All final comments should be short and include all complaints about the game. Emphasize if you like the game or not.</p> <p>b) Start off with a memory or experience you had.</p> <p>c) If you initially physically recoil of your screen, it isn't a good sign.</p> <p>d) Review addictiveness and length because every extra hour of play gives extra value.</p> <p>e) When you look at this, focus on effects and musical scores.</p> <p>f) Assess the difficulty and the entertainment of the game.</p> <p>Read the review examples. What is the reviewer describing? Check the Basic 5.</p> <p>1. Simple piano music plays as you arrive on the shores of a beach.</p> <p>2. ...swirl of divine colour, filled with life and potential...</p> <p>3. There are buttons for more advanced racers to help with the tightest turns and to soften the bouncing as you ride over waves...</p> <p>4. That's not a quick game by any means, but neither is it a "long-ass" game.</p> <p>5. The top #1 most played popular game in the world right now is Minecraft.</p> |
|--|

Deconstrucción del género

Luego de la exploración específica de los contenidos de una reseña, entramos en la etapa de deconstrucción en la cual introducimos a los estudiantes un texto del género que hemos estado explorando con el fin de identificar los elementos lingüísticos propios de una reseña de videojuegos. Las docentes comenzaron a trabajar con el texto principal que sería el modelo para las dos etapas siguientes: la construcción conjunta y la construcción independiente de la reseña de un videojuego por parte de los estudiantes. Como muestra la figura 7 el texto modelo se titula *What is Minecraft?*.²⁴

Figura 7

Texto principal

WHAT IS MINECRAFT?

Review

Since it first met PCs a couple of years ago, Minecraft has taken the world by storm. There's now a yearly Minecon Convention and Minecraft has even been taught in schools. Now, the game has sold a million copies within a few days of its release on Xbox live.

Minecraft 101

In case you don't know, Minecraft is a building game. It's a little like Lego and a little like Loncoln Logs. You take various textured cubes and build what you want.

So where does the mining come in? The word "mine" is used loosely here. Gathering up trees is, in a sense, mining. You turn them into wood and then make your own structures. Finding the materials to make your own tools to build the wood into, say, a mansion, is mining, too.

It's not just fun, it's also really creative. You're limited only by your own brain... and the time you put in.

An important feature of the game is the creeper, one of the annoying monsters of Minecraft. You will need a shelter to hide from him.

The creeper, a handless creature with a twisted, angry mouth, isn't always a night owl. Stay away from him during the day or night. We can blow up structures you make, too.

It's your world

There are plenty of achievements to get as you go along, such as when you make a furnace, open your inventory for the first time or catch a fish. Eventually, you'll learn to make fire and electricity. If you play for a really long time, you might even find the elusive ender dragon.

The graphics in Minecraft are old school, a nod to the early days of video games. But that's the glory of Minecraft. If it looked too realistic, like Gran Turismo or even The Sims, it wouldn't have the signature style that makes this game unique.

So go wild on Minecraft. Build like a modern architect. Build like a steampunk novelist. Build like a pioneer. Build high or long or with moats and forests. Build a Scout jamboree park. Then, tear it all down if you like.

This is your world, and Minecraft is a wonderful mirror that is nothing if not a reflection of you.

Se les propuso a los estudiantes preguntas de comprensión de contenido para analizar el texto y se solicitó que brindaran evidencia en cada caso. Por ejemplo, se les preguntó: *¿cuál*

²⁴ Tomado y adaptado de <https://scoutlife.org/games/game-reviews/30053/minecraft-game-review/>

es el propósito del texto? ¿Quién es la audiencia? ¿Cómo lo saben? ¿Cuántas etapas identifican en este texto? ¿Cuáles son? Elijan cuatro expresiones que crean útiles para comprender las reglas del juego, entre otras. En esta actividad se pretendía que los estudiantes fueran capaces de distinguir si la reseña que se presentó como modelo del género, reunía las características principales que este debe tener, tal como se habían trabajado en la guía de la figura 5.

A continuación, los estudiantes identificaron tipos de palabras: verbos, adjetivos y sustantivos. De forma oral se les consultó si recordaban a qué nos referimos cuando hablamos de un verbo, adjetivo o sustantivo y se les solicitó dar un ejemplo para cada uno relacionado al tema, con el fin de asegurarnos que los estudiantes conocían estos tipos de palabras. Algunos de los ejemplos que surgieron por parte de los estudiantes fueron: para sustantivos “Minecraft”, “computer”, para adjetivos “fun”, “popular” y para verbos “play” y “build”. También se recordó con los estudiantes en qué lugar de una oración en inglés se encuentran generalmente estos tipos de palabras (los verbos están luego del sujeto y los sustantivos a menudo están precedidos por un adjetivo). De esta manera se procedió a identificar este tipo de palabras en el texto. En la pizarra se escribió la instrucción de la actividad: *Lee el texto y encuentra dos verbos, dos, adjetivos y dos sustantivos.* Luego de realizada la tarea, los estudiantes compartieron sus respuestas en la pizarra colocando las palabras en una tabla para obtener una presentación organizada: verbos en una columna, adjetivos en otra y sustantivos en una tercera columna.

Se les consultó a los estudiantes: *mirando los verbos que aparecen en el texto, ¿qué tiempos verbales reconocen?* Las docentes ayudaron a los estudiantes con opciones, *¿están en presente, pasado, futuro?* Los estudiantes reconocieron que en su mayoría los verbos estaban en presente simple y participio pasado. Se procedió a extraer del texto oraciones que ejemplifican los tiempos observados y se anotaron en la pizarra.

Una vez terminado el análisis del texto, los estudiantes estaban en posición de pasar a la siguiente etapa de construcción conjunta.

Figura 8
Análisis lingüístico del texto principal

| WHAT IS MINECRAFT? | | Title |
|---|-----------------------------|--|
| <p>Review</p> <p>Since it first met PCs a couple of years ago, Minecraft has taken the world by storm. There's now a yearly Minecon Convention and Minecraft has even been taught in schools. Now, the game has sold a million copies within a few days of its release on Xbox live.</p> | | <p>First stage: CONTEXT-BACKGROUND</p> |
| <p>Minecraft 101</p> <p>In case you don't know, Minecraft is a building game. It's a little like Lego and a little like Loncoln Logs. You take varios textured cubes and build what you want.</p> <p>So where does the mining come in? The word "mine" is used loosely here. Gathering up trees is, in a sense, mining. You turn them into wood and then make your own structures. Finding the materials to make your own tools to build the wood into, say, a mansion, is mining, too. It's not just fun, it's also really creative. You're limited only by your own brain... and the time you put in.</p> <p>An important feature of the game is the creeper, one of the annoying monsters of Minecraft. You will need a shelter to hide from him.</p> <p>The creeper, a handless creature with a twisted, angry mouth, isn't always a night owl. Stay away from him during the day or night. We can blow up structures you make, too.</p> | | |
| <p>Type of Game</p> | <p>Key character</p> | |
| <p>Tips</p> | <p>Graphics</p> | |
| <p>It's your world</p> <p>There are plenty of achievements to get as you go along, such as when you make a furnace, open your inventory for the first time or catch a fish. Eventually, you'll learn to make fire and electricity. If you play for a really long time, you might even find the elusive ender dragon.</p> <p>The graphics in Minecraft are old school, a nod to the early days of video games. But that's the glory of Minecraft. If it looked too realistic, like Gran Turismo or even The Sims, it wouldn't have the signature style that makes this game unique.</p> | | |
| <p>So go wild on Minecraft. Build like a modern architect. Build like a steampunk novelist. Build like a pioneer. Build high or long or with moats and forests. Build a Scout jamboree park. Then, tear it all down if you like. This is your world, and Minecraft is a wonderful mirror that is nothing if not a reflection of you.</p> | | <p>Third stage: EVALUATION (RECOMMENDATION)</p> |

Nota: Fuente propia

Figura 9
Análisis lingüístico del texto principal

WHAT IS MINECRAFT?

Review
Since it first met PCs a couple of years ago, Minecraft **has taken** the world by storm. There's now a yearly Minecon Convention and Minecraft **has even been taught** in schools. Now, the game **has sold** a million copies within a few days of its release on Xbox live.

Minecraft 101
In case you don't know, Minecraft **is** a building game. It's a little like Lego and a little like Loncoln Logs. **You take** varios textured cubes and build what **you** want. So where does the mining come in? The word "mine" **is used** loosely here. Gathering up trees **is**, in a sense, mining. **You turn** them into wood and then **make** your own structures. Finding the materials to make your own tools to build the wood into, say, a mansion, **is** mining, too. **It's** not just fun, **it's** also really creative. **You're** limited only by your own brain... and the time **you** put in. An important feature of the game **is** the creeper, one of the annoying monsters of Minecraft. **You** will need a shelter to hide from him. The creeper, a handless creature with a twisted, angry mouth, **isn't** always a night owl. **Stay away** from him during the day or night. He can blow up structures **you** make, too.

It's your world
There are plenty of achievements to get as **you** go along, such as when **you** make a furnace, open your inventory for the first time or catch a fish. Eventually, **you'll** learn to make fire and electricity. **If** you play for a really long time, **you** might even find the elusive ender dragon. The graphics in Minecraft **are** old school, a nod to the early days of video games. But that's the glory of Minecraft. **If** it looked too realistic, like Gran Turismo or even The Sims, it wouldn't have the signature style that makes this game unique. So go wild on Minecraft. **Build** like a modern architect. **Build** like a steampunk novelist. **Build** like a pioneer. **Build** high or long or with moats and forests. **Build** a Scout jamboree park. Then, **tear it all down** if **you** like. This **is** your world, and Minecraft **is** a wonderful mirror that **is** nothing if not a reflection of **you**.

Text adressed to reader
"you"

Tense: present perfect (or present perfect passive)

Tense: Simple present

Paragraph openers

Evaluating a character

If clauses

Imperatives

Nota: Fuente propia

Construcción Conjunta del Género

En esta etapa las docentes ofrecen apoyo a los estudiantes en el proceso de escribir un texto del género objetivo, sirviendo de guía para transformar ideas expuestas de manera oral en un texto escrito. Para realizar esta etapa, se les propuso a los estudiantes elegir un videojuego a reseñar entre todos. El grupo de San Jacinto eligió el videojuego “*Subway Surfers*”²⁵ mientras que el grupo de Atlántida eligió el clásico juego de cartas “*Solitario*”. A efectos de ofrecer la información de forma clara, a continuación, se explicará el desarrollo de esta etapa en cada grupo.

Grupo de San Jacinto - Prof. Sabina Dávila

Primero, la docente les propuso a los estudiantes agruparse en pares con el fin de que compartieran de manera oral entre ellos información sobre el funcionamiento y características del videojuego Subway Surfers. Finalizada esta tarea para hacerlo la docente les consultó: *¿qué información debe contener la reseña que haremos entre todos?* Los estudiantes respondieron: *Introducción, aspecto divertido, control y forma de juego (configuración de controles y dispositivos externos para jugarlo), gráficos, sonidos, rejugabilidad (la posibilidad de volver a jugar) y conclusión con la opinión.* Estos puntos son los trabajados durante la construcción del campo, presentados en la figura 5. A continuación, la docente les indicó que los mismos pares que estaban trabajando anotaran en sus cuadernos estos aspectos sobre el videojuego. Una vez que todos tenían ideas sobre las características del videojuego que debían estar presentes, se procedió a una redacción grupal en la pizarra. La docente alentó a los estudiantes a pensar cómo se debía comenzar la reseña. Les consultó: *¿cómo debemos comenzar la reseña?* De forma oral los estudiantes respondieron *con la introducción.* De esta manera la docente continuó *¿y cómo comenzarían ustedes la introducción?* Allí los estudiantes sugirieron: *qué es, quien lo creó, cuándo fue lanzado, algo para atraer al lector.*

La docente cumplió el rol de escribir en la pizarra las ideas de los estudiantes guiándolos para que con cada idea construyeran una oración con sentido, distinguiendo el tiempo verbal, el sujeto de la oración, la importancia de utilizar adjetivos para que el lector comprendiera si se estaba compartiendo una opinión positiva o negativa del videojuego. Para ejemplificar proponemos este diálogo entre la docente y los estudiantes:

Docente: Si vamos a escribir qué es ¿cómo debemos comenzar?

Estudiante: Con el nombre del juego.

Docente: Bien y ¿luego qué debemos agregar?

Otro estudiante: ¿Qué es una plataforma de videojuegos para celulares?

²⁵ Subway Surfers es un videojuego de plataformas para móviles co-desarrollado por Kiloo, una empresa privada con sede en Dinamarca y SYBO Games. Está disponible para plataformas Microsoft Windows, Android, iOS, Kindle, y Windows Phone. Información extraída de: https://es.wikipedia.org/wiki/Subway_Surfers

La docente escribió estas ideas y consultó: *¿qué necesito entre el nombre y la definición?*, indicando en la pizarra el espacio en la oración: *Subway Surfer _____ a platform of videogames for mobile phones*. Allí varios estudiantes identificaron que faltaba el verbo “es”. De esta forma la docente completó la oración sugerida por los estudiantes quienes notaron cómo adquirió sentido. Este fue el procedimiento que se llevó a cabo durante toda la construcción conjunta de la reseña. Los estudiantes sugerían ideas y la docente los guiaba para que entre todos construyeran una reseña con sentido. Fue fructífero presenciar cómo ellos lograban encontrar los elementos lingüísticos necesarios para construir significado recurriendo a los textos que se habían trabajado anteriormente. La reseña realizada en esta etapa está en las figuras 10 y 11.

Figuras 10 y 11

Reseña escrita en conjunto en el grupo de San Jacinto

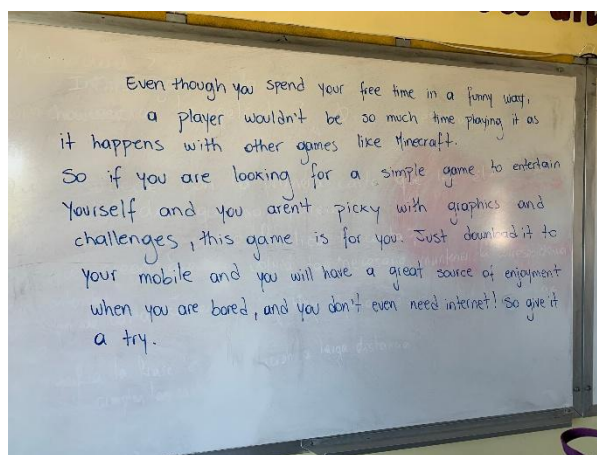
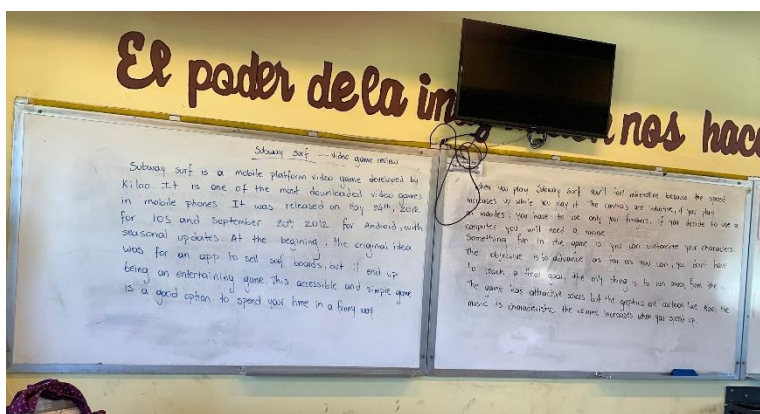


Figura 12

Transcripción de la reseña presentada en las figuras 10 y 11

SUBWAY SURF – VIDEO GAME REVIEW

Subway surf is a mobile platform video game developed by Kilo. It is one of the most downloaded video games in mobile phones. It was released on May 24th, 2018 for IOS and September 20th, 2012 for Android, with seasonal updates. At the beginning the original idea was for an app to sell surfboards, but it end up being an entertaining game. This accessible and simple game is a good option to spend your time in a funny way.

When you play Subway surf you'll feel adrenaline because the speed increases up while you play it. The controls are intuitive. If you play on mobiles, you have to use only your fingers. If you decide to use a computer, you will need a mouse.

Something fun in the game is you can customize your characters. The objective is to advance as far as you can, you don't have to reach a final goal, the only thing is to run away from the cops. The game has attractive colors but the graphics are cartoon like. Also, the music is characteristic, the volume increases when you speed up.

Even though you spend your free time in a funny way, a player wouldn't be so much time playing it as it happens with other games like Minecraft.

So if you are looking for a simple game to entertain yourself and you aren't picky with graphics and challenges, this game is for you. Just download it to your mobile and you will have a great source of enjoyment when you are bored, and you don't even need internet! So give it a try.

Grupo de Atlántida - Prof. Adriana Pereyra

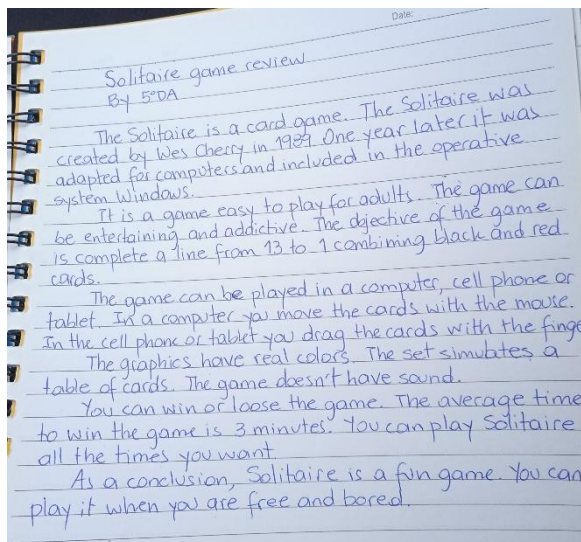
Los estudiantes eligieron el clásico videojuego de cartas “Solitario”. Se les indicó a los estudiantes que harían una reseña del juego elegido en conjunto. Docente y estudiantes se basaron en la guía presentada y en el texto modelo, de modo que los estudiantes decidieron qué aspectos eran compatibles para el juego elegido. En este sentido, la docente y los estudiantes repasaron la guía punto por punto y decidieron qué punto específicamente aplicaba para el juego “Solitario”. También se discutieron adjetivos y otras frases descriptivas a incluir en la descripción de la creación conjunta para lo cual se basaron en los modelos vistos y las hojas de trabajo del análisis de la etapa anterior. Se anotaron adjetivos como “fun”, “entertaining”, “addictive” or “real”.

Otro punto importante en el que se hizo énfasis fue en los verbos a utilizar (“play”, “move”, “drag”, “win”), necesarios para llevar a cabo la redacción de las distintas etapas de la reseña, así como los tiempos verbales y otras estructuras que se observaron en el modelo principal. La docente tomó notas en la pizarra de los aportes de los estudiantes. Con las notas registradas en la pizarra, el siguiente paso fue pensar en la estructura de la reseña en desarrollo. La docente invitó a los estudiantes a reflexionar si este tipo de texto que producían en conjunto necesitaba de una introducción y a observar ese detalle en el modelo. Se concluyó que sí era necesaria una introducción que señalara datos básicos del juego, tales como: cuándo se creó, quién lo creó y su evolución hasta la forma que se conoce hoy. La redacción de los siguientes elementos de la reseña se realizó en conjunto y se utilizaron las notas que estaban en la pizarra (adjetivos, verbos, frases descriptivas, datos tomados de la guía).

La docente y estudiantes de nivel más avanzado de Inglés asistieron a otros estudiantes con la redacción completa de oraciones en cuanto a la cohesión de elementos y formas de las oraciones (Sujeto, verbo, complementos). Se avanzó parte a parte en la reseña en la que se describieron los detalles (la dificultad y lo entretenido del juego, los dispositivos en los que se puede jugar, la calidad de los gráficos y la duración promedio de una partida), del juego. En este punto, los estudiantes también observaron la necesidad de un cierre por lo que se procedió a redactar una conclusión. Se explicó los datos que debe tener una conclusión y se comparó con el modelo. Finalmente, en conjunto, se redactó la conclusión en la que se destacó la opinión final de los autores sobre si vale la pena o no jugar el juego “Solitario”. El resultado final de la etapa puede apreciarse en la figura 13.

Figura 13

Reseña escrita en conjunto por el grupo de Atlántida: fotografía de un cuaderno de clase.



Nota: Fuente propia.

Figura 14

Transcripción de la reseña presentada en la figura 13

SOLITAIRE GAME REVIEW

by 5oDA

The Solitaire is a card game. The Solitaire was created by Wes Cherry in 1989. One year later it was adapted for computers and included in the operative system Windows.

It is a game easy to play for adults. The game can be entertaining and addictive. The objective of the game is to complete a line from 13 to 1 combining black and red cards.

The game can be played in a computer, cell phone or tablet. In a computer, you move the cards with the mouse. In the cell phone or tablet your drag the cards with the finger. The graphics have real colors. The set simulates a table of cards. The game doesn't have sound. You can lose or win the game. The average time to win the game is 3 minutes. You can play Solitaire all the times you want.

As a conclusion, Solitaire is a fun game. You can play it when you are free and bored.

Construcción Independiente

En esta etapa los estudiantes están preparados para *construir* de manera independiente un texto escrito del género trabajado a lo largo del ciclo. Para llevar adelante esta tarea los estudiantes tenían a su disposición la reseña realizada en conjunto en la etapa anterior, la guía (imagen 5) y el modelo del género (figura 7). Las docentes propusieron a los grupos trabajar en pares para realizar la selección del videojuego y discutir las características

del mismo a incluir en la reseña. En la mayoría de los casos los estudiantes trabajaron en pares, mientras que algunos, con un mayor nivel de la lengua, prefirieron el trabajo individual.

En el grupo de Atlántida 1, aquellos que tenían un nivel descendido de la lengua extranjera decidieron realizar la elaboración de la reseña juntos. Las docentes monitorearon el trabajo de los estudiantes deteniéndose en aquellos pares o grupos que requerían de mayor andamiaje.

En el grupo de San Jacinto la reseña debía ser presentada de manera atractiva para el lector, tanto por el contenido como por el aspecto visual, por lo que debía incluir imágenes representativas del videojuego y la combinación de colores que creyeran conveniente para este fin. Además debía ser en formato digital pudiendo utilizar así las herramientas digitales que ellos quisieran, por ejemplo Canva (herramienta en línea de diseño gráfico de uso gratuito).

A continuación, se presentan ejemplos de los trabajos realizados ordenados por nivel de desempeño de mayor a menor.

Figura 15
Trabajos de estudiantes del Liceo de San Jacinto



Nota: Fuente propia. Capturas de los trabajos de estudiantes.

Figura 16
Transcripción de trabajos de estudiantes del Liceo de San Jacinto figura 15

MY TALKING TOM
My talking Tom was created by Studio "Outfit 7" and released on November 2013. It similar to "Pou" and the 14th application of the serie "Talking Tom and friends". Like "Subway Surf", My Talking Tom has seasons updates, such as Christmas, Winter or Summer.

You are able to play it on Mobile (Android and IOS) or Computer (using Android emulator). Regarding the control, there are intuitive, you will see multiple menus, such as the bedroom, shower or food store. This game was initially made for all ages, including kids, developing the responsibility to take care of a virtual cat.

It isn't an action game, it's focused on daily tasks. If you're not a kid, you may play it to spend the free time. When talking about the graphic, they are entertaining for the eyes of the player, with a cartoon style. The game doesn't have a specific song, it has short sounds, like when you press a button or when you feed the cat.

The virtual cat design is up to you because you can choose the clothing and the accessories. Even though you have responsibilities like take care of the cat, you, as a player, wouldn't be so much playing it.

So, if you have a son or you just want to spend the free time, we invite you to download it on your mobile or computer, with the objective to develop the responsibility on young people.

APEX LEGENDS

Apex Legends is a PC, console and mobile platform video game developed by Respawn Entertainment and released by Electronic Arts in 2019. The mobile version released in 2021.

It is a Battle Royale and Hero Shooter game which the main objective is to be the last survivor team of 15.

The game has 22 characters with different, funny and powerful abilities that you should use to kill the players. Apex Legends also has more of 20 weapons, grenades, shields, medicine kits and more for make it fun and varied.

The game is very fun, competitive, strategic, keeps you alert, speed, colorful and creative. The fights are frenetic and you can feel the adrenaline. The different characters and speed to the game offer the unique experience.

The game takes place in a island full of weapons and equipment that you must get to eliminate the others players. The game zone gets smaller over time so that is necessary stay in movement and alert to survive.

The controls are the same as in any shooter and it doesn't take much practice (depend on the player) to handle them correctly.

The graphics of the game are nice and colorful, don't are spectacular but are very good. The realism of the graphics depends of your device. The game sound and music is very good and catchy, but is famous for having some problems of audio, so you should have good headphones to play in the best way.

The game is so addictive for all its features. Is updated frequently, adding new game modes, maps, rewards and skins to customize your characters and weapons, making it even more fun. Once you start, you don't want to stop.

Apex Legends is an excellent game that you play anytime. It is free in any devices, making it easy to play. A good characteristic is that you should not pay to win (buy powerful characters) but you victory depends of your ability and practice.

It is a game that any people can play and have fun.

CANDY CRUSH SAGA

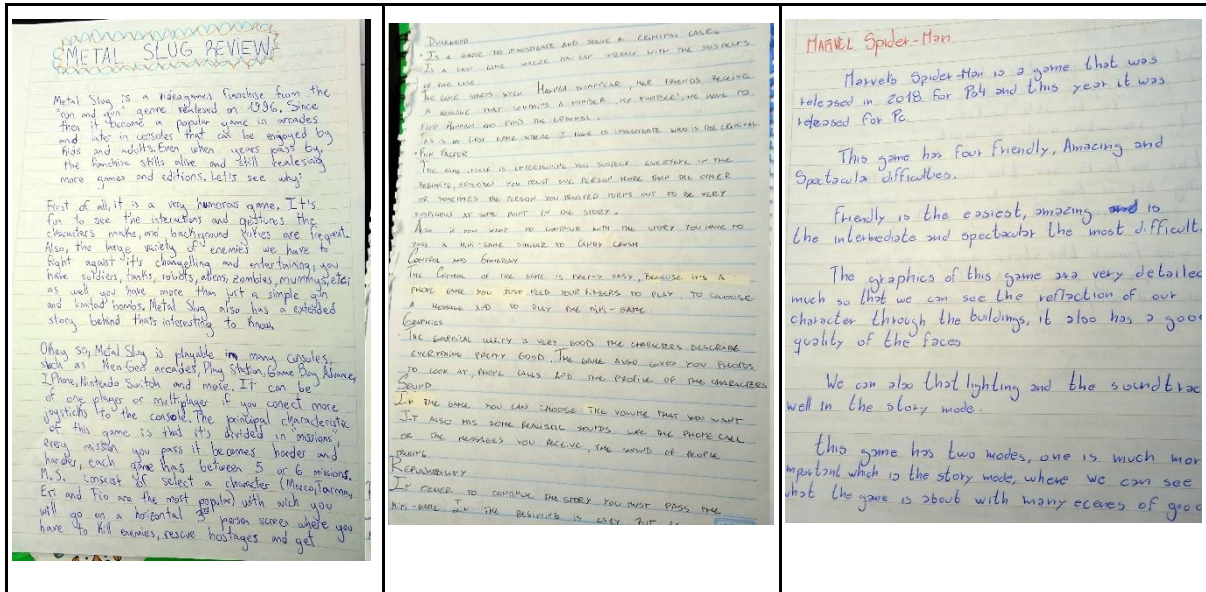
Candy Crush is a mobile platform video game developed by King. It is one fo the most downloaded video games in mobile phone. It was released on April 4th, 2012. Also the video game is entertaining and accessible. It's a logic game and a good option to spend your time. When you play Candy Crush, you will feel calmed, but you don't want to lose either, to pass the level and not lose life.

The controls are intuitive. If you play on mobile phones, you have to use only your fingers. If you decide to use a computer, you will need a mouse. The objective is to go overcoming the levels, which have objectives to meet. If you don't pass it, you will lose lives. If you lose them all, you will to wait to get them back.

The game has attractive colors and characters. Also the music is characteristic. The game is entertaining. Just download it to your mobile phone and will have a great source of enjoyment when you are bored and you don't even need internet.

Figura 17

Trabajos de estudiantes del Liceo 1 de Atlántida



Nota: Fuente propia. Fotografías de cuadernos de estudiantes.

Figura 18

Transcripción de los trabajos de estudiantes del Liceo 1 de Atlántida figura 17

METAL SLUG REVIEW

Metal Slug, Metal Slug is a video game franchise from the "run and gun" genre released in 1996. Since then it become a popular game in arcades and later in consoles that can be enjoyed by kids and adults. Even when years pass by, the franchise stills alive and still releasing more games and editions. Let's see why.

First of all, it is a very humorous game. It's fun to see the interactions and gestures the characters make, and background jokes are frequent. Also, the large variety of enemies we have to fight against it's challenging and entertaining, you have soldiers, tanks, robots, aliens, zombies, mummies, etc; as well you have more than just a simple gun and limited bombs. Metal Slug also has an extended story behind that's interesting to know.

OK so, Metal Slug is playable in many consoles, such as Neo-Geo arcades, Play Station, Game Boy Advance, I-Phone, Nintendo Switch and more. It can be of one player or multiplayer if you connect more joysticks to the console. The principal characteristic of this game is that it's divided in "missions", every mission you pass it becomes harder and harder, each games has between 5 or 6 missions. Metal Slug consists of selecting a character (Marco, Tarma, Eri and Fio are the most popular) with which you will go on a horizontal 3rd person screen where you have to kill enemies, rescue hostages and get points.

DUSKWOOD

It is a game to investigate and solve a criminal case. It is a chat game where you can interact with the suspects of the case. The game starts when Hannah disappears. Her friends receive a message that contains a number, my number! We have to find Hannah and find the criminal. This is my first game where I have to investigate who the criminal is.

FUN FACTOR

The game itself is entertaining. You suspect of everyone in the beginning. Sometimes you trust one person more than the other or sometimes the person you trusted turns out to be very suspicious at some point in the story. Also, if you want to continue with the story, you have to pass a mini-game similar to Candy Crush.

CONTROL AND GAMEPLAY

The control of the game is pretty easy because it's a phone game; you just need your fingers to play, to choose a message and to play the mini-game.

GRAPHICS

The graphical clarity is very good. The characters describe everything pretty good. The game also gives you photos to look at, people calls and the profile of the character.

SOUND

In the game you can choose the volume that you want. It also has some realistic sounds like the phone call or the messages you receive, the sound of people talking.

REPLAYABILITY

In order to continue the story, you must pass the mini-game. In the beginning it's easy but as you move through the game, it gets harder and harder.

MARVEL: SPIDER MAN

Marvel's Spider-Man is a game that was released in 2018 for PS4 and this year it was released for PC. This game has four Friendly, Amazing and Spectacular difficulties. Friendly is the easiest, Amazing is the intermediate and Spectacular is the most difficult.

The graphics of this game are very detailed much so that we can see the reflection of our character through the buildings. It also has a good quality of the faces. We can also that lighting and the soundtrack well in the story mode. This game has two modes. One is much more important which is the story mode where we can see what the game is about with many scenes of ...

Las reseñas fueron evaluadas a través de una rúbrica con la finalidad de brindar a los estudiantes una devolución clara y útil para que pudieran reconocer qué aspectos fueron satisfactorios y cómo mejorar otros para sus trabajos futuros.

Figura 19
Rúbrica para evaluar reseñas de los estudiantes

RUBRICS: GENRE- VIDEO GAME REVIEW

| Indicadores | Primeros pasos 0 | Estás en camino 1 | Estás llegando a la meta 2 | Has llegado a la meta 3 |
|---|--|---|--|---|
| Características del Género <i>reviews-video game review</i>. | El contenido del <i>review</i> no posee características del mismo, no alcanzando su propósito. | Has incluido algunos de los aspectos que se solicitan en la consigna para escribir un <i>review</i> pero no los has desarrollado. | En su mayoría has incluido los aspectos necesarios para realizar un <i>review</i> de un videojuego aunque falta mayor especificación y desarrollo. | El propósito del <i>review</i> ha sido alcanzado debido a la correcta utilización de vocabulario y la inclusión de todos los aspectos necesarios para su escritura: hay un contexto (en la introducción), una descripción (en el desarrollo) y una evaluación (a lo largo del texto y en la conclusión). |
| Organización | Tu producción está formada por oraciones incompletas que no se encuentran ordenadas de manera lógica. | Tu producción incluye un listado de oraciones completas sin conexión entre sí. No sigues la guía para escribir una reseña de un videojuego. | El texto que has producido incluye algunas oraciones cohesionadas con conectores básicos. Tu trabajo presenta una estructura ordenada que incluye los aspectos mencionados en la guía para escribir una correcta reseña. | El texto que has producido incluye oraciones que se encuentran unidas y ordenadas de manera lógica con variedad de conectores. Sigues de manera apropiada la guía para escribir una reseña de un videojuego. |
| Manejo Léxico y Uso del Lenguaje | El vocabulario que utilizas no corresponde al trabajado en clase y acordado con la docente para la propuesta. Tu producción presenta errores gramaticales frecuentes (ej. uso incorrecto de tiempos verbales, errores en uso de auxiliares, etc.) que impiden la comprensión de las ideas. | Utilizas algunas palabras del vocabulario relacionado con una reseña de un videojuego y trabajado en clase. Se observa cierta repetición. El texto que has producido presenta oraciones simples con más de 5 errores que en ocasiones impiden la comprensión. | Se observa que has incorporado el vocabulario trabajado en clase en relación a la escritura de una reseña de un videojuego. El texto que has producido presenta entre 3 y 5 errores gramaticales que no impiden la comprensión. Has incluido las estructuras gramaticales trabajadas en clase propias de las reseñas de un videojuego. | Se observa un buen uso de vocabulario relacionado a la escritura de una reseña de un videojuego, mostrando variedad en dicho uso. El texto que has producido no presenta errores o presenta errores gramaticales mínimos que no afectan la comprensión. Se aprecia el uso de estructuras gramaticales propias de una reseña para un videojuego. |
| Comunicación | Tu producción no presenta un mensaje claro comprensible para el lector. | Tu producción requiere mucho esfuerzo de parte del lector para ser comprendida. Carece de elementos de una reseña. | Tu producción es comprensible para el lector a pesar de la presencia de algunos errores. Se puede notar que el trabajo refiere a una reseña de un videojuego aunque no queda clara tu opinión. | Tu producción es clara y fácilmente comprensible para el lector. Claramente se identifica que se trata de una reseña de un videojuego y se evidencia tu opinión sobre el mismo. |

Reflexiones y comentarios sobre el ciclo de enseñanza aprendizaje

El ciclo de enseñanza aprendizaje basado en la pedagogía de género tuvo resultados positivos en los estudiantes. Lograron redactar de manera autónoma sus reseñas generando así un sentimiento de logro en cada uno de ellos, en mayor grado en aquellos que no lo creían posible al principio del ciclo.

Es importante aclarar que, como todo lo nuevo, la propuesta generó a las docentes ciertos desafíos al comienzo. El principal fue la selección de un texto genuino que sirviera de modelo de reseña. La búsqueda se realizó en la web consultando sitios que abordaban esta temática. Una vez logrado, fue más claro el camino a seguir con las actividades y tareas a planificar. Dentro de la etapa de construcción del campo, algunas actividades resultaron más exitosas que otras. Dentro de las exitosas se encuentra la confección de una lista con los cinco mejores videojuegos, la trivía hecha en línea y el uso de la aplicación Kahoot para chequear comprensión

Por otra parte, si bien el videojuego seleccionado como modelo había sido destacado por los estudiantes como su favorito, esta etapa resultó extensa para ellos. Esta dificultad pudo ser producto de redundar en información sobre el funcionamiento del juego, aunque lo

que se buscaba era la comprensión de qué es una reseña, su estructura y por qué está en función del propósito del texto. También la organización de ideas en párrafos, la construcción de oraciones, la corrección y precisión en el manejo de la lengua. Al respecto, para un trabajo a futuro las docentes consideran que cuando los estudiantes ya conocen sobre el tema en cuestión, se podría reducir la fase de construcción del campo.

Las otras etapas del ciclo fluyeron de manera más armoniosa. Los estudiantes ya tenían la información necesaria para comprender la misma tanto por el conocimiento sobre el videojuego, como por los aspectos que debían estar presentes en ella. Se destaca la construcción conjunta, ya que en ésta el grupo participó de manera colaborativa y todos estuvieron involucrados, tanto porque aportaban los elementos lingüísticos necesarios en la lengua extranjera como porque conocían qué aspectos incluir.

Una vez que se llegó a la construcción independiente, las docentes observaron que los estudiantes contaban con un respaldo suficiente que les permitiría realizar sus producciones y podían recurrir a sus materiales para construir sus textos. Los mismos fueron diferentes, desde la complejidad del texto en sí hasta el formato de entrega, pero todos alcanzaron el objetivo: escribir de manera autónoma una reseña de un videojuego en inglés.

Como los tiempos durante el año escolar apremian, el ciclo no se volvió a repetir de manera continuada, es decir, cada estudiante recibió su devolución a través de una rúbrica y comentarios de las docentes, pero no se retomó este ciclo.

Como conclusión final, las docentes destacan la utilidad de la pedagogía de géneros como práctica que ofrece una propuesta de andamiaje de la producción de textos teóricamente informada y contribuye a la autonomía de los estudiantes en sus posibilidades de desarrollar habilidades activas, como lo son la expresión escrita y oral. La secuencia ayuda a organizar el trabajo dándole un orden lógico y pedagógico partiendo desde lo básico (vocabulario) a lo complejo (texto oral o escrito).

Creemos además que puede ser aplicada a lo largo del año escolar en las diferentes unidades temáticas, logrando en ellas un producto final escrito y/u oral en el que los estudiantes se encuentren con la confianza suficiente de poder expresarse. Este ciclo ofrece eso al estudiante, construir paso a paso el conocimiento y nutrirse de herramientas para desenvolverse de forma autónoma; entonces ¿qué es más satisfactorio como estudiante que ser capaz de alcanzar tus metas? Dejamos nuestra experiencia aquí plasmada para que pueda inspirar a otros docentes a sumar esta pedagogía de géneros a sus prácticas en pro de mejorar siempre para nuestros estudiantes.

Anexos

Anexo 1: Planificación de unidad temática *Technology*.



Anexo 2: Programa de Inglés para segundo año de Bachillerato Diversificado, Reformulación 2006



El folleto turístico

Resumen

Para estudiantes de inglés como lengua extranjera, la producción oral y la escrita constituyen verdaderos desafíos. Aunque por mucho tiempo los docentes hemos intentado promover la oralidad y la escritura en nuestros estudiantes, todavía no hemos alcanzado nuestra meta. Con esta preocupación, se implementó una unidad curricular basada en el estudio de la lengua a partir de modelos textuales, en la que se trabajó sobre el folleto turístico. Este capítulo presenta la secuencia didáctica propuesta según los principios de la pedagogía de géneros en un grupo de 4to año Secundaria, liceo Solymar 1, Canelones. Al finalizar la unidad curricular se constató que el proceso seguido había permitido que los estudiantes crearan sus propios folletos turísticos y elaboraran los textos de manera autónoma.

Introducción

Durante años muchos docentes de inglés hemos implementado maneras de alentar a nuestros alumnos a que sean autónomos en el aprendizaje y uso del idioma; sin embargo, todavía falta un camino por recorrer para lograr esos objetivos. A menudo no encontramos la forma que los estudiantes logren un uso más autónomo de la lengua. Por lo tanto, nos interesaba buscar otras maneras de exponerlos al idioma y darles las herramientas necesarias para que fueran estudiantes más autónomos.

Todo esto nos llevó a la creación de una unidad temática basada en la pedagogía de géneros. Por otra parte, atendimos la perspectiva multimodal de la comunicación, que requiere considerar cómo el lenguaje verbal se ensambla con otros lenguajes (visual, auditivo, gráfico, etc.) para, mediante el trabajo conjunto, articular el significado. Huelga decir que la comunicación siempre ha sido multimodal y que los modos no verbales siempre han formado parte de los significados que construimos. Sin embargo, como estudiamos en el curso que dio origen a este libro, los estudios pedagógicos tradicionales se han concentrado únicamente en el lenguaje verbal, tanto oral como escrito.

La intervención se realizó en 2022 (año en que se realizó el mundial de football) con un grupo de alumnos muy diverso de 4to año de liceo del turno matutino de liceo Solymar 1, que se encuentra en La Ciudad de la Costa y cuenta con 1.500 alumnos aproximadamente. Dichos alumnos provienen de diversas zonas de la Costa y las características sociales de los núcleos familiares son heterogéneas. En cuanto a lo académico, algunos estudiantes tienen un muy buen nivel de manejo de la lengua inglesa, mientras que otros llevan el curso con mucho trabajo y dedicación. En general, el grupo se muestra motivado por las distintas propuestas de trabajo realizadas. Hay alumnos que estudian inglés en forma particular, otros que son auto didactas y otros que solo han estudiado el idioma en el sistema público. También

hay estudiantes con adecuación curricular, para quienes se realizan andamiajes diferentes a los del resto del grupo.

La unidad curricular presentada en este capítulo, tercera trabajada en el curso, corresponde a la unidad temática “Places” (Lugares) del programa oficial de 1er año de Bachillerato – Reformulación 2006 (ver en Anexo A el código QR con dicho programa). El objetivo de la unidad es la realización de un proyecto final que consistiera en la creación de un folleto turístico sobre un país elegido por los estudiantes²⁶.

Los recursos lingüísticos seleccionados para estudiar en la unidad son los que resultan funcionales al tipo de texto *folleto turístico*: la organización y el desarrollo temático de los textos breves, la construcción de oraciones descriptivas (con los verbos “ser” o “tener”, adjetivos descriptivos y evaluativos, comparativos y superlativos, expresiones de preferencia) y elementos de cohesión textual.

Fue todo un desafío pensar y llevar a cabo una unidad basada en la pedagogía de géneros. Era necesario repensar nuestro rol en el aula y la forma en la que debíamos guiar a nuestros estudiantes. Además, y no menos importante, requería de la disposición de los alumnos para llevarla adelante. Sin su colaboración, compromiso con el trabajo y responsabilidad, nada de esto tendría sentido ni podría haberse concretado.

La organización de esta unidad curricular sigue las cuatro etapas de la pedagogía de géneros (Derewianka y Jones, 2016). Cada sección de este capítulo se concentra en una de esas etapas: la construcción del campo, la deconstrucción del texto modelo, la construcción conjunta y la construcción independiente de un texto del mismo género que el modelo estudiado.

Construcción del campo

La construcción del campo es la primera etapa del ciclo curricular y, es desde mi punto de vista, la más importante de todo el ciclo. En ella se prepara al alumno con recursos lingüísticos e información para poder enfrentar con éxito los aprendizajes propuestos para la unidad. Se presentan distintos materiales que abordan el tema a tratar: en este caso, las reseñas de lugares turísticos, el tipo de información que ofrecen y cómo lo hacen. Se trabaja el vocabulario y se coconstruye con los estudiantes el conocimiento necesario para comprender el texto escrito presentado como modelo, para tener elementos que les permitan comentar sobre él, dar opiniones, hacer sugerencias o cuestionarse. Al mismo tiempo, las actividades se enfocan en la comprensión de los significados que ofrecen otros modos semióticos, en particular en este caso la imagen fija, típica de los folletos turísticos.

La primera actividad propuesta para presentar el tema tiene dos partes: primero la conversación de clase se orienta hacia las razones por las cuales valdría la pena visitar otro país. Durante la conversación, se escriben en el pizarrón las ideas que van presentando los estudiantes. En este caso, algunas de las ideas propuestas por los alumnos son las que muestra la Figura 1:

²⁶ Naturalmente, quedan excluidos los países de los folletos modelos: Uruguay y Dubái

Figura 1

Sugerencias de los estudiantes: motivos para visitar otro país

| Lista tomada del pizarrón en inglés | Traducción al español |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">✓ Visit someone (friend or relative)✓ To work (stay or temporary)✓ Tourism✓ Self-discovery✓ Refresh your mind✓ Learn about a country (history / heritage / culture / geography / people)✓ Explore new places✓ Sense of adventure✓ Make new friends✓ To have a better lifestyle / to find better weather | <ul style="list-style-type: none">✓ visitar a alguien (amigo o familiar)✓ Para trabajar✓ Turismo✓ Descubrimiento personal✓ Refrescar la mente✓ Aprender sobre tu país (historia, herencia, cultura, geografía, gente)✓ Explorar nuevos lugares✓ Sentido de la aventura✓ Hacer amigos✓ Tener un mejor estilo de vida / mejor clima |

Luego se les pide a los alumnos que piensen a qué país les gustaría viajar y, de la lista obtenida, elijan sus cinco razones por las cuales viajarían a ese país. Como forma de ayudarlos e incentivarlos a que expresen sus ideas de manera ordenada y coherente se les ofrecen algunas expresiones que la docente escribe en el pizarrón, según muestra la Figura 2:

Figura 2

Expresiones a ser utilizadas por los estudiantes para dar opiniones.

| Expresiones a ser utilizadas por los estudiantes para dar opiniones. | Traducción al español |
|--|-------------------------|
| I think... because.... | Creo....., porque..... |
| I chose..... since..... | Elijo....., ya que..... |
| The first one is..... | La primera es..... |
| The second one is..... | La segunda es..... |
| Finally,..... | Finalmente,..... |

En síntesis, con esta actividad se busca que el alumno revise, recuerde e incorpore estas expresiones.

En la clase siguiente el objetivo es concentrarse en la descripción de imágenes de lugares para enriquecer las razones por las cuales elegir un punto turístico en particular. Inicialmente, nos concentramos en recordar adjetivos, referidos en clase como *words to describe a place*. La Figura 3 muestra los resultados obtenidos, que fueron consignados en el pizarrón durante la conversación:

Figura 3

Adjetivos proporcionados por los estudiantes y escritos en el pizarrón

| | | | | | | | |
|------------------|-----------------|--------------|--------------|---------------|-------------------|-----------------|--------------------|
| <i>beautiful</i> | <i>friendly</i> | <i>dirty</i> | <i>clean</i> | <i>close</i> | <i>expensive</i> | <i>cheap</i> | <i>interesting</i> |
| <i>big</i> | <i>small</i> | <i>hot</i> | <i>cold</i> | <i>modern</i> | <i>historical</i> | <i>romantic</i> | |

Sin embargo, todavía era necesario usar los recursos lingüísticos trabajados hasta el momento. Para eso, la clase se enfocó en la descripción de las imágenes que muestran las Figuras 4 y 5:

Figura 4

Mercado urbano en barrio chino



Nota: imagen tomada de “Freepik.com”

Figura 5

Picnic de amigas cerca de un bosque



Nota: imagen tomada de "Freepik.com"

La primera propuesta a los estudiantes fue que describieran las imágenes, recurriendo a los contenidos lingüísticos trabajados en clase. Sin embargo, los alumnos se presentan muy tímidos y solo dicen palabras aisladas. En consecuencia, para andamiar las descripciones de los estudiantes, se recurre a realizar una descripción oral conjunta entre la docente y los estudiantes. Se van anotando expresiones útiles para describir e inferir ofrecidas por los alumnos y por la docente. Como muestra la Figura 6, todas las expresiones se van escribiendo en el pizarrón para que los alumnos las escriban en sus cuadernos y las tengan como referencia para futuras actividades.

Figura 6

Algunas de las expresiones útiles para describir imágenes

| | |
|--|---|
| <p>Expresiones para empezar una descripción</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>In this picture I can see a group of people...</i> ✓ <i>In this picture there are some people...</i> ✓ <i>This picture shows a couple/woman/man...</i> | <p>Expresiones para especular</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>I think...</i> ✓ <i>I believe...</i> ✓ <i>I suppose...</i> ✓ <i>They seem to be...</i> ✓ <i>He/she seems to be...</i> ✓ <i>Maybe they are...</i> ✓ <i>Probably, he/she/it is...</i> ✓ <i>They might be...</i> ✓ <i>Etc.</i> |
| <p>Expresiones para describir la postura de las personas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>they are sitting</i> ✓ <i>they are standing</i> ✓ <i>they are lying down</i> | <p>Expresiones para describir la posición de las cosas y personas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>On the left/right...</i> ✓ <i>In the middle/centre...</i> ✓ <i>At the top/bottom...</i> ✓ <i>In the background/foreground...</i> |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>In front of... / Behind...</i> ✓ <i>On...</i> ✓ <i>Under...</i> |
| Conectores básicos <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>because</i> ✓ <i>Also</i> ✓ <i>Moreover</i> ✓ <i>but</i> ✓ <i>However</i> | |

(Idea tomada de "kseacademy.com")

La actividad requirió tiempo para lograr la participación de la mayoría de los estudiantes. Posteriormente, en general los alumnos con menos experiencia en el uso del inglés se veían más confiados. Para continuar construyendo el uso más fluido del inglés en la descripción de lugares turísticos, la siguiente actividad consistió en presentar a los estudiantes otro grupo de imágenes que muestran las maravillas del mundo (Figura 7), con el objetivo que la describan recurriendo a los recursos lingüísticos ofrecidos en las actividades previas. Se les recuerda a los estudiantes que se trata de una tarea importante para poder elaborar sus folletos turísticos, pues exige combinar imágenes visuales con textos verbales.

En esta actividad se trabaja sobre la primera maravilla (*The Parthenon*) en grupo y luego se les pide a los alumnos que elijan otra maravilla y la describan, pero ahora de manera individual. La consigna es que describan una imagen detalladamente, utilizando los adjetivos trabajados para describir imágenes y las frases de la figura 4. En esta oportunidad, los resultados obtenidos fueron mucho más alentadores. Los alumnos se presentaron más seguros y muy motivados a utilizar las expresiones y vocabulario trabajado. También se notó una mejoría significativa en el armado de oraciones, debido a la seguridad que los estudiantes van adquiriendo al reciclar el mismo tipo de elementos lingüísticos en relación con distintas fotografías.

Figura 7
Las maravillas del mundo.



Nota: Collage de imágenes de Las Maravillas del Mundo adaptada de Cabrera Tabeira (2018), trabajo de maestría Universidad Europea del Atlántico.

Como cierre de esta actividad, se solicita a los alumnos que elijan la maravilla que les gustaría visitar y por qué, utilizando los recursos lingüísticos trabajados hasta el momento (Figuras 1 y 2). Primero los estudiantes trabajan individualmente, de manera escrita en sus cuadernos y luego se hace una puesta en común en forma oral. Se aprecia que ahora casi

todos los estudiantes logran crear textos con sentido y que los errores que naturalmente surgen no impiden que se comprendan las ideas.

Como fue dicho anteriormente, esta etapa del ciclo es muy importante. Se van construyendo los andamiajes necesarios para que, más adelante, el alumno sea capaz de realizar producciones autónomas. Además, es la etapa en la que el alumno va ganando confianza ya que, con los andamiajes necesarios, va sintiendo que poco a poco puede comunicarse y expresar sus ideas. Fue muy gratificante ver como los estudiantes iban logrando superarse clase a clase.

Deconstrucción del género²⁷

Para continuar, se comienza con la deconstrucción del género, en el cual se le ofrece un modelo del tipo de texto trabajado a los estudiantes²⁸, en este caso el folleto turístico. Esta es la etapa más demandante de todo el ciclo pues la docente debe diseñar los materiales que sirven de guía de análisis del texto. En esta oportunidad la docente decide crear un folleto sobre Uruguay, en el que se incluyen diferentes fotografías de atracciones turísticas de nuestro país. Cada fotografía está acompañada por un texto alusivo breve. Las imágenes y los textos corresponden a las categorías temáticas más frecuentes en los folletos turísticos, a saber: un texto inicial sobre el país en general, entretenimiento, medios de transporte, cultura, historia, animales típicos, comida típica, personalidades famosas, leyendas, datos y recomendaciones.

La idea de trabajar con un folleto completo obedece a dos razones. En primer lugar, porque el fundamento de la pedagogía basada en géneros es que haya un texto completo que oficie de modelo, como base para estudiar cómo se organiza el contenido y qué tipo de recursos lingüísticos se usan en cada etapa. En segundo lugar, dado que el folleto está compuesto por varios textos cortos, se expone a los alumnos a diversas formas de describir y evaluar un lugar.

La Figura 8 muestra el folleto turístico que sirvió de modelo a esta unidad curricular y la Figura 9 lo muestra con los textos aumentados y las imágenes reducidas, para posibilitar la lectura:

²⁷Nota de la editora: El folleto turístico ha sido poco estudiado desde la pedagogía de géneros basada en la Lingüística Sistémico Funcional, posiblemente porque pertenece a un género muy relevante para la enseñanza de lenguas extranjeras, pero menos para los textos escolares. La literatura sobre folletos (Luo y Huang, 2015; Terauchi et al, 2017; Jalilifar y Moradi, 2019; Abduja et al 2021) se basa sobre todo en los estudios de géneros de Swales (1990) y en el modelo estructural de Bahtia (1994; 2004), fuerte en el ámbito de la enseñanza de inglés con propósitos específicos (ESP, por sus siglas en inglés). Por este motivo, y porque el texto modelo se inspira en folletos que son un collage de textos breves sobre distintos aspectos del sitio en cuestión, en este capítulo no se maneja una estructura genérica fija, sino que se procedió al análisis detallado de tres de los textos breves del modelo, tanto para la clase como para la escritura de este capítulo.

²⁸Si fuera una actividad de comprensión auditiva, se puede trabajar el tapescript.

Figura 8

Imagen completa del folleto turístico sobre Uruguay



Uruguay

Culture
Uruguayan culture is diverse since the population is of multicultural origins. There is a heavy European influence mainly Spanish and Italian. The tradition of the gaucho has been an important element in the art and folklore in Uruguay. Among the many traditions we have tango, domas, candombe and carnival. They are typical Uruguayan celebrations that make their people gather and celebrate. There you can find delicious food, good music and great fun.

Uruguay
Uruguay is located in South America; between Argentina and Brazil. The main language is Spanish. The climate is usually warm and wet. There are 4 seasons throughout the year, summer, autumn, winter and spring. Its capital city is Montevideo. It's a small area where you can find many interesting activities to do during the whole year. The people are very friendly and ready to help you whenever you need it.

Means of transport
There are many options at the time of travelling around Uruguay. If you are thinking about a short distance trip, you can rent a car or a bike or you can even walk. You can find many activities within walking distance. But if you are planning a long distance trip, you can take a bus, or a train. You can also rent a car.

Entertainment
Uruguay has many touristic attractions. Some of them are natural, some others are manmade. Uruguay has many beautiful beaches. You can find them in Rocha (La Paloma, La Pedrera) or in Maldonado (Punta del Este, Piriapolis). You can also go sightseeing or mountain climbing. If you like walking and climbing, you will enjoy La Sierra de las Ánimas and Cerro Pan de Azúcar. If you are not so fond of nature, there are many monuments, museums and exhibitions that are waiting for you. Most of them are in Montevideo (for example, El Mausoleo). You can also find El Real de San Carlos (which used to be a bull ring), Casa Pueblo in Punta del Este, Maldonado. It will provide you with the best sunsets in the world.

Typical animals
There is a great variety of typical animals in Uruguay. Some of them can be found in the city in special reservoirs. And some others could be found in the wild. Some special structures have been constructed for people to watch the animals without disrupting them.

History
Uruguay is the smallest country in America, but it is full of history. There are many historical sites for you to visit. Some of them are, Colonia, Montevideo, Durazno and many others. There you will get information about the Uruguayan past.

Typical Food
Since Uruguay has people from different cultures, there are many different types of delicious dishes. Some of them are: Asado (big grill or barbecue of all types of meat), Chivito (sandwich containing thin grilled beef, lettuce, tomatoes, fried egg, ham, olives and others, and served with French fries), Milanesa (a kind of fried breaded beef), tortellini, spaghetti, gnocchi, ravioli, rice and vegetables. And the most typical sweet is Alfajor, which is a small cake, filled with Dulce de leche and covered with chocolate or merengue, it comes in various types, fillings, sizes and brands. Other typical desserts include the Pastafrola and Chajá. They are delicious. Mate (drink) is more popular than football. It is a portable beverage that Uruguayans take to all manner of places.

Legends
Uruguayan legends are extremely rich. Most of them are about haunted houses, like museums, or paintings, like the Clara García de Zuñiga's portrait. It is a painting by Juan Manuel Blanes which in Blanes' museum and is said to be haunted. We also have "La Llorona", which the ghost of a woman who terrorizes people in El Parque Rivera at night, looking for her dead children.

Famous people
This country has many famous people in different areas, sports (Deborá Rodríguez, Luis Suárez, etc), literature (Idea Vilariño, Eduardo Galeano, Mario Benedetti, among many others), movies (China Zorrilla, Osvaldo Laport, etc), science and music.

Tips and recommendations
If you visit Uruguay, you have to try its typical food, El Mercado del Puerto on December 31st, is an excellent choice. It is a mixture of cultures and tastes. Besides, you must go sightseeing. Uruguay has the most spectacular views in the world.

Accommodation
There is a wide variety of places where to stay in Uruguay. You can choose from 5-star hotels to camping sites. You just have to find the option that fits your preferences and your pocket. You can have a great view of the city, or the sea or you can be in the middle of the city centre.



Nota: el folleto es creación de la autora y su colega Lourdes Mendoza, quien formó parte del diseño y la implementación de esta unidad.

Figura 9

Imagen del folleto turístico sobre Uruguay con textos aumentados.

Uruguay

Culture

Uruguayan culture is diverse since the population is of multicultural origins. There is a heavy European influence mainly Spanish and Italian. The tradition of the gaucho has been an important element in the art and folklore in Uruguay. Among the many traditions we have tango, domas, candombe and carnival. They are typical Uruguayan celebrations that make their people gather and celebrate. There you can find delicious food, good music and great fun.

Uruguay

Uruguay is located in South America; between Argentina and Brazil. The main language is Spanish. The climate is usually warm and wet. There are 4 seasons throughout the year, summer, autumn, winter and spring. Its capital city is Montevideo. It's a small area where you can find many interesting activities to do during the whole year. The people are very friendly and ready to help you whenever you need it.

Means of transport

There are many options at the time of travelling around Uruguay. If you are thinking about a short distance trip, you can rent a car or a bike or you can even walk. You can find many activities within walking distance. But if you are planning a long distance trip, you can take a bus, or a train. You can also rent a car.

History

Uruguay is the smallest country in America, but it is full of history. There are many historical sites for you to visit. Some of them are, Colonia, Montevideo, Durazno and many others. There you will get information about the Uruguayan past.

Entertainment

Uruguay has many touristic attractions. Some of them are natural, some others are manmade. Uruguay has many beautiful beaches. You can find them in Rocha (La Paloma, La Pedrera) or in Maldonado (Punta del Este, Piriapolis). You can also go sightseeing or mountain climbing. If you like walking and climbing, you will enjoy La Sierra de las Ánimas and Cerro Pan de Azúcar. If you are not so fond of nature, there are many monuments, museums and exhibitions that are waiting for you. Most of them are in Montevideo (for example, El Mausole). You can also find El Real de San Carlos (which used to be a bull ring), Casa Pueblo in Punta del Este, Maldonado. It will provide you with the best sunsets in the world.

Typical Food

Since Uruguay has people from different cultures, there are many different types of delicious dishes. Some of them are: Asado (big grill or barbecue of all types of meat), Chivito (sandwich containing thin grilled beef, lettuce, tomatoes, fried egg, ham, olives and others, and served with French fries), Milanesa (a kind of fried breaded beef), tortellini, spaghetti, gnocchi, ravioli, rice and vegetables. And the most typical sweet is Alfajor, which is a small cake, filled with Dulce de leche and covered with chocolate or merengue, it comes in various types, fillings, sizes and brands. Other typical desserts include the Pastafrola and Chajá. They are delicious. Mate (drink) is more popular than football. It is a portable beverage that Uruguayans take to all manner of places.

Legends

Uruguayan legends are extremely rich. Most of them are about haunted houses, like museums, or paintings, like the Clara García de Zuñiga's portrait. It is a painting by Juan Manuel Blanes which in Blane's museum and is said to be haunted. We also have "La Llorona", which the ghost of a woman who terrorizes people in El Parque Rivera at night, looking for her dead children.

Accommodation

There is a wide variety of places where to stay in Uruguay. You can choose from 5-star hotels to camping sites. You just have to find the option that fits your preferences and your pocket. You can have a great view of the city, or the sea or you can be in the middle of the city centre.

Tips and recommendations

If you visit Uruguay, you have to try its typical food, El Mercado del Puerto on December 31st, is an excellent choice. It is a mixture of cultures and tastes. Besides, you must go sightseeing. Uruguay has the most spectacular views in the world.

Typical animals

There is a great variety of typical animals in Uruguay. Some of them can be found in the city in special reservoirs. And some others could be found in the wild. Some special structures have been constructed for people to watch the animals without

Famous people This country has many famous people in different areas, sports (Debora Rodríguez, Luis Suarez, etc), literature (Idea Vilariño, Eduardo Galeano, Mario Benedetti, among many others), movies (China Zorrilla, Osvaldo Laport, etc), science and music.

En la Figura 10 se reproducen dos de los once textos que conforman el folleto. Estos textos sirven de modelo para el análisis detallado de los recursos lingüísticos funcionales al género. De esta forma, al diseñar las actividades de clase se intenciona el estudio de una selección de recursos lingüísticos, de modo que sirva de apoyo a los estudiantes cuanto escriban los textos de su folleto.

Figura 10

Dos textos seleccionados para la deconstrucción del género

Uruguay is located in South America between Argentina and Brazil. The main language spoken there is Spanish. The weather is usually warm and wet. There are four seasons during the year: summer, autumn, winter, and spring. Its capital city is Montevideo. It's a small area where you can find many activities to do during the whole year. The people are very friendly and ready to help you whenever you need it.

Uruguay has many touristic attractions. Some of them are natural and some of them are man-made. Uruguay has many beautiful beaches. You can find them in Rocha (La Paloma, La Pedrera) or in Maldonado (Punta del Este, Piriápolis). You can go sightseeing and mountain climbing. If you like walking and climbing, you will enjoy La Sierra delas Ánimas and Cerro Pan de Azúcar. If you are not so fond of nature, there are many monuments, museums and exhibitions that are waiting for you. Most of them are in Montevideo; for example, El Mausoleo. You can also visit El Real de San Carlos, which used to be a bull ring, or Casapueblo in Punta del Este, Maldonado. It will provide you with the best sunsets in the world.

El primer texto (Uruguay) presenta información general sobre el país del que trata el folleto y se exhibe en la Figura 11, en la columna de la izquierda. De este texto surge, además, una estructura del desarrollo del texto inicial del folleto: *ubicación geográfica + descripción del país (idioma, clima, ciudad capital, habitantes)*. En la columna de la derecha se identifican las etapas de este texto y los temas que cada una aborda. Los colores usados destacan la organización temática del texto y la estructura de las oraciones que lo componen, como muestran las Figuras 11 y 12:

Figura 11

Desarrollo temático del primer texto del folleto sobre Uruguay

| Texto | Etapas |
|---|--|
| <p>Uruguay is located in South America, between Argentina and Brazil.</p> <p>The main language is Spanish.</p> <p>The weather is usually warm and wet. There are four seasons during the year: summer, autumn, winter, and spring.</p> <p>Its capital city is Montevideo. It is a small area where you can find many activities to do during the whole year.</p> <p>The people are very friendly and ready to help you whenever you need it.</p> | <p>Contexto: ubicación geográfica</p> <p>-----</p> <p>Descripción:</p> <p>Idioma</p> <p>Clima</p> <p>Capital</p> <p>Habitantes</p> |

Ambas etapas del texto están realizadas mayormente por cláusulas relacionales, esto es, que recurren al verbo “be” para definir y describir al Uruguay y sus rasgos. La única excepción es la primera oración, en la cual se usa una construcción pasiva para ubicar geográficamente al país.

El cuadro de la Figura 12 identifica las regularidades en las estructuras oracionales: en rojo vemos de qué habla el texto, en verde qué sucede con esos participantes y en negro qué información puede agregarse sobre ellos. Es interesante notar que “lo que sucede con los participantes” no es una acción, ni un decir ni un pensar, sino que es una definición (*The main language is Spanish: El idioma principal es el español*) o una descripción (*The weather is warm and wet: El clima es cálido y húmedo*). Es una buena oportunidad para que los estudiantes se concentren en la estructura oracional básica, en los significados que construye el verbo “be” y en ver cómo estas oraciones simples son funcionales a los significados que se quieren construir en el primer texto de un folleto turístico:

Figura 12

Estructura de las oraciones del primer texto del folleto sobre Uruguay

| Who / what we are talking about | What is happening | What else can we say | Can we expand? |
|--|--------------------------|---|---|
| Uruguay | is located | in South America, between Argentina and Brazil. | |
| The main language | is | Spanish. | |
| The weather | is | (usually) warm and wet | |
| (There) | are | four seasons | during the year: autumn, winter, and spring |
| Its capital city | is | Montevideo. | |
| It | is | a small area | where you can find many activities to do during the whole year. |
| The people | are | very friendly | and |
| | | ready to help you | whenever you need it. |

Este análisis, que explicita las características de los textos, es un recurso que les permiten a los estudiantes tener una guía para trabajar con seguridad y creciente autonomía.

La Figura 13 muestra al texto sobre *Entretenimientos*, segundo elegido para la deconstrucción de las características de los textos. En él se introducen las atracciones que los turistas pueden encontrar en Uruguay. A diferencia del texto anterior, en este, la información está organizada entre dos tipos de atracciones: las naturales y las construidas por el ser humano. También en este texto se identifican términos evaluativos, necesarios en un folleto que invita al lector a visitar los sitios descritos.

Figura 13

Estructura de las oraciones del segundo texto del folleto sobre Uruguay

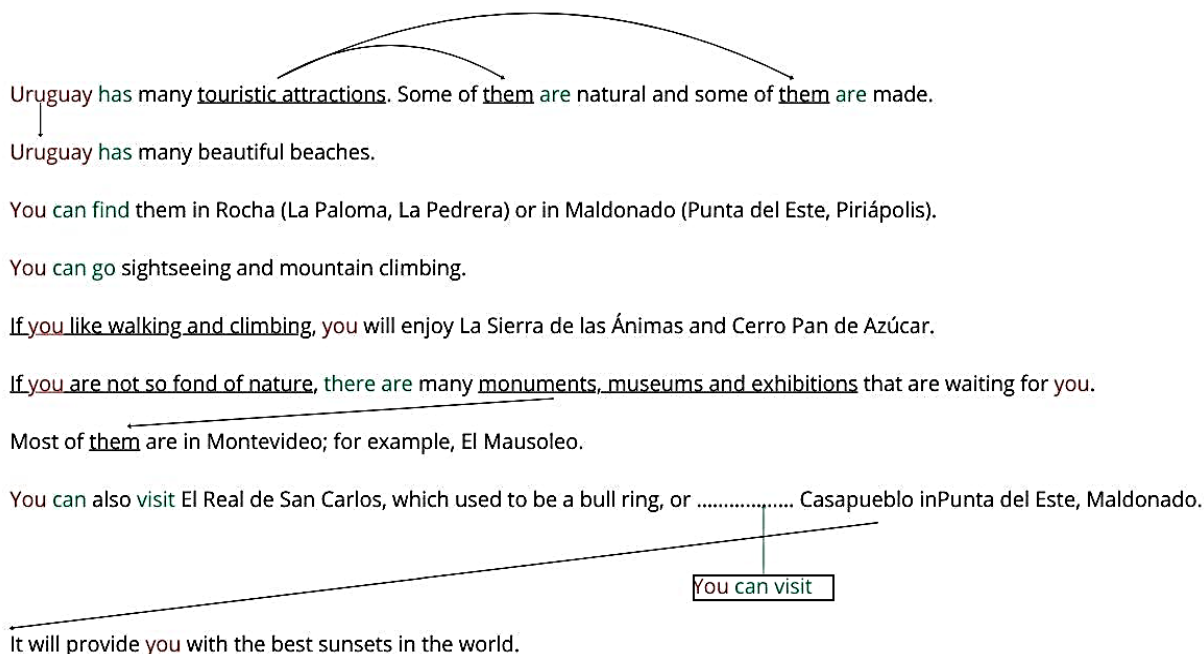
| | |
|---|---|
| <p>Uruguay has many touristic attractions. Some of them are natural and some of them are man-made. Uruguay has many beautiful beaches. You can find them in Rocha (La Paloma, La Pedrera) or in Maldonado (Punta del Este, Piriápolis).</p> | <p>Touristic attractions classified between natural and human-made:</p> |
| <p>You can go sightseeing and mountain climbing. If you like walking and climbing, you will enjoy La Sierra de las Ánimas and Cerro Pan de Azúcar.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Natural attractions: beaches ✓ Activities tourists who love nature can do: ✓ Sightseeing ✓ Mountain climbing |
| <p>If you are not so fond of nature, there are many monuments, museums and exhibitions that are waiting for you. Most of them are in Montevideo; for example, El Mausoleo. You can also visit El Real de San Carlos, which used to be a bull ring, or Casapueblo in Punta del Este, Maldonado. It will provide you with the best sunsets in the world.</p> | <p>Activities tourists who do not choose nature:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Monuments ✓ Exhibitions ✓ Bull ring <p>Return to natural beauties:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sunsets |

Asimismo, en este texto se pueden identificar una serie de expresiones evaluativas: las de cantidad (*many* touristic attractions) sumados a adjetivos de evaluación positiva (*many beautiful* beaches) o los superlativos (*the best sunsets in the world*). Por último, el texto recurre a expresiones de preferencia (*you like, you will enjoy, you are not so fond of*): también en este caso, además de atender a los significados de estas expresiones, se explicita que son funcionales al texto folleto turístico, y por lo tanto el análisis se transforma en un registro de consulta permanente al que los estudiantes acuden cuando escriben independientemente.

La Figura 14 presenta nuevamente el texto sobre *Entretenimientos* (Figura 13) en un cuadro que muestra cómo la estructura textual puede ayudar a los estudiantes a prestarle atención a la organización del párrafo, a la gramática oracional y a la elección léxica. Las flechas destacan elementos que elaboran la cohesión textual y que suelen ser un desafío para los estudiantes de una lengua extranjera.

Figura 14

Estructura oracional y cohesión en texto sobre Entretenimientos



En este texto, las flechas muestran a qué se refieren diferentes pronombres personales. En la oración *You can visit El real de San Carlos, which used to be a bull ring, or Casapueblo in Punta del Este, Maldonado*, el segundo comienzo oracional (*You can visit*), encuadrado y con una flecha que apunta a los puntos suspensivos, que no está en la oración original, explicita cómo los lectores completamos los textos sin darnos cuenta. Este trabajo de lectura es altamente desafiante para los estudiantes de lenguas extranjeras, en particular en las etapas iniciales de aprendizaje. La explicitación es siempre el recurso fundamental para hacer visible un saber sobre la lengua que, de otra forma, suele transformarse en un escollo para los lectores.

Si los estudiantes perciben que hay regularidades en los textos, estos se transforman en guías para la lectura y la escritura (y también para la producción oral, si fuera el caso) que los estudiantes tienen y pueden usar cuando lo necesiten. Por ejemplo, señalamos regularidades o patrones en el comienzo de oraciones con el nombre del país; en el uso de verbos relacionales (“be” y “have”); en el uso del pronombre personal “you” que involucra al lector en el texto; en los distintos sustantivos a que se refieren pronombres personales como “them” (ellos) o (it). Estas guías toman distintas formas en las actividades propuestas en clase, que andamian primero la comprensión y luego la producción para los estudiantes de lengua extranjera. A continuación, se presentan las actividades diseñadas para que los estudiantes pudieran analizar los textos modelo acompañados por la docente en la conversación de clase.

En primer lugar, se les da a los alumnos el formato del folleto o los textos. Se comienza por solicitar a los alumnos que trabajen en pares y que describan las imágenes en sus cuadernos. Seguidamente, se les dan los textos que corresponden a cada imagen (sin sus títulos) y se les solicita que los lean y que identifiquen qué imagen corresponde con qué texto.

En segundo lugar, se les da una lista de sustantivos que son los títulos de cada párrafo y se les pide que unan cada subtítulo con su párrafo. Los subtítulos son:

1. Uruguay
2. Culture
3. Means of transport
4. Touristic attractions
5. History
6. Typical animals
7. Traditional food
8. Famous people
9. Legends
10. Accommodation
11. Recommendations

Estas tareas ayudan a los alumnos a comprender el propósito y a familiarizarse con la estructura de un folleto.

Luego se les pide que completen una ficha, Figura 10, con la información obtenida del texto. Con esta actividad se busca que los alumnos tomen apuntes sobre la información que se encuentra en el texto y que busquen palabras claves en cada parte.

Figura 15

Identificación de la información ofrecida en cada texto

| | |
|---|--|
| Location | |
| Capital city | |
| Language | |
| Climate | |
| Culture | |
| Historical sites | |
| Typical animals | |
| Landscapes (Beaches / countryside) | |
| Attractions | |
| Natural Attractions | |
| People | |
| Accommodation | |
| Legends | |
| Famous people | |
| Traditional cuisine (restaurants and/or other options) | |
| Transport (frequency and Ticket costs) | |
| Recommendations | |

Esta actividad les permite ir deconstruyendo el texto, conociendo sus partes, sus estructuras, su información.

Esta es una actividad cuidadosamente guiada por la docente, es ayudar al alumno a que entienda el texto, es guiarlos en el proceso de comprender un texto. Primero los alumnos trabajan en forma individual, luego hay una puesta a punto en pares y, para finalizar, se trabaja con toda la clase. En diálogo con todo el grupo se van identificando patrones en los textos, tanto léxicos como gramaticales. Se detectan relaciones cohesivas y estructuras repetidas, que modelan la composición de cada texto de modo que se puedan tomar estas características como pautas de escritura de otro texto. De esta forma, a través de la explicitación de los distintos aspectos mencionados, el texto deconstruido se transforma en modelo. En suma, se andamia la producción de los estudiantes brindándoles herramientas para ir logrando, progresivamente, mayor autonomía.

Por último, los alumnos deben contestar una pregunta que apunta a la evaluación de lo aprendido y de su propio trabajo.

What did you find more interesting?

Se alienta a los estudiantes a que sus respuestas sean completas y claras. Para eso se les proporcionan algunas estructuras básicas, como por ejemplo:

I liked _____ because _____

Una vez finalizado el análisis del folleto sobre Uruguay, se propone establecer una comparación entre Uruguay y alguno de los países de las maravillas del mundo presentados en la figura 7. Esta actividad tiene varios propósitos: el primero es el repaso para preparar la escritura independiente. Los alumnos se basan en el modelo para escribir en pares, con ayuda de la docente, textos nuevos sobre otros países, siguiendo los modelos del folleto sobre Uruguay. El segundo propósito es trabajar sobre los aspectos léxicos y gramaticales y el vocabulario presentado anteriormente, también como una forma de revisión. Por ejemplo, se repasan las descripciones de algunos de los aspectos de Uruguay trabajados durante la lectura y al comienzo de la unidad. De esta manera, se reafirma el valor de las notas de clase y se le da continuidad a la unidad. Al finalizar esta etapa de la tarea, los estudiantes logran comunicar sus ideas oralmente con claridad y coherencia. Un ejemplo de esto sería:

"Our food is more delicious than Argentinean food."

En esta etapa se ayuda al alumno al organizarse, a organizar sus ideas y a negociar con los otros miembros del grupo qué incluir y qué no.

Como dije anteriormente, esta etapa es sumamente demandante, pero los resultados obtenidos son altamente gratificantes. Es demandante porque hay que crear los textos y materiales con los que se va a trabajar. Muchas veces lo que un docente necesita no se puede encontrar en un libro u online. Se tiene que adaptar lo que hay o se tiene que crear algo de cero. Esta última opción fue lo que ocurrió en este caso. Se tuvo que crear un folleto turístico

con los contenidos necesarios para los objetivos que la docente tenía. Y cada una de las horas invertidas valió la pena al ver a los estudiantes trabajar concentrados, motivados y logrando la autonomía que buscaba. Obviamente, que cada alumno fue alcanzando tales objetivos a un ritmo diferente, y se fueron respetando cada una de las necesidades individuales.

Construcción conjunta

Para esta etapa del ciclo se deben buscar diferentes temas para un mismo género. La idea de la construcción conjunta es que entre la docente y el grupo se realice una producción similar a la que deben hacer los alumnos como producto final.

Para implementar esta parte del ciclo se elige trabajar con Dubái ya que fue el país organizador del mundial de fútbol. Primero se les pide a los alumnos que busquen información para completar la ficha con los datos del país (figura 10). Una vez obtenida la información, los estudiantes forman los grupos de trabajo y se asignan las diferentes áreas de información que deben ser incluidas en el folleto (por ejemplo: *Culture, History, Food, etc*).

Luego que cada grupo terminó su parte se hizo una puesta a punto en la que cada grupo presentó su texto a la clase. Los alumnos ofrecieron retroalimentación con respecto al trabajo de sus compañeros, teniendo en cuenta todos los aspectos trabajados en el folleto de Uruguay: la elección de imágenes y la claridad en el uso del inglés. Todas estas sugerencias fueron anotadas para tenerlas en cuenta en la etapa siguiente: la producción de sus propios folletos.

Si bien todos los estudiantes lograron realizar sus escrituras de forma bastante autónoma, visto lo realizado desde la comprensión del andamiaje propuesto por la pedagogía de géneros que tengo hoy, tal vez habría propuesto algo diferente. Por ejemplo, les podría haber pedido a los equipos que trabajaran primero todas las áreas de información y que luego, entre todos, armaran un único folleto. Este es un aprendizaje mío que quedó como insumo para trabajos posteriores.

Construcción independiente

En primera instancia, en esta etapa de escritura autónoma, se retoma la instrucción de trabajo, que los alumnos ya conocen: se organizan grupos de trabajo para crear un folleto sobre un país a su elección (fuera de Uruguay o Dubái). Los grupos de trabajo son armados por los estudiantes con supervisión de la docente, de forma que queden balanceados.

Luego del armado de los grupos y la elección del país, los estudiantes buscan información para completar la ficha de datos, Figura 15. La tarea consiste en seleccionar y clasificar la información a incluir en los pequeños textos que conforman el folleto, según lo planteamos anteriormente en la Figura 10. Por el momento, solo buscan la información en forma de notas o punteos y seleccionan las imágenes que serán utilizadas. Cuando ya tienen la información y las imágenes los grupos están prontos para comenzar la escritura, volviendo al modelo deconstruido en forma conjunta y a las actividades de análisis de texto.

Cabe señalar que, para apoyar a los estudiantes en el logro de una producción autónoma e independiente, esta etapa se realiza en clase de modo de ir guiándolos en la

búsqueda de información y de monitorear la escritura. Un desafío importante fue que aprendieran a tomar ideas, léxico y gramática de un modelo para andamiar una producción autónoma sin copiarlo literalmente. En esta etapa de construcción independiente la docente monitoreó la tarea de los grupos, siempre atenta a ayudar ante cualquier duda o problema.

El resultado del trabajo desarrollado se evidencia en que los alumnos se presentan motivados y realizan el trabajo, confiados en lo que están haciendo.

La evaluación de los folletos fue formativa y sumativa. Para crear la rúbrica de evaluación se tomó como referencia una ya existente y se fue negociando con los estudiantes. De esa negociación se acordaron los criterios que se muestran en la figura 16:

Figura 16

Se presenta la traducción al español de la rúbrica utilizada para evaluar los folletos.

| | Destacado | Muy satisfactorio | Satisfactorio | Necesita mejorar |
|------------------------------|--|---|---|---|
| Organización de la redacción | Cada parte del folleto está claramente presente. | Casi todas las partes del folleto están claramente presentes. | La mayoría de las partes del folleto están claramente representadas. | Menos de la mitad de las partes del folleto están claramente presentes. |
| Imágenes | Las imágenes van en concordancia con los textos y hay una buena proporción de imágenes y texto. | Las imágenes están en concordancia con los textos, pero son muchas y distraen la lectura. | Las imágenes van en concordancia con los textos, pero son muy pocas y el folleto queda muy cargado de textos. | Pocas o ninguna imagen. |
| Organización | El formato del folleto resulta ampliamente atractivo a la vista y la información está muy bien organizada. | El folleto tiene un formato atractivo y la información está bien organizada. | La información del folleto está bien organizada. | El formato y la organización de la información confunden al lector. |
| Gramática | No hay errores gramaticales. | Pocos errores gramaticales. | Se encuentran algunos errores gramaticales. | En ocasiones los errores impiden la comprensión. |

Nota: rúbrica tomada y adaptada de "Studylib"

La evaluación formativa se fue dando durante todo el proceso. Los aspectos que se tuvieron en cuenta fueron: el uso del inglés durante la creación del folleto, la escritura misma, la negociación de las partes a incorporar entre los integrantes del grupo, la búsqueda de materiales y la distribución del tiempo.

Quiero destacar que los estudiantes crearon sus propios textos sin la necesidad de recurrir a copiar literalmente de un texto tomado como fuente de información, como suele suceder en este tipo de actividades.


Reflexión final

En esta etapa final de la unidad, los alumnos crearon sus propias producciones de manera autónoma y de manera con autocrítica. Demostraron haber comprendido los propósitos y las partes del folleto y en consecuencia tenían claros sus objetivos de escritura, los pasos que debían seguir y los materiales a consultar. Al haber aprendido y registrado por escrito el vocabulario y las estructuras textuales y oracionales, los estudiantes saben qué quieren hacer y cómo lograrlo. De esta forma, se concluye que el trabajo propuesto por la pedagogía de géneros resultó ser una alternativa diferente y concreta para la enseñanza de la escritura, en este caso, preocupación planteada al inicio de este capítulo.


A continuación, en las figuras 17 y 18, se muestran algunas de las producciones realizadas por los estudiantes.

Figura 17
Imagen del folleto de Japón.


Japan is a country made up of 6852 islands in the Pacific Ocean, located in East Asia, known as "The Land of the Rising Sun", it is one of the greatest economic powers and one of the most populous country in East Asia.




TOKYO • CAPITAL • CITY
Tokyo has 13.96 millions of habitants and with many of the attractions best known stories.




LANGUAGE
In Japan the people speak different languages, the official one is Japanese, but Ainu and Ryukyuan are also spoken. In addition you can find people who speak Spanish, English, Mandarin and Korean.




CLIMATE
In Japan, summers are short, hot, wet and mostly cloudy and winters are very cold and mostly clear. During the year, the temperature varies from 2°C to 31°C.



ACCOMMODATION
It is the best to book the accommodation in advance, since many times it can be impossible, prices for a luxurious stay can be very economical.



TOURISTIC • ACTIVITIES
The main attraction of Japan and Kyoto is "The temple of the Golden Pavilion", built at the end of the century 14, and the best outdoor activities are bike tours.




TRANSPORT

| Transport | ¥ (JPY) | \$ (USD) | \$ (UYU) |
|----------------------|---------|----------|----------|
| Taxi (1 km) | ¥ 400 | \$3.40 | \$154 |
| Bus ticket | ¥ 220 | \$1.58 | \$66 |
| Bus ticket (24h) | ¥ 500 | \$4.41 | \$191 |
| Railway ticket | ¥ 130 | \$1.50 | \$65 |
| Railway ticket (24h) | ¥ 800 | \$7.05 | \$300 |

The public transport in Japan is very good. In spite of the fact that is a bit expensive.




TRADITIONAL • COUSINE
Japanese cuisine is very wide, but the principal meals are:



ramen, sushi, tempura, miso soup, yakisoba and more.



FAMOUS PEOPLE
Some of the most recognized people are:

Nobuo Kishimoto (Hayao Miyazaki) **LISA**






NAOTO CREATOR
STUDIO GHIBLI CREATOR

Kyary Pamyu
Pamyu JPOP SINGER

Shigeru Miyamoto
MARIO BROS CREATOR



Transcripción de los textos del folleto de Japón de la figura 17

Introduction: Japan is a country made up of 6852 islands in the Pacific Ocean, located in East Asia, known as “The Land of the Rising Sun”, it is one of the greatest economic powers and one of the most populous countries in East Asia.

Tokyo Capital City: Tokyo has 13.96 million inhabitants and with many of the attractions best known stories.

Language: In Japan people speak different languages, the official one is Japanese, but Ainu and Ryukyuan are also spoken. In addition you can find people who speak Spanish, English, Mandarin and Korean.

Climate: In Japan, summers are short, hot, wet and mostly cloudy and winters are very cold and mostly clear. During the year, the temperature varies from 2°C to 31°C.

Accommodation: It is the best to book the accommodation in advance, since many times it can be impossible, prices for a luxurious stay can be very economical.

Touristic Attractions: The main attraction of Japan and Kyoto is “The Temple of the Golden Pavilion”, built at the end of the century 14, and the best outdoor activities are bike tours.

Transport: The public transport in Japan is very good. In spite of the fact that it is a bit expensive.

Traditional Cuisine: Japanese cuisine is very wide, but the principal meals are: ramen, sushi, tempura, miso soup, teriyaki, and more.

Famous people: Some of the most recognized people are: Masashi Kishimoto (Naruto creator), Hayao Miyazaki Studio Ghibli, Lisa (made some of the most famous anime openings), KyaryPamyu (Jpop singer) and Shigeru Miyamoto (Mario Bros creator).

Referencias

Cabrera Tabeira, G. (2018) Subject Assignment: CLIL: Content & Language Integrated Learning. Master Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del inglés como lengua extranjera, Universidad Europea del Atlántico, Santander, España.

Fuentes de las imágenes

Figura 7: The Parthenon, Athens, Greece bit.ly/40jAxr6;
Cancun, México bit.ly/4fIMKA0.
The Opera House, Sydney, Australia bit.ly/3YhsHww.
The Pyramids, Giza, Egypt bit.ly/3Ag6UfG.
The Coliseum, Rome, Italy bit.ly/3Nlr84Y;
The Iguazu Falls, Argentina-Brazil bit.ly/48qxpvs;
The Statue of Liberty, New York, USA bit.ly/4hmslac;
The Neuschwanstein Castle, Bavaria, Germany bit.ly/3Ynn1QD

Figura 8: China Zorrilla: Unknown author (1973) <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Uruguay+china+zorrilla&title=Special:MediaSearch&type=image>.
Mapa del Uruguay con colores: BrankoMarinovic99 (14 de junio de 2024) <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Uruguay&title=Special:MediaSearch&type=image>
Mapa del Uruguay en América: TUBS (20 de abril de 2011) <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Uruguay&title=Special:MediaSearch&type=image>.
Pareja bailando tango Esteban Secanell (18 de enero de 2014) <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Uruguay+tango&title=Special:MediaSearch&type=image>.
Casa Pueblo Juliancarpinetti (19 de abril de 2009) <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Uruguay+Casapueblo&title=Special:MediaSearch&type=image>.
Puerta de la Ciudadela Fulviusbsas (2010) <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Uruguay+Puerta+de+la+ciudadela&title=Special:MediaSearch&type=image>.
Lobos marinos García, M. (abril de 2007).
Postre Chajá Muago (27 de noviembre de 2021) <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Uruguay+postre+chaja&title=Special:MediaSearch&type=image>.
Argentino Hotel García, M. (30 de noviembre de 2007)
Cuadro Clarita García de Zúñiga Juan Manuel Blanes (9 de octubre de 2017) <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=clara+garc%C3%ADa+de+z%C3%BA%C3%B1iga&title=Special:MediaSearch&go=Go&type=image>

Anexos

Anexo A

Código QR para programa oficial sobre el que se creó la unidad.



Anexo B

Código QR para unidad temática Places



Intercambios de bienes y servicios

Resumen

Enfocada para adolescentes aprendices de una lengua extranjera en educación secundaria en Uruguay, la pedagogía de géneros basada en un enfoque lingüístico funcional ofrece oportunidades profundas de desarrollar, no solo el lenguaje escrito y oral, sino también habilidades comunicativas y sociales. Sin embargo, involucrar a los estudiantes en un trabajo autónomo, significativo y desafiante implica una tarea que pone a prueba el desempeño docente, quien necesita traer los recursos didácticos disponibles y desplegarlos de la manera más creativa posible. La elección del tema debe tener en cuenta los intereses de los alumnos y los puntos lingüísticos a ser abordados durante el curso.

Este capítulo describe una secuencia didáctica que sigue un ciclo de enseñanza específico que explora el género interacción de servicios con estudiantes de octavo grado de educación secundaria, con el objetivo de mejorar sus habilidades lingüísticas. Para llevar a cabo esta tarea, fue necesario seleccionar un texto modelo que ejemplifica parte de nuestra vida diaria y representa una discusión transaccional que eventualmente inspira una dinámica, interactiva y espontánea comunicación. Este proceso resultó en altos niveles de involucramiento, mejores producciones escritas y orales y el ajuste de formatos sociales en diferentes contextos. Es relevante enfatizar el hecho que los estudiantes con dificultades en el aprendizaje lograron alcanzar lo mejor de su potencial. El trabajo colaborativo permitió fomentar la creatividad, el pensamiento estratégico, así como también el desempeño independiente. El estudio minucioso del texto modelo enfatizó la confianza de los estudiantes en relación con el lenguaje y a sus capacidades en el manejo apropiado del vocabulario y la gramática en la creación de su propia versión.

Introducción

Esta unidad temática se desarrolló en grupos de 2do año de Ciclo Básico (CB) 8vo de Educación Básica Integrada (EBI) en los liceos 5 de Montevideo y 5 de Maldonado en el año 2022. Ambos liceos trabajan exclusivamente con Ciclo Básico CB, (EBI), Educación Básica Integrada), y cuentan con alrededor de 14 grupos por turno de entre 25-30 alumnos por grupo. En líneas generales, los estudiantes presentan conocimientos previos del idioma ya que provienen de escuelas con el Programa de Segundas Lenguas de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP).

La unidad curricular se enmarca dentro de la unidad temática del programa vigente denominada “Choices in Life”, (ver anexo B). Dicha unidad busca que los alumnos descubran que día a día se van haciendo diferentes elecciones que van marcando nuestras oportunidades, nuestras preferencias, nuestro estilo de vida. Dentro de estas elecciones nos encontramos con el estilo personal de vestir y el tener que ir de compras. Nos proponemos

en esta unidad desarrollar las habilidades sociales y lingüísticas necesarias para expresar qué es lo que están buscando, cómo explicar lo que quieren, cómo interactuar con él/la vendedor/a. Nuestro objetivo era que los estudiantes no solo fueran capaces de comprender un diálogo desafiante para su nivel, sino que pudieran producir diálogos del este género textual “interacción de servicios” dentro de la unidad temática en cuestión.

Dentro del sistema público cada comienzo de año realizamos un diagnóstico de las diferentes macro habilidades que presentan nuestros alumnos y notamos que su nivel de producción tanto escrita como oral, no es el esperado. En consecuencia, cada fin de año evaluamos que los logros de los estudiantes tampoco alcanzan el nivel que esperábamos. Entre otros motivos, hemos considerado que es posible que los docentes precisemos espacios de mayor colaboración y apoyo para diseñar propuestas que redunden en aprendizajes significativos y duraderos. Sin duda, en el año 2022 encontramos que nuestros estudiantes necesitaban reforzar la escritura y la oralidad. Creímos que debíamos crear la necesidad en ellos de lecturas de temas de su interés, como una de las formas más eficaces para exponerlos a diferentes tipos de modelos de lenguaje y de esa forma realizar un trabajo sistemático en el que los significados de los textos leídos pudieran discutirse oralmente y luego plasmarse en textos escritos. Vimos necesario realizar los mayores esfuerzos para encontrar textos que los motivaran y que estuvieran a su nivel para poder hacer una lectura profunda que los ayudara a razonar sobre las características de la situación en la que se produjeron esos textos: los temas tratados y el grado de familiaridad o tecnicismo de su abordaje, el grado de formalidad en las relaciones entre escritor y lector que se construyen en esos textos, las actitudes hacia el tema y las formas de organización que se detectan en virtud de los temas y las relaciones interpersonales descritas. Desde el punto de vista de la oralidad, observamos que se necesitaba una mayor contextualización de las situaciones comunicativas en las que se esperaba que participaran para poder comunicarse, además de la sugerencia de ideas para abordar la conversación. La comprensión de las actividades sociales que se desarrollan en la vida cotidiana contribuye a formar ciudadanos conscientes de la importancia de las formas de referirse a los asuntos que los ocupan, de ciertas conductas y actitudes del habla de acuerdo con el contexto en el que estas ocurren.

A partir del curso sobre pedagogía de géneros textuales que realizamos ese año en la Cátedra Alicia Goyena, decidimos adoptar este abordaje de la enseñanza de la lengua extranjera, teniendo en cuenta que nos permitía abordar nuestras preocupaciones atendiendo al mismo tiempo a los diferentes niveles de logro dentro del curso. En la implementación de una unidad curricular según esta propuesta pedagógica, el trabajo colaborativo de los estudiantes se convirtió en una herramienta fundamental a la hora de establecer el andamiaje apropiado para cada etapa del proceso.

En este capítulo se describe un ciclo de enseñanza aprendizaje que aborda el género denominado interacción de servicios (service encounters; Boccia et al., 2013) Entendemos el género como una actividad social con un propósito específico que procede por etapas y en la que nos involucramos como hablantes de un idioma, según la definición de Rose y Martin (2012).

En el cuadro 1 se observa El análisis del género a trabajar que comienza con la identificación del propósito de la interacción de servicios y continúa por observar las

diferentes etapas que típicamente seguimos cuando vamos a interactuar con otros para ofrecer o solicitar un servicio, como muestra la tabla 1:

Tabla 1
Etapas en una interacción de servicios

| genre | purpose | stages |
|-------------------|--------------------------|--|
| Service encounter | Buying items of clothing | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Greeting (customer and shop assistant) ✓ Offering help (shop assistant) optional ✓ Asking for something in particular(customer) optional ✓ Recommending options (shop assistant) optional ✓ Agreeing or Disagreeing on buying them (customer) optional ✓ Saying the price (shop assistant) ✓ Suggesting ways of paying (shop assistant) optional ✓ Thanking (customer) optional |

Siguiendo el ciclo de enseñanza aprendizaje que propone la pedagogía de géneros, vemos en la unidad curricular una serie de etapas que se suceden con el objetivo de que los y las estudiantes aprendan sobre un tema, sobre la situación en que se produce el género estudiado, que puedan analizar un texto modelo para desempaquetar los recursos lingüísticos empleados y luego poder recurrir a ese aprendizaje para producir sus propios textos escritos. Este ciclo no está exento de trabajo en la oralidad, ya que todo el ciclo transcurre en forma oral, en nuestro caso, en inglés. Si bien los textos escritos son una referencia para la estructura de la unidad curricular, no son el único objetivo: el trabajo oral está presente permanentemente en la construcción de significados.

Organización de la Unidad de Trabajo

Iniciamos nuestra planificación seleccionando el texto modelo, que fue central en el desarrollo de nuestra secuencia didáctica: ese texto era un ejemplo del tipo de diálogo típico para la situación que imaginábamos. Se tomó un diálogo de youtube (https://youtu.be/ad8a2BiXulw?si=5B7X_847eEy4Ry3o) y se le agregaron algunos aspectos para que cumpliera cabalmente con las etapas o características de un modelo de *service encounters* (Boccia et al, 2013).

Indudablemente, entendemos que esta fue la etapa más desafiante del proceso ya que fue muy difícil encontrar un texto auténtico que se ajuste a nuestros intereses y niveles y que además tenga todas las características típicas de un intercambio de servicios.

Nuestro trabajo estuvo organizado de acuerdo con las cuatro etapas del ciclo curricular: Establecer el campo, Deconstrucción del género, Construcción conjunta, y Construcción independiente de un texto.

Construcción del Campo

La primera etapa es la construcción del campo. El campo es el conocimiento sobre el tema de la unidad y se lleva a cabo a partir de variadas actividades con textos orales, escritos,

visuales que les ofrezcan a los estudiantes elementos para comprender con mayor profundidad los conceptos que estarán manejando y para que puedan participar activamente en la clase. En esta etapa esperábamos construir y proveer a los estudiantes con los elementos lingüísticos necesarios para luego comprender el texto principal. Para establecer el campo en nuestra unidad temática indagamos sobre las diferentes opciones que hacen los estudiantes día a día, de donde surgieron ideas como: amistades, hobbies, música, estudios, formas de vestir. Esta secuencia de actividades en la etapa de construcción del campo fue organizada para que la situación de un intercambio de servicios, como es la compra de vestimenta, estuviera nutrida por opiniones y anécdotas. También se tuvo en cuenta que se manejaran los recursos lingüísticos necesarios para una interacción exitosa.

Abordamos el tema del estilo personal y lo contextualizamos con un texto del libro

#Livinguruguay 2, Choices in Life (página 94), en el que se cuenta la historia de una estudiante, Erika Castro, donde entre otras cosas se narran sus cambios de imagen en los diferentes momentos de su vida. Junto con este texto, abordamos vocabulario, y estructuras gramaticales que aparecerían luego en el texto-modelo. (ver figura 1)

Figura 1
Página 94 del libro Living Uruguay 2


#livingUruguay2

★ The pictures correspond to events in the life of a student called Erika. Can you predict the order of the pictures?


A



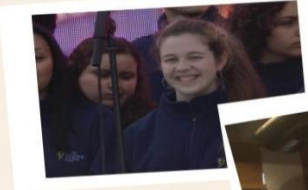
B




C




D



E



F



Photos by Erika Castro

★ Read the text and choose pictures for each paragraph (more than one picture may be correct).

My name is Erika Castro and I am 17 years old. When I was 9, I started studying music with teachers from SODRE. The classical instrument I chose was the viola and I still enjoy playing it. The rehearsals were in School N°170 in Montevideo. At the age of 13, I was selected to be part of SODRE National Choir for Children. At present I continue singing but now as part of the SODRE choir for youth.

For me, music is a lifestyle, it is a way of expression that occupies a very important place in my life. Every time I am on stage I experience wonderful sensations. Music has changed my perspective of life and the ways of expressing myself. I feel proud of choosing it everyday.

UNIT 3 Choices in life
94

A partir de la conversación sobre el estilo personal de Erika (peinado, tatuaje, vestimenta), se les preguntó a los estudiantes si ellos sentían que tenían su propio estilo o lo estaban buscando. Retomamos el uso del verbo modal “would” para hablar de situaciones hipotéticas (trabajado anteriormente en la unidad de Eating habits). Por ejemplo: “Are you happy with your outfit/ with your look? Would you like to change it or keep it?”

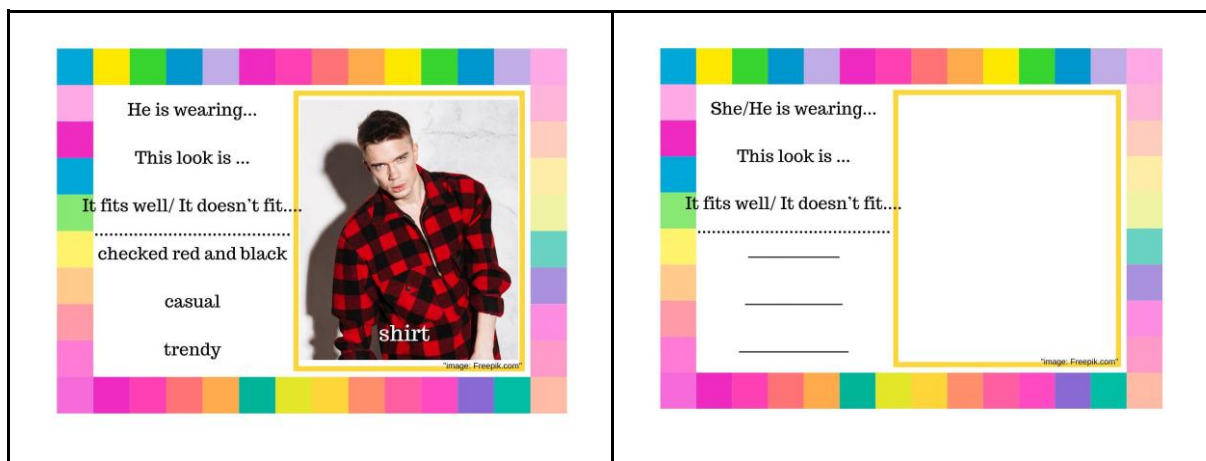
Estas respuestas nos llevaron a las diferentes formas de armar su propia vestimenta. Se habló de estilo vintage, gótico, deportivo, formal y las tiendas de segunda mano, las ferias, los shoppings. Para aquellos estudiantes que no mostraron interés en su estilo personal, sugerimos que pensar en alguna situación en la que podrían necesitar comprar alguna prenda de vestir, por ejemplo, un regalo. En todos los casos era necesario establecer una interacción de servicio para acceder a los atuendos de acuerdo con sus gustos y posibilidades.

Seguidamente, tomamos imágenes de diferentes personas con distinto tipo de vestimentas y les pedimos a los estudiantes que las describieran. Les presentamos el vocabulario necesario para ello, así como la construcción básica de enunciados para describir las prendas. He/ She is wearing.../ It looks.../ It fits/ It doesn't fit .(ver figura 2)

Figura 2.

Repertorio para estimular la descripción de atuendos.

| | |
|--|---|
|  <p>He is wearing...</p> <p>This look is ...</p> <p>It fits well/ It doesn't fit...</p> <p>.....</p> <p>plain blue</p> <p>smart</p> <p>sloppy</p> <p>suit</p> |  <p>She is wearing...</p> <p>This look is ...</p> <p>It fits well/ It doesn't fit...</p> <p>.....</p> <p>spotted red and white</p> <p>comfortable</p> <p>fashionable</p> <p>skirt</p> |
|  <p>He is wearing...</p> <p>This look is ...</p> <p>It fits well/ It doesn't fit...</p> <p>.....</p> <p>oversize blue and black</p> <p>sporty</p> <p>trendy</p> <p>hoodie</p> |  <p>She is wearing...</p> <p>This look is ...</p> <p>It fits well/ It doesn't fit...</p> <p>.....</p> <p>striped white and blue</p> <p>casual</p> <p>fashionable</p> <p>t-shirt</p> |



Varios estudiantes compartieron diferentes descripciones con el grupo, oportunidad que se aprovechó para trabajar la organización de las ideas, por un lado, y la pronunciación, por otro.

Recapitulando el trabajo realizado hasta ese momento en la construcción del campo, vemos que se había introducido la elección de estilos de vestimenta y los recursos lingüísticos en inglés para poner en práctica el uso de la lengua -el vocabulario y algunas estructuras- a través de la descripción de imágenes, de modo de ir acercando los intereses de los estudiantes a la clase, de manejar información y opiniones sobre el tema. Estábamos entonces en condiciones de pasar a la siguiente actividad, que avanzó hacia la experiencia de ir de compras. Para eso se les dio a los estudiantes una selección de imágenes y preguntas para dialogar en pares o tríos sobre el tema, como muestra la figura 3.

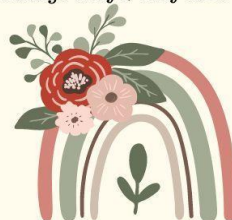
Figura 3.

Actividad para activar conocimientos previos e introducir nuevo vocabulario.



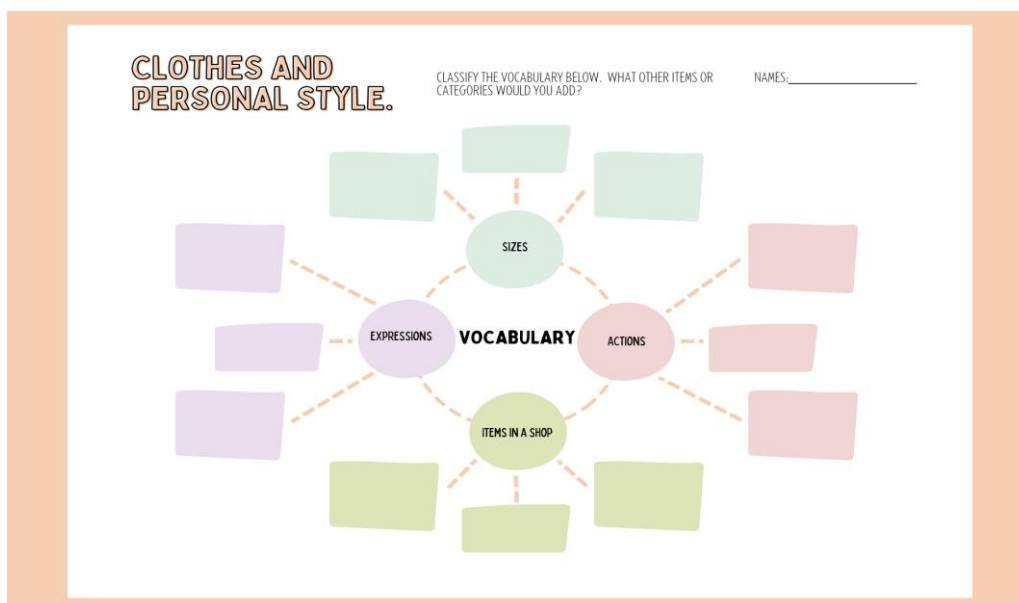
Shopping for clothes

Do you go shopping? Do your parents let you (give you permission) to go shopping on your own? Do you go shopping alone, with friends or with someone in your family? What clothes would you like to buy, and why? Do you think it is difficult to find a suitable item of clothing? Why?/Why not?



Realizamos una lluvia de ideas sobre la experiencia de ir de compras, desde expresiones útiles hasta elementos que podemos encontrar en una tienda. Luego entregamos dos repartidos elaborados por las docentes en Canva relacionados con los temas vestimenta y estilo personal, en los que los alumnos debían clasificar en el primero una serie de palabras en las siguientes categorías: tamaño, expresiones útiles, acciones, objetos que encontramos en una tienda; y en el segundo, las categorías eran, prendas de vestir, patrones, como ajusta la ropa y adjetivos. Al finalizar hicimos la puesta en común para clarificar significados. (ver figura 4)

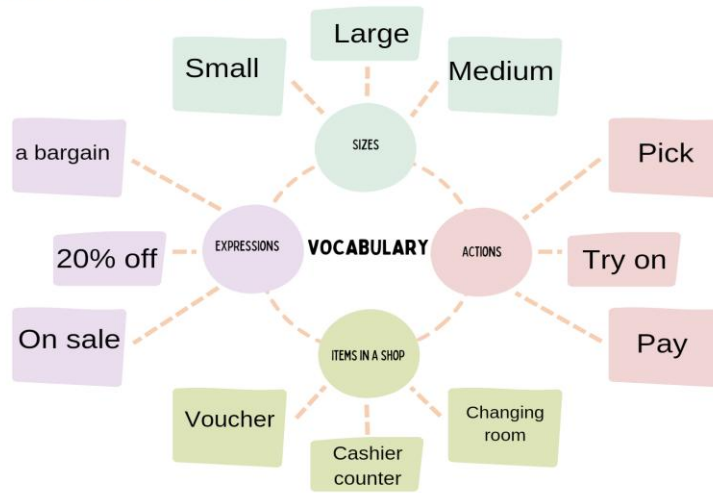
Figura 4.
Repartido para clasificar vocabulario.



CLOTHES AND PERSONAL STYLE.

CLASSIFY THE VOCABULARY BELOW. WHAT OTHER ITEMS OR CATEGORIES WOULD YOU ADD?

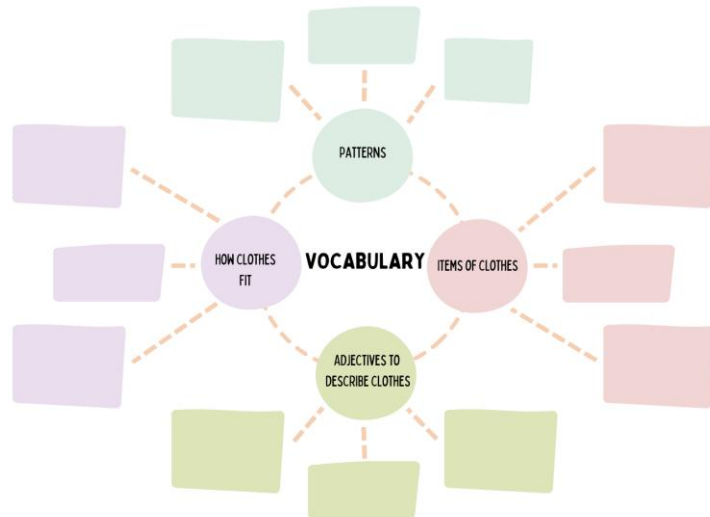
NAMES: _____

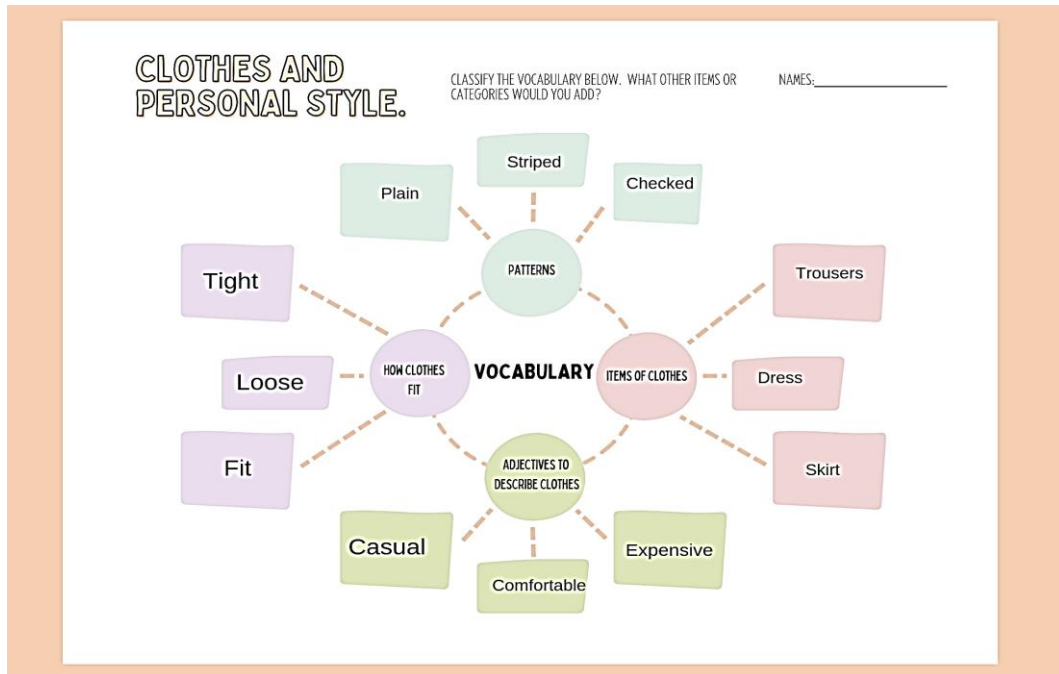


CLOTHES AND PERSONAL STYLE.

CLASSIFY THE VOCABULARY BELOW. WHAT OTHER ITEMS OR CATEGORIES WOULD YOU ADD?

NAMES: _____





Nota: tomado del sitio <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/listening/a1-listening/shopping-for-clothes>

Decidimos trabajar, a modo de avance, con un diálogo que tomamos de la página web learnenglish.britishcouncil.org que nos muestra un intercambio de servicio basado en la compra de vestimenta en un nivel A1.

La actividad previa a la comprensión auditiva (pre-listening) consistió en clasificar vocabulario; mientras que las otras dos tareas durante la escucha requerían ordenar preguntas y unir preguntas y respuestas, siempre intentando reciclar lo trabajado y exponerlos a vocabulario y estructuras que verán luego en el diálogo principal.(ver figura 5).

Figura 5
Material tomado de British Council



Listening: A1

Shopping for clothes

Listen to a conversation in a shop to practise and improve your listening skills.

Before listening

Do the preparation task first. Then listen to the audio and do the exercises.

Preparation task

Write the words in the correct group.

| | | | |
|-------------|--------|----------|-------|
| jumper | green | black | large |
| red | shirt | trousers | skirt |
| extra large | medium | blue | small |

| Size | Colour | Clothes |
|------|--------|---------|
| | | |

Tasks

Task 1

Put the questions in the order that you hear them.

_____ Where are the changing rooms?

_____ Would you like a bag for that?

_____ What size do you need?

_____ Can I help you?

_____ How much is this?

_____ Can I pay by credit card?

© 2019 British Council

www.britishcouncil.org/learnenglish



LearnEnglish

Task 2

Match the answers with the questions.

| | | |
|--------------------------|---------------------|---------------------------|
| Yes, you can. Of course. | It's £29. | I'm just looking, thanks. |
| Yes, please. | They're over there. | Extra small, please. |

1. Can I help you?
2. Where are the changing rooms?
3. What size do you need?
4. How much is this?
5. Can I pay by credit card?
6. Would you like a bag for that?

Discussion

Do you enjoy shopping? How often do you go shopping for clothes or shoes?

Task 2

Match the answers with the questions.

| | | |
|--------------------------|---------------------|---------------------------|
| Yes, you can. Of course. | It's £29. | I'm just looking, thanks. |
| Yes, please. | They're over there. | Extra small, please. |

1. Can I help you?
2. Where are the changing rooms?
3. What size do you need?
4. How much is this?
5. Can I pay by credit card?
6. Would you like a bag for that?

Discussion

Do you enjoy shopping? How often do you go shopping for clothes or shoes?

Answers
Preparation task

| Size | Colour | Clothes |
|---|-------------------------------|--------------------------------------|
| small large extra large medium | blue black red green | shirt skirt trousers jumper |

Task 1

1. Can I help you?
2. Where are the changing rooms?
3. What size do you need?
4. How much is this?
5. Can I pay by credit card?
6. Would you like a bag for that?

Task 2

1. I'm just looking, thanks.
2. They're over there.
3. Extra small, please.
4. It's £29.
5. Yes, you can. Of course.
6. Yes, please.

Como cierre de la actividad se les pregunta a los estudiantes cómo se puede enriquecer el diálogo y qué otras interacciones pueden ocurrir en un encuentro de servicio como este.

Surgieron respuestas tales como problemas relativos al talle, al color, modelo, disponibilidad, precio. Se aceptaron respuestas en L1 y en L2.

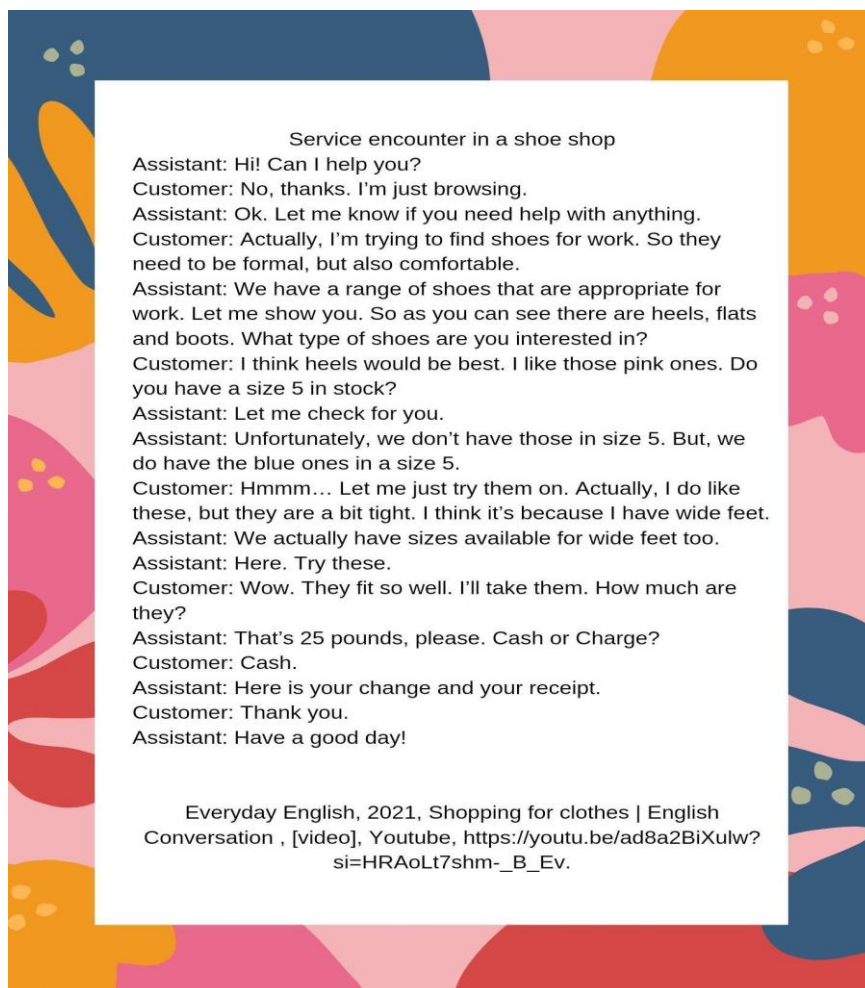
Deconstrucción del Género

Esta etapa del ciclo consistió en el estudio en detalle del texto central de la unidad curricular, que sirvió como modelo de oralidad y escritura para los estudiantes. Se analizaron aspectos léxico-gramaticales, y del género textual que contribuyó a su comprensión y enriqueció sus recursos lingüísticos.

Abordamos primero la lectura de la transcripción del diálogo de una interacción de servicios que es el texto principal de la unidad temática. Luego de la lectura realizamos una primera aproximación al mismo mediante preguntas de comprensión lectora que iban de lo más simple a lo más complejo. (ver figura 6)

Figura 6

Texto modelo de la unidad temática



Service encounter in a shoe shop

Assistant: Hi! Can I help you?

Customer: No, thanks. I'm just browsing.

Assistant: Ok. Let me know if you need help with anything.

Customer: Actually, I'm trying to find shoes for work. So they need to be formal, but also comfortable.

Assistant: We have a range of shoes that are appropriate for work. Let me show you. So as you can see there are heels, flats and boots. What type of shoes are you interested in?

Customer: I think heels would be best. I like those pink ones. Do you have a size 5 in stock?

Assistant: Let me check for you.

Assistant: Unfortunately, we don't have those in size 5. But, we do have the blue ones in a size 5.

Customer: Hmm... Let me just try them on. Actually, I do like these, but they are a bit tight. I think it's because I have wide feet.

Assistant: We actually have sizes available for wide feet too.

Assistant: Here. Try these.

Customer: Wow. They fit so well. I'll take them. How much are they?

Assistant: That's 25 pounds, please. Cash or Charge?

Customer: Cash.

Assistant: Here is your change and your receipt.

Customer: Thank you.

Assistant: Have a good day!

Everyday English, 2021, Shopping for clothes | English Conversation , [video], Youtube, https://youtu.be/ad8a2BiXulw?si=HRAoLt7shm-_B_Ev.

El objetivo de la tercera actividad de esta segunda etapa fue que los estudiantes comprendieran que los intercambios de servicios suceden por etapas. Esto se ilustró con ejemplos de la vida cotidiana en los que participaron los estudiantes. Se identificaron los diferentes momentos que suelen ocurrir en una interacción de este tipo y se vio cómo vamos transitando el diálogo, que acompaña e integra las acciones para lograr el propósito de ambos participantes: el comprador realizar su compra y el vendedor su venta.

La actividad siguiente consistió en aprender a identificar y a nombrar las etapas del intercambio que usamos como modelo. En esta ocasión los estudiantes reciben , por un lado, una copia del diálogo dividido en 10 fases. Por otro lado, se les dan 10 nombres de cada fase, acompañados por una frase que describe lo que se busca o acontece en cada momento. Los estudiantes deben leer y unir cada fase del texto con su correspondiente nombre, por ejemplo: Hola, ¿en qué puedo ayudarte? (Hi, Can I help you?) se debía unir a la siguiente denominación y su explicación: saludo y ofrecimiento de ayuda (greeting and offering help). (ver figura 7)

Figura 7
Análisis del diálogo.



Customer: No, thanks. I'm just browsing.



Assistant: Ok. Let me know if you need help with anything



Polite answer.. He/she does not need help.



Offering help again.



Customer: Actually, I'm trying to find shoes for work. So they need to be formal but also comfortable.



Assistant: We have a range of shoes that are appropriate for work. Let me show you. So as you can see there are heels, flats and boots. What type of shoes are you interested in?
Customer: I think heels would be best. I like those pink ones. Do you have a size 5 in stock?
Assistant: Let me check for you



Asking for something in particular.
Giving details



Discussing possible options for the customer



Assistant: Unfortunately, we don't have those in size 5. But, we do have the blue ones in a size 5.
Customer: Hmm... Let me just try them on. Actually, I do like these, but they are a bit tight. I think it's because I have wide feet.
Assistant: We actually have sizes available for wide feet too.
Assistant: Here. Try these.

Recommending other options



Customer: Wow. They fit so well. I'll take them. How much are they?

Agreeing on buying them.
Asking for the price.



Assistant: That's 25 pounds, please. Cash or Charge?
Customer: Cash

Saying the price.
Suggesting ways of paying.



Assistant: Here is your change and your receipt.

Receiving change and receipt.



Customer: Thank you.
Assistant: Have a good day!.

Thanking.



Cuando elaboramos nuestras reflexiones luego de terminar la unidad, pensamos que otra posible forma de análisis de las etapas sería no dividir el texto en partes pero sí explicar los conceptos y darles los nombres de las etapas, para que ellos dividan el diálogo. De esta manera se daría una discusión que serviría para profundizar la comprensión.

El desafío al que nos enfrentamos en la siguiente tarea implicaba lograr que los estudiantes tomaran distancia del intercambio como acción y diálogo unidos y pudieran hacer una reflexión metalingüística para lograr la necesaria comprensión de la estructura del diálogo.

Figura 8

Service encounter in a shoe shop

Dialogue in a shoe shop

Assistant: Hi! Can I help you?
 Customer: No, thanks. I'm just browsing.
 Assistant: Ok. *Let me know* if you need help with anything.
 Customer: → Actually, I'm trying to find shoes for work. So they need to be **formal**, BUT also **comfortable**.
 Assistant: We have a range of shoes that are **appropriate for work**. Let me show you. SO as you can see there are heels, flats and boots. What type of shoes are you interested in?
 Customer: I think heels would be best. I like those pink ones. Do you have a size 5 in stock?
 Assistant: *Let me check* for you.
 Assistant: → Unfortunately, we don't have those in size 5. BUT , we *do* have the blue ones in a size 5.
 Customer: Hmm... *Let me just try them on*. → Actually, I *do* like these, but they are **a bit tight**. I think it's because I have **wide feet**.
 Assistant: We → actually have sizes available for wide feet too.
 Assistant: Here. Try these.
 Customer: Wow. They fit so well. I'll take them. How much are they?
 Assistant: That's 25 pounds, please. Cash or Charge?
 Customer: Cash.
 Assistant: Here is your change and your receipt.
 Customer: Thank you.

Polite imperative
→ Adverbs for attitude

... The emphatic do
Modal auxiliary verb

Characteristics and adjectives related to shoes
COLLOQUIAL LINKERS

El siguiente paso en la deconstrucción del texto consistió en que los estudiantes pensarán en formas alternativas a realizar en las distintas fases. Volvimos al diálogo, ahora con los nombres de las etapas y, de acuerdo con cada una, debían escribir frases u oraciones diferentes a las que tenían en el diálogo modelo. Por ejemplo, otra forma posible para saludar y ofrecer ayuda al cliente: Buen día, ¿necesitas ayuda con lo que estás buscando? (Do you need any help with what you are looking for?). Resulta esencial entender el recorrido del diálogo para poder ofrecer estructuras distintas a las del modelo, al igual que se necesita un sólido conocimiento previo de la lengua. Es aquí donde comenzamos a medir si lo trabajado

en la etapa previa, de construcción del campo, fue efectivo y si los estudiantes realmente interpretaron en forma significativa el proceso que el diálogo transita para que los participantes logren la finalidad de su intercambio social.

Fue complejo para los estudiantes encontrar las palabras adecuadas en inglés para lo que querían comunicar, porque cada estudiante pensaba el contexto en español, en la tienda de su contexto social, en su barrio, en su ciudad, lo que los llevaba a razonar si determinadas frases que querían agregar eran las apropiadas en dicho contexto. (ver figura 8)

Figura 9
Opciones para el diálogo original.

| | In the dialogue | Other ways |
|--|---------------------|--|
| Greeting and offering help. <i>¡Hola! ¿Puedo ayudarte?</i> | Hi! Can I help you? | Good morning! Do you need any help? Are you looking for something special? |
| Polite answer. <i>¡Gracias!</i> | | |
| Asking for something in particular. | | |
| Asking for the price. <i>¿Cuánto cuesta?</i> | | |
| Receiving change and thanking. | | |

Aquí, fue necesario recordar que no existe una traducción literal de una lengua a la otra y apelamos al buen uso de diccionarios que proporcionen a los estudiantes el significado de los términos acordes al contexto. Esto requirió un entrenamiento y trabajo colaborativo. Nuestro acompañamiento en esta etapa, con sugerencias y orientaciones, fue fundamental.

La siguiente propuesta de trabajo con el diálogo consistió en ofrecerles el mismo texto con blancos. Los estudiantes debían leer y completar la ausencia de algunas palabras sin tener el texto completo a la vista. El objetivo fue que los alumnos intentaran recordar lo que se había trabajado y brindar una atención detenida a lo estrictamente léxico. (ver figura 9)

Figura 10

Repartido para llenar los espacios en blanco con la palabra que falta.

Dialogue in a shoe shop

Read the dialogue and complete the missing words:



Assistant: Hi! Can I ____ you?
Customer: No, thanks. I'm just _____.
Assistant: Ok. Let me ____ if you need help with anything.
Customer: Actually, I'm trying to find ____ for work. So they need to be formal, but also _____.
Assistant: We have a ____ of shoes that are appropriate for work. Let me ____ you. So as you can see there are ____, ____ and _____. What ____ of shoes are you interested in?
Customer: I think heels would be best. I like those pink ones. Do you have a ____ 5 in stock?
Assistant: Let me ____ for you.
Customer: _____, we don't have those in size 5. But, we do have the blue ones in a size 5.
Assistant: Hmm... Let me just ____ them on. Actually, I do like these, but they are a bit _____. I think it's because I have wide feet.
Customer: We actually have sizes _____ for wide feet too.
Assistant: Here. Try these.
Customer: Wow. They ____ so well. I'll ____ them. How ____ are they?
Assistant: That's 25 pounds, _____. _____ or charge?
Customer: Cash.
Assistant: Here is your change and your receipt.
Customer: Thank you.
Assistant: Have a ____ day!



El último trabajo con la lectura consistía en elegir entre opciones para crear un diálogo diferente sin modificar el propósito ni el significado del mismo. Esto suponía trabajar la coherencia y no perder el sentido; por ejemplo, si elijo comprar championes para correr no puedo elegir el adjetivo formal. (ver figura 10)

Figura 11

Repartido para modificar el texto sin cambiar el sentido.

Dialogue in a shoe shop



Read and choose the correct option.

Assistant: Hi! Can I help you?
Customer: No, thanks. I'm just browsing.
Assistant: Ok. Let me know if you need help with anything.
Customer: Actually, I'm trying to find shoes for work. (school/ party/ running/ playing football/ basketball/ tennis) So they need to be formal (casual / sporty) but also comfortable. (trendy/ fancy).
Assistant: We have a range of shoes (trainers, boots) that are appropriate for work (school/ party/ running/ sports). Let me show you. So as you can see there are heels, flats and boots. What type of shoes (trainers, boots) are you interested in?
Customer: I think heels (flat/ boots) would be best. I like those pink (a different colour) ones. Do you have a size 5 (a different size) in stock?
Assistant: Let me check for you.
Customer: Unfortunately, we don't have those in size 5. But, we do have the blue (a different colour) ones in a size 5 (a different size).
Assistant: Hmm... Let me just try them on. Actually, I do like these, but they are a bit tight (uncomfortable/ loose). I think it's because I have wide (small/ big / long/ short) feet.
Customer: We actually have sizes available for wide (small/ big / long/ short) feet too.
Assistant: Here. Try these.
Customer: Wow. They fit so well. I'll take them. How much are they?
Assistant: That's 25 (a different price) pounds, please. Cash or Charge?
Customer: Cash.



En esta etapa, al hacer las modificaciones en el texto original, nos encontramos con algunas dificultades de correspondencia entre el sujeto y el verbo, de forma tal que donde decía : "They fit so well"; refiriéndose a las botas, ahora debía decir: "it fits so well"; ya que lo sustituyeron por una camisa. Aquí es donde realmente creemos que los estudiantes comienzan a darse cuenta de lo que implica modificar el texto. No surge naturalmente. Al ver que se repite el error se tomó la oportunidad para revisar, explicar nuevamente y ejemplificar

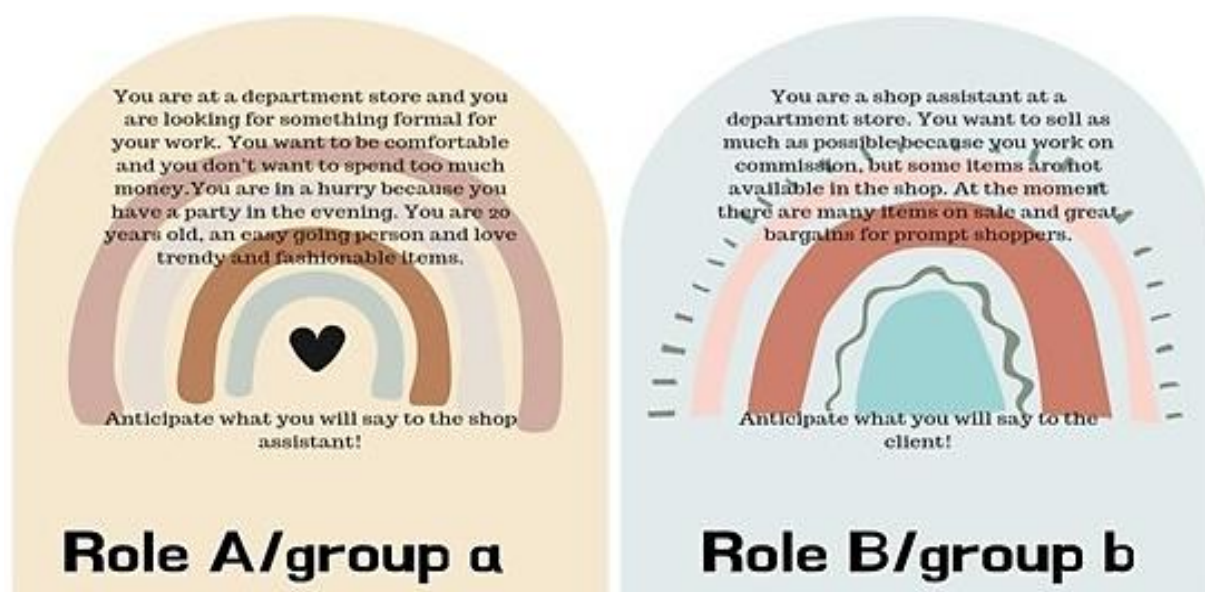
en el pizarrón aspectos básicos de la lengua iluminados por el sentido que les daba la interacción con la que ya estaban muy familiarizados.

Construcción Conjunta

El objetivo que nos planteamos en esta etapa fue trabajar la elaboración de forma conjunta, entre los estudiantes y el docente, de una nueva interacción de servicios a partir de una situación con determinadas características planteada en clase. En esta etapa intentamos en todo momento involucrar a la clase completa. Luego de compartir la propuesta con los alumnos, dividimos el grupo en dos – la mitad de la clase debía pensar como si fueran los compradores y a la otra mitad le adjudicamos el rol de vendedores. (ver figura 11).

Figura 12

Tarea para la construcción conjunta de un texto.



Nuestro trabajo como docentes era mediar, ordenar, guiar, escuchar e ir escribiendo en la pizarra el diálogo que se iba construyendo en forma oral -y en notas en los cuadernos- con la participación de todos. Los alumnos debieron pensar en conjunto, concentrarse, buscar en sus materiales, turnarse para sugerir qué escribir. Fue un reto positivo debido a que todos se vieron obligados a hablar, única forma de ser partícipes del trabajo. Poco a poco, sin darse cuenta, los alumnos se volvieron protagonistas de una creación autónoma y con la cooperación de todos.

Se pudo observar que los estudiantes fueron tomando conciencia sobre el lenguaje que utilizaron en el diálogo, algo que también demostraron en las reflexiones recogidas luego de finalizar la actividad.

Esta etapa puede ser un poco ruidosa y caótica si no se ordenan las intervenciones, ya que todos tienen algo para aportar a lo que se está escribiendo. Por otro lado, puede darse la polarización de la intervención en algunos estudiantes. Creemos que la dinámica de

construcción conjunta de texto puede ser muy útil con grupos reducidos, mientras que, con grupos numerosos, tal vez resulte mejor subdividirlo y trabajar de forma independiente con cada subgrupo.

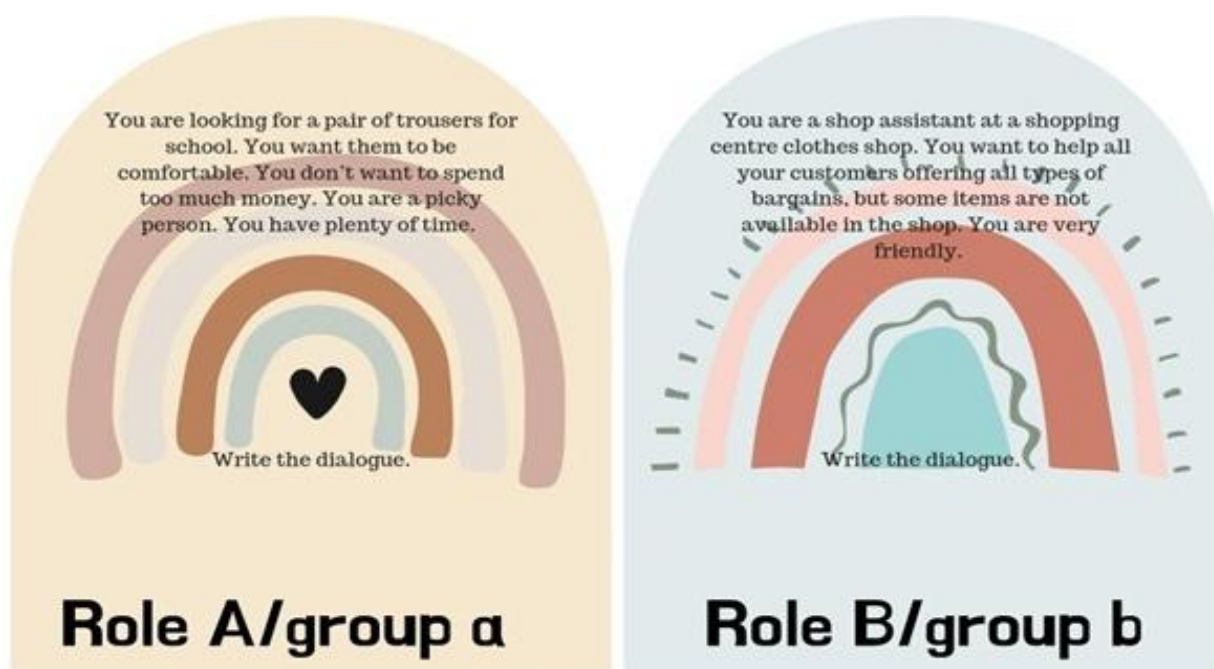
En todos los casos, es importante que las o los docentes en esta etapa intermedien entre el estudio de un texto modelo y la producción de un texto de manera individual o en grupos pequeños. Precisamente, esta etapa sirve para aclarar, revisar, repasar todo lo aprendido en la unidad.

Construcción Independiente

Como objetivo final nos planteamos que los estudiantes puedan realizar un diálogo de forma independiente, capitalizando los recursos trabajados durante las clases previas. En esta última etapa del proceso se da uno de los momentos más interesantes del mismo. Aquí los estudiantes se hacen con el mando y son los que conducen su propio texto con la experiencia ganada desde la construcción del campo hasta la construcción conjunta del texto. Ambas docentes trabajamos de forma distinta pero muy productiva. En un caso se dividió al grupo en subgrupos de 4 en los que, por medio de la selección de una tarjeta, dos de ellos serían el comprador y los otros dos el vendedor. En otro caso, se trabajó en pares. (ver figuras 12 y 13)

Figura 13

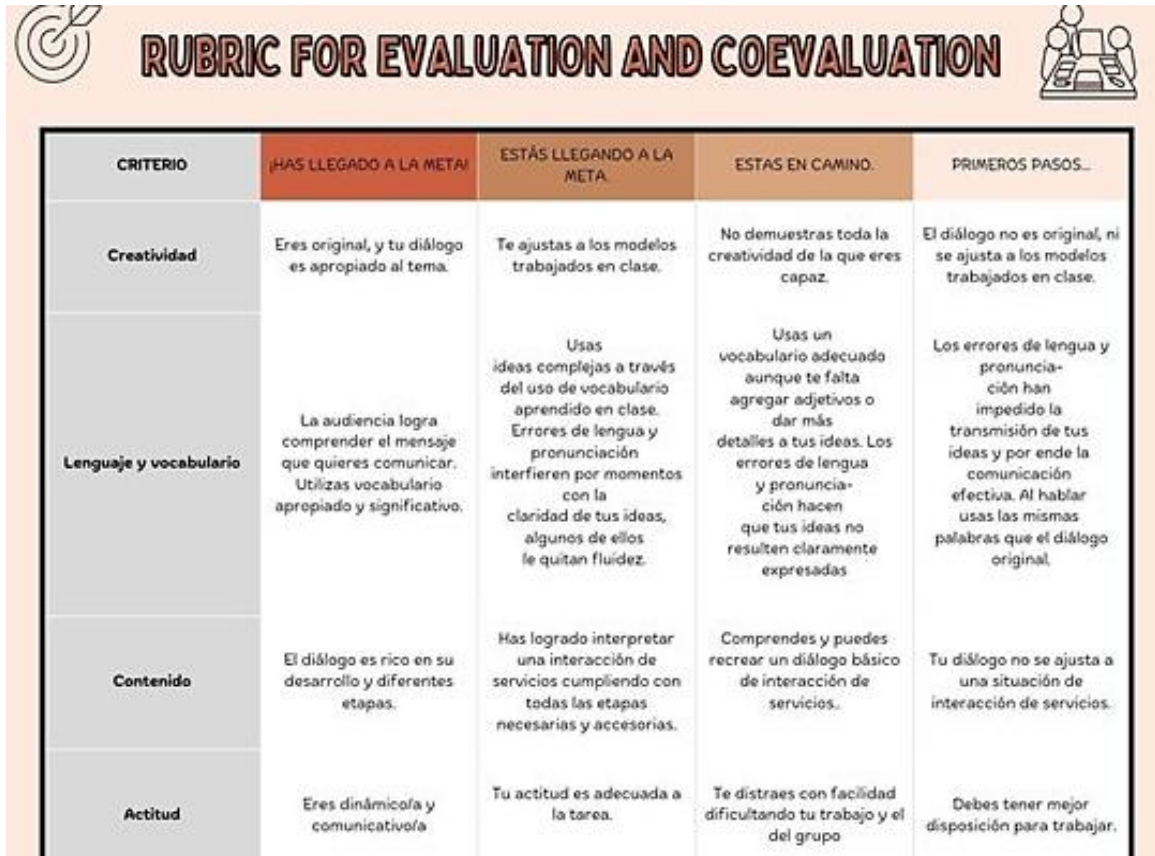
Tarea final para la construcción independiente de textos.



Para la etapa de la evaluación formativa los estudiantes se basaron en una rúbrica como guía a tener en cuenta para la elaboración de sus diálogos. Luego de una primera retroalimentación de parte de la profesora, los alumnos debieron escuchar a sus compañeros y completar una ficha. Luego, utilizando la misma rúbrica debieron co-evaluarse. (ver figuras 14 y 15)

Figura 14

Rúbrica utilizada para la evaluación y coevaluación.



RUBRIC FOR EVALUATION AND COEVALUATION

| CRITERIO | ¡HAS LLEGADO A LA META! | ESTÁS LLEGANDO A LA META. | ESTAS EN CAMINO. | PRIMEROS PASOS... |
|-------------------------------|---|---|---|---|
| Creatividad | Eres original, y tu diálogo es apropiado al tema. | Te ajustas a los modelos trabajados en clase. | No demuestras toda la creatividad de la que eres capaz. | El diálogo no es original, ni se ajusta a los modelos trabajados en clase. |
| Lenguaje y vocabulario | La audiencia logra comprender el mensaje que quieres comunicar. Utilizas vocabulario apropiado y significativo. | Usas ideas complejas a través del uso de vocabulario aprendido en clase. Errores de lengua y pronunciación interfieren por momentos con la claridad de tus ideas, algunos de ellos le quitan fluidez. | Usas un vocabulario adecuado aunque te falta agregar adjetivos o dar más detalles a tus ideas. Los errores de lengua y pronunciación hacen que tus ideas no resulten claramente expresadas. | Los errores de lengua y pronunciación han impedido la transmisión de tus ideas y por ende la comunicación efectiva. Al hablar usas las mismas palabras que el diálogo original. |
| Contenido | El diálogo es rico en su desarrollo y diferentes etapas. | Has logrado interpretar una interacción de servicios cumpliendo con todas las etapas necesarias y accesorias. | Comprendes y puedes recrear un diálogo básico de interacción de servicios. | Tu diálogo no se ajusta a una situación de interacción de servicios. |
| Actitud | Eres dinámica/a y comunicativa/a | Tu actitud es adecuada a la tarea. | Te distraes con facilidad dificultando tu trabajo y el del grupo | Debes tener mejor disposición para trabajar. |

Figura 15

Ficha de comprensión auditiva para los diálogos finales.

LISTENING COMPREHENSION FORM

| Categories | Dialogue 1 | Dialogue 2 | Dialogue 3 | Dialogue 4 |
|---|------------|------------|------------|------------|
| Items of clothing | | | | |
| Adjectives (colour, material, pattern, size, etc) | | | | |
| Price | | | | |
| Ways of paying | | | | |

Reflexiones finales

Observamos muy buenos niveles de producción de parte de todos los estudiantes. Aún aquellos que contaban con muy pocas herramientas previas para la elaboración de textos lograron, mediante la exposición y el análisis de textos y recursos lingüísticos, producir textos coherentes y significativos que cumplen en buena parte con la función social de un intercambio de servicios.

La exposición a los textos, vocabulario y estructuras de forma cuidadosamente seleccionada que ocurre durante la primera etapa del ciclo de enseñanza y aprendizaje construye el conocimiento sobre el tema y los recursos del inglés necesarios para formar parte en interacciones de servicios. Los materiales ofrecidos y su graduación permitieron a los estudiantes entender e interpretar el diálogo modelo (deconstrucción del texto) desde la primera lectura, a pesar de que significaba un desafío para ellos. Estas dos etapas beneficiaron a los estudiantes en el empleo de estructuras léxicas y gramaticales adecuadas cuando debieron crear su trabajo de manera independiente.

Este tipo de análisis de los géneros textuales, que tiene en cuenta el contexto social y que distingue etapas dentro del propio texto, guía al estudiante a desarrollar competencias comunicativas que fueron demostrando a partir de las dos últimas etapas de la unidad.

Entendemos que el éxito o el fracaso de la secuencia didáctica no sólo depende de la acertada planificación que tenga en cuenta aspectos tales como organización de las diferentes etapas, el conocimiento del grupo, las suposiciones previas de cómo los estudiantes responderán, sino también en la calidad de los materiales seleccionados, tales como el texto principal y en la priorización del andamiaje que tiene lugar en el diseño de las actividades previas a este. Sin duda, el análisis de las características de este texto modelo contribuyó en forma sustancial con el éxito del proceso.

Por otro lado, es necesario destacar que la dificultad en la preparación de la unidad se dio en la búsqueda de material auténtico (Derewianka, 2013) que reflejase un claro diálogo de interacción de servicio que a su vez mostrará un lenguaje rico e interactivo. El modelo seleccionado requirió de una adaptación para verse más desafiante en el momento de ayudar a nuestros estudiantes a expandir su vocabulario y estructuras gramaticales acordes al tema.

El hecho de que la unidad completa se organice alrededor de ese texto principal modelo brinda la oportunidad a las docentes de tratar aspectos tales como la adquisición de estructuras léxico gramaticales del lenguaje de una manera y en un orden no tradicional, permitiendo incluso a los estudiantes con ciertas dificultades lograr comprender y aplicar estructuras complejas sin notarlo de manera consciente. Por ejemplo, lograron reconocer y luego incluir momentos importantes en la conversación como cuando el cliente acuerda qué artículo comprar o qué precio debe pagar o la forma de pago.

Todo este trabajo de análisis del texto permite que el estudiante adquiera un profundo conocimiento de este desde el punto de vista comunicativo, incorporando claramente las diferentes etapas que ocurren en este tipo de diálogo de intercambio de servicios.

El uso de la lengua materna de nuestros estudiantes fue especialmente limitado para cuando se realizaron reflexiones sobre el lenguaje en sí. La comparación en los usos y los registros del español y del inglés colaboró con la comprensión de la situación social interactiva

reflejada en el diálogo analizado. La discusión analítica permitió el directo involucramiento de los alumnos al considerar el adecuado uso de determinadas expresiones de lenguaje, por ejemplo, si cierto léxico usado en este contexto pudiera resultar rudo, inapropiado u ofensivo o el simple raciocinio de cuáles serían las palabras adecuadas a usar. En consecuencia, dicho análisis los llevó a tomar conciencia del aspecto social y comunicativo del lenguaje más allá del uso de oraciones gramaticalmente correctas.

En conclusión, creemos que la pedagogía de géneros es una excelente forma de enseñar un idioma de manera creativa, significativa y comunicativa. Aunque encontrar el texto adecuado lleva tiempo de búsqueda, vale la pena el esfuerzo de proveer a los alumnos con un texto auténtico que finalmente resulta en la creación de mejores producciones orales y escritas del aprendiz.

Figura 16

Transcripción de textos escritos por estudiantes.

Evidence of students' work (1)

A: Hello! Do you need something in particular?
B: No, thanks. I´m just looking.
A: It's okay. Let me know.
B: Already! I´m trying on jeans and a shirt for a job interview. But I need it to be elegant and comfortable.
A: We have a range of jeans and shirts that are appropriate. Let me show you. About the shirts we have plain, spotted, stripped, checked and sizes M, S and L, and about the jeans we have size M.
B: I think spotted shirt size S and jean size M. Do they have in stock?
A: Yes, we have.
B: Let me check for you.
B: Sorry. The colour?
A: Hmm... White and blue shirt and blue jeans.
B: Ok. I´m coming.
B: I have blue jeans but I don´t have white and blue shirt.
A: What colours do they have?
B: We have black and white and red and blue.
A: Black and white, please.
A: Ok, let me just try them on.
B: It fits so well. I´ll take them. How much are they?
A: That´s £ 45. Cash or charge?
B: Charge, with credit target.
A: Ok, this is your receipt. Thanks and have a good day!
B: Don't mention it! Have a good day!

Evidence of students' work (2)

Hi can help you
I'm looking comfortable trainers for run
What colour do you need?
Black, please
What size do you?
Size 33
What's the price?
It's ok 25 pounds, cash or charge
Cash
Here is your change and your receipt
Thank you for everything
You welcome, have good day

Evidence of students' work (3)

Hello, how can I help you?
- I'm just browsing for now.
- I am here if you need anything.
- Hey actually, I really like this t-shirt but i can't find a size M.
- Mmm, let me see. Here is a size M for you. Do you want to try it on?
- Yes, it would be great.
- The changing-room is over there.
- Thanks.
...
- How do you feel about it?
- I really like it, but it's a little bit tight.
- Okey, don't worry, we have a range of other sizes, like L , XL, XXL.
- I think a size L could be good.
- Okey, I'll be right back with your t-shirt.
...
- Here it is.
- Thank you.
...
- I feel so much better with this one, I'm going to take it. How much would it be?
-It's 10 pounds. Do you want to pay by charge or cash?
- Cash.
-Ok, here is your receipt and your change.
- Thank you, have a nice one.
- Thank you too!

Anexos

Anexo A

Planificación de la unidad temática



Anexo B

Acceso al programa de Segundo año de Ciclo Básico, Reformulación, 2006



Recetas: unidad temática Comida Fantástica

Resumen

Este capítulo describe una secuencia didáctica llevada a cabo con estudiantes de inglés de primer año de liceo pertenecientes a un contexto social y económico vulnerable en Uruguay. La secuencia fue diseñada a partir de la pedagogía de géneros e implicó el uso de materiales multimodales. La pedagogía en cuestión supone que los docentes utilicen textos modelo, haciendo sus características explícitas y siendo guía en la producción escrita de los alumnos.

Por ende se trabajó con textos reales que permitieran que los estudiantes pudieran plasmar sus ideas, incrementando su motivación y dándoles oportunidades para expresarse tanto oralmente como en la escritura. La producción independiente fue andamiada por medio de metalenguaje explícito para identificar las distintas características del género textual. Durante todo este proceso, las docentes orientaron a los estudiantes, respetando sus tiempos.

Como se trata de una pedagogía basada en géneros textuales, fue crucial seleccionar el texto modelo para implementar el ciclo curricular y para estudiar las características explícitas del dicho texto. Por consiguiente, tuvo lugar un proceso de compromiso y participación activa en el que los estudiantes compilaron su trabajo en un proyecto aún más abarcativo, a saber, la creación de un libro de recetas para la clase.

Por último, es preciso mencionar que todo este proceso tuvo un efecto muy positivo sobre la autoestima de los estudiantes en tanto aprendices de una lengua extranjera. En suma, en la implementación de la pedagogía de géneros se andamió el estudio de la receta y de sus características en tanto texto que describe un procedimiento, con identificación de vocabulario específico y reglas de gramática funcionales al mismo.

Introducción

Este capítulo refleja nuestra experiencia durante la implementación de una unidad informada por la pedagogía de géneros, en el afán de compartir los logros, así como de reflejar todo aquello que podría haberse trabajado de otra manera. La motivación para participar de esta experiencia se encuentra en la dificultad para enseñar a estudiantes de primer año de ciclo básico a comunicarse a través de la escritura. Así es que, con ansias de poder llevarlos al siguiente nivel en cuanto a su capacidad de expresarse libremente e involucrarse en el proceso de autodescubrimiento y aprendizaje, decidimos poner en práctica en nuestras aulas todo lo que estábamos aprendiendo sobre la pedagogía de géneros, a través del diseño de una unidad temática específica.

Como docentes de inglés como lengua extranjera, nos interpela la necesidad de trabajar colaborativamente para lograr ofrecer en nuestras clases más oportunidades de

aprendizaje interesantes, contextualizadas, guiadas, mediadas y planificadas estratégicamente con el fin de darle apoyo a nuestros estudiantes en la medida en que lo necesiten y a cada paso que dan. A partir de esta inquietud, diseñamos un plan de trabajo para realizar un proyecto conjunto entre docentes con objetivo fundamental de escribir un texto en la lengua extranjera.

No debemos perder de vista que, al momento de trabajar la unidad, estábamos comenzando el estudio de la pedagogía de géneros, por lo cual hubo un total cambio de foco en la manera de trabajar textos y materiales en el aula.

Nuestra unidad temática

El objetivo principal que perseguimos era que, además de aprender a elaborar recetas en forma oral o escrita, los estudiantes logran vincularse a través de su experiencia con la comida, ya sea por los diferentes platos elegidos, las vivencias en torno a la comida en sus familias o bien, la oportunidad de crear recetas juntos.

En el diseño de este trabajo, se profundizó en la secuenciación del ciclo curricular según la propuesta de la pedagogía de géneros. Dicho ciclo se divide en cuatro etapas bien marcadas, cada una con un nivel de autonomía específico por parte del estudiante. Estas etapas son **construcción del campo, deconstrucción, construcción conjunta, y construcción independiente** y sirven como organizadoras del capítulo.

Construcción del campo

La primera etapa se denomina *Construcción del campo*, y es la parte en la que los estudiantes reciben la mayor cantidad de insumos de modo que puedan comprender el tema de la unidad, aprender los significados relevantes en la lengua extranjera y estar preparados para tener su información y sus opiniones y para escribir un texto de las características estudiadas

Esta fue la etapa que más nos interpeló, ya que debimos diseñar cuidadosamente los materiales y cada actividad para que fueran útiles y funcionales al resto del ciclo. Asimismo, debíamos incorporar conceptos de una unidad nueva para ellos, presentando expresiones, vocabulario y estructuras que ellos no habían visto anteriormente en la clase de inglés. La secuencia didáctica propuesta implicó ir desde lo más general a lo más particular: por ello, lo primero que debimos hacer fue presentar el lenguaje asociado a la comida mediante pósters, mapas conceptuales, lluvias de ideas, actividades lúdicas y gráficos que permitieran visitar vocabulario y aprender conceptos nuevos que pudieran ser utilizados más adelante.

En primer lugar, se les ofreció a los estudiantes una actividad de comprensión lectora llamada “*¿Puedes cocinar?*”, en la cual se les presentaron tres tareas bien específicas partiendo de un texto informativo sobre la rutina culinaria de un adolescente, tal como se muestra en la figura 1 a continuación.

Figura 1.
Actividad de lectura.

CAN YOU COOK?

This teenager can — and his mum's very happy with him

Tom is like any other teenager. He goes to school, does his homework, meets his friends and enjoys doing sport.

But between 5.30 and 6.30 from Monday to Friday, Tom does something different. He cooks dinner for all the family: mum, dad, younger brother Joe and older sister Emma.



“I think it's important for teenagers to learn how to cook. Maths and English are important, of course, but they need other skills too to help them in today's world.

First I taught Tom how to cook easy meals like pizza or egg and chips. Then he started using recipes in my cookery books. Yesterday he made vegetable soup. It was very good!

Tom's mum

“I love cooking and I think I'm really good at it. None of my friends cook. I don't know why, it isn't difficult and it's great fun!

Tom

In the past, Tom didn't help out at home and his mum wasn't very happy with him. Today, things are different and she is very happy.

Task 1: READ the text and FIND:

| | |
|------------------------------------|---|
| <i>Tom's routines.</i> | <i>He goes to school, does his , meets his and he</i> |
| <i>dishes mentioned</i> | <i>. , and</i> |
| <i>what he does in the evening</i> | <i>He</i> |
| <i>his family</i> | <i>.</i> |
| <i>what he loves the most</i> | <i>He loves</i> |

Nota. La figura muestra la primera actividad en la etapa de *construcción del campo*.

Primero, se leyó el texto en su totalidad en la clase para promover la comprensión global del mismo, familiarizando al grupo con el vocabulario presentado o introduciendo conceptos o ideas nuevas. Se procedió a hacer la primera actividad en pares o tríos. La misma consistió en releer el texto y buscar información en él para relacionarla con la información solicitada en un cuadro. De esta manera, se buscó que los estudiantes aplicaran estrategias cognitivas tales como enumerar, reconocer y repasar recursos lingüísticos para poder recordarlos y utilizarlos.

La actividad se corrigió de manera oral mediante la participación voluntaria de los estudiantes, que podían -respetando el turno- pasar a completar la información solicitada en el pizarrón. Fueron así sus compañeros los encargados de decidir si la información era correcta o si se podía mejorar, en cuyo caso un estudiante debía pasar al frente a señalarla y corregirla con otro color. De esta manera, se fomentó la corrección y colaboración entre pares y la participación de todos los miembros del grupo.

En la siguiente actividad dentro de esta etapa, se pide observar con más atención la fotografía de la figura 1 y elegir la opción correcta dentro de tres posibilidades, tal como se muestra a continuación:

Figura 2.

Actividades para la comprensión de la lectura para el texto “Can you cook?”.






Task 2: LOOK at the picture of Tom and **CHOOSE** the correct option:

- **What** is he cooking?
 - Boiled eggs
 - Fried eggs
 - scrambled eggs

- **Where** is he cooking?
 - At the restaurant
 - In his bedroom
 - In the kitchen

- What **utensils** is he using?
 - A pan and a square turner
 - A pan and a plate
 - Both of them

Task 3: LABEL the pictures **USING** the words from the previous task.

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
|  |  |  |  |  |
| e.g. <i>utensils</i> | | | | |

Nota. Actividades para la comprensión general y específica.

En esta ocasión, como los enunciados son menos extensos, se les pidió a los estudiantes que las leyeran en voz alta, comenzando por la consigna y siguiendo por las distintas preguntas y sus respectivas opciones. Así, ellos tenían la posibilidad no sólo de leer para otros sino también de aclarar sus dudas en caso de no comprender qué era lo que tenían que hacer.

Como muestra la figura 2, la tercera actividad implica etiquetar las imágenes que aparecen en la hoja de trabajo utilizando elementos lingüísticos trabajados en la tarea anterior. De esta manera, repasan el vocabulario ya trabajado, revisitando conceptos y seleccionando cuáles eran los adecuados para cada imagen.

Por lo tanto, al concluir esta etapa, los estudiantes ya tienen a su alcance recursos lingüísticos para hablar y leer sobre el tema de la unidad, la comida, y para comprender la receta, texto que se pasa a estudiar en la etapa siguiente.

Deconstrucción del género

La deconstrucción del texto principal consiste en promover la lectura, la conversación y el análisis del género textual, utilizando un texto modelo seleccionado cuidadosamente. Esta etapa se basa en la convicción de que la enseñanza explícita de las características de los textos les brinda a los estudiantes herramientas para comprender -y más tarde producir en forma oral o escrita y con progresiva autonomía- el texto modelo y otros de su género. Para eso se realiza con ellos la identificación de las etapas o partes específicas que sigue el texto para cumplir su propósito, de modo que los estudiantes comprendan cuáles son las características lingüísticas encontradas en función de los significados del tipo de texto elegido. En nuestro caso, fue la elección de una receta con la cual ellos estaban familiarizados, ya que era parte de su contexto inmediato: "Hot chocolate". Allí distinguimos con los estudiantes las partes o etapas del texto y sus características lingüísticas: el título, los ingredientes, el procedimiento de preparación.

En esta etapa, el objetivo principal es la identificación del propósito de una receta y de las tres etapas típicas de un procedimiento como lo es la receta de cocina: el producto que se desea elaborar (título de la receta), la presentación de los ingredientes y las cantidades a utilizarse (lista de ingredientes) y, por último, los pasos necesarios para llevar a cabo la receta elegida y el orden en que se realizarán (procedimiento).


Uno de los aportes claves de la pedagogía de géneros consiste en ofrecer los rasgos lingüísticos de los textos en su relación funcional, esto es, en la medida en que ciertos recursos lingüísticos son los necesarios para crear los significados que constituyen, en este caso, la receta. De esta forma se puede pensar en la receta en tanto texto y en tanto proceso social, pues acompaña la acción de preparar una comida. De allí la forma amigable, que facilita la comprensión y el registro en la memoria, de enfocar el estudio del lenguaje en contexto.

Para ello se trabajaron dos tareas: en la primera, llamada "*Tienes que probar esta receta*" se le ofrece a los estudiantes la receta del chocolate caliente y se lee, conversa y comenta con ellos, como en toda actividad de lectura, tal como se muestra en la figura 3:

Figura 3

Texto modelo de una receta típica "Tienes que probar esta receta".

You just have to try this recipe!



#livingUruguay1

* Are you ready to make delicious chocolate milk?

Hot chocolate

Ingredients:

- 1 liter of milk
- 4 eggs
- A bar of chocolate
- A spoonful of corn starch
- A cup of sugar (use stevia if you are diabetic)

Procedure:

- **Pour** the milk into the saucepan.
- While the milk is heating, **add** the chocolate and **mix**.
- **Add** the cup of sugar and mix.
- Break the eggs. Separate the yolk from the white of the egg. Add the yolk to the chocolate and **stir**.
- **Add** the corn starch and **stir** until the chocolate becomes thicker.
- Remove from the heat and pour into cups.
- Top with merengue, marshmallows, cream, cinnamon or anything you like.

Nota. La imagen muestra la primera actividad para comenzar la etapa de *deconstrucción*.

Fuente: #LivingUruguay1, pág. 122.

La primera actividad de comprensión lectora se presenta siguiendo los pasos mencionados anteriormente, es decir título, ingredientes y cantidades, y procedimiento (pasos y orden de realización), que se identifican en el texto. Este estudio conjunto con los estudiantes es el que da el nombre a la etapa de *deconstrucción* del texto; en este caso, la receta de chocolate caliente es el texto que modela cómo se elabora una receta como género textual.

La primera parte de la tarea apunta a que los estudiantes se familiaricen con las tres etapas de la receta que allí se especifican para luego colocar esos nombres en los espacios que corresponden de acuerdo con el orden de los pasos, como muestra la figura 4:

Figura 4.

Contenidos en una receta como género textual: título, ingredientes y procedimiento.

Task 1: Look at the recipe and complete with the following information:

The three components of a recipe are :

| | | |
|-------------|-------|-----------|
| INGREDIENTS | TITLE | PROCEDURE |
|-------------|-------|-----------|

Put them in the correct order:

First, you read the _____

Then, you read the list of _____

After that, you read the _____ to follow the steps.

Finally, you may look at the picture that illustrates your results.

Nota. Luego de la lectura de la receta los alumnos completan los espacios en blanco utilizando las palabras del recuadro.

Aquí se retoman además los marcadores de secuencia que los alumnos ya conocen, a fin de establecer el orden de los pasos a seguir.

La segunda parte de esta tarea supone que los estudiantes lean nuevamente la receta y completen una tabla de doble entrada con datos específicos, lo cual acompaña de manera lógica la anterior y expande el vocabulario que ellos requieren, a fin de comprender qué información colocar en cada sección de la receta presentada:

Figura 5.

Las características lingüísticas de una receta.

Task 2: Read the recipe again and complete the table with the following information:

| | | |
|--------------------|----------------------|--|
| Title | | |
| Ingredients | food/drinks: | e.g. ...Milk... , , , |
| | quantities: | e.g. ...1 Liter... , , |
| Procedure | Verbs (instructions) | e.g. ...Pour... , , , , |

Nota. Aquí se les facilita un desglose con las características lingüísticas de la receta para completar.

A continuación, deben leer la receta una vez más para poder realizar la tercera tarea, la cual supone nombrar las acciones representadas en cada imagen usando los verbos en modo imperativo que aparecen explícitamente en el texto seleccionado.

Figura 6.
Verbos imperativos.

Task 3: Now, name the pictures below using the **verbs** from the recipe.

Verbs:

Nota. Se utilizan los verbos de la actividad anterior para nombrar las imágenes.

La actividad se corrige de manera oral mediante la utilización de pósters que se muestran en el pizarrón. De esta manera se los invita a pasar al frente a nombrar las imágenes para la corrección grupal. En las siguientes imágenes se detallan fotografías de las correcciones orales y en el pizarrón.

Figura 7.
Actividad de corrección oral.

Nota. Al inicio de la *clase* también se incluye en la pizarra los datos que corresponden a los objetivos de la clase del día, la fecha, y las consignas de las distintas actividades.

La segunda tarea de esta etapa se llama “Cómo freír como un pro”, e incluye actividades de comprensión auditiva y visual (imagen en movimiento), ya que se trata de un video.

Figura 8.

Actividad de comprensión de la escucha.

How to Fry Like a Pro

Task 1:

Watch the video to answer these questions.



1) What is the video about?

This video is about how to

2) What are the two ways of preparing this particular dish?

The two ways of preparing it are Sunny Up and Over

3) What ingredients are used to cook the dish?

a. Tick the correct ones.

- butter
- chicken
- eggs
- tomato sauce
- sugar
- pepper
- olive oil
- bacon
- potatoes
- salt

Nota. Se les facilitará la opción de ver el video las veces que sean necesarias para poder realizar las tres actividades de comprensión. Video extraído de https://bit.ly/how_to_fry

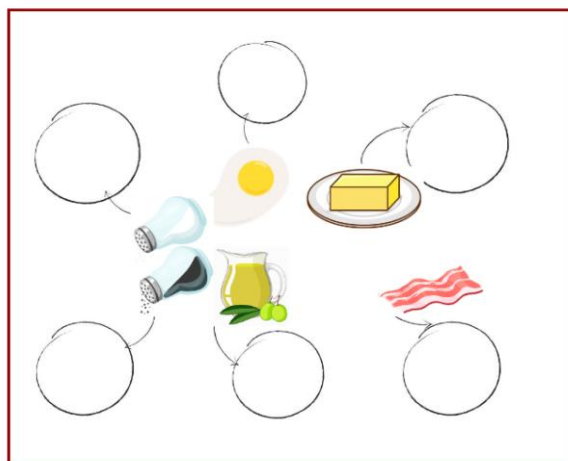
El texto audiovisual es también una receta, solo que realizada en otros modos y medios semióticos, lo que activa otras habilidades lingüísticas. Este es un segundo texto modelo del género receta, que tiene el mismo propósito y las mismas etapas para lograrlo. En un primer momento, los estudiantes deben ver el video y contestar tres preguntas de comprensión general, las cuales se leen, explican y repasan previo a que estén en contacto con el material.

Una vez que realizan la tarea en pares, la misma se corrige de manera oral, mediante la participación de los estudiantes. A continuación, deben utilizar el vocabulario de la parte anterior para etiquetar una serie de imágenes que aparecen en el video:

Figura 9.

Imágenes para nombrar.

b. Label the pictures.



Nota. Los estudiantes deben escribir los nombres de los elementos de la imagen.

Aprovechando esta nueva oportunidad para la presentación de vocabulario nuevo, la docente los invita a corregir oralmente esta tarea, señalando y preguntando cómo escogieron nombrar a cada imagen en particular. Las respuestas se socializan en el pizarrón promoviendo la autocorrección en el cuaderno de clase. Asimismo, la segunda tarea supone que los estudiantes unan los utensilios con las imágenes que les aparecen:

Figura 10.

Une las imágenes con su nombre.

Task 2: Match the utensils used with the corresponding picture.

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> A non- stick <u>skillet</u> or <u>pan</u> <input type="checkbox"/> Some <u>bowls</u> <input type="checkbox"/> A glass <u>lid</u> <input type="checkbox"/> A <u>spatula</u> <input type="checkbox"/> A <u>plate</u> <input type="checkbox"/> <u>Heat</u> |
|--|---|

Nota. Las imágenes fueron tomadas de sitios como <https://freepik.com/> y <https://canva.com/>.


La tarea se corrige también oralmente, cuidando que la pronunciación de cada palabra sea adecuada. La tercera tarea requiere que el grupo vuelva a mirar el video para poder ordenar de manera cronológica los pasos que allí aparecen desordenados. Dado que cada verbo de acción está subrayado, se les pide especialmente que presten atención a cada paso, además de escuchar, para dar su respuesta:

Figura 11.

Ordena los pasos.

Task 3:

a. Now, put the steps in the correct order:

| | |
|---|--|
| <i>Sunny Sun Up</i>  | |
| ___ | <u>Hit</u> them with salt and pepper to taste and that's it! |
| ___ | Then, <u>add</u> them side by side in the pan. |
| ___ | <u>Crack</u> the eggs into individual bowls . |
| ___ | <u>Swirl</u> in a little butter. |
| ___ | <u>Cover</u> and <u>lower</u> the heat |
| ___ | <u>Wait</u> four minutes |
| ___ | <u>Start</u> with a hot non- stick skillet on medium heat. |





Nota. Los estudiantes deben enumerar los pasos para llevar a cabo la receta.

La tarea siguiente implica escribir los nombres de las cuatro imágenes que aparecen en el cuadro, para hacer hincapié en la atención, aclaración y énfasis del nuevo vocabulario utilizado:

Figura 12.

Nombra las imágenes.

b. Name the pictures below.

| | |
|--|---|
|  _____ |  _____ |
|  _____ |  _____ |

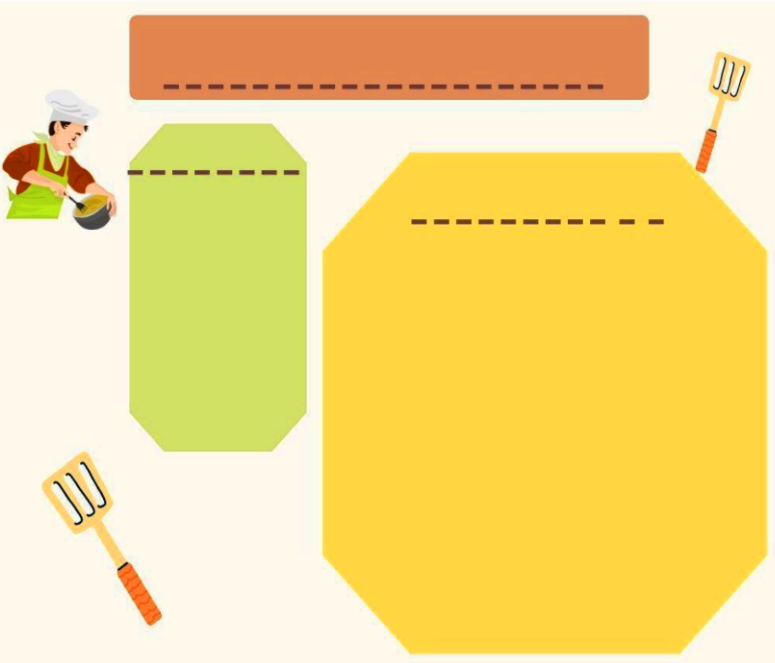
Nota. Se deben escribir los nombres de los elementos presentes en la imagen.

Finalmente, la tarea cuatro, hace las veces de “cierre” para que el estudiante, utilizando los conceptos que acaba de ver, logre escribir la receta completa, respetando las características lingüísticas de la misma que fueron trabajadas a lo largo de toda la etapa de deconstrucción:

Figura 13.

Completa la receta con la información de las tareas anteriores.

Task 4: Complete the recipe using the information from the previous tasks.



Nota. Usando la información previamente analizada, deben escribir la receta en su totalidad.

De esta manera, buscamos hacer foco en la importancia de la estructura y organización coherente y adecuada de la información presentada con anterioridad al igual que las características léxicas y gramaticales en que se van desarrollando las etapas del texto. La intención es volver a repasar paso a paso los elementos lingüísticos necesarios para formar una receta de cocina, y poder darnos cuenta si todos los estudiantes comprendieron las características implícitas en este género textual. Para ello, la tarea se corrige de manera grupal, recogiendo posibles errores que se aclaran en el pizarrón e individualmente de ser necesario.

Construcción Conjunta

Posteriormente, tiene lugar la *Construcción Conjunta*, a través de la cual la docente y los estudiantes en forma conjunta escriben la receta de un plato en particular, siguiendo los

pasos y poniendo en uso el tipo de significados trabajados en la etapa anterior. En esta parte se trabaja de manera colaborativa, guiada por el docente, quien hace de mediadora y facilitadora del lenguaje. Es un paso fundamental en el andamiaje que se viene proveyendo desde el comienzo del ciclo, a fin de lograr el objetivo que es escribir de manera más independiente una receta.

Hay distintas formas de avanzar en el andamiaje de los aprendizajes en la construcción conjunta. El concepto que define a esta etapa es el de realizar la primera escritura de un texto del género trabajado, usando todo lo aprendido en las dos etapas anteriores. La construcción es conjunta para que la docente también pueda modelar, en el momento de la escritura, las dudas que surjan y la forma de usar los materiales disponibles para resolverlos.

Para avanzar en esta tarea se busca que los estudiantes tengan la suficiente práctica al escribir la receta de un plato específico y puedan seguir los pasos necesarios para ello. Así, se trabaja con una actividad auditiva denominada “*Un plato típico Uruguayo*”:

Figura 14
Actividades de comprensión de la escucha.

Do you have a sweet tooth?
A typical Uruguayan dish.

Task 1: Listening activity:

a. Listen to the audio and choose the best title for the *recipe*.

| | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Rice pudding | <input type="checkbox"/> Lemon jam | <input type="checkbox"/> Coffee and chocolate pudding |
|---------------------------------------|------------------------------------|---|

b. Listen again and match the quantities with the ingredients.

| QUANTITIES | INGREDIENTS |
|-------------|-------------------|
| 1 cup | • sugar |
| 1 liter | • lemon peel |
| 100 g | • ground cinnamon |
| 2 teaspoons | • white rice |
| 1 pinch | • milk |

Nota. Con la información obtenida, los estudiantes deben primero elegir un título y luego unir cantidades e ingredientes con los datos que aparecen en el audio.

En dicha actividad, los estudiantes primero repasan el lenguaje presentado para familiarizarse con él. Una vez que reconocen los platos mencionados, se procede a la actividad auditiva.

La primera tarea consta de tres partes: primero, deben escuchar para entender la idea principal, es decir, saber de qué receta se está hablando: para ello, deben elegir el mejor título para la receta. A continuación, deben escuchar para obtener información más específica,

como lo son los ingredientes y las cantidades, los cuales deben unir entre sí. Por último, deben mirar una serie de pasos y tachar la opción que el audio no haya mencionado:

Figura 15.

Escucha y despeja la opción incorrecta.

c. Listen and cross the odd one out to form the *procedure*.

PROCEDURE:

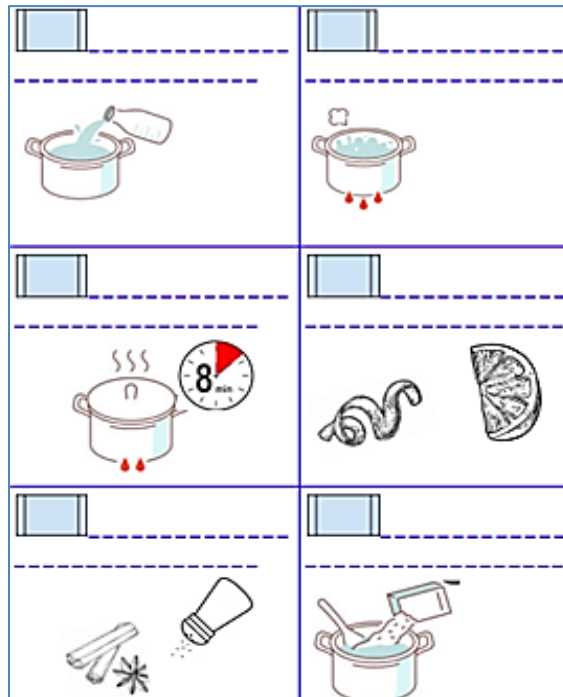
| step 1 | step 2 | step 3 | step 4 | step 5 |
|---|---|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Bubble a liter of milk | <input type="checkbox"/> Add the sugar | <input type="checkbox"/> Cook the rice for 8 minutes | <input type="checkbox"/> Add the cinnamon | <input type="checkbox"/> Top with sugar |
| <input type="checkbox"/> Boil a liter of milk | <input type="checkbox"/> Add the rice and sugar | <input type="checkbox"/> Cook the rice for 15 minutes | <input type="checkbox"/> Add the lemon peel | <input type="checkbox"/> Top with cinnamon |

Nota. Para cada paso de la receta, deben eliminar la opción incorrecta.

La segunda tarea implica nombrar los distintos pasos de la receta y enumerar el orden en que deben realizarse, de acuerdo con el audio que escucharon anteriormente:

Figura 16.

Ordena las imágenes.



Nota. De acuerdo con lo que escuchan, deben nombrar y enumerar los pasos a seguir.

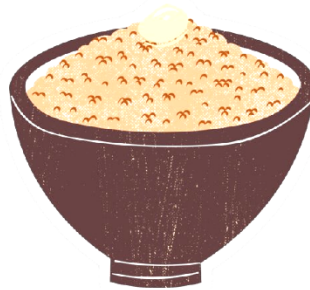
A continuación, retomando los marcadores de secuencia ya trabajados, los estudiantes deben escribir el procedimiento en el orden que corresponde para obtener el plato deseado:

Figura 17.

Escribe el procedimiento de la receta en el orden correcto.

b. Write the procedure in the correct order.

| Step number: | Procedure: |
|--------------|----------------------------------|
| 1 | First, |
| 2 | While the milk is heating, |
| 3 | Then, |
| 4 | Next, |
| 5 | Finally, |



Nota. Utilizando los marcadores de secuencia, deben escribir los pasos de la receta.


Para esto es necesario recabar la información seleccionada, revisando las cuatro tareas previas y así poder formar la nueva receta de forma completa. Para finalizar, se corrige en el pizarrón todo lo trabajado hasta el momento, a fin de que todos comprendan los pasos y los conceptos ya vistos, ambos fundamentales en esta etapa del andamiaje.

Para la tercera tarea, se les proporciona una plantilla con guías para organizar la información requerida, en la cual los estudiantes deben redactar la receta ya trabajada de manera más autónoma:

La idea es que los alumnos seleccionen, dentro de las recetas que más les gusten, aquella que puedan escribir por sus propios medios, recurriendo a sus notas, sus pares o su docente en caso de ser necesario. Para esta actividad se destina una clase completa y se corrige mediante la siguiente rúbrica:

Figura 20
Rúbrica de evaluación.

RÚBRICA: producción escrita

|  | Primeros pasos Not acceptable (0) | Estás en camino Acceptable (1) | Estás llegando a la meta Satisfactory (2) | Has llegado a la meta Excellent (3) |
|---|---|---|---|---|
| Creatividad/ Originalidad | <i>El trabajo muestra algunas ideas muy similares a las trabajadas en clase.</i> | <i>El trabajo muestra algunas ideas diferentes a las tratadas en clase.</i> | <i>El trabajo muestra algunas ideas que son infrecuentes o inusuales.</i> | <i>El trabajo muestra una gran cantidad de ideas infrecuentes o inusuales.</i> |
| Uso del lenguaje | <i>El texto que has producido presenta errores gramaticales frecuentes dificultando la comprensión.</i> | <i>El texto que has producido presenta más de 5 errores gramaticales que no impiden la comprensión.</i> | <i>El texto que has producido muestra entre 3 y 5 errores gramaticales que no impiden la comprensión.</i> | <i>El texto que has producido muestra errores gramaticales mínimos que no afectan a la comprensión.</i> |
| Tiempo | <i>Logras completar menos del 50% de la actividad durante el horario de clase pautado.</i> | <i>Logras completar el 80% de la actividad durante el horario de clase pautado.</i> | <i>Casi logras completar la totalidad de la actividad durante el horario de clase pautado.</i> | <i>Logras completar la actividad durante el horario de clase pautado.</i> |
| Organización | <i>El contenido del texto está completamente desorganizado, esto impide comprenderlo.</i> | <i>El texto tiene fallas en la secuencia lógica, lo que impide comprenderlo.</i> | <i>La secuencia del contenido es lógica pero tiene algunas ideas incompletas.</i> | <i>El contenido se presenta en una secuencia lógica que facilita su comprensión.</i> |
| Uso de elementos lingüísticos: (Título, ingredientes, procedimiento e ilustración). | <i>El texto que has producido no incluye uno o más de los elementos fundamentales para redactar una receta.</i> | <i>El texto que has producido incluye todos los elementos, pero no has incluido conectores.</i> | <i>El texto que has producido incluye el uso de algunos conectores y todos los elementos.</i> | <i>El texto que has producido incluye una variedad de conectores y todos los elementos.</i> |
| Actitud | <i>Necesitas mejorar la disposición.</i> | <i>Con altibajos y no comunicativa.</i> | <i>Adecuada a la tarea y comunicativa con tu compañero/a de trabajo.</i> | <i>Dinámica y comunicativa con tu compañero/a de trabajo.</i> |

Nota: La imagen muestra la rúbrica de corrección que se utiliza para la corrección de sus trabajos. Fuente: adaptación de #LivingUruguay3, pág. 268

La misma fue diseñada con el propósito de valorar los siguientes componentes: *creatividad y originalidad, uso del lenguaje, tiempo de trabajo, organización de los contenidos, uso de los elementos lingüísticos trabajados, actitud y relacionamiento entre pares durante la tarea en clase.* Dado que en

todo momento trabajamos de forma colaborativa, buscando que la comunicación fuera lo más fluida posible. Utilizamos cuatro niveles de logro bien claros: “primeros pasos”, “estás en camino”, “estás llegando a la meta” y “has llegado a la meta”.

Cabe destacar que dicha rúbrica fue presentada a los estudiantes con antelación, mediante ejemplos claros, con el objetivo de que ellos supieran a cada paso cómo se los iba a evaluar. Si bien la evaluación final es sumativa (al final del proceso), durante el mismo hubo muchas instancias de evaluación formativa, cuyo propósito fue acompañar el recorrido y retroalimentar sus avances, intentando promover la autonomía y sostener la motivación. Se puede observar claramente que los estudiantes realmente hicieron uso de los elementos trabajados en clase, respetando la estructura de la plantilla proporcionada por la docente, ubicando las etapas principales de una receta (título, ingredientes, procedimiento):

Figura 21
Chocolate Brownie.

FIG. 23 CHOCOLATE BROWNIE

Título (grupo nominal): Chocolate Brownie.

Listado de materiales necesarios con sus respectivas cantidades (grupos nominales):

Ingredients:
 200 g unsalted butter
 230 g Dark chocolate
 130 g Flour
 20 g Cocoa Powder
 A pinch of salt
 250 g sugar
 4 eggs
 150 g Walnuts

Porciones y tiempo estimado de preparación
 10 servings
 45 minutes

Procedimiento de preparación (verbos de acción en modo imperativo, marcadores de secuencia y vocabulario afin)

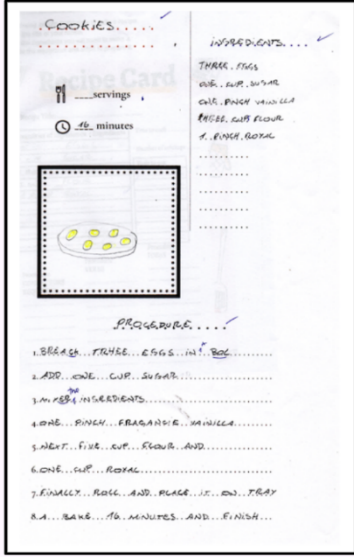
Procedure:

1. First, **pre-heat** the oven to 180°
2. Second, **prepare** 20*20 glass tray with **parchment paper**.
3. Third, in a bowl, **put** the **chocolate** in pieces
4. and **add** the butter at room temperature in the microwave at 300° for 7 minutes.
5. **Stir** the flour, cocoa and salt with a **strainer**.
6. Then, **add** the chocolate to the chocolate and butter **mixture**.
7. **Add** the eggs one by one.
8. Finally, **add** the **dry mixture** and mix only until it is **homogeneous**.
9. **Add** the nuts.
10. **Put** the **dough** in the tray and chocolate with nuts.
11. **Bake** the brownie in the oven for 30 mins
12. **Let** them **cool** completely before cutting them.

Nota: se detalla el trabajo de los estudiantes con la correspondiente transcripción textual.

Figura 22
Cookies.

FIG. 24 COOKIES



Título (grupo nominal): Cookies

Listado de materiales necesarios con sus respectivas cantidades (grupos nominales):

Ingredients:
 Three eggs
 One cup sugar
 One pinch Vanilla
 Three cups flour
 One pinch royal

Tiempo estimado de preparación
 16 minutos

Procedimiento de preparación (verbos de acción en modo imperativo, marcadores de secuencia y vocabulario afin)

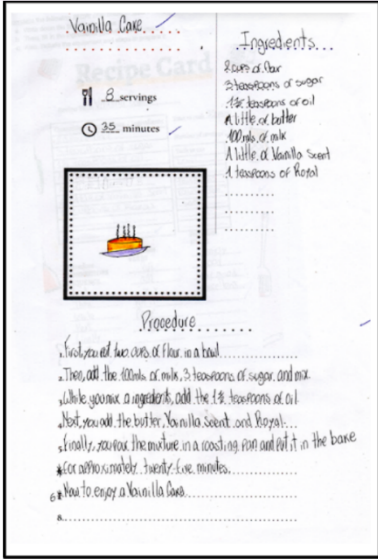
Procedure:

1. **Break** three eggs in **bol**
2. **Add** one cup of sugar
3. **Mixer ingredients**
4. One **pinch** fragrance Vanilla.
5. **Next** five cup flour and
6. One cup "royal"
7. **Finally** **roll** and **place** it on **tray**
8. **Bake** 16 minutes and **finish**

Nota: La imagen muestra la receta de "cookies" con su transcripción textual.

Figura 23
Vanilla Cake.

FIG. 25 VANILLA CAKE



Título (grupo nominal): Vanilla Cake

Listado de materiales necesarios con sus respectivas cantidades (grupos nominales):

Ingredients:
 2 cups of flour
 3 teaspoons of sugar
 1 1/2 teaspoons of oil
 A little of butter
 100 ml of milk
 A little of vanilla scent
 1 teaspoon of "royal".

Porciones y tiempo estimado de preparación
 8 servings
 35 minutes

Procedimiento de preparación (verbos de acción en modo imperativo, marcadores de secuencia y vocabulario afin)

Procedure:

1. **First**, you **put** two cups of flour in a **bowl**
2. **Then**, **add** the 100ml of milk, 3 **teaspoons** of sugar and **mix**.
3. While you **mix** all ingredients, **add** the 1 1/2 **teaspoons** of oil.
4. **Next**, you **add** the butter, vanilla scent and royal.
4. **Finally**, you **pour** the mixture in a **roasting pan** and **put** it in the **bake**
5. for approximately twenty-five minutes.
6. Now to **enjoy** a vanilla cake.

Nota: La imagen muestra la receta realizada por un estudiante con su transcripción textual.

Figura 24
Fruit Salad.

FIG. 26 FRUIT SALAD

Título (grupo nominal): Fruit salad

Listado de materiales necesarios con sus respectivas cantidades (grupos nominales):

Ingredients:
 About 700 grams of strawberries
 Around 700 ml of orange juice
 Three large pears
 Two bananas
 Half cup of vanilla ice-cream
 A kiwi

Porciones y tiempo estimado de preparación
 One big serving
 It depends

Procedimiento de preparación (verbos de acción en modo imperativo, marcadores de secuencia y vocabulario afín)

Procedure:

1. **First**, **cut** the strawberries, pears, kiwi and bananas.
2. **Then**, **pour** the orange juice in your **bowl**.
3. **Next**, **add** the fruits to the **bowl** with the juice.
4. **After that**, **put** the ice-cream in the **bowl**
5. **Finally**, **mix** it
3. **Enjoy**.

Nota: La imagen muestra la receta realizada por un estudiante con su transcripción textual.

Además, incluyeron el tiempo de preparación, utensilios, ilustraciones, cantidad de porciones y número de pasos necesarios para llevar a cabo el plato elegido. La corrección se realizó tomando en cuenta específicamente los criterios de logro establecidos en el programa: se señalaron errores de ortografía en algunos casos, pero no hubo mayores inconvenientes en la estructura general del texto elaborado.

Resultados obtenidos, reflexiones y comentarios

Normalmente, cuando se termina una unidad y se hace un cierre, tienen lugar una serie de reflexiones que hacen que nos replanteemos un sinnúmero de aspectos que, a juzgar por los resultados, indican qué cosas salieron como esperábamos y qué elementos hubieran podido implementarse de una manera diferente. En nuestro caso, dado que ambas llevamos a cabo la misma unidad al mismo tiempo, pero con diferentes personas, recorrimos un camino reflexivo bastante enriquecedor, el cual dio lugar a preguntas como: ¿qué podríamos haber hecho para lograr mejores resultados? o bien, ¿qué aprendizaje real tuvo lugar en el salón de clase?

En términos concretos, logramos concluir el estudio de la receta como texto y la práctica de las cuatro etapas del ciclo en los plazos establecidos al comienzo. Entendemos que el desafío de lograr que los alumnos escribieran de manera independiente sí tuvo lugar,

ya que todos lograron -en mayor o menor medida- llevar a cabo la última tarea, apoyados por el proceso que venían realizando desde el comienzo de la unidad. Sin embargo, no logramos reunir todas las recetas en un “Gran Libro de Cocina”, como habíamos establecido originalmente en nuestra planificación.

Para nosotras fue muy gratificante observar que nuestros estudiantes eran capaces de transitar el camino que los llevaba desde reconocer tímidamente los ingredientes de un plato hasta unir y relacionar conceptos para efectivamente plasmar sobre una hoja la receta que ellos mismos habían elegido y querían compartir con los demás. Sin lugar a dudas, ese fue el reto mayor que tuvieron a lo largo del recorrido.

Si fuésemos a trabajar esta unidad nuevamente, haríamos algunos cambios, por ejemplo, dedicaríamos más tiempo a la unidad en sí, trabajaríamos con grupos o pares asignados previamente por nosotras, en base a sus habilidades y quizá también, organizaríamos mejor nuestros propios tiempos de coordinación para poder planificar de manera conjunta y efectiva las distintas etapas del ciclo. De hecho, fue necesario en varias ocasiones solicitar días libres para el armado de la planificación y las actividades, ya que la implementación de cada etapa demandó trabajo.

Por último, creemos fervientemente que este enfoque fue muy productivo y enriquecedor a la hora de trabajar con nuestros estudiantes: no sólo nos permitió abordar los textos desde otra perspectiva, sino que también facilitó la transición de una etapa a otra de manera amigable para cada uno de ellos, quienes -a su propio ritmo- fueron apropiándose de nuevos conocimientos en las distintas tareas propuestas y retomando aspectos ya trabajados en clase, en pos de llegar a lo que se pretendía desde el comienzo, es decir, la escritura independiente, adecuada y coherente, de una receta de comida. Sin lugar a dudas, hay un antes y un después en nuestra manera de secuenciar actividades a partir de esta experiencia: claramente, hemos otorgado mayor relevancia a algunas partes del andamiaje que resultaban fundamentales para llevar a cabo un proceso efectivo de adquisición de contenidos, habilidades y estrategias en forma autónoma.

Anexos

Anexo A

La multimodalidad y la pedagogía de géneros en el aula

Nuestro propósito en esta parte es dar cuenta de los elementos teóricos principales que intervienen en el diseño de nuestra unidad temática, los materiales diseñados y el orden en que fueron presentados a los estudiantes.

Comenzaremos a analizar el concepto de multimodalidad bimodalmente: en función de las palabras de Kress (2010), “La alfabetización como práctica comunicativa abarca el aprendizaje a partir de la creación de significados”. Cuando nos referimos a los significados, no necesariamente hacemos alusión a la escritura, sino que incluimos el aporte semiótico de dos modos como lo son el verbal oral y verbal escrito. A su vez, el modo verbal oral lo trabajamos mediante el uso de audios, videos y relatos dados en clase. Por otro lado, el modo verbal escrito lo simplificamos mediante textos modelos leídos y escritos trabajados en el pizarrón, hojas de trabajo y esquemas.

En nuestro caso, decidimos trabajar instrucciones o procedimientos, los cuales nos guían paso a paso para realizar alguna tarea como, por ejemplo, elaborar una comida; para definir estos conceptos, tenemos como referencia la pedagogía de géneros textuales, que se define según *Rose y Martin (2012)* como “*las estrategias de enseñanza que fueron diseñadas para guiar a los estudiantes al escribir los géneros de la escolarización*” (p. 1). En dicha pedagogía, se identifica con total claridad qué habrá de aprenderse y cómo se evaluará el proceso. Estudiamos las características textuales de la receta e investigamos que hay tres principales pasos para darle forma a un texto procedimental.

De acuerdo a los materiales trabajados en el curso, el género textual procedimental se caracteriza por incluir, en este tipo de texto, varios elementos lingüísticos como lo son: un título, un listado con los materiales necesarios y una serie de pasos a seguir en la realización del objetivo. El título en términos lingüísticos, puede ser un simple grupo nominal que consista en el nombre de la comida o que especifique lo que se va a preparar. Como segundo paso, se realiza la presentación de la lista de ingredientes con sus respectivas cantidades. Para finalizar, se detallan las acciones a realizar para la preparación de la comida.

Las características del lenguaje que analizamos para luego poder presentar este género textual fueron tomadas de *Claire Painter (2001)*: según esta descripción, el mismo incorpora aspectos léxicogramaticales tales como: grupos nominales para nombrar los ingredientes, verbos de acción para el procedimiento de preparación, uso del modo imperativo en los pasos de la preparación, marcadores de secuencia que ordenan los pasos a seguir y elección de vocabulario afín al campo o tópico en cuestión (un guiso, una salsa, un postre, por ejemplo), entre otros.

Anexo B

Etapas del ciclo enseñanza-aprendizaje de la pedagogía de géneros dentro de la Unidad Temática oficial

El programa oficial de inglés vigente hasta el año 2022 para primer año de ciclo básico abarca siete unidades temáticas o temas, todas ellas con las correspondientes metas de aprendizaje, criterios de desempeño, tareas de evaluación, contenido léxico y tareas comunicativas orientadoras de la Evaluación de Desempeños Integrada (EDI).

Dado que nos situábamos ya en la mitad del año lectivo, decidimos seleccionar la unidad “Fantastic Food”, tomando en cuenta que la elaboración de alimentos y la comida en sí representan parte importante en la vida cotidiana de los estudiantes; la alimentación involucra nuestras relaciones interpersonales y la cultura. Esto facilitó la contextualización del tipo de texto a abordar, ya que la comunicación establecida cuenta a su vez con un propósito social que se desprende de su realidad.

Las metas de aprendizaje que priorizamos fueron: promover que los estudiantes hablaran de sus comidas preferidas, describir los pasos y los ingredientes para realizar una receta simple, y trabajar con comidas típicas y de otras culturas. A partir de estas metas, y tomando en cuenta los criterios de desempeño propuestos en el programa, elegimos el desafío asociado a la habilidad de escritura que consistió en que todos los estudiantes escribieran, de manera independiente, una receta de cocina simple.

Siguiendo los lineamientos del programa oficial de inglés vigente hasta el año 2022, además de la expresión escrita, tomamos como punto de partida la integración de macro-habilidades como son la comprensión de la lectura, la comprensión auditiva y la producción oral. En cuanto a la primera habilidad, priorizamos el criterio de desempeño basado en identificar distintos tipos de comida e ingredientes, comprender una receta simple, e identificar los diferentes pasos que incluye título, lista de ingredientes, procedimiento, e imagen del producto final. Con respecto a la comprensión auditiva, como criterio de desempeño se selecciona el poder identificar los componentes de una receta ofrecida oralmente, y los pasos necesarios para llevarla a cabo, para lo cual se utilizaron distintos niveles de complejidad en las recetas, fueran nacionales o extranjeras, y se emplearon dos niveles de dificultad diferentes en los audios diseñados.

La última habilidad correspondiente a la oralidad, supuso que los estudiantes pudieran describir su comida favorita incluyendo plato principal, bebida y postre y también explicar el orden de las comidas que tienen lugar a lo largo del día, compartir una receta tradicional o familiar con sus pares, explicando los ingredientes, la preparación y los utensilios utilizados para realizarla.

Para finalizar, de acuerdo a los aspectos léxicogramaticales que se trabajaron en el análisis de este género textual, y tomando en cuenta los lexemas y expresiones que aparecen en el programa, decidimos seleccionar el siguiente vocabulario: comidas y bebidas, comidas durante el día, días de la semana, adjetivos, verbos, lugares de la casa, utensilios de cocina, cantidades y medidas, entre otros. Como expresiones consideramos: imperativos, adverbios de frecuencia y preguntas sobre comidas favoritas, expresar gustos o solicitar comidas.

Tomando en cuenta las tareas propuestas para la evaluación, se buscó que los estudiantes fueran partícipes de su proceso. De este modo, se toman como punto de partida el trabajo cooperativo, la interacción entre pares, la retroalimentación y el rol docente como mediador en el aprendizaje. Se busca que los estudiantes recorran un camino hacia la producción independiente, siendo clave en ello el andamiaje por parte de la docente y los pares más competentes.

Anexo C

Acceso a los materiales trabajados en la unidad

Programa de inglés de primer año:

https://bit.ly/PROGRAMA_INGLÉS_PRIMERO



Descripción de la unidad temática:

https://bit.ly/thematic_unit_description



Materiales utilizados en la unidad.

Video “How to fry like a pro”:

https://bit.ly/how_to_fry



Worksheet for students:

https://bit.ly/ss_worksheet



Audio files https://bit.ly/AUDIO_FILES



Entrevista de trabajo

Resumen

Para los/as adolescentes que aprenden inglés como lengua extranjera en la educación secundaria en Uruguay, la pedagogía de géneros discursivos ofrece oportunidades para desarrollar sólidamente su lenguaje oral y escrito. Este capítulo describe una secuencia didáctica sobre entrevistas de trabajo aplicando los principios de la pedagogía de géneros discursivos e implementando materiales multimodales con estudiantes de sexto grado de secundaria en Rocha, Uruguay. En esta implementación, las docentes comprendimos que necesitábamos andamiar la participación de los/as estudiantes en diálogos y textos escritos significativos y genuinos de manera progresivamente independiente. El andamiaje realizado ayudó a los/as estudiantes a lograr mayores niveles de compromiso y mejores producciones escritas de manera independiente y colaborativa. No menos importante, todo esto tuvo un impacto muy positivo en la autoestima y confianza de los/as estudiantes.

Introducción

El objetivo de este capítulo es compartir los resultados de la aplicación del ciclo de enseñanza y aprendizaje de la pedagogía de géneros discursivos en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Los/as estudiantes asistieron a tercer año de Bachillerato Diversificado Opción Social Económica en el liceo departamental de Rocha “Doña Cora Vigliola de Renaud” en 2022.

Este trabajo tiene la intención de mostrar los resultados de la aplicación de la unidad temática *Working Life* bajo los principios de la pedagogía de géneros discursivos y recabar información acerca de los beneficios y desafíos en la aplicación sistemática y reflexiva de esta unidad temática.

El capítulo se divide en cuatro secciones, incluida esta introducción. La segunda sección brinda información acerca del grupo y el liceo donde se realizó la experiencia. En la tercera sección se profundiza en el diseño de actividades, selección de recursos y comentarios para cada etapa del ciclo de enseñanza y aprendizaje. Por último, la conclusión ofrece un resumen y una reflexión crítica de los resultados.

Contexto

Descripción del grupo

El grupo de tercero de Bachillerato Diversificado Opción Social Económico asistió en el turno vespertino y estaba formado por veinte estudiantes, de entre 16 y 19 años. Cuatro estudiantes viajaban para asistir al liceo; los demás residían en la misma localidad.

Tras las primeras semanas de clase, se destacaron dos aspectos de este grupo de estudiantes. En primer lugar, mostraron interés por la asignatura y, en segundo lugar, eran activos participando tanto en tareas individuales como grupales. Cinco estudiantes no deseaban participar en actividades orales con todo el grupo. Sin embargo, completaron las actividades cuando el grupo era pequeño.

Se observó un clima de trabajo favorable. Se establecieron vínculos positivos con la docente y no se evidenciaron conflictos de convivencia. Un estudiante requería adecuación curricular. El informe técnico detallaba que fue diagnosticado con el Síndrome de Asperger. Durante las actividades de clase participó y mostró clara disposición y nivel intermedio en el conocimiento de la lengua extranjera. Interactuó con sus pares y no necesitó tiempo extra para completar tareas, como sugería el informe técnico de adecuación curricular.

Luego de analizar el desempeño del grupo en las actividades realizadas en las primeras semanas se identificaron sus fortalezas y aspectos a profundizar. Los puntos fuertes fueron la comprensión auditiva y el vocabulario, mientras que se evidenció que necesitaban desarrollar las llamadas destrezas productivas: expresión oral y escrita.

Asimismo, se diseñó un cuestionario para conocer la autopercepción de los/as estudiantes sobre algunos aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua extranjera. En relación con sus cualidades y actitudes positivas frente a los aprendizajes, los/as estudiantes seleccionaron: la organización del tiempo para realizar tareas, el trabajo de equipos y la comprensión lectora. Con respecto a sus necesidades, manifestaron que han tenido dificultades en la expresión oral y solicitaron más tiempo para la realización de tareas y apoyo en la comprensión de consignas.

Centro educativo

El grupo asistió a clases en el liceo N°1 de Rocha, Uruguay. Este liceo funciona desde el año 1912 y en 2022 cursaron aproximadamente 800 estudiantes en los turnos mañana y tarde, y más de 500 en el turno nocturno. Ese año trabajaron 102 profesores de diferentes asignaturas en los tres turnos.

Es el liceo más grande de la ciudad y es el único que imparte los niveles de Bachillerato Diversificado; por esta razón, todos los/as estudiantes de la ciudad asisten a este centro y algunos/as estudiantes de localidades cercanas también seleccionan este liceo para culminar sus estudios secundarios.

El edificio es bastante antiguo, pero tiene un tamaño justo y está situado en el centro, cerca de otros dos centros educativos. Dispone de diecisiete aulas, tres laboratorios, una biblioteca, una cantina, una sala de profesores, tres oficinas administrativas, un gimnasio, una sala de juegos para los/as estudiantes y un salón de actos.

Diseño y aplicación de la unidad temática Working Life

Actividades previas

La unidad temática *Working Life* (Vida Laboral) fue la segunda unidad trabajada en el curso. En el módulo introductorio los/as estudiantes completaron actividades para brindar información sobre sí mismos y expresar opiniones sencillas. La primera unidad temática, *Human Values* (Valores Humanos), tuvo por objetivo que los/as estudiantes tomaran conciencia de sus rasgos de personalidad y de cómo seleccionan a sus amigos. Además, elaboraron un proyecto final para esta unidad.

La docente utilizó la plataforma educativa Crea de Ceibal para compartir materiales, enviar actividades y tareas para ampliar el tiempo pedagógico del aula y estar en contacto con cada estudiante. En esta plataforma también se diseñaron evaluaciones y cada estudiante completó su diario de aprendizaje para reflexionar acerca de su desempeño.

Punto de partida

La unidad temática *Working Life* (Vida Laboral) es parte del *Programa de Inglés para tercer año de Bachillerato Diversificado, Reformulación 2006* (Ver Anexo A). La finalidad de esta unidad es que los/as estudiantes escriban el guion de una entrevista de trabajo y actúen la entrevista en parejas. Cabe destacar que el producto final de esta unidad fue seleccionado por la docente.

Dentro del género textual *entrevistas de trabajo* la actividad social a estudiar es la respuesta del candidato a preguntas frecuentes en las entrevistas de trabajo, en este caso: "Hábleme de usted". El texto que centra el ciclo pedagógico es un modelo de entrevista de trabajo de un canal de YouTube *ESL Learning* para personas que desean aprender inglés.

Entre los patrones lingüísticos frecuentes que realizan este género textual se seleccionaron los siguientes: cláusulas simples o complejas, de procesos relacionales (verbos copulativos) con sus participantes y circunstancias. Además se seleccionaron preguntas cerradas por parte de la entrevistadora y la entrevistada para obtener la información deseada; uso correcto de adjetivos y grupos de sustantivos apropiados para la autodescripción, la descripción de la formación académica y de las cualidades personales de los postulantes.

Al finalizar la unidad temática *Working Life* se esperaba que cada estudiante comprendiera el papel social de las entrevistas, su finalidad y la importancia de cómo manejar la interpersonalidad (factores que afectan las relaciones entre los interlocutores, básicamente el grado de formalidad, la distancia social, cortesía) en este tipo de actividades sociales.

El diseño de esta unidad (Ver Anexo B) se basó en el trabajo realizado en la primera unidad temática del curso: *Human Values*, donde el proyecto diseñado exploró valores humanos para la autodescripción presentada por cada estudiante. Los recursos lingüísticos trabajados en la primera unidad se reciclaron en la unidad *Working Life*, a saber: adjetivos y conjunciones coordinantes (y, pero) y subordinantes (porque), y la estructura de la oración.

El diseño de las actividades estuvo a cargo de la docente del curso y los materiales en línea utilizados fueron seleccionados por su autenticidad y relación con el tema de la unidad temática. La actividad final de evaluación constó de dos entregas. En la primera parte los/as

estudiantes prepararon un guion escrito de una entrevista de trabajo en pares. Luego de la edición correspondiente, cada pareja estudió su texto para actuar el diálogo oralmente. El texto escrito y el texto oral se evaluaron por separado y con criterios diferentes. Las rúbricas de evaluación fueron presentadas en el momento de compartir la tarea a realizar en pares.

Diseño de la unidad

Retos.

El diseño de la unidad temática fue desafiante en su totalidad. Cada cambio en los pasos a seguir para planificar una unidad de trabajo implica nuevos retos. Luego de la selección de contenidos del programa oficial, de los objetivos generales y del texto principal, la etapa que demandó mayor dedicación fue la Construcción del campo: fue la etapa del ciclo que requirió más tiempo de búsqueda de materiales y diseño de actividades que constituyeran un buen punto de partida del tema de la unidad. El desafío en el diseño se centró en la selección de recursos para secuenciarlos en sintonía con las demás etapas del ciclo, evitando contenido repetitivo o que por el contrario, que el recurso seleccionado desviara el rumbo de la unidad en relación a los objetivos planteados.

Organización de la unidad temática basada en el ciclo de enseñanza y aprendizaje

Construcción del campo

El propósito de esta etapa es proporcionar a los/as estudiantes información sobre el tema, el tipo de situación social en la que suceden intercambios como el que vamos a estudiar y su relevancia, así como los correspondientes usos de la lengua, de modo que los/las estudiantes contaran con información y recursos lingüísticos para comprender y participar de las siguientes etapas del ciclo curricular.

En esta primera etapa, se completaron actividades relacionadas con los empleos en general en relación con cuatro aspectos presentes en toda búsqueda laboral: cualidades personales, condiciones laborales, formación académica, experiencia. Estas cuatro categorías fueron identificadas por el grupo a partir de las siguientes oraciones: *I am a patient person; I can work long hours; I am a graduate teacher; I teach children, teenagers and adults; I have been a teacher for 30 years.* Estas oraciones fueron escritas y planteadas por la docente en una actividad introductoria. La actividad consistió en que identificaran la información correcta acerca de la docente en la actualidad.

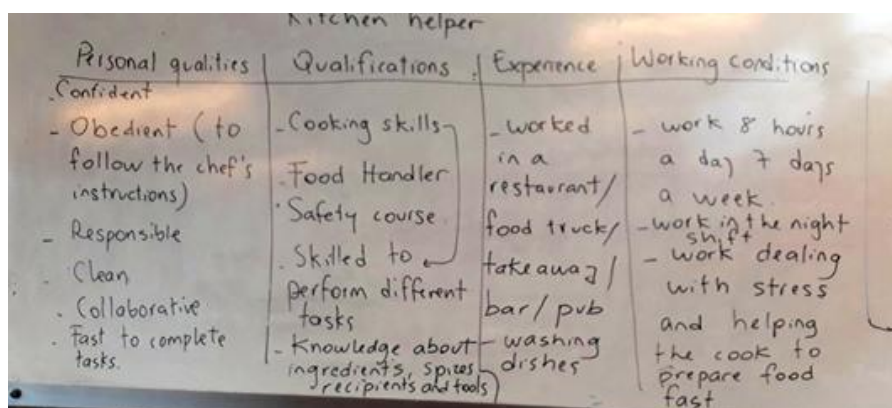
A partir de estas categorías el grupo aportó más ejemplos de expresiones de su repertorio lingüístico para describir la experiencia laboral, formación profesional, cualidades personales y situaciones de diferentes condiciones laborales. Utilizando el listado de expresiones socializadas como apoyo para fundamentar su respuesta, compartieron sus preferencias sobre distintos empleos. Esta tarea brindó información a la docente acerca de los conocimientos previos de los/as estudiantes en relación con el tema, al igual que acerca de

sus experiencias laborales. Este último factor fue fundamental para contextualizar la información y conectar con los/as estudiantes.

Asimismo, se recabó información acerca de su conocimiento y experiencia sobre las entrevistas de trabajo, sobre su preparación y la información que ellos piensan que se solicita a quien postula para un puesto laboral.

El pizarrón fue el soporte para el diálogo. En la figura 1 se muestra una fotografía del pizarrón durante la actividad “lluvia de ideas” acerca del empleo de asistente de cocina, que sirvieron de preparación del tema, de la comunicación en este tipo de situaciones y de algunos recursos lingüísticos que fueron estudiados con mayor detalle en la deconstrucción del texto principal.

Figura 1
Actividad lluvia de ideas



| Kitchen helper | | | |
|--|--|--|---|
| Personal qualities | Qualifications | Experience | Working conditions |
| Confident Obedient (to follow the chef's instructions) Responsible Clean Collaborative Fast to complete tasks | Cooking skills Food Handler Safety course Skilled to perform different tasks Knowledge about ingredients, spices, recipients and tools | Worked in a restaurant/ food truck / take away /bar / pub/ Washing dishes | Work 8 hours a day 7 days a week Work in the night shift Work dealing with stress and helping the cook to prepare food fast |

Nota. Lluvia de ideas acerca del empleo de asistente de cocina. Actividad realizada en la etapa *Construcción del campo*.

El texto principal de la unidad es un video que fue transliterado y estudiado como modelo en la etapa de *Deconstrucción del Texto*. Se trata de una entrevista laboral tomada de un canal de YouTube referida más arriba (ESLearning, 2014). Este video fue seleccionado por tratarse de un empleo conectado con el departamento de Rocha y por su corta extensión en minutos. El turismo local ofrece empleos de verano a jóvenes y permite conectar esta

entrevista con empleos que podrían ser familiares para alguno de ellos, ya sea por experiencia personal o por experiencia de alguna persona de su entorno.

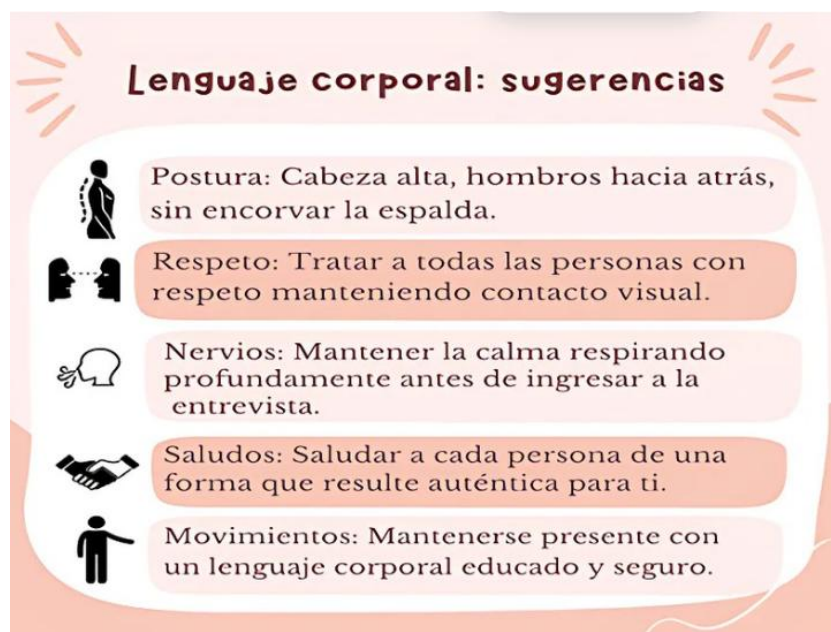
Se presentó el visionado principal de la unidad (Ver Anexo C) con el propósito de que los/as estudiantes se enfocaran en el lenguaje corporal; en consecuencia, se les solicitó observar la entrevista de trabajo sin su audio. Varios detalles fueron identificados por los/as estudiantes, excepto por el estudiante con adecuación curricular que no logró captar los significados de la comunicación no verbal.

A continuación, miraron y escucharon la entrevista con el objetivo de identificar información que iba surgiendo en la conversación dentro de las cuatro categorías presentadas al comienzo de la unidad: experiencia, formación académica, cualidades personales, condiciones laborales. De forma colectiva se identificaron todos los aspectos relevantes al empleo de asistente de cocina, trabajo al que se presenta la postulante del video estudiado; además, se compararon los detalles incluidos en la actividad “lluvia de ideas” con aquellos identificados en la entrevista.

Para finalizar esta etapa del ciclo, los detalles de la entrevista de trabajo fueron analizados a partir de un segundo video que aconseja a quien busca trabajo sobre algunos aspectos a considerar para desempeñarse de forma adecuada en este tipo de entrevistas (Ver Anexo D). Identificaron elementos relacionados con la información no verbal de este género discursivo, como el modo de prepararse antes de comenzar, los saludos y el contacto visual; puede verse en la Figura 2:

Figura 2

Lenguaje corporal durante una entrevista de trabajo



Nota. El listado de sugerencias fue elaborado con el contenido del visionado <https://www.youtube.com/watch?v=HG68Ymazo18&t=158s>.

Se dedicaron diez clases de 45 minutos a esta primera etapa.

Comentarios y reflexiones. Los datos obtenidos durante la construcción del campo fueron esenciales para diseñar el intercambio oral en la siguiente etapa. Además de preparar a los/as estudiantes en el tema central de la unidad, se tomaron insumos de los emergentes a partir de las experiencias personales de un par de estudiantes. Es necesario encontrar conexiones entre el tema de la unidad y su experiencia personal o de otras personas de su círculo cercano para contextualizar y generar un interés para conocer más acerca de las entrevistas de trabajo. Aquí adquiere una relevancia pedagógica fundamental la perspectiva, tanto de la pedagogía de géneros como del enfoque funcional del lenguaje, sobre la relación indispensable entre lenguaje y contexto.

Esta conexión fue brindada por dos estudiantes que ofrecieron detalles de sus experiencias en empleos anteriores; esto acercó el tema a quienes no trabajaron aún. Resulta interesante destacar que las conexiones aportadas por los/as estudiantes no fueron consultadas con anterioridad al diseño de la unidad. Surgieron en clase y fueron relevantes para las etapas posteriores.

El intercambio acerca del lenguaje corporal fue propicio para comparar cómo modificamos nuestra gestualidad según con quién estamos interactuando. También sirvió para apreciar que la diferencia cultural entre los participantes en un intercambio influye en la selección de saludos, por ejemplo. En el caso de la entrevista laboral, se identificaron elementos formales de saludos y distancia entre participantes. Es importante aprender los códigos de buena educación en contextos formales para poder conseguir nuestros propósitos.

Deconstrucción del género

El propósito de la etapa de deconstrucción del género es analizar el texto principal como ejemplo de entrevista de trabajo. El análisis del ejemplar textual, tanto de su estructura y su contenido como de los recursos lingüísticos usados para llevarla a cabo, se realiza mediante la guía del docente.

Se comenzó presentando el guion de la entrevista de trabajo para el empleo de asistente de cocina trabajado en la etapa anterior. La primera actividad consistió en identificar los datos que corresponden con las cuatro categorías trabajadas desde el inicio de la unidad. La información obtenida por los/as estudiantes se detalla en la Figura 3.

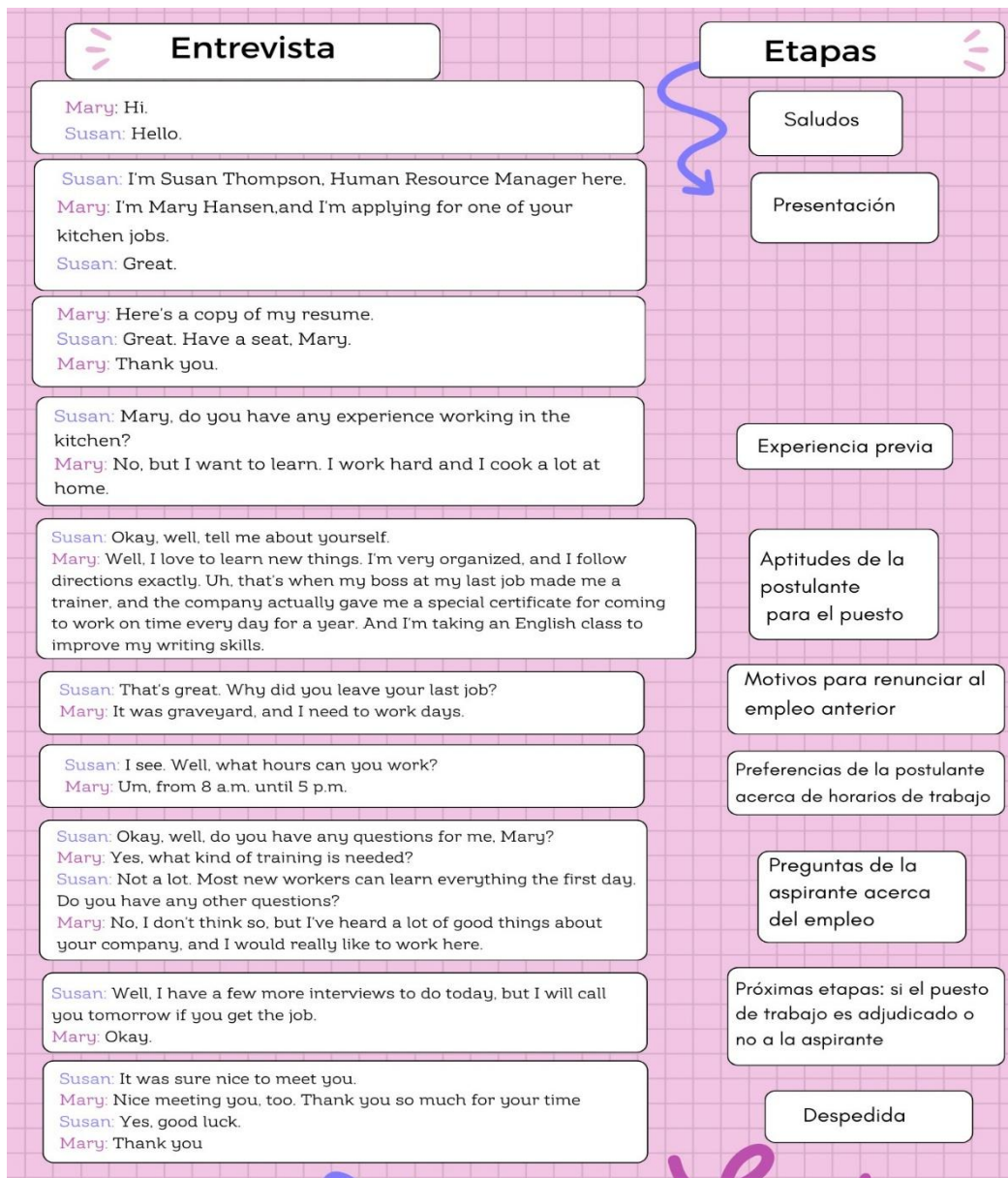
Figura 3
Clasificación de información.



Nota. El cuadro fue completado con la información obtenida de la entrevista de trabajo, ejemplar textual (ESLLearning, 2014).

A continuación, con el objetivo de que el grupo identificara el propósito de cada una de las etapas que se presentan en este ejemplar textual, la docente comenzó a realizar preguntas acerca de los detalles de la entrevista. Poco a poco, se identificaron las siguientes etapas: saludos, presentación, experiencia previa, aptitudes de la postulante para el puesto, motivos para renunciar al empleo anterior, preguntas de la aspirante acerca del empleo, próximas etapas: si el puesto de trabajo es adjudicado o no a la aspirante y despedida (ver Figura 4).

Figura 4
Organización de la entrevista de trabajo.



Nota. La figura muestra la deconstrucción de la entrevista nombrando cada etapa (ESLLearning, 2014).

Luego de finalizada la selección de información, el grupo agregó ideas para cada etapa, evaluando si eran adecuadas o no para una entrevista de trabajo formal.

Durante la planificación de las actividades para la segunda etapa del ciclo se elaboraron preguntas a realizar a los/as estudiantes acerca del propósito de la entrevista, quiénes participan y para qué. También se seleccionaron aspectos lingüísticos a trabajar explícitamente, de forma de ir más allá de las palabras y su significado de forma aislada para encontrar cómo la misma palabra combinada con otras cambia su significado y su uso.

En la Figura 5 se detallan algunos de los aspectos lingüísticos trabajados en clase. Se comenzó por identificar de qué manera la entrevistadora se dirigía a la postulante utilizando su nombre propio. No se encontraron títulos de 'señora' o 'señorita'. Además, se señalaron otros modos de dirigirnos hacia otra persona como apodos o términos cariñosos entre miembros de la familia o amigos/as.

Al enfocarnos en las preguntas se identificaron los dos tipos: preguntas abiertas y cerradas. Además de la información solicitada en cada pregunta, se trabajó explícitamente con la estructura de cada pregunta, identificando: palabra interrogativa, auxiliar, verbo y sujeto.

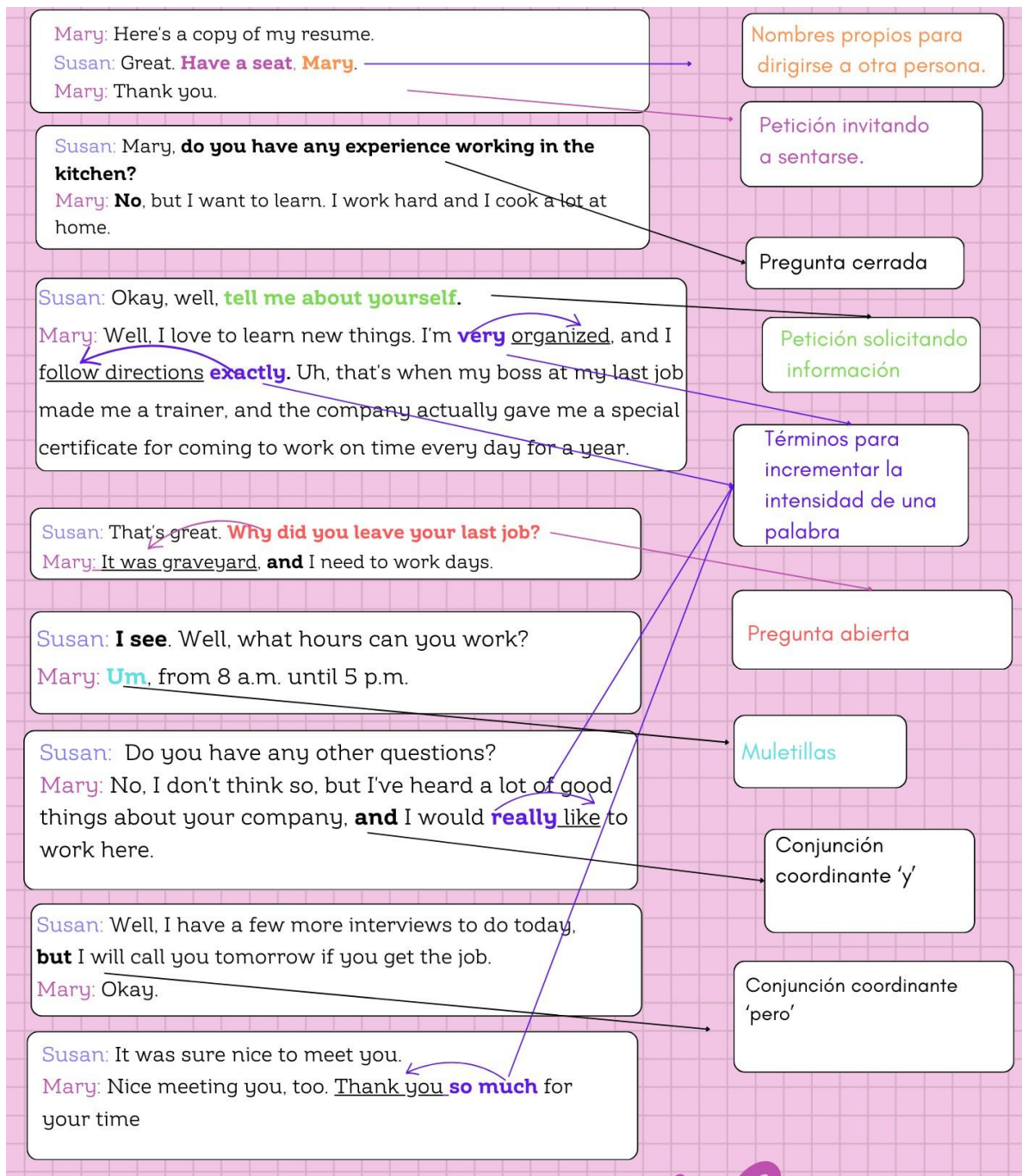
Se encontró otro modo de solicitar información sin recurrir a la pregunta. La entrevistadora solicita que la postulante hable acerca de ella utilizando una petición: "Tell me about yourself". Se identificó la estructura simple de la petición que utiliza el modo imperativo. Luego se comparó el significado de otra petición incluida en la entrevista: "Have a seat, Mary". En este ejemplo se identificó que no se solicita información como en el ejemplo anterior, sino que por medio del imperativo se invita a la persona a tomar asiento.

Otro detalle trabajado en clase fueron los términos que se utilizaron para incrementar la intensidad de la palabra que se desea modificar. En los ejemplos: "I'm very organized" y "I would really like to work here" se señalaron cómo las palabras "very" y "really" incrementan la intensidad de las palabras "organized" y "like" respectivamente. También se solicitaron ejemplos de otras palabras que incrementan o disminuyen la intensidad de palabras.

En la Figura 5 se señalan dos muletillas: "I see", "Um". Estos ejemplos fueron comparados con ejemplos en español y se intercambiaron razones por las que las utilizamos en la oralidad. En relación a los intercambios formales se sugirió evitar el uso excesivo de muletillas, aunque su uso brinda tiempo para pensar una respuesta y es parte de las prácticas discursivas orales.

Las conjunciones coordinantes "y" y "pero" están señaladas en la Figura 5. En estos ejemplos se revisaron aspectos ya trabajados en la unidad temática *Human Values*, apuntando a la relación entre las ideas que se conectan con cada conjunción.

Figura 5
Aspectos lingüísticos.

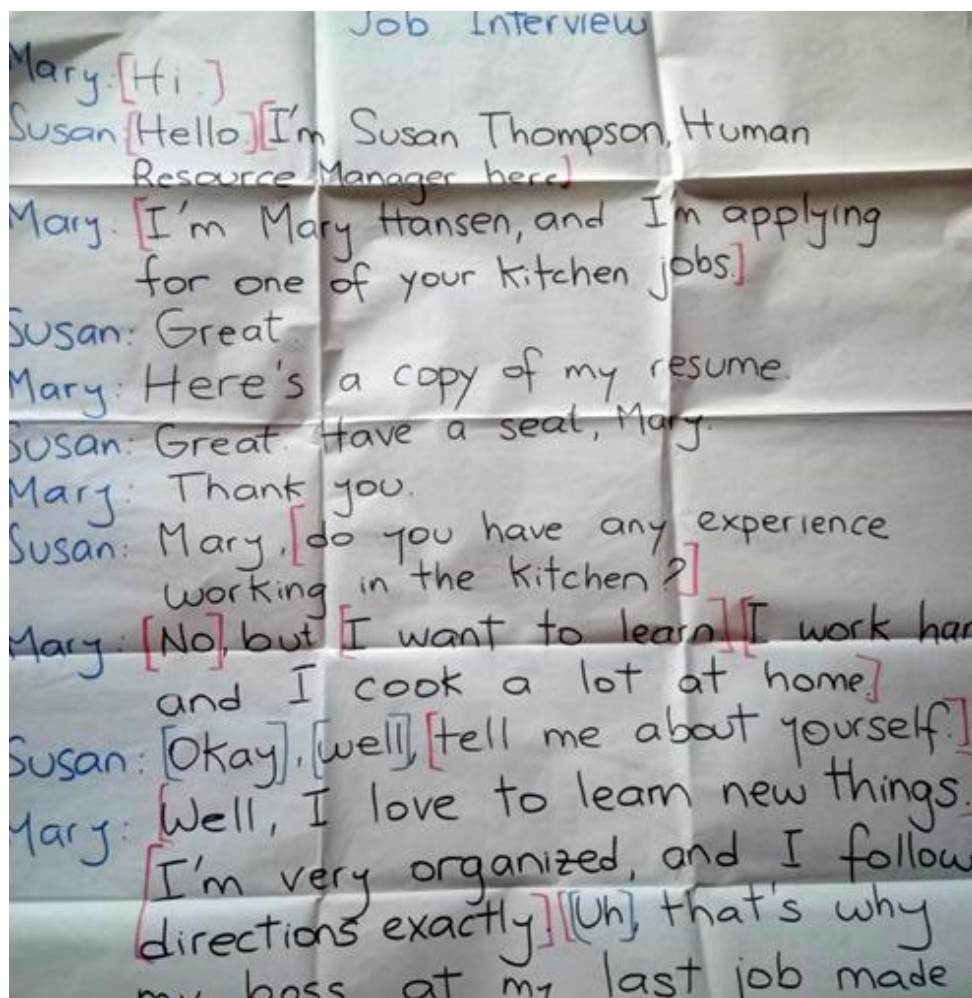


Nota. Se incluyen algunos ejemplos de aspectos lingüísticos trabajados a partir del ejemplar textual de la unidad temática (ESL Learning, 2014).

El guion de la entrevista fue trabajado en clase en papel de rotafolio en esta etapa; esta selección fue esencial para retomar la discusión del texto (Ver Figura 6). Permitted registrar información para recordar, agregar, asociar y tomar como referencia para la escritura del nuevo guion durante la etapa de construcción conjunta.

Figura 6

Guion de entrevista de trabajo



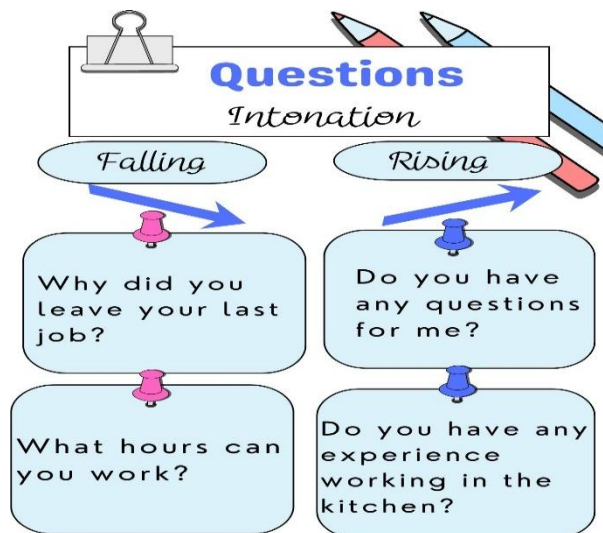
Nota. El guion de la entrevista de trabajo fue compartido y analizado en clase en formato papel.

En relación a la lectura del ejemplar textual (Ver Figura 4), se preparó la lectura en voz alta del mismo para que la docente fuera el modelo, prestando atención a la pronunciación de las palabras, de las palabras en enunciados, de la entonación en enunciados y preguntas, entre otros. En el caso de las preguntas abiertas y cerradas, los/as estudiantes realizaron práctica de su lectura en pares para diferenciar su entonación.

En la Figura 7 se comparten los ejemplos de preguntas abiertas y cerradas obtenidas de la entrevista de trabajo modelo. Los/as estudiantes se enfocaron en la entonación de las preguntas y practicaron en pares o pequeños grupos.

Figura 7

Entonación en preguntas abiertas y cerradas.



Nota. Las preguntas pertenecen a la entrevista de trabajo, texto principal de la unidad (ESLLearning, 2014).

Se dedicaron seis clases de 45 minutos en la segunda etapa del ciclo.

Comentarios y reflexiones. Para esta etapa del ciclo se debe destacar la necesidad de planificar la interacción para que se comprendan las etapas del género discursivo. El rol docente implica planificar la oralidad de un modo diferente ya que se deben elaborar preguntas y diseñar actividades centradas en la oralidad para favorecer la comprensión de la información y de su significado más en profundidad.

Personalmente, preparar la lectura detallada de la entrevista fue más complejo; requirió analizar qué conocían los/as estudiantes acerca de la entrevista de trabajo, anticipar y seleccionar términos sencillos para señalar cada etapa de entrevista, como cognados o palabras transparentes que favorecieran la comprensión de los términos.

El segundo desafío se centró en ajustarse al ritmo del grupo para trabajar el lenguaje explícitamente facilitando la comprensión de las elecciones lingüísticas que funcionan para realizar la situación social que conocemos como "entrevista de trabajo". Esta etapa es esencial para brindar herramientas para la posterior producción de la entrevista de trabajo que además permita a los/as estudiantes desempeñarse en la práctica de una entrevista de forma adecuada. Se requirió prestar atención a todos los detalles presentes ya que la información que se brinda en este género discursivo no se realiza únicamente a través de las palabras.

Otro aspecto a resaltar fue el cambio en la interacción entre los/as estudiantes. La modalidad de trabajo y la interacción con el guion de la entrevista permitió que todos/as los/as estudiantes lograran identificar información, comprender relaciones entre palabras y practicar su lectura en voz alta. Se alentó la participación y la colaboración entre pares y se evidenció mayor participación y un ambiente de aula favorable para confiar en la respuesta de aliento entre pares y de espera cuando era necesaria.

Construcción conjunta

El propósito de la etapa de construcción conjunta es preparar y escribir el guion de una entrevista de trabajo, en nuestro caso, con la participación de todos/as los/as estudiantes del grupo. La docente fue quien guió esta construcción colectiva.

La primera actividad de esta etapa fue la selección de un puesto de trabajo por parte del grupo. La docente brindó ejemplos de sitios web que incluyen empleos e información para conocer la formación que se requiere, cualidades personales que usualmente se necesitan, descripción de las condiciones laborales y otros detalles.

Cada grupo de trabajo realizó su búsqueda y seleccionó un empleo de acuerdo a sus intereses. Luego de escuchar la propuesta de cada equipo, se procedió a la votación. La decisión del grupo fue tomar el empleo de contador.

El siguiente paso consistió en recabar información de este puesto de trabajo en relación a las cuatro categorías utilizadas en todo el proceso de trabajo en esta unidad. La información fue obtenida en diferentes sitios web compartidos por la docente en la primera actividad de esta etapa. Una vez obtenidos los datos solicitados, se socializaron los resultados en colectivo. A su vez, se brindaron opiniones de la pertinencia o no de determinados ítemes.

En la Figura 8 se incluye la información obtenida por los/as estudiantes a partir de su búsqueda individual que fue compartida en la plataforma Crea de Ceibal.

Figura 8
Información del puesto de contador.

Selected position: Accountant



| Qualities | Qualifications | Experience | Working conditions |
|--|---|--|--|
| -Responsible -accurate -fine hand manipulation -organized -attentive -confident -good at Maths -patient -good at communicating ideas | -Good at typing -a degree on Accounting -A basic level of English, especially on technical jargon -a training course on accounting softwares | -two years working on the sector of economy -experience on accounting softwares -internship in an accounting office or with an accountant. | -work under pressure -work in an office -work 8 hours a day, five days a week. -collect, compile, verify and analyze financial information. -prepare reports such as balance. -average wage: 110,000 dollars a year |

Nota. Captura de pantalla de la plataforma educativa Crea de Ceibal del curso de 6° SE del Liceo N° 1 de Rocha.

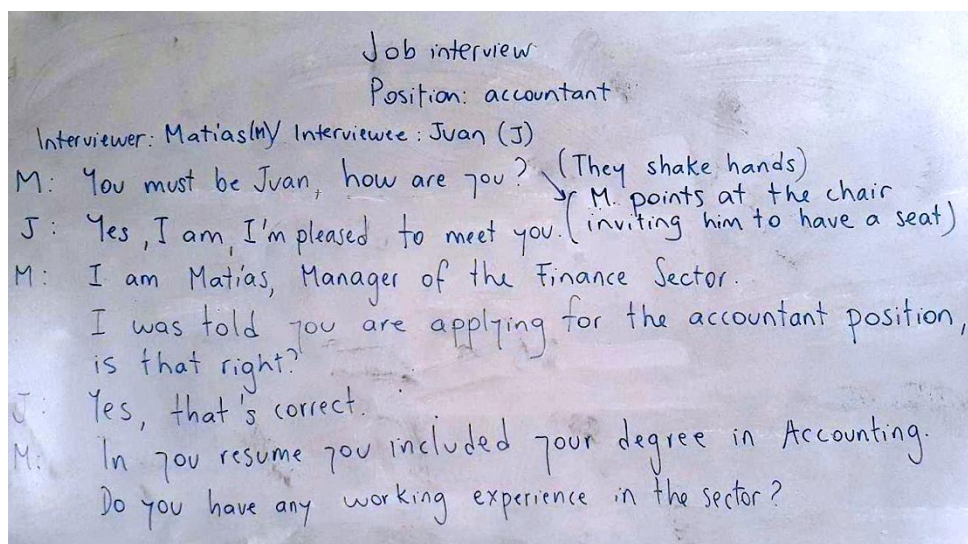
A continuación, se comenzó con la escritura del guion en colectivo, tomando el análisis del texto principal como guía y el cuadro con los aportes de los diferentes grupos para incluir la información relativa al puesto de contador.

Durante la etapa de construcción conjunta, luego de seleccionar la información a incluir del empleo de contador, se comenzó la elaboración del guion en el pizarrón. Se utilizó el pizarrón para facilitar la edición en el momento (Véase Figura 9). Para continuar con la escritura del guion, un estudiante tomaba registro fotográfico para compartir con el grupo para enfocarnos en la discusión del contenido y no tomar tiempo para el registro en cada cuaderno.

Una vez finalizada la etapa de construcción conjunta de la entrevista, la docente compartió en la plataforma Crea el guion completo.

Figura 9

Escritura del guion de la entrevista de trabajo



Nota. Escritura del guion de la entrevista de trabajo en la construcción conjunta Se dedicaron cinco clases de 45 minutos en la tercera etapa del ciclo.

Job interview²⁹
Position: accountant
Interviewer: Matías (M). Interviewee: Juan (J)
M: You must be Juan, how are you? (They shake hands) (M points at the chair inviting him to have a seat).
J: Yes, I am, I'm pleased to meet you.
M: I am Matías, Manager of the Finance Sector. I was told you are applying for the accountant position, is that right?
J: Yes, that's correct.
M: In your resume you included your degree in Accounting. Do you have any working experience in the sector?

²⁹ Transcripción del contenido de la Figura 9.

Comentarios y reflexiones. El proceso de escritura en colectivo fue enriquecedor ya que se incentivó la participación de cada estudiante. Se recurrió al guion del texto principal y a apuntes de clases para recordar expresiones ya trabajadas. Cada estudiante fue consultado para realizar aportes, sin importar la extensión. Se debió guiar al grupo en la selección de un léxico formal ya que el tipo de género requería mantener la formalidad tanto en aspectos verbales como en la gestualidad.

Luego de finalizada la primera escritura del guion, se procedió a leerlo y editar aspectos que se consideró que debían ser modificados o mejorados. Esta discusión fortaleció la información compartida en la etapa de deconstrucción del género ya que permitió revisar el grado de formalidad o la calidad de las respuestas del candidato al empleo, por ejemplo.

El proceso de análisis explícito de los recursos lingüísticos identificados en este guion fue favorable para su selección en esta nueva entrevista. El proceso de pensar en colectivo e identificar significados y usos de diferentes palabras o expresiones fue determinante y se reflejó en su producción.

Construcción independiente

El propósito de la etapa de construcción independiente es que cada estudiante diseñe un texto del género trabajado. En nuestro caso, la tarea final fue realizada en pares por el tipo de género discursivo seleccionado. El rol de la docente fue apoyar a todos los grupos de trabajo y enfocarse en quienes requirieron mayor guía.

Esta etapa del ciclo también incluye la evaluación del producto final. Se incluyó evaluación formativa y sumativa. Cada equipo presentó su trabajo a la docente y recibió retroalimentación para conocer los aspectos logrados en su entrevista y además profundizar en otros que requerían mayor elaboración.

En la etapa de construcción independiente el grupo recibió las pautas de trabajo donde se detallaban los requisitos del trabajo en pares. Además, la docente presentó la rúbrica para la evaluación del trabajo final que consistía en cuatro criterios: propósito y estructura de la entrevista, contexto de la entrevista, aspectos lingüísticos, aspectos formales. Luego de la lectura de los diferentes criterios, la docente solicitó al grupo opiniones de la rúbrica y fue aceptada sin cambios.

Cada equipo contó con tiempo en clase para el diseño de su entrevista. Los pasos para el diseño fueron los mismos que en la etapa de construcción colectiva: selección de puesto de trabajo, selección de información según las cuatro categorías, diseño de la entrevista a partir de las etapas identificadas en el ejemplar textual y de los ejemplos de guiones previos.

Durante la etapa de elaboración del guion se evidenció interés por completar la tarea y conocimiento de los pasos a seguir para obtener la información que necesitaban. La docente dedicó tiempo a aquellos grupos que tenían dudas en cuanto a la cantidad de información a incluir y a la selección de expresiones adecuadas.

El día destinado para presentar el guion a la docente, fue de intercambio y mostraron dedicación e interés por recibir retroalimentación. Cada grupo subió su guion a Crea donde la docente incluyó comentarios para su revisión y edición previo a la entrega final.

Se seleccionaron dos ejemplos de los productos finales de dos equipos de trabajo durante la etapa de construcción independiente. En el ejemplo 1 (Ver Figura 10) las estudiantes seleccionaron el empleo de recepcionista en un hotel. Ésta es la segunda versión del trabajo realizado en pares.

Figura 10

Trabajo en equipo: ejemplo 1

F: Good afternoon, I am Florencia, it's a pleasure.

E: Hello, I am Eloísa, the one in charge of taking your interview.
Please, have a seat. [point to chair].

F: Thank you.

E: Florencia, do you have experience in this area?

F: Not, in big companies like this one, but I have worked as a receptionist in local hotels.

E: That's good.
Well, what can you tell me about yourself?

F: Well, I am an organized person, everything has to be in order to avoid confusion, I'm also good at communicating, I even have a degree in communication. I think I can handle the pressure, and I am good at listening to others. In my previous jobs, all my co-workers came to me when they needed someone to listen to them.

E: You included a secretarial degree on your resume, when did you get it?

F: Em, about a year ago.

E: Good. Are you available for a full time job?

F: No, I am available from 8:00 am to 6:00 pm.

E: Well, do you have any question?

F: Well, in this company, what are the responsibilities and tasks that this position entails?

E: Your responsibilities would be very similar to those you have already performed, but maybe more
work-intensive and more complex, due to the scale of our company.

F: Thank for answering.

E: [little smile] If there are no more questions, I will contact you next week.

F: it was a pleasure to meet you.

E: For me too, Florencia.

Nota. Guion de la entrevista de trabajo elaborado en la etapa de construcción independiente por el equipo uno.

El primer ejemplo comienza con un saludo formal y continúa con la primera consulta acerca de la experiencia previa de la postulante. A continuación, se solicita información personal y la postulante brinda detalles de sus habilidades, cualidades personales y evidencia de un empleo anterior. En la siguiente etapa, la entrevistadora realiza consultas en relación a

su formación académica y a su disponibilidad horaria. Luego, se ofrece la posibilidad de realizar consultas por parte de la postulante, quien pregunta acerca de las responsabilidades del puesto de trabajo. La entrevista se cierra formalmente.

De acuerdo a los objetivos planteados para esta unidad, las estudiantes mostraron comprender la formalidad de la entrevista, mostraron un correcto manejo de preguntas abiertas y cerradas, incluyeron variedad de sustantivos y adjetivos para describir las habilidades, cualidades, experiencia y formación académica de la postulante. Además, se incluyeron dos descripciones de lenguaje corporal en un correcto formato de presentación.

En el ejemplo 2 las estudiantes seleccionaron el empleo de enfermera (Ver Figura 11). Muestra similares etapas en la entrevista en comparación con el ejemplo 1; incluyó además una etapa donde la postulante es consultada acerca de la razón de su intención de trabajar en ese puesto. A simple vista, el guion de la entrevista es más extenso. Sumadas a las evidencias de logro detalladas en el ejemplo 1, el equipo del ejemplo 2 mostró más manejo de expresiones formales y más expresiones técnicas relacionadas con el empleo seleccionado.

Figura 11

Trabajo en equipo: ejemplo 2

| |
|---|
| Sabrina (S): Interviewer |
| Anyelina (A): Interviewee |
| S: Good morning, I'm Sabrina Pereyra, the hospital's general doctor. |
| A: Good morning, I'm Anyelina Pereyra. I'm coming for the nursing position. |
| S: Good, please take a seat. [points at the chair] Do you have any experience working with patients? |
| A: Yes, I did many internships while I was a student for the last two years. For example I worked in the emergency area, so I have more experience in the emergency care in ambulances. |
| S: I see. Do you have a degree on nursing? |
| A: Yes, half a year ago because I had some exams to sit for. |
| S: Well now, what you can tell me about yourself? |
| A: Well, let me see... I'm a patient person, who likes to study and to make a good effort. I like to take care of others and to help them, for example I can tell I was very good in my internships, all my patients told me so. I also enjoy to work in teams very much. |
| S: Very good. Are you available for a full time job? |
| A: Yes, I have good time availability, but I would prefer to work in the day shift, if that possible. |
| S: Good to know. Well, the job includes administering medications and treatments to patients. Are you good with that? |
| A: Yes of course, in my internships I had several occasions where I had to be in charge of several patients by myself. |

S: Excelent. Why do you want to work with us?

A: I want to work in this hospital because I have seen the good treatment you all have with your patients and I want to have it too. In addition, you all have excellent qualifications and I would love to have colleagues of such a high level.

S: Interesting. Do you have any questions for me?

A: Actually yes, I would like to know about training courses to suit the needs of the hospital. I am trained in the sector of the ER but I am also interesting in ICU and Surgery.

S: I see, well that's good. We have some training courses that the nurses can do while working in here. Do you have any other questions?

A: At the moment no, thank you.

S: Okey, we will call you soon if you get the job. Thank you for coming.

A: Good. It was a pleasure to meet you. [They shake hands]

Nota. Guion de la entrevista de trabajo elaborado en la etapa de construcción independiente por el equipo dos.

Una vez completada la etapa de escritura del guion, la docente compartió las pautas para la presentación oral de la entrevista de trabajo y la rúbrica para la evaluación de la presentación oral de la entrevista.

La rúbrica se dividió en dos secciones, una para el/la entrevistador/a y otra para el/la entrevistado/a. Los criterios seleccionados por la docente fueron: uso del lenguaje verbal y no verbal, distancia entre el entrevistador y entrevistado, postura y contacto visual, entonación en preguntas. Del mismo modo que la negociación con la rúbrica anterior, el grupo no realizó sugerencias para modificar y aceptó la rúbrica presentada por la docente.

Para la etapa de preparación de la presentación, la docente sugirió el apoyo de una aplicación para su práctica autónoma. La aplicación Voki (<https://l-www.voki.com/>) permite introducir texto que convierte a voz. Permite también seleccionar el acento regional deseado para la reproducción del audio en inglés. Además, tiene otras características que no fueron utilizadas en esta ocasión, como la creación de un avatar.

Previo a la presentación de la entrevista, la docente presentó las preguntas para la autoevaluación de la tarea por parte de cada estudiante. Las respuestas pertenecían a su diario de aprendizaje en Crea, plataforma donde debían subir sus comentarios luego de completada la tarea final de la unidad temática. Sus respuestas podían ser completadas en español o en inglés. Se consideró brindar la opción de su lengua materna para priorizar la reflexión de cada estudiante acerca de su desempeño ya que el uso de la lengua extranjera podía limitar la profundidad en su expresión.

La docente realizó dos pedidos al grupo. En primer lugar, solicitó grabar las entrevistas en audio o video. El grupo no aceptó ser grabados argumentando que la grabación aumentaba su nerviosismo en la presentación oral. En segundo lugar, se solicitó que cada pareja invitara al menos a un/a estudiante para observar la presentación y brindar retroalimentación a sus pares. La retroalimentación consistía en señalar aspectos logrados por el equipo y en brindar

una sugerencia en relación a un elemento que se debería profundizar. Los criterios a tomarse en cuenta para los comentarios debían ser los acordados en la rúbrica de valoración. Esta última solicitud fue aceptada sin objeciones.

El día de las presentaciones cada equipo asistió y dos grupos seleccionaron vestimenta formal para la ocasión. Los/as estudiantes seleccionados para observar y brindar retroalimentación realizaron su tarea de forma responsable y crítica. En todos los casos mencionaron aspectos logrados y uno a mejorar.

Finalizadas las presentaciones orales de cada equipo, cada estudiante completó una entrada en su Diario de aprendizaje. Debían responder las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cuál es tu opinión sobre esta tarea? ¿Qué has aprendido?
- 2- ¿Cómo has trabajado en pares? ¿Cómo te has sentido?
- 3- ¿Qué crees que ha funcionado bien en este trabajo en pares?
- 4- ¿Qué aspectos crees que tienes que mejorar?
- 5- ¿Hay algo más que quieras decir sobre las actividades de la Unidad Temática *Vida Laboral* y la tarea final?

En relación con la primera pregunta la totalidad de los/as estudiantes expresaron una opinión positiva en relación con la propuesta de trabajo. Un estudiante resaltó el tiempo destinado tanto para diseñar como para prepararse para la presentación final. En relación con este aspecto mencionó “Aprendí que puedo presentar un diálogo de manera relativamente fluida, ya que antes creía que no podía.” Otro estudiante mencionó que la propuesta fue de su agrado y detalló “de a poco aprendo a mejorar el inglés” conectado con su interés por completar la tarea. Un estudiante que al comienzo del año participaba muy poco señaló que aprendió a “pronunciar nuevas palabras y a hablar formalmente”.

Con respecto a la segunda pregunta, las respuestas afirman que el trabajo en pares fue positivo y algunos detallan el modo de trabajo. Por ejemplo, una estudiante describe “Fuimos haciendo la actividad a través de las clases y luego perfeccionamos por WhatsApp en nuestras casas, me sentí más cómoda trabajando de esta manera, teniendo el tiempo suficiente para preparar nuestra presentación y practicarla todas las veces necesarias para sentirme segura.”

Acerca de la tercera pregunta, resaltan la comodidad de trabajar en pares, tener confianza con su par y su organización para completar la tarea. Una estudiante menciona “Funcionó bien el hecho de que al ser amigas nos sentimos cómodas entre nosotras y no nos da vergüenza al hablar en inglés donde podemos tener ciertos problemas en la pronunciación.” Sin embargo, un estudiante señala que se encontraron con menos tiempo para la preparación final por no manejar adecuadamente el tiempo y dedicar más tiempo del disponible para escribir su guion.

Entre los aspectos a mejorar, la mayoría de los equipos señala que necesitan practicar más para mejorar su pronunciación. Una estudiante comparte que no utilizó la aplicación sugerida para la preparación. Otro estudiante detalla que considera que debió brindar más posibilidades a su par al momento de tomar decisiones en el diseño del guion.

Sobre la consulta final acerca de su visión de la unidad temática y su tarea final responden que fue de su agrado. Una estudiante destaca lo siguiente:

Fue una buena unidad en la que me sentí cómoda y entendí las actividades completamente, me gusta este tema porque nos da a conocer el ámbito laboral que siento que es muy importante de saber en el liceo, cuando en realidad no lo trabajamos en ninguna materia más que inglés.

Se dedicaron nueve clases de 45 minutos en la última etapa del ciclo.

Comentarios y reflexiones

En relación con la evaluación formativa, se debe destacar la respuesta de cada equipo en las oportunidades para crear, reeditar, recibir retroalimentación, y volver a editar su trabajo. Generalmente, son etapas no utilizadas por la mayoría de los/as estudiantes según la experiencia de esta docente. En resumen, los equipos tomaron el proyecto como una tarea en construcción.

Durante la presentación de la entrevista, la coevaluación entre pares mostró una actitud crítica y constructiva en relación con el trabajo de sus compañeros/as. Si bien, sólo los/as estudiantes seleccionados por cada equipo fueron testigos del desempeño brindado, tanto la escucha como los comentarios fueron respetuosos y alentando a sus pares. Esta parte se explica en las solicitudes planteadas por la docente. En segundo lugar, se solicitó que cada pareja invitara al menos a un/a estudiante para observar la presentación y brindar retroalimentación a sus pares. Esta última solicitud fue aceptada sin objeciones.

Analizando las respuestas en la autoevaluación, también se destaca el análisis que realizaron los estudiantes de su desempeño marcando los logros obtenidos, los aspectos que no fueron manejados adecuadamente durante el desarrollo y los aspectos a seguir trabajando.

En el transcurso de las clases se identificaron comentarios personales negativos acerca de sus aprendizajes, y en algunas ocasiones hacia otros/as compañeros/as. Fue necesario animarlos/as a hablar de forma positiva sobre sus propios desempeños y de sus pares. En cada clase se resaltó la importancia de eliminar frases negativas acerca de su capacidad para aprender en el curso de inglés, enfocarse en el camino de cada uno/a, fijarse metas personales a partir de observar nuevos aprendizajes y aspectos a desarrollar. En el proceso se evidenció un cambio favorable en su mirada hacia los procesos de aprendizaje de cada uno/a.

Reflexiones Finales

Esta unidad temática se diseñó con el objetivo de aplicar el ciclo de enseñanza y aprendizaje de la pedagogía de géneros discursivos en la enseñanza del idioma inglés y recabar información acerca de los beneficios y desafíos en la aplicación sistemática y reflexiva de esta unidad temática.

El ritmo de trabajo durante la unidad temática compartida fue irregular en algunos momentos; la inasistencia de estudiantes por razones climáticas o personales implicó retomar la información compartida la clase anterior o revisar conceptos nuevos para quienes no asistieron una clase. Si bien la plataforma Crea brinda la oportunidad de compartir la información de cada clase, la experiencia áulica no puede ser sustituida por la información

diseñada en la plataforma virtual. Mediante la revisión del trabajo en clase y la disposición de los/as estudiantes se mantuvo un ritmo de trabajo constante.

Un factor importante para el diseño del trabajo final es mantener a los equipos activos en el diseño en clase. Algunos/as estudiantes fueron regulares en su participación y realizaron consultas en clase. Sin embargo, un pequeño grupo de estudiantes debió ser incentivado a utilizar el tiempo brindado en clase para la elaboración del guion, requirieron de la guía de la docente para gestionar su tiempo y contar con espacios de consulta antes de la fecha de entrega de su trabajo.

Los objetivos planteados para esta unidad temática fueron alcanzados por cada estudiante del grupo. En general, en la enseñanza de una lengua extranjera tanto la producción escrita como oral son productos y procesos complejos para mantener la voluntad y actitud activa en los/as estudiantes durante el transcurso de una unidad, más aún durante todo un curso. No obstante, en este caso ambos tipos de producciones se completaron y los objetivos se alcanzaron ampliamente. El mayor desafío para los/as estudiantes de inglés de educación secundaria es usar la lengua extranjera de forma autónoma. Para los/as docentes implica diseñar propuestas que brinden herramientas para desarrollar su autonomía en el aprendizaje y permitir que se expresen con los conocimientos que cada uno/a tiene.

Para futuras aplicaciones de esta unidad temática se deben realizar modificaciones a la planificación de actividades para profundizar en etapas de la entrevista de trabajo seleccionada como modelo. Luego de la aplicación y posterior análisis de resultados, se considera necesario incluir más ejemplos de posibles respuestas a las preguntas que frecuentemente se realizan en entrevistas de trabajo. Esto permitiría exponer a los/as estudiantes a una mayor variedad de expresiones para ampliar su repertorio lingüístico. Además, aunque se destinaron actividades para analizar explícitamente la lengua extranjera a partir de los ejemplos seleccionados de la entrevista, ésta no incluye una complejidad que desafíe a los/as estudiantes con un nivel intermedio-alto en su aprendizaje de inglés. Cabe destacar que estos planteos se señalan a partir del conocimiento del grupo de estudiantes de sexto año.

La aplicación de la unidad temática *Working Life* permitió, a través del estudio del diseño de las actividades y de su aplicación en este grupo de sexto año, comprender las relaciones que existen entre el ciclo de enseñanza y aprendizaje de la pedagogía de géneros discursivos y los logros obtenidos por los/as estudiantes tanto en oralidad como en expresión escrita. Este ciclo de enseñanza constituye, sin lugar a dudas, un enfoque altamente recomendable a la hora de diseñar experiencias de aprendizaje.

Anexos

Anexo A

*Programa de Inglés para tercer año
de Bachillerato Diversificado,
Reformulación 2006*



Anexo C

*Visionado: Entrevista de
trabajo modelo*



Anexo B

*Planificación de la Unidad Temática
Working Life*



Anexo D

*Visionado: Consejos para una
entrevista de trabajo*



Glosario

Andamiaje: apoyo temporal diseñado para asistir a los alumnos tanto en el cumplimiento de sus tareas como en el desarrollo de comprensiones que no podrían lograr de manera autónoma. De este modo, un andamiaje apropiado permite que los alumnos trabajen con creciente independencia y aprendan habilidades y comprensiones que puedan aplicar luego en nuevos contextos (Hammond y Gibbons, 2005).

Campo: contenido o tema de una situación de comunicación; ámbito de nuestra experiencia del mundo: actividades y acciones que realizamos, participantes involucrados en esas actividades y circunstancias en que se encuentran esos participantes y se realizan esas acciones. (Derewianka y Jones, 2023)

Ciclo de enseñanza y aprendizaje (ciclo curricular): marco teórico diseñado para desarrollar conocimiento profundo en un campo curricular en particular junto con el lenguaje y las habilidades de literacidad necesarias para desarrollar ese conocimiento. (Derewianka y Jones 2023, p. 34) Puede tratarse, por ejemplo, de un texto oral, escrito, visual, o que combine distintos modos semióticos. Hay distintas descripciones de las etapas que secuencian el ciclo de enseñanza y aprendizaje. Derewianka (2012) define cuatro etapas del ciclo:

- *Construcción del campo*: construcción del conocimiento de los estudiantes sobre el tema del ciclo curricular. (Derewianka 2013). Puede incluir también conocimiento sobre la situación comunicativa en la que se genera el conocimiento y sobre el texto (cualquiera sea el modo semiótico) en que se presenta en clase (video, figura, texto oral, texto escrito, entre otros).
- *Deconstrucción del texto según las características del género al que pertenece*: estudio de las características de un texto modelo escrito en la lengua extranjera: propósito, etapas en que se estructura su desarrollo, elecciones lexicogramaticales típicas de ese tipo de texto o género discursivo.
- *Construcción conjunta*: escritura a cargo de los estudiantes y la docente de un texto similar al analizado en la etapa anterior (puede incluir un diagrama visual para apoyar la construcción del texto, por ejemplo). (Derewianka 2013) En general en esta actividad se cambia el campo (tema) pero se mantiene el género o tipo de texto. Se ponen en práctica los conceptos identificados en la deconstrucción del texto.
- *Construcción independiente*: basados en todo lo anterior, los estudiantes escriben un texto del mismo género en forma autónoma, recurriendo para esto a todo lo aprendido anteriormente.

Género: perspectiva social de la comunicación verbal como proceso social orientado hacia un propósito y que procede por etapas (Martin y Rose, 2008)

Metafunciones: según la teoría lingüística sistémico funcional todo uso lingüístico tiene tres áreas simultáneas de significado o metafunciones:

- un significado ideacional, que consiste en cómo desarrollamos y compartimos nuestras ideas sobre “lo que está pasando” (Derewianka y Jones 2023, p. 16): esto

es, qué sucesos y acciones tienen lugar, quiénes están involucrados en ellos y en qué circunstancias ocurren;

- un significado interpersonal, que permite la interacción con otros en la que se toman distintos roles, se mantienen relaciones y se expresan actitudes
- un significado textual, que se refiere a cómo usamos el lenguaje en distintos modos y medios para crear textos coherentes y cohesivos, organizando el flujo de la información y guiando al lector o escuchando a través del texto.

Modelo funcional del lenguaje: el lenguaje está en el corazón de la comunicación humana y del proceso de aprendizaje. Los usuarios del lenguaje elegimos (consciente o inconscientemente) cómo expresarnos en función de lo que queremos comunicar. Por eso decimos que el lenguaje es funcional a los significados construidos.

Modo: características de la comunicación según el canal de comunicación empleado (oral presencial, oral telefónico, video llamada, conferencia, escrito; sus variaciones y combinaciones).

Pedagogías de andamiajes: pedagogías en las que el rol docente es el de guiar y acompañar a los estudiantes más allá de lo que pueden hacer hacia nuevos niveles de desarrollo (Harper y Parkin, 2024)

Pedagogía de géneros: una de las denominaciones de la propuesta pedagógica basada en el ciclo de enseñanza y aprendizaje.

- *Registro:* situación específica en que sucede la comunicación verbal.
- *Semiosis:* construcción de significados en cualquier modo semiótico.

Tenor: grado de formalidad o informalidad de una interacción según los roles y relaciones de quienes interactúan.

Zona de desarrollo próximo: constructo que refiere a la “distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces” (Vygostky 1978, p. 86)

Referencias

- Achugar, M. (2020) Rethinking social memory through Vygotsky and Halliday: the transmission of contested memories of the recent past in Uruguay. *Mind, Culture, and Activity*, 27:3, 249-263.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique (Revised Edition)*. Laham, Boulder/New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Boccia, C., Brain, V., Dorado, L., Farias, A., Gauna, B., Hassan, S., & de Saravia, G. P. (2013). *Working with texts in the EFL classroom*. Mendoza: EDIUNC.
- Boccia, C., Hassan, S., Moreschi, E., Salmaso, G., Farías, A., Romero Day, M. (2019) *Teaching and learning EFL through genres*. Mendoza: Teseo Press, UNCuyo.
- Bourke, J. (2005). The grammar we teach. *Reflections on English Language Teaching*; 4, 85–97.
- Derewianka, B. (2012). *A New Grammar Companion for Teachers*. PETAA: Sydney, Australia.
- Derewianka, B. (2013) *Comunicación en Uruguay: A fresh approach to teaching English through texts*, Instituto Tecnológico Superior.
- Derewianka, B. y Jones, P. (2023). *Teaching language in context*. Melbourne, Australia: Oxford University Press.
- Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. New York: Continuum.
- Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C. (coords.) (2017) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C. (coords.) (2018) *Saberes de los umbrales*. Ensayos y Experiencias.
- Glossary of Multimodal Terms <https://multimodalityglossary.wordpress.com/>
- Halliday, M.A.K. (1975) *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Michigan, Estados Unidos: University Park Press (The University of Michigan).
- Halliday, M.A.K. (1993) Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, 5(2), 93-116.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (2004; 2014). *An introduction to functional grammar. (Third Edition)*. Great Britain: Hodder Education.
- Halliday, M.A.K. (2007). Is Learning a Second Language like Learning a First Language All Over Again? En M. Halliday (ed), *Language and Education, Vol 9, Collected Works of M.A.K Halliday* (pp.3-19). A&C Blacks.
- Hammond, J.; Suzanne Gibbons (2005a) "What is scaffolding?", En Burns, A.; de Silva Joyce,

Helen, *Teachers' Voices 8. Explicitly supporting reading and writing in the classroom*, National Centre for English Language Teaching and Research. Sydney: Macquarie University.³⁰

Harper, H. y Parkin, B. (2024) A subversive Pedagogy to empower marginalised students: an Australian study. *Educational Review*. 76:1, 116-131, DOI: 10.1080/00131911.2023.2175793

Hasan, R. (2002). Semiotic mediation, language and society: Three exotropic theories—Vygotsky, Halliday and Bernstein. *Language, society and consciousness: the collected works of Ruqaiya Hasan, 1*. Londres: Equinox Pub.

Herazo, J. (2012). Using a genre-based approach to promote oral communication in the Colombian English classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 109-126.

Herazo, J. D.; Becerra, T.; García-Montes, P.; Sagre-Barboza, A. (2021). Reading to Learn and EFL Students' Construction of Spoken Biographical Recounts. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 26:1, pp. 41-60. doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a06

Ignatieva, N.; Herrero, L.; Rodríguez, D.; Zamudio, V. (2013) Analizando procesos verbales en géneros académicos de las humanidades en español. *Signos Lingüísticos*, IX:17, p. 53-79

Kalantzis, M. y Cope, B. (acceso Julio 2, 2024) Multiliteracies, en *Works and Days*. <https://newlearningonline.com/>

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006 / 2021). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.

Manghi, D. (2017) (ed.). *La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Martin, J. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Sydney, Australia: Equinox.

Martin, J.R. (2009) Genre and language learning: A social semiotic perspective, *Linguistics and Education*, 20:1, p. 10-21

Maturana, C.L. (2023) *Multimodalidad y Educación Básica: una propuesta didáctica desde la pedagogía de los géneros discursivos*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile. ISBN: 78-956-414-783-3

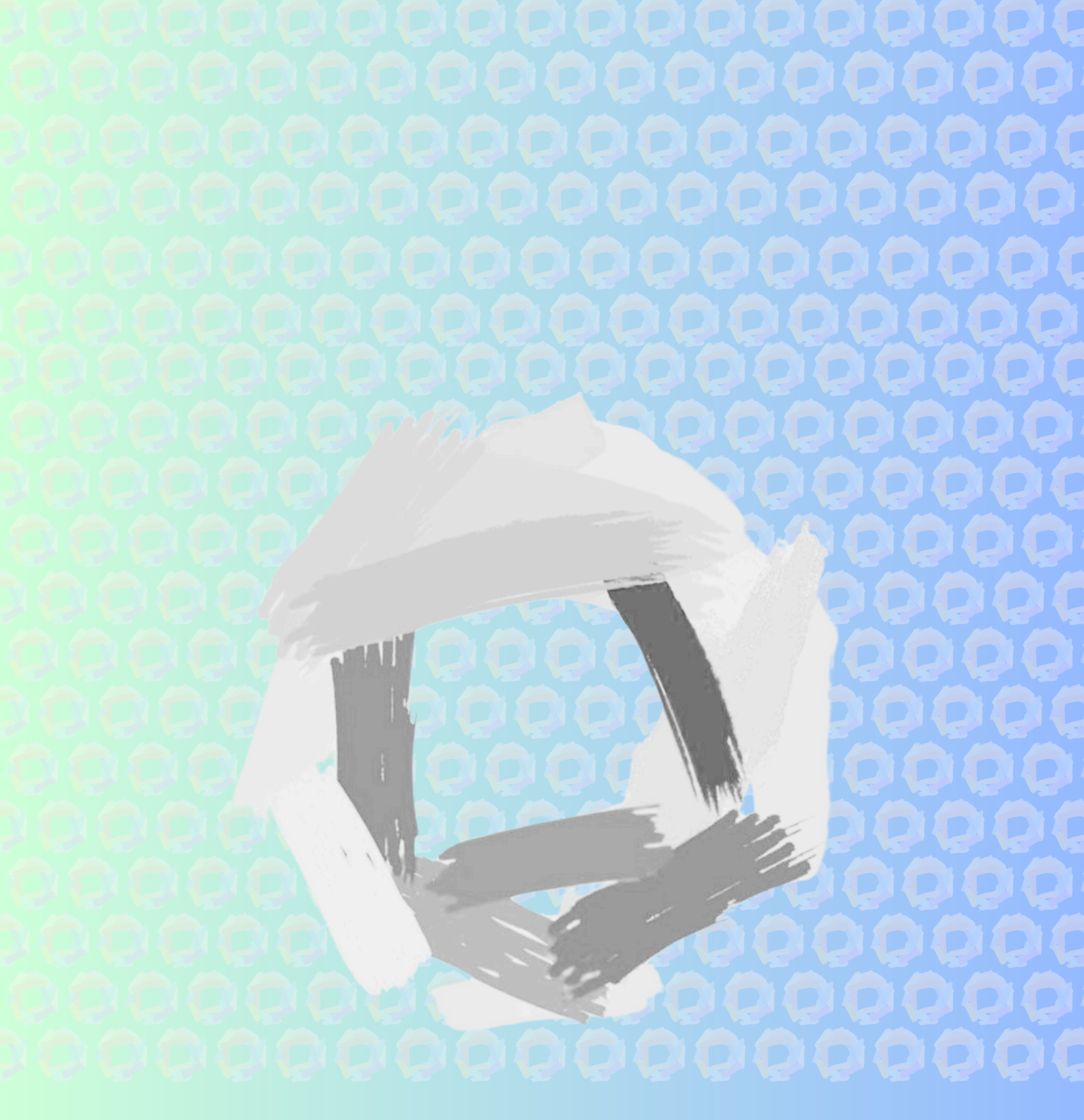
Maturana Araneda, C.L.; Gálvez Fredes, B. (2021) Incidencia de la multimodalidad y la pedagogía de género en la escritura de Informes Descriptivos en segundo básico. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*. 26:1, p. 19-39.

³⁰ Si bien este trabajo no proviene de una revista académica arbitrada sino de una publicación profesional de la Universidad de Maquarie, el artículo significado contiene una buena síntesis de los conceptos fundamentales de Pauline Gibbons, académica australiana que tiene un trabajo sostenido en el tema, con numerosas publicaciones anteriores al 2010 y dos libros dedicados al tema que se consideraban trabajos seminales en el área.

- Mavers, D. y Machin, D. (acceso julio 2, 2024) Social Semiotics, *Glossary of Multimodal Terms* (<https://multimodalityglossary.wordpress.com/social-semiotics/>)
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy* (No. 9). Graó.
- Moyano, Estela I., 2018: "La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión", *DELTA*, vol.34, n.1, 235-267.
- Painter, C. (1999). *Learning through language in Early Childhood*. Londres, Inglaterra. Continuum.
- Painter, C., Martin, J. & Unsworth, L. (2014). *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield, Bristol: Equinox.
- Painter, C. (1984 / 2015) *Into the Mother Tongue*. London, New York: Bloomsbury Academic.
- Painter, C. (2001) Understanding Genre and Register: Implications for Language Teaching, en Burns, A. y Coffin, C., *Analysing English in a Global Context*. The Open University, Routledge, Maquarie University.
- Palincsar, S. & Schleppegrell, M. (2014). Focusing on language and meaning while learning with text. *TESOL Quarterly*, 48(3), 616-623.
- Parkin, B., & Harper, H. (2018a). Introducing Scaffolding, in *Teaching with Intent: Scaffolding academic language with marginalised students*. P. 36-40. Primary English Teaching Association Australia.
- Parkin, B., & Harper, H. (2018b). The micro-scaffold: purposeful classroom dialogue, in *Teaching with Intent: Scaffolding academic language with marginalised students*. P. 74-77. Primary English Teaching Association Australia.
- Parkin, B. & Harper, H. (2020) The application of three exotopic theories in education. *Mind, Culture, and Activity*. DOI: 10.1080/10749039.2020.1794008
- Rose, D. & Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield/Bristol: Equinox.
- Serpa, C. (2021) La enseñanza de la escritura en la educación superior: una experiencia didáctica en torno al macrogénero "Descripción de Flujograma". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 26:1, p. 77-96.
- Tizio, H. (coord.) (2003) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Gedisa
- Vian Jr, O.; Dalben de Faria, F. (2021) Genre-Based Pedagogy in Paulo Freire's Country: Teaching Brazilian Students to Write Essays for the National High School Exam. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 26:1, p. 61-76.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Nueva York: Harvard University Press.
- Wells, G. (1994). The Complementary Contributions of Halliday and Vygotsky to "Language-Based Theory of Learning". *Linguistics and Education*, 6, 41-90.

Westhoff, I. (2017) A didactic sequence based on the Reading to Learn program: a proposal to teach the narrative genre in primary education in Chile. *Lenguaje y textos*, 46, 19-28. <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8722>

Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.



ANEP

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

DIRECCIÓN
DE POLÍTICAS
LINGÜÍSTICAS

ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

INSPECCIÓN
DE INGLÉS

