

**Desarrollo de las Habilidades de Reflexión y Escritura a Través de Escritura Reflexiva en
un Instituto de Idiomas Privado en Cali, Colombia**

Ana Maria Ramirez López

202022017 - 3267

Trabajo presentado para optar al título de Licenciados en Lenguas Extranjeras con Énfasis en
Inglés y Francés

Director:

Astrid Helena Marmolejo Schmidtt

Universidad del Valle

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras

Licenciatura en Lenguas Extranjeras

2025

Tabla de Contenido

1. Introducción	8
1.1 Planteamiento del Problema	9
1.2 Preguntas de Investigación	11
1.2.1 Pregunta Principal	11
1.2.2 Preguntas Específicas	11
1.3 Importancia del Estudio	12
1.4 Estructura del Trabajo	13
2. Literatura	14
2.1 Antecedentes	14
2.1.1 Antecedentes Internacionales	14
2.1.2 Antecedentes Nacionales	17
2.1.3 Antecedentes Locales	21
2.2 Marco Conceptual	25
2.2.1 Escritura en Inglés como Lengua Extranjera	25
2.2.2 Escritura reflexiva	26
2.2.3 Modelo de Práctica Reflexiva de Gibbs	27
3. Metodología	30
3.1 Resumen	30
3.2 Diseño de la Investigación	30
3.3 Contexto	31
3.4 Participantes	32
3.5 Recolección de Datos	33
3.5.1 Encuestas	34
3.5.2 Encuesta de Entrada	35
3.5.3 Tareas de Escritura Reflexiva	36
3.5.4 Encuesta de salida	44
3.6 Diseño de las Rúbricas de Análisis	45
3.6.1 Diseño de Rúbrica R1	45
3.6.3 Diseño de Rúbrica R2	46
3.6.4 Diseño de Rúbrica R3	47
3.7 Validez y Confiabilidad	48
3.8 Consideraciones Éticas	49
3.8.1 Anonimato	50
4. Análisis	52
4.1 Encuesta de Entrada	52
4.1.1 Descripción de la Experiencia	52
4.1.2 Sentimientos y Pensamientos	53
4.1.3 Evaluación de la Experiencia	53
4.1.4 Análisis Crítico de la Experiencia	54

4.1.5 Conclusiones	54
4.1.6 Plan de Acción	54
4.2 Tareas de Escritura	55
4.2.1 R2: Necesidades y Fortalezas Gramaticales en la Producción Escrita	58
4.2.2 R3: Desarrollo de la Escritura Reflexiva	62
4.3 Encuesta de Salida	67
4.3.1 Descripción de la Experiencia	67
4.3.2 Sentimientos y Pensamientos	68
4.3.3 Evaluación de la Experiencia	68
4.3.4 Análisis Crítico de la Experiencia	68
4.3.5 Conclusiones	69
4.3.6 Plan de Acción	69
5. Discusión	70
5.1 Percepciones y Experiencias	70
5.2 Necesidades y Fortalezas Gramaticales en la Producción Escrita	72
5.3 Desarrollo de la Escritura Reflexiva	75
6. Conclusiones	80
6.1 Consideraciones Para Futuras Investigaciones	81
6.2 Importancia del Estudio para la Carrera	81
7. Referencias	84
8. Anexos	88

Tabla de Tablas**Tabla 1**

Relacion preguntas de investigación con la recolección de datos y el análisis correspondiente **34**

Tabla 2

Tareas de escritura reflexiva: componentes y fechas de aplicación **37**

Tabla 3

Planeación de clase tarea 1 **40**

Tabla 4

Participación de estudiantes del Grupo 1 en tareas y encuestas **55**

Tabla 5

Participación de estudiantes del Grupo 2 en tareas y encuestas **56**

Tabla 6

Resumen de estudiantes seleccionados para el análisis según criterios de inclusión **57**

Resumen

La presente investigación buscó analizar el impacto de las tareas de escritura reflexiva en el desarrollo de habilidades de escritura y reflexión en estudiantes de inglés como lengua extranjera en un instituto de idiomas privado en Cali, Colombia. Mediante un enfoque cualitativo y bajo la metodología de investigación-acción, se diseñaron e implementaron seis tareas de escritura reflexiva basadas en el modelo de reflexión de Gibbs (1988). Participaron 17 estudiantes de nivel B1+, distribuidos en dos grupos, quienes completaron una encuesta de entrada, las tareas de escritura y una encuesta de salida. Los datos obtenidos fueron analizados a partir de la creación y adaptación de tres rúbricas específicas. Los resultados evidenciaron que, a lo largo del proceso, los estudiantes experimentaron un cambio en su percepción sobre la escritura en inglés. De igual modo, se identificaron avances en el uso de estructuras gramaticales usadas, aunque persistieron errores en aspectos del lenguaje y legibilidad. El análisis reveló que la mayoría de los participantes logró desarrollar parcialmente las etapas del modelo de Gibbs, alcanzando niveles intermedios en cuanto a profundidad reflexiva y conexión con los objetivos gramaticales de cada tarea. En conclusión, las tareas de escritura reflexiva se consolidaron como una herramienta pedagógica eficaz para fomentar tanto el desarrollo lingüístico como el pensamiento crítico.

Palabras clave: escritura reflexiva, inglés como lengua extranjera, habilidades de escritura, habilidades de reflexión, investigación-acción.

Abstract

This study aimed to analyze the impact of reflective writing tasks on the development of writing and reflection skills in students of English as a foreign language at a private language institute in Cali, Colombia. Using a qualitative approach and an action research methodology,

six reflective writing tasks based on Gibbs' Reflective Model (1988) were designed and implemented. Seventeen B1+ level students, divided into two groups, participated in the study. They completed an entry survey, the writing tasks, and an exit survey. Data were analyzed through the creation and adaptation of three specific rubrics. The results showed that, throughout the process, students experienced a shift in their perception of writing in English. Progress was also observed in the use of targeted grammatical structures, although errors persisted in aspects of language and readability. The analysis revealed that most participants partially developed the stages of Gibbs' model, reaching intermediate levels in terms of reflective depth and alignment with the grammatical objectives of each task. In conclusion, reflective writing tasks proved to be an effective pedagogical tool for fostering both linguistic development and critical thinking.

Keywords: reflective writing, English as a foreign language, writing skills, reflection skills, action research.

Résumé

Cette recherche visait à analyser l'impact des tâches d'écriture réflexive sur le développement des compétences en écriture et en réflexion chez des étudiants d'anglais comme langue étrangère dans un institut de langues privé à Cali, Colombie. En adoptant une approche qualitative et une méthodologie de recherche-action, six tâches d'écriture réflexive basées sur le modèle de réflexion de Gibbs (1988) ont été conçues et mises en œuvre. Dix-sept étudiants de niveau B1+, répartis en deux groupes, ont participé à l'étude. Ils ont complété un questionnaire initial, les tâches d'écriture et un questionnaire final. Les données recueillies ont été analysées à partir de la création et de l'adaptation de trois grilles d'évaluation spécifiques. Les résultats ont montré qu'au cours du processus, les étudiants ont modifié leur perception de l'écriture en anglais. Des progrès ont également été observés dans l'utilisation des structures

grammaticales ciblées, bien que des erreurs persistent dans certains aspects linguistiques et de lisibilité. L'analyse a révélé que la majorité des participants a développé partiellement les étapes du modèle de Gibbs, atteignant des niveaux intermédiaires en termes de profondeur réflexive et de lien avec les objectifs grammaticaux de chaque tâche. En conclusion, les tâches d'écriture réflexive se sont avérées être un outil pédagogique efficace pour favoriser à la fois le développement linguistique et la pensée critique.

Mots-clés: écriture réflexive, anglais comme langue étrangère, compétences en écriture, compétences de réflexion, recherche-action.

1. Introducción

Este estudio se propuso investigar el impacto de la escritura reflexiva en las habilidades de escritura de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en un instituto de idiomas privado en la ciudad de Cali, Colombia. La relevancia de este tema radica en su potencial para mejorar la conexión entre los estudiantes y su escritura en inglés al integrar la reflexión en el proceso de aprendizaje, lo que puede conducir a un desarrollo más profundo de sus habilidades de escritura en la lengua meta.

Estudios previos a nivel internacional, nacional y local han explorado el impacto de la reflexión en el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de habilidades de reflexión en la educación superior, así como algunos aspectos relacionados con la enseñanza y el desarrollo de habilidades de escritura en inglés como lengua extranjera.

A nivel internacional, se ha encontrado que la escritura reflexiva mejora la comprensión lectora, promueve un aprendizaje profundo y moviliza la experiencia del estudiante, contribuyendo al desarrollo de habilidades cognitivas y pedagógicas. A nivel nacional, investigaciones han demostrado que el uso de estrategias reflexivas y colaborativas, combinadas con retroalimentación por parte de los profesores, fomenta el desarrollo de habilidades de escritura en esta lengua. A nivel local, los estudios han explorado la enseñanza y el desarrollo de habilidades de escritura en inglés como lengua extranjera en contextos educativos, encontrando que los enfoques metodológicos centrados en la reflexión, la experiencia del estudiante y la exploración de aspectos culturales y comunicativos promueven el desarrollo de habilidades de escritura y contribuyen al aprendizaje académico y profesional de los participantes.

Sin embargo, existe una brecha entre estos estudios y el presente, mientras que los estudios previos se han centrado principalmente en el impacto de la escritura reflexiva y el

desarrollo de habilidades de escritura en inglés en contextos de educación superior, esta investigación se enfocó específicamente en el desarrollo de habilidades de escritura reflexiva en un centro de idiomas privado en Cali, Colombia. Además, tuvo como objetivo promover estrategias de aprendizaje que fomenten la conexión entre el tema de escritura y el proceso de escritura, algo que no ha sido ampliamente explorado en este contexto educativo.

En consecuencia, este estudio incluyó seis actividades de escritura, cada una centrada en una pregunta formulada por sesión, vinculada tanto a experiencias personales de los estudiantes como a los temas tratados en clase. El objetivo fue analizar cómo la reflexión sobre sus vivencias influye en el desarrollo de su habilidad escrita en inglés. Este estudio es relevante porque busca establecer una conexión significativa entre la escritura en una segunda lengua (L2) y los estudiantes, fomentando la mejora del componente escrito en inglés como lengua extranjera o EFL como indican sus siglas en inglés. Igualmente, es particularmente valioso en nuestro contexto, ya que nos permite explorar cómo la escritura reflexiva puede potenciar el desarrollo de habilidades escritas en inglés y enriquecer la experiencia de aprendizaje de la lengua.

1.1 Planteamiento del Problema

En Colombia, la mayoría de las investigaciones sobre el uso de la escritura académica en inglés como lengua extranjera se han centrado en contextos universitarios (Guapacha & Chavez, 2023, p. 263). Esto ha generado una brecha en la investigación sobre el impacto de la escritura en otros contextos y de la escritura reflexiva en el país, como en los institutos de idiomas, que albergan a un gran número de estudiantes de EFL. A pesar de su relevancia, existe una falta de estudios enfocados en este entorno educativo, lo que plantea la necesidad de investigar más a fondo el tema.

Este interés por investigar el impacto de la escritura reflexiva en ese contexto surgió de la observación de cómo los estudiantes muestran poco entusiasmo por escribir, percibiéndolo como un ejercicio no interesante y sin objetivo, lo que indica la necesidad de investigar nuevas estrategias pedagógicas para enseñar y fomentar la escritura en inglés, buscando promover una conexión más significativa entre los estudiantes y la escritura en la lengua extranjera.

A nivel internacional, la literatura muestra un consenso sobre el valor de la escritura reflexiva como herramienta para el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de habilidades metacognitivas. Se ha demostrado que el uso de diarios, tanto escritos como digitales, no solo mejora la comprensión lectora y el rendimiento académico, sino que también fortalece la organización de ideas y las habilidades de escritura. De igual forma, diversas investigaciones han desarrollado marcos teóricos y metodológicos para evaluar el pensamiento crítico en contextos de adquisición de una segunda lengua, resaltando el potencial formativo de este tipo de escritura. Otros estudios destacan su impacto en la cognición de los estudiantes y su papel en la promoción de un aprendizaje más profundo, especialmente cuando se apoya con intervenciones pedagógicas como talleres o espacios dedicados a la reflexión. Esta práctica también ha sido reconocida por su capacidad para movilizar experiencias previas y visiones pedagógicas, favoreciendo una mayor comprensión de la práctica educativa.

A nivel nacional, los estudios realizados coinciden en la importancia de la reflexión escrita para fortalecer la competencia en escritura académica en inglés, particularmente en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras. La implementación de estrategias como la autoevaluación, la retroalimentación y el andamiaje en tareas colaborativas ha contribuido al desarrollo de habilidades expresivas, metalingüísticas y críticas. También se ha subrayado el rol de los docentes como mediadores en este proceso, así como la necesidad de abordar los retos retóricos y discursivos que enfrentan los estudiantes al producir textos académicos en

una lengua extranjera. En conjunto, estas investigaciones refuerzan la relación entre la escritura reflexiva, el pensamiento crítico y la mejora en la producción escrita en inglés.

A nivel local, la mayoría de los estudios se han desarrollado en contextos universitarios, donde se ha explorado la escritura reflexiva como medio para fortalecer la identidad académica, la motivación y la conexión con aspectos culturales en el aprendizaje del inglés. En contraste, también se ha llevado a cabo una investigación en un instituto de idiomas, que destaca por enfocarse en un contexto diferente al escolar o universitario tradicional, y evidenciar el potencial de los portafolios para promover la escritura y conciencia de los estudiantes.

En el contexto de los institutos de idiomas, he observado que los estudiantes a menudo no perciben la escritura como una actividad relevante para su aprendizaje, considerando esta habilidad como no esencial en su adquisición de la lengua meta. Esta percepción presenta una oportunidad para investigar nuevas estrategias pedagógicas para promover una conexión más profunda entre la escritura y las experiencias personales de los estudiantes. Al integrar la escritura reflexiva en el aula de inglés como lengua extranjera, se pueden generar oportunidades significativas para fortalecer sus habilidades escritas, mejorando así su desempeño y compromiso con el proceso de aprendizaje.

1.2 Preguntas de Investigación

1.2.1 Pregunta Principal

¿Cuál es el impacto de las tareas de escritura reflexiva en el desarrollo de habilidades de reflexión y escritura de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en un centro de idiomas privado?

1.2.2 Preguntas Específicas

1. ¿Cuáles son las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre la escritura en inglés y el uso de la escritura reflexiva en su aprendizaje?
2. ¿Cuáles son las necesidades y fortalezas gramaticales de los estudiantes en cuanto a la producción escrita en inglés como lengua extranjera?
3. ¿Cómo desarrollan los estudiantes la escritura reflexiva según las etapas de Gibbs (1988) a través de las tareas de escritura reflexiva?

1.3 Importancia del Estudio

Esta investigación aborda una necesidad concreta dentro del contexto educativo. A diferencia de la mayoría de estudios previos que se han centrado principalmente en instituciones de educación superior, este trabajo se enfoca en un instituto privado de idiomas en Cali, Colombia al igual que el de Solarte & Palacio (2023). De este modo, se destaca por atender las particularidades y necesidades de los estudiantes en este entorno específico.

Además, una de las contribuciones de este trabajo es su capacidad para motivar a los estudiantes a conectarse más profundamente con el proceso de escritura en inglés. Al integrar un enfoque reflexivo, se les ofrece la oportunidad de vincular sus experiencias personales con el aprendizaje de la lengua, transformando la escritura en una herramienta de auto expresión y reflexión. Esto les permite percibir la escritura como algo más que una tarea académica, convirtiéndola en una forma para explorar y expresar sus experiencias.

Por último, este estudio es relevante para los profesores y programas de lenguas en institutos, ya que ofrece una nueva perspectiva sobre la incorporación de la escritura reflexiva en el plan de estudios al proponer este tipo de escritura como una alternativa para la enseñanza de la habilidad escrita en las aulas de inglés como lengua extranjera.

1.4 Estructura del Trabajo

Antes de abordar el siguiente apartado, es importante presentar la estructura general del trabajo. Después de esta introducción, el capítulo de literatura ofrece una revisión de antecedentes a nivel internacional, nacional y local, seguida de un marco conceptual que contextualiza las nociones clave de escritura en inglés como lengua extranjera, escritura reflexiva y el modelo de práctica reflexiva de Gibbs.

El capítulo de metodología describe el diseño de investigación-acción adoptado, el contexto del estudio, los participantes, los instrumentos de recolección de datos y el proceso de construcción de las rúbricas de análisis. A continuación, el capítulo de análisis expone los resultados obtenidos a partir de la encuesta de entrada, las tareas de escritura y la encuesta de salida, organizados según las categorías establecidas en las rúbricas. Posteriormente, el capítulo de discusión interpreta los hallazgos a la luz de los objetivos de investigación y de la literatura revisada. Finalmente, el trabajo concluye con el apartado de conclusiones, que resume los aportes principales, ofrece recomendaciones para investigaciones futuras y destaca la relevancia del estudio en el contexto educativo.

2. Literatura

En el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la investigación sobre la escritura en esta lengua ha contribuido a obtener conocimientos sobre la adquisición del lenguaje y las metodologías pedagógicas. El propósito de esta sección es revisar estudios empíricos sobre la escritura en EFL, particularmente en la escritura reflexiva en tres contextos diferentes: internacional, nacional y local.

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes Internacionales

A nivel internacional, los estudios sobre la escritura reflexiva en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera han revelado diferentes enfoques y resultados que subrayan la importancia de esta práctica en la mejora de la competencia escrita de los estudiantes. En general, las investigaciones han mostrado que este tipo de escritura, especialmente mediante el uso de diarios electrónicos y físicos, fomenta tanto el desarrollo académico como personal de los estudiantes, mejorando habilidades como la organización, la reflexión crítica y la comunicación escrita. Esta sección presenta una revisión de estudios realizados en contextos internacionales que exploran este tema.

Para comenzar, Chan & Lin (2014) investigaron los efectos de los diarios electrónicos de aprendizaje reflexivo y cómo los estudiantes los incorporan en sus procesos de aprendizaje en un curso virtual de EFL a nivel universitario y empleó un enfoque de métodos mixtos, combinando datos cualitativos y cuantitativos. Los resultados revelaron que, en este contexto, los estudiantes que utilizaron este tipo de diarios superaron en rendimiento a aquellos que no los usaron, particularmente en la comprensión lectora. El uso de diarios electrónicos contribuyó a un mejor desempeño académico en el curso en línea. Además, los estudiantes que participaron en la escritura de estos afirmaron mejoras en sus habilidades organizativas y de

escritura. En este sentido, los autores recomiendan que estudios futuros exploren la implementación de diarios electrónicos de aprendizaje reflexivo en diferentes materias con distintos niveles de competencia lingüística, así como investigar la relación entre el logro académico de los estudiantes en varios cursos y el uso de este tipo de texto.

De igual manera, Chau & Cheng (2012) exploraron las habilidades de aprendizaje reflexivo en la adquisición de una segunda lengua en estudiantes de educación superior en China, utilizando un marco teórico basado en una revisión de la literatura sobre sistemas de clasificación reflexiva y escritura en L2. El estudio se centró en analizar 16 diarios reflexivos escritos por un estudiante de la Universidad Politécnica de Hong Kong, documentados en un portafolio virtual entre octubre de 2009 y marzo de 2010. Los resultados revelaron que el marco desarrollado es una herramienta valiosa para medir las habilidades de aprendizaje reflexivo en la adquisición de una segunda lengua, proporcionando conocimientos significativos sobre las habilidades críticas de los estudiantes universitarios chinos. Sin embargo, los autores señalaron que, aunque el marco tiene potencial, su aplicación requiere un apoyo adecuado y se necesita más investigación para mejorar su fiabilidad y validez. También, el estudio identificó ciertos problemas durante el análisis, los autores recomendaron utilizar esta información en futuras investigaciones para diseñar un sistema de clasificación más grande que capture la competencia de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de L2.

Además, Sudirman, Gemilang & Kristanto (2021) llevaron a cabo un estudio sobre el impacto de la escritura de diarios reflexivos en la comunicación de ideas y el aprendizaje dentro del contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El estudio se realizó en el Departamento de Educación de Inglés de Universitas Sarjanawiyata Tamansiswa en Yogyakarta, Indonesia, adoptando un enfoque cualitativo basado en 124 diarios reflexivos y entrevistas en línea con 15 estudiantes de EFL. Los hallazgos indicaron que la escritura de este tipo de texto es una herramienta efectiva para que los estudiantes se involucren en la reflexión

crítica y el autodescubrimiento respecto a los temas de escritura. Asimismo, el estudio concluyó que esta práctica es útil para que los estudiantes de esta lengua expresen ideas, participen en la reflexión crítica y mejoren sus habilidades de escritura. No obstante, los autores sugirieron que investigaciones futuras incluyan un mayor número de participantes y documentos para análisis, y consideren el uso de un enfoque cuantitativo con encuestas o cuestionarios para obtener más información sobre las opiniones de los estudiantes. A esto se suma, la recomendación de realizar estudios experimentales para comparar los efectos de la escritura de diarios reflexivos antes y después de su implementación.

Por otro lado, King (2002) llevó a cabo un estudio con el objetivo de desarrollar la conciencia y comprensión sobre las etapas de la reflexión crítica y cómo estas pueden mejorar la calidad de la escritura reflexiva. El estudio se realizó con estudiantes de un programa de maestría en el Reino Unido durante la cohorte 2001/2002. King utilizó un modelo simplificado de las etapas de la reflexión y organizó dos talleres para que reconocieran la importancia del proceso reflexivo, rastrearan su desarrollo desde observaciones básicas hasta niveles superiores de resolución de problemas y evaluaran la calidad de la escritura reflexiva. Los resultados mostraron que los factores clave para mejorar la reflexión estudiantil incluyen el tiempo dedicado a la reflexión, el refuerzo de las etapas del proceso reflexivo y la creación de una cultura institucional que fomente la reflexión. En sus conclusiones, el autor discute una iniciativa futura centrada en los estudiantes y cómo establecer una cultura de reflexión crítica tiene implicaciones curriculares y de recursos. Igualmente, recomienda que los futuros estudios consideren el uso de medios más variados antes de explorar los diarios en línea, así como el desarrollo de mejores materiales de formación y ajustes curriculares para fomentar un enfoque más integrado de la reflexión crítica.

Finalmente Pañagua, Martín-Alonso & Blanco (2019) concluyen con esta revisión internacional estudiar el proceso de formación de 6 estudiantes de pregrado de la Universidad

de Málaga durante su periodo de prácticas en educación primaria, enfocándose en el tercer año de las prácticas, que tuvo una duración de cinco semanas. En este contexto, los estudiantes realizaron tareas de escritura reflexiva, incluyendo la redacción de diarios y narrativas de aula. A través de un estudio de caso que combinó la observación, entrevistas y análisis de documentos, los investigadores concluyeron que este tipo de escritura tiene un impacto significativo en la activación de las experiencias y concepciones pedagógicas de los estudiantes. Los resultados subrayan la importancia de guiar las acciones y decisiones de los estudiantes para desarrollar conocimientos relacionados con la experiencia práctica. En conclusión, los autores destacaron la escritura reflexiva como una herramienta valiosa para promover el desarrollo del conocimiento experiencial en el ámbito educativo.

En conjunto, las investigaciones internacionales revisadas demuestran que la escritura reflexiva, ya sea en formato digital o tradicional, juega un papel crucial en el desarrollo de las competencias escritas en estudiantes de EFL. La implementación de diarios reflexivos ha mostrado resultados positivos en términos de la mejora de habilidades organizativas, la reflexión crítica y el autodescubrimiento, contribuyendo significativamente al desempeño académico. No obstante, persisten desafíos relacionados con la metodología y la necesidad de más estudios que aborden diferentes niveles de competencia lingüística y que utilicen enfoques cuantitativos para complementar los hallazgos actuales.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

En el contexto nacional, los estudios sobre esta práctica han revelado importantes hallazgos en cuanto al desarrollo de las competencias de escritura de los docentes en formación y los estudiantes. A continuación, se presentan estudios que abordan el impacto de la retroalimentación, el andamiaje colaborativo y las prácticas reflexivas en la mejora de las habilidades de escritura en inglés.

Para iniciar, Meza, Rodríguez & Caviedes (2021) analizaron la evolución de las habilidades de escritura académica en 15 docentes de inglés en formación en una universidad privada de Bogotá. El estudio se centró en el impacto del aprendizaje reflexivo, utilizando la retroalimentación formativa y la autoevaluación como herramientas clave para la redacción de ensayos para exámenes internacionales con el objetivo de desarrollar sus competencias de escritura. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y basada en la investigación-acción, recopiló datos a través de ensayos, retroalimentación de los docentes, diarios de los estudiantes y rúbricas. Los resultados mostraron una mejora significativa en las habilidades de escritura cuando los participantes reflexionaban sobre la retroalimentación y la autoevaluación, lo que impactó positivamente su aprendizaje. Como resultado, los autores concluyeron que estas estrategias no solo fomentaron la autorregulación y la metacognición, sino que también contribuyeron al desarrollo profesional de los futuros docentes. Como recomendación, sugirieron que la escritura académica sea un objetivo continuo en el currículo y que la retroalimentación se utilice como una estrategia clave para mejorar las habilidades de los docentes en formación.

De manera complementaria, Vergara & Perdomo (2017) exploraron el impacto de un andamiaje colaborativo de escritura creativa en el desarrollo de la expresión oral y escrita en inglés en estudiantes de Filología e Idiomas en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá. Mediante un estudio cualitativo estuvo compuesto por 9 hombres y 4 mujeres, de entre 19 y 28 años, con una intensidad semanal de dos horas. Utilizando una metodología de investigación principalmente cualitativa basada en diseños y análisis del discurso, los resultados mostraron que el andamiaje colaborativo de escritura creativa mejoró las habilidades expresivas en inglés. Los participantes demostraron un alto nivel de interacción en la lengua extranjera, mayor conciencia metalingüística y autorregulación en el aprendizaje. Así, los autores concluyeron que este andamiaje contribuye al desarrollo de las habilidades expresivas

en inglés y sugirieron que estos hallazgos podrían ser beneficiosos para mejorar la formación de los docentes de inglés en Colombia.

De forma paralela, Ruiz, Cuervo & Salguero (2017) exploraron las funciones de la escritura en inglés y el rol de los docentes en clases de quinto grado en el Centro Educativo Distrital Calasanz en Bogotá, Colombia. En este estudio, participaron estudiantes de 9 a 11 años y docentes de inglés de 23 a 35 años, algunos de los cuales no estaban oficialmente certificados en la enseñanza del idioma inglés. Con base en una metodología cualitativa que incluyó cuestionarios y guías de escritura para la recolección de datos, los autores analizaron algunas perspectivas teóricas sobre las funciones de la escritura en inglés y el rol de los docentes en la enseñanza de esta habilidad. Los resultados destacaron la importancia de desarrollar habilidades de escritura en inglés para una comunicación efectiva. Por lo tanto, los autores concluyeron que el desarrollo de estas habilidades es crucial para la comunicación efectiva y que los docentes tienen un papel importante en facilitar este proceso de aprendizaje. El estudio también subrayó la conexión entre las habilidades de escritura en inglés y el pensamiento crítico, reflexivo y lingüístico, en línea con los objetivos educativos del Ministerio Nacional de Educación y la institución. Como recomendaciones, los autores sugirieron una selección más rigurosa de docentes con perfiles adecuados, promover la reflexión pedagógica mediante el uso de diarios de campo y motivar a los estudiantes a través de campañas educativas.

Por otro parte, Zapata (2023) investigó la efectividad del Enfoque del Proceso de Escritura para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes en un contexto de segunda lengua en la Universidad de Antioquia. El estudio tuvo como objetivo cerrar la brecha entre los conceptos teóricos y la aplicación práctica en la enseñanza de la escritura. Los participantes incluyeron estudiantes del programa CLEI 6, enfocándose en su compromiso con el proceso de escritura. La investigación utilizó una metodología cualitativa, con un enfoque

descriptivo para observar los cambios en las habilidades de escritura de los estudiantes. La recolección de datos involucró diversos instrumentos, como muestras de escritura, diarios reflexivos y entrevistas con los estudiantes. Los hallazgos indicaron mejoras significativas en las habilidades de escritura de los estudiantes, particularmente en las etapas de planificación, redacción, revisión y edición. En vista de ello, el autor concluyó que la implementación del Enfoque del Proceso de Escritura mejora eficazmente las capacidades de escritura de los estudiantes al fomentar una práctica más estructurada y reflexiva. Sin embargo, el estudio reconoció limitaciones, como el tamaño limitado de la muestra y los posibles sesgos en los datos auto reportados. El autor recomendó realizar estudios adicionales con grupos de participantes más diversos y una investigación longitudinal para explorar el impacto a largo plazo de este enfoque en el desarrollo de la escritura.

Finalmente, Carl & Cuesta (2019) exploraron las creencias y prácticas relacionadas con la escritura académica entre docentes bilingües de inglés en formación teniendo como L1 español y L2 inglés, inscritos en un programa de posgrado en una universidad privada en Colombia. En este caso, utilizando un enfoque de métodos mixtos que incluyó entrevistas semiestructuradas y cuestionarios, los datos fueron analizados mediante teoría fundamentada y estadísticas descriptivas. Los resultados mostraron que los participantes enfrentaban desafíos en los aspectos retóricos de la escritura académica, principalmente debido a la falta de formación, aunque demostraron éxito relativo en áreas donde habían recibido instrucción, como habilidades lingüísticas discretas y prosa descriptiva. Los autores concluyeron que las dificultades en la escritura académica son fundamentalmente no lingüísticas y plantearon la hipótesis de que desafíos similares podrían presentarse incluso al escribir en su lengua materna. Además, enfatizaron la importancia de abordar los desafíos en las competencias comunicativas retóricas multilingües entre los docentes bilingües en formación. El estudio subrayó la necesidad de intervención, no solo debido a la creciente importancia de las

competencias retóricas en la sociedad contemporánea, sino también para formar docentes con las habilidades necesarias para enseñar eficazmente estas capacidades esenciales a sus estudiantes. Los autores recomendaron realizar más estudios con un mayor número de participantes, incluidos estudiantes de pregrado de más instituciones, para obtener una comprensión más amplia de estos problemas.

En resumen, los estudios nacionales sobre escritura reflexiva y académica en la enseñanza del inglés en Colombia han identificado importantes áreas de mejora y han resaltado el papel que juegan tanto los docentes como los estudiantes en el desarrollo de habilidades de escritura. Como se ha evidenciado, las estrategias de retroalimentación, el andamiaje colaborativo y la reflexión pedagógica son fundamentales para mejorar las habilidades de escritura en el contexto de la enseñanza del inglés, lo que sugiere la necesidad de continuar investigando estas prácticas.

2.1.3 Antecedentes Locales

En el contexto local, diversos estudios han explorado diferentes enfoques que buscan no solo fortalecer las habilidades de escritura, sino también motivar a los estudiantes a involucrarse en su aprendizaje a través de experiencias significativas, a continuación la revisión de este contexto.

En primer lugar, Hernández & Mesa (2015) realizaron una intervención pedagógica en la enseñanza de la escritura en inglés a partir de la creación de un texto autobiográfico, enfocándose en mejorar el proceso de escritura en un curso de Inglés I del Programa de Lenguas Extranjeras en la Universidad del Valle. El estudio cualitativo analizó las características textuales, el proceso de composición y el contexto de escritura en niveles micro y macro siguiendo el modelo de dimensiones de la escritura de Cumming (2001). Los resultados subrayan la importancia de la experiencia de escribir en el aula para establecer

bases profesionales y resaltar la interdependencia entre escritura y aprendizaje. La voz del estudiante refleja un estilo académico personal en proceso de construcción a medida que avanza su profesionalización. En sus conclusiones, los autores destacan la relevancia de las intervenciones pedagógicas en la escritura en inglés para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, y enfatizan la relación entre la escritura, el aprendizaje y la construcción de una identidad académica y profesional.

De manera similar, Noguera & Mazuera (2011) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de motivar a los estudiantes a aprender una lengua extranjera a través de una metodología innovadora que consistía en escribir un cuento folclórico en inglés, basado en símbolos culturales de Colombia, en el curso de Habilidades Integradas en Inglés II del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras en la Universidad del Valle durante los años 2007-2008. Los autores implementaron un enfoque en cinco fases, evaluando los resultados mediante una encuesta a quince estudiantes que analizó sus sentimientos iniciales y el desarrollo de su aprendizaje del inglés. Los resultados revelaron que los estudiantes tuvieron una percepción positiva hacia la escritura de cuentos folclóricos, destacando la novedad de la actividad que les permitió reflexionar sobre su cultura. A medida que avanzaba el proceso, muchos encontraron que escribir se volvía más fácil y divertido, reconociendo mejoras en sus habilidades escritas y orales, y en su creatividad y vocabulario. A pesar de algunos desafíos relacionados con su nivel de inglés, la mayoría consideró la experiencia enriquecedora y satisfactoria. En sus conclusiones, los autores subrayaron que la colaboración entre docentes y estudiantes resultó en una experiencia valiosa, destacando el impacto positivo del enfoque metodológico utilizado, y sugirieron integrar estos elementos en los programas de cursos de inglés en las licenciaturas de lenguas extranjeras en universidades colombianas.

Desde otra perspectiva, Rodríguez (2024) relata la implementación de una secuencia didáctica basada en el género textual, con el objetivo de mejorar las habilidades de escritura de

estudiantes de nivel B2 en un instituto de idiomas en Cali, Colombia. La investigación siguió un enfoque de investigación-acción y empleó una metodología mixta, que incluyó el uso de encuestas de caracterización, pre-tests, diarios de campo y composiciones finales (*post-tests*). La secuencia didáctica se diseñó con base en el enfoque de géneros, que incluye la comprensión y análisis de géneros literarios, junto con el enfoque basado en tareas. A lo largo de dos semanas y media, los estudiantes participaron en actividades como cuestionarios, redacción de borradores y ejercicios de revisión. Los resultados indicaron una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para estructurar y redactar sus composiciones, vinculando el aprendizaje con sus aspiraciones académicas y profesionales. El progreso se atribuyó a la conceptualización del género literario y a la variedad de actividades de escritura dentro de la secuencia didáctica. Como conclusión, el estudio resalta la influencia del enfoque de género en el desarrollo de competencias escritas, ofreciendo otras perspectivas para la enseñanza de la escritura en contextos similares.

En un contexto diferente, Solarte & Palacio (2023) exploraron el uso de portafolios electrónicos para mejorar las habilidades de escritura de 15 estudiantes de EFL de nivel A2 en el curso *"English for Teens IV"* en un instituto de idiomas en Cali, Colombia. El estudio tuvo como propósito evaluar cómo los portafolios electrónicos pueden apoyar la escritura como un proceso y fomentar la conciencia del escritor. Realizado bajo un paradigma cualitativo, la investigación empleó una metodología de investigación-acción. Los datos se recopilaban mediante tres instrumentos: textos escritos por los estudiantes, cuestionarios y un diario de campo. Los hallazgos revelaron que los portafolios electrónicos impactaron positivamente las habilidades de escritura de los estudiantes al promover un enfoque orientado al proceso e incrementar su conciencia como escritores. Los autores concluyeron que los portafolios electrónicos son herramientas valiosas para mejorar la escritura en contextos de EFL. Sin embargo, el estudio reconoció limitaciones, como el tamaño reducido de la muestra y la corta

duración de la intervención. Con base en estos hallazgos, los autores recomendaron realizar investigaciones adicionales con grupos más grandes y períodos de implementación más largos para comprender mejor los efectos a largo plazo de los portafolios electrónicos en el desarrollo de la escritura.

Finalmente, Guapacha & Chaves (2023) realizaron una síntesis cualitativa de estudios sobre la escritura en inglés como lengua extranjera en Colombia, publicados entre 1990 y 2020. El objetivo principal fue analizar el estado de la investigación en este campo, identificar tendencias comunes y ofrecer recomendaciones para su desarrollo futuro. A partir de 63 estudios revisados, encontraron que la escritura en EFL es un área en crecimiento en el país, con un enfoque predominante en estudios cualitativos sobre la instrucción y el aprendizaje de la escritura en adultos, especialmente en el contexto universitario. La metodología empleada fue una adaptación del marco metodológico de Chong & Plonsky (2021). Los resultados revelaron la necesidad de expandir el alcance de la investigación en este campo, proponiendo una agenda de investigación que impulse su desarrollo. Los autores recomendaron que futuras síntesis incluyan estudios en otros idiomas además del inglés y se exploren fuentes adicionales, como tesis y revistas internacionales, para ampliar la comprensión del tema y contribuir a su evolución en el ámbito educativo.

En conclusión, los resultados de los estudios en el contexto local reflejan la efectividad de metodologías pedagógicas innovadoras en la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera. No obstante, la síntesis realizada por Guapacha & Chaves (2023) indica que, a pesar del crecimiento de la investigación sobre la escritura en EFL, la mayoría de los estudios se centran en contextos universitarios, lo que resalta la necesidad de ampliar el enfoque hacia otros entornos educativos, como los institutos de idiomas. En resumen, estos hallazgos subrayan la importancia de fomentar un aprendizaje significativo que motive a los estudiantes a

ver la escritura como una herramienta valiosa para la expresión personal y profesional, al tiempo que se reconoce la diversidad de contextos que deben ser investigados.

2.2 Marco Conceptual

Los conceptos principales que guiaron esta propuesta de investigación y la implementación de las 6 tareas reflexivas son 3 conceptos: Escritura en inglés como lengua extranjera (EFL), escritura reflexiva y el Modelo de Práctica Reflexiva de Gibbs.

2.2.1 Escritura en Inglés como Lengua Extranjera

La escritura en inglés como lengua extranjera, según Hyland (2003), se refiere al enfoque pedagógico en la enseñanza y aprendizaje de habilidades de escritura en esta lengua, específicamente para estudiantes cuya lengua materna no es el inglés. El campo de la escritura en EFL incluye géneros como ensayos, informes y piezas creativas, con el objetivo de mejorar la capacidad de los estudiantes para expresarse de manera coherente en la forma escrita de la lengua.

Silva & Matsuda (2001) complementan este concepto al destacar el aspecto técnico de la escritura en inglés como lengua extranjera, describiéndola como la habilidad de utilizar la sintaxis, ortografía y puntuación correctas para producir oraciones, párrafos y ensayos. Esta definición subraya la importancia de la competencia lingüística en la escritura en EFL, enfocándose en la precisión técnica. Además, Guapacha y Chaves (2023, p. 248), citando a Shaw y Weir (2007) y a Silva (2016), presentan una conceptualización de la escritura como una actividad cognitiva y cultural que involucra a escritores, textos y contextos.

La definición de Hyland (2003) se destaca por enfatizar la importancia de aprender y enseñar a los estudiantes a expresar sus pensamientos de manera coherente y precisa en inglés escrito. Este enfoque está relacionado con el objetivo de desarrollar una conexión

significativa entre los estudiantes y el proceso de escritura en el contexto de EFL. Richards (1990) complementa esta perspectiva al describir la escritura como un proceso mental que transforma conceptos, pensamientos e ideas en textos escritos (como se citó en Solarte & Palacio, 2023, p. 8).

En el contexto de inglés como lengua extranjera, esta visión resalta no solo la necesidad de dominar aspectos técnicos, como la gramática y el vocabulario, sino también de superar barreras culturales y contextuales en el uso de una lengua extranjera. Así, la escritura en esta lengua se convierte en una práctica cognitiva y cultural que va más allá de la producción técnica, fomentando el desarrollo integral de la competencia comunicativa escrita.

A esto se suman, Pañagua, Martín- Alonso & Blanco (2019) al subrayar que "la escritura constituye un medio fundamental para dar forma al pensamiento, reconstruir lo vivido y comunicar algo de su cualidad" (p. 15). Desde esta perspectiva, escribir sobre experiencias personales no solo fomenta el desarrollo de habilidades técnicas y comunicativas, sino que también se convierte en una experiencia formativa que conecta al aprendiz con su propio proceso de aprendizaje. Así, la escritura en EFL no se limita a la transmisión de información, sino que adquiere un valor transformador, ayudando a los estudiantes a reflexionar sobre sus vivencias y a construir significados de manera consciente.

2.2.2 Escritura reflexiva

La escritura reflexiva, según Moon (2004), implica la habilidad de expresar pensamientos, sentimientos y percepciones personales de manera reflexiva e introspectiva. Este tipo de escritura requiere que las personas examinen críticamente sus experiencias, creencias y reacciones, invitándolas a expresar estas reflexiones de manera coherente y organizada. Además, Hatton & Smith (1995) caracterizan la escritura reflexiva como una exploración estructurada y deliberada de los pensamientos, sentimientos y experiencias de uno

mismo. Reconocida como una herramienta valiosa tanto para el aprendizaje como para el desarrollo profesional, la escritura reflexiva facilita una comprensión más profunda de uno mismo y del mundo que lo rodea.

En su libro *La enseñanza reflexiva en la educación superior*, Medina, Beatriz e Imbernón (2010), la reflexión escrita se define como un proceso que permite a los estudiantes y docentes analizar críticamente sus experiencias, conocimientos y prácticas. Este tipo de reflexión es fundamental para el aprendizaje significativo, ya que facilita la conexión entre la teoría y la práctica. Según los autores, el proceso de reflexión escrita inicia con el reconocimiento y descripción de una experiencia significativa que sirva como base para el análisis. A partir de esta experiencia, se realiza un análisis crítico que permite explorar esa experiencia desde diferentes perspectivas y contextos. Posteriormente, se extraen significados y lecciones conectando los aprendizajes obtenidos con teorías o conceptos relevantes. Finalmente, se reflexiona sobre cómo estos aprendizajes pueden influir en prácticas o decisiones futuras, promoviendo una integración efectiva de teoría y práctica.

En el contexto de este proyecto de investigación, estas definiciones proporcionan un marco integral para desarrollar el potencial de las tareas de escritura reflexiva con el fin de mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes de EFL y su conexión con esta lengua.

2.2.3 Modelo de Práctica Reflexiva de Gibbs

El Modelo de Práctica Reflexiva de Gibbs, desarrollado por Graham Gibbs (1988), es un marco relevante para mi proyecto de investigación, centrado en la reflexión y las habilidades de escritura a través de tareas de escritura reflexiva, proporcionando un modelo a seguir para crear dichas tareas. Este modelo consta de seis etapas que guían a las personas a través de un proceso de introspección, fomentando una evaluación de las experiencias, la identificación de emociones, el análisis crítico y la planificación proactiva para el futuro. Este enfoque

estructurado está alineado con los objetivos de mi estudio al permitir a los participantes participar en una reflexión, contribuyendo al mejoramiento tanto de las habilidades reflexivas como de escritura.

Este modelo se centra en mejorar el pensamiento reflexivo y las habilidades de escritura a través de tareas específicas. Proporciona una guía paso a paso para la creación de estas tareas, que se utilizará para desarrollar las 6 tareas reflexivas del presente estudio.

A continuación, se describen las diferentes etapas propuestas por Graham Gibbs y la explicación de su contenido:

- Descripción de la experiencia: Describir la experiencia en detalle, centrándose en los hechos y en lo que ocurrió.
- Sentimientos y pensamientos: Explorar los sentimientos y pensamientos que se experimentaron durante la situación. Algunas preguntas clave pueden ser: ¿Cómo te sentiste? ¿En qué estabas pensando en ese momento?
- Evaluación de la experiencia: En esta etapa, se realiza una evaluación más profunda de la situación. ¿Qué fue positivo? ¿Qué salió mal? ¿Cómo podrías haber manejado las cosas de manera diferente?
- Análisis crítico de la experiencia: Considerar la experiencia desde diferentes perspectivas y analizarla de manera crítica. Esto puede incluir explorar factores externos que podrían haber influido en la situación.
- Conclusiones: Extraer conclusiones de la reflexión. ¿Qué has aprendido de la experiencia? ¿Cómo podría influir en tu práctica futura?
- Plan de acción: La etapa final consiste en identificar acciones específicas que se puedan tomar para mejorar o abordar situaciones similares en el futuro. Esto puede incluir adquirir nuevas habilidades, cambiar el enfoque o buscar apoyo adicional.

(Gibbs, 1988, pp. 49-50)

Al fomentar un proceso estructurado de introspección, este modelo se alinea con los objetivos de este estudio. Las tareas reflexivas y encuestas, guiadas por este modelo, involucraron a los participantes en una reflexión significativa. Este enfoque estructurado garantiza que las tareas no sean solo ejercicios al azar, sino actividades diseñadas para promover una conexión más profunda entre el pensamiento reflexivo y la escritura en EFL.

3. Metodología

3.1 Resumen

Este capítulo presenta el enfoque metodológico adoptado en esta investigación, la cual se llevó a cabo en un instituto privado de idiomas en Cali, Colombia, con estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL). El estudio tuvo como propósito explorar el impacto de las tareas de escritura reflexiva en el desarrollo de habilidades de escritura en inglés, contribuyendo así al cuerpo de literatura existente desde un contexto poco abordado en investigaciones previas, como lo son los institutos de idiomas.

Aquí se detallan el diseño del estudio, el contexto institucional, los participantes involucrados, y los métodos empleados para la recolección y el análisis de los datos. Asimismo, se describe el proceso de creación de las rúbricas de análisis utilizadas, las cuales fueron diseñadas con base en los objetivos del estudio y en referentes teóricos pertinentes. Finalmente, se abordan las consideraciones éticas del estudio, así como las estrategias implementadas para asegurar la validez y la fiabilidad de los datos recolectados.

3.2 Diseño de la Investigación

En esta investigación, se adoptó un enfoque cualitativo, centrado en la metodología de investigación-acción. Como mencionan Creswell y Creswell (2018), el enfoque cualitativo tiene como objetivo explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano lo que nos ayuda a captar el significado que las personas atribuyen a sus vivencias, lo cual es importante para esta investigación donde las emociones y experiencias de vida juegan un papel importante. Es importante mencionar que más adelante en el apartado de análisis se utilizaron valores numéricos y porcentuales únicamente como

forma de representación y organización de los resultados, sin que ello implique un enfoque cuantitativo en esta investigación.

En cuanto a la investigación-acción se adoptó porque no solo busca entender un problema, sino que también pretende mejorar la práctica educativa. Según Burns (2010), "los profesores de lenguas de todo el mundo quieren ser maestros efectivos que proporcionen las mejores oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes. La investigación-acción puede ser una forma muy valiosa de ampliar nuestras habilidades de enseñanza y ganar una mayor comprensión de nosotros mismos como docentes, de nuestras aulas y de nuestros estudiantes" (p. 1). Esta metodología nos permite a los profesores reflexionar sobre nuestra propia enseñanza, identificar áreas de mejora y proponer intervenciones basadas en la observación.

La elección de un enfoque cualitativo y la metodología de investigación-acción son relevantes en este estudio, ya que permiten explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los estudiantes sobre la escritura reflexiva. Esto es esencial para comprender cómo se relacionan con el proceso de escritura y cómo la reflexión puede impactar su desarrollo de habilidades escritas en inglés.

3.3 Contexto

El estudio se llevó a cabo en un centro privado de enseñanza de inglés en Cali, Colombia. El instituto cuenta con cuatro sedes alrededor de la ciudad. Según su sitio web, cuenta con más de 28 años de experiencia en la enseñanza de idiomas y más de 10,000 estudiantes han egresado de sus programas.

Los cursos ofrecidos por el instituto están organizados según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que incluyen: Básico 1 (A1), Básico 2 (A2), Intermedio (B1), Avanzado 1 (B1+), Avanzado 2 (B2) y Let's Talk (C1). Cada grupo puede tener un máximo de 13 estudiantes.

En el instituto, la formación en idiomas tiene como propósito central promover la comunicación efectiva en inglés, francés y español, tanto para niños, jóvenes como adultos. Según su PEI, la lengua extranjera ocupa un rol crucial, basado en un enfoque comunicativo y su metodología llamada “Metodología integral learning 100% conversacional” que integra forma y función del lenguaje, enfatizando la práctica comunicativa al 100%. La metodología se centra en habilidades productivas y receptivas, además de integrar gramática de manera implícita para fomentar la precisión y la fluidez en la comunicación. Este enfoque no solo se limita a la competencia lingüística, sino que también abarca la comprensión y aprecio por las culturas locales y las de las lenguas meta.

Desde inicios del año 2023, se añadió a la metodología un paso de escritura que consiste en crear una pregunta abierta relacionada con el tema gramatical de cada unidad, sin incluir de manera explícita la gramática en su formulación para fomentar el uso de la lengua meta en su versión escrita. Este espacio se convirtió en el escenario principal para la implementación de las seis tareas de escritura creadas en esta investigación.

3.4 Participantes

El estudio incluyó a un total de 17 estudiantes de un curso de nivel B1+, compuesto por 9 hombres y 8 mujeres, cuyas edades oscilan entre 17 y 58 años. Se trabajó con dos grupos, diferenciados por la duración y la intensidad horaria de las clases: el Grupo 1 tuvo una duración de 3 meses con una intensidad de 2 horas diarias de lunes a viernes en las noches, mientras que el Grupo 2 se desarrolló durante 1 mes y una semana con 3 horas diarias de lunes a viernes en las mañanas. Sin embargo, esta diferencia no fue considerada en el análisis de los resultados, ya que el propósito del estudio no fue comparar el desempeño entre grupos con condiciones distintas, sino analizar el impacto general de las tareas de escritura reflexiva en el conjunto de participantes. Por lo tanto, los datos de ambos grupos se integraron y se trataron

como parte de una misma muestra para efectos del análisis. La decisión de incluir un segundo grupo surgió ante la necesidad de ampliar la recolección de datos, dado que, al finalizar el proceso con el primero, se consideró que la información obtenida no era suficiente para los objetivos de este estudio.

El Grupo 1 estuvo compuesto por diez estudiantes. Entre ellos, hay diferentes edades, que van desde los 18 hasta los 36 años. De los diez participantes, siete han tomado cursos de inglés antes de este nivel, con un tiempo de estudio que varía entre tres meses y cuatro años. Los tres estudiantes restantes no habían tomado cursos de Inglés.

El Grupo 2 estuvo formado por siete estudiantes, cuyas edades van de 17 a 58 años. De los siete, cuatro han tenido cursos de inglés previamente, con un tiempo de estudio que oscila entre seis meses y un año. Los tres participantes restantes no contaban con experiencia previa en cursos para el aprendizaje de la lengua.

3.5 Recolección de Datos

Para cumplir con los objetivos del estudio y considerando su diseño, se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos: encuesta de entrada, tareas de escritura reflexiva y encuesta de salida. A continuación, se presenta la tabla 1 que ofrece un panorama general de cómo se relacionaron las preguntas de investigación con la recolección de datos y el análisis correspondiente.

Tabla 1

Relacion preguntas de investigación con la recolección de datos y el análisis correspondiente

Pregunta de investigación	¿Cuáles son las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre la escritura en inglés y el uso de la escritura reflexiva en su aprendizaje?	¿Cuáles son las necesidades y fortalezas gramaticales de los estudiantes en cuanto a la producción escrita en inglés como lengua extranjera?	¿Cómo desarrollan los estudiantes la escritura reflexiva según las etapas de Gibbs (1988) a través de las tareas de escritura reflexiva?
Objetivo	Explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes frente a la escritura en inglés y el uso de la escritura reflexiva como parte de su proceso de aprendizaje.	Identificar las principales necesidades y fortalezas gramaticales evidenciadas en la producción escrita de los estudiantes de inglés como lengua extranjera.	Analizar el desarrollo de la escritura reflexiva de los estudiantes a partir de las tareas realizadas, siguiendo las etapas del modelo de reflexión de Gibbs (1988).
Recolección de datos	Encuesta de entrada Encuesta de salida	Tareas de escritura reflexiva	Tareas de escritura reflexiva
Análisis de datos	Análisis de contenido deductivo	Análisis de contenido deductivo	Análisis de contenido deductivo

Para entender cómo se recopilaron y analizaron los datos en este estudio, a continuación se presenta una descripción de los instrumentos de recolección de datos implementados, explicando su propósito y diseño en el orden que fueron aplicados.

3.5.1 Encuestas

Según Creswell & Creswell (2018), las encuestas son un método de recopilación de datos que se basa en formular preguntas estandarizadas a un grupo específico de personas con el propósito de obtener información sobre sus actitudes, opiniones, y comportamientos. En el contexto de este estudio, las encuestas fueron herramientas clave para explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre la escritura reflexiva en inglés antes y

después de las tareas de escritura, las encuestas aplicadas en este estudio se desarrollaron en dos etapas: encuesta de entrada y encuesta de salida, se realizaron en clase y se implementaron a través de la herramienta digital Google Forms. Ambas encuestas se estructuraron en función de las preguntas de investigación y los pasos del modelo de reflexión de Gibbs y se diseñaron para capturar diversos ámbitos del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Las preguntas indagan sobre las actitudes iniciales de los estudiantes hacia la escritura en inglés, sus experiencias pasadas y expectativas, sus opiniones sobre la importancia de la escritura reflexiva, así como sus fortalezas y desafíos en el aprendizaje del idioma. Más adelante, en este apartado, se presentará una descripción más detallada de cada una de las encuestas.

3.5.2 Encuesta de Entrada

Como parte del proceso de recolección de datos, se aplicó la [encuesta de entrada \(anexo 1\)](#) con el objetivo de obtener información inicial sobre los estudiantes, su relación con la escritura en inglés y sus percepciones respecto al aprendizaje del idioma. Más allá de cumplir una función diagnóstica, los resultados de esta encuesta permitieron identificar aspectos personales, intereses y percepciones comunes entre los participantes. Esta información fue fundamental para articular las tareas de escritura reflexiva, ya que permitió seleccionar y formular preguntas temáticas que tuvieran mayor conexión emocional y personal con los estudiantes, fomentando así una participación más significativa y auténtica durante el proceso de escritura.

La encuesta estuvo compuesta por 28 preguntas, en su mayoría de tipo cerrado (de opción múltiple y escala de valoración), aunque también se incluyeron algunas preguntas abiertas para profundizar en las razones detrás de ciertas respuestas. Entre los aspectos abordados se encuentran:

- Datos sociodemográficos (edad, experiencia previa en cursos de inglés).
- Motivaciones para aprender inglés.
- Percepciones sobre la lengua inglesa y sobre la escritura en este idioma.
- Grado de interés en las distintas habilidades de la lengua (*reading, writing, speaking, listening*).
- Frecuencia y contexto en el que escriben en inglés.
- Autoevaluación de su habilidad escrita y principales dificultades al escribir.
- Estrategias utilizadas fuera del aula para mejorar la escritura.
- Tipos de retroalimentación preferidos.
- Tipos de textos escritos anteriormente en inglés.
- Fortalezas y debilidades en la producción escrita.
- Etapas del proceso de escritura que suelen aplicar.
- Valoración de actividades de reflexión en clase.
- Opiniones sobre la utilidad de reflexionar sobre el proceso de escritura para mejorar sus habilidades.

3.5.3 Tareas de Escritura Reflexiva

De acuerdo con la metodología del instituto donde se llevó a cabo la intervención, las actividades de escritura deben estar conectadas con el tema gramatical a enseñar, sin incluir explícitamente la gramática en las preguntas formuladas. Siguiendo esta directriz, se diseñaron seis tareas de escritura que combinaban los temas gramaticales del programa de estudio del curso B1+ con las etapas del modelo de reflexión de Gibbs. Estas tareas buscaron promover la reflexión personal en cada unidad temática relacionando las estructuras gramaticales con experiencias de sus propias vidas.

Para diseñar estas tareas, se revisaron y seleccionaron las unidades del curso en las que fuera posible formular preguntas que permitieran a los estudiantes trabajar distintas etapas

del modelo de Gibbs. Cabe resaltar que las tareas no siguen el orden secuencial de dichas etapas, sino que, para cada unidad, se analizó cuál etapa se ajustaba mejor a su temática y objetivos gramaticales. A continuación, se presenta la tabla 2, que detalla cada pregunta, el tema gramatical abordado, la etapa del modelo de Gibbs aplicada y la fecha en la que se realizó cada actividad.

Tabla 2

Tareas de escritura reflexiva: componentes y fechas de aplicación

Tarea #	Tarea de escritura reflexiva	Tema Gramatical	Etapas del Modelo de Gibbs (1988)	Fecha
1	<i>What do you miss the most about being a child?</i>	<i>Used to - Usually</i>	Descripción de la experiencia	Grupo 1 31/05/2024
				Grupo 2 29/08/2024
2	<i>How do you think your life is now, is it good, is it bad? And how do you think it will be in the next 10 years?</i>	<i>Predictions (will, be going to, might, may)</i>	Sentimientos y pensamientos Evaluación de la experiencia	Grupo 1 24/06/2024
				Grupo 2 12/09/2024
3	<i>Imagine that you have the opportunity to speak with your child version, what advice do you give her/him?</i>	<i>Modals of obligation and advice</i>	Análisis de la experiencia Conclusión	Grupo 1 16/07/2024
				Grupo 2 25/09/2024
4	<i>What would you do if you had the opportunity to make true your most important dream right now?</i>	<i>Second conditional (would, could, might)</i>	Descripción de la experiencia	Grupo 1 29/07/2024

				Grupo 2 03/10/2024
5	<i>If you had the opportunity to travel to the past what would you have changed? Why?</i>	<i>Third Conditional</i>	Análisis de la experiencia	Grupo 1 05/08/2024
				Grupo 2 08/10/2024
6	<i>How might your life change in a few years based on what you're doing now?</i>	<i>Modals of Deduction</i>	Análisis de la experiencia Conclusión	Grupo 1 12/08/2024
				Grupo 2 11/10/2024

Para la implementación de cada tarea de escritura se siguió la metodología establecida por el instituto. Cada clase fue diseñada con base en un plan estructurado que permitía preparar a los estudiantes antes de ejecutar la actividad de escritura reflexiva, la cual se desarrollaba en el momento pedagógicamente indicado. Seguidamente, se presenta el paso a paso general de dicho plan, cuyo desarrollo detallado y específico puede consultarse en las [planeaciones de clase \(anexo 2\)](#).

Cada unidad comenzó con una actividad para enseñar el vocabulario relacionado con el tema, seguida del *modeling*, donde el docente mostraba cómo usar ese vocabulario y la gramática con un ejemplo en un contexto específico. Luego, en el *repro*, se hacían preguntas a los estudiantes en el contexto que se enseñaba el tema generando conversación entre docente-estudiante. En el *table talk*, se promovía la discusión grupal con preguntas abiertas, ayudando a los estudiantes a usar la lengua de manera más espontánea y esta era una conversación estudiante-estudiante donde el docente era un mediador. Durante el *controlled practice*, el docente explicaba el tema formalmente y los estudiantes realizaban ejercicios en la plataforma con la que el instituto trabaja. Después de esto, se presentaba la tarea de escritura reflexiva, diseñada para conectar el tema gramatical con experiencias

personales. Para finalizar la unidad, se terminaba con una actividad de *speaking*, una actividad que no estaba relacionada directamente con la tarea de escritura pero sí con el tema gramatical.

A continuación, se describe cómo se desarrolló cada clase y la razón de ser de cada pregunta asignada a cada tarea de escritura.

3.5.3.1 Tarea 1: *Used to - Usually*. Para la primera tarea de escritura, la clase comenzó con un juego de Kahoot sobre juegos y juguetes de la infancia. Luego, compartí recuerdos personales relacionados con el vocabulario, utilizando *used to* para describir sus experiencias. Posteriormente, los estudiantes respondieron a preguntas relacionadas como “*Where did you use to play?*” y “*Who did you use to play with?*” Finalmente, en la actividad de escritura, los estudiantes completaron el primer paso del modelo de Gibbs: la descripción de la experiencia.

Esta estructura gramatical permite a los estudiantes reflexionar sobre la niñez, una etapa de la vida que presenta muchas diferencias en comparación con la adultez. La primera tarea de escritura fue, por tanto, “*What do you miss the most about being a child?*” Recordar esos momentos no solo les permite practicar una estructura gramatical, sino también reflexionar sobre cómo han cambiado sus vidas desde entonces. Las actividades previas sobre juegos y juguetes de la infancia sirvieron como un puente hacia esta reflexión, proporcionando un espacio para compartir y revivir momentos significativos de esa etapa. Esta tarea se diseñó considerando que la niñez es una fase esencial en la vida de cada persona y que el proceso de crecimiento transforma sus experiencias y perspectivas.

Acto seguido, se presenta la tabla 3 que contiene la planeación de clase de la tarea descrita anteriormente.

Tabla 3*Planeación de clase tarea 1*

Actividad	Descripción Actividad
Intro	The students will play this Kahoot, which is about common games and toys from childhood, to learn their names in this language. CHILDHOOD GAMES AND TOYS - Detalles - Kahoot!
Modeling	After playing, I will ask them what they used to play and how they played it. To do this, I will share my experience: I used to play tag with my cousins at my family's country house. There was a big green area there, and we used to run a lot. It was very difficult to play because some of them used to hide among the trees and plants.
Repro	Following up on their answers, I will ask them questions like Where did you use to play? Who did you use to play with?, and other related questions: - What did you use to wear when you were a child? - Where did you use to live when you were a child? - Where did you use to study when you were a child? - What did you use to do when you were a child? But you don't do now - What didn't you use to do when you were a child? But you do now
Table Talk	- What behaviors do you consider important that you used to do as a child but the children don't do now - What activities do you consider important that you used to do as a child but the children don't do now - What activities do you consider important that you didn't use to do as a child but children do now - What behaviors do you consider important that you didn't use to do as a child but the children do now
Con. Prac	The teacher will show on the TV page 3, unit 2CD of the PDF where the course topics are. The lesson will begin by explaining the situations in which we use the topic. After that, the students will be asked to read only the examples provided in the PDF. On the board, I will write an example of an affirmative, negative, and interrogative sentence. Following that, any doubts the students have will be answered, and they will be asked to orally provide their own example using the topic. Once everyone has given their examples, the students will be asked to open their platform, where they will complete a grammar exercise, a vocabulary exercise, and a listening exercise. Each exercise will be done as follows: The teacher will say the exercise to do, give time to complete it, and then the class share the answers together.

Writing	What do you miss the most about being a child? min 100 words
Speaking	The students will be required to prepare a presentation where they will discuss different categories such as fashion, education, rights, health, among others, and compare how life in these categories used to be in the past and how it is now.

3.5.3.2 Tarea 2: Predictions (will, be going to, might, may). La segunda tarea, centrada en *Predictions* y las etapas de sentimientos y pensamientos, y evaluación de la experiencia del modelo de Gibbs, se desarrolló a partir de la pregunta: “*How do you think your life is now? And how do you think it will be in the next 10 years?*”. La clase comenzó con una actividad para familiarizar a los estudiantes con el vocabulario relacionado con compras. En *modeling*, se realizaron predicciones sobre los estudiantes utilizando tarjetas con frases como “*I think Maria will probably...*”. Luego, en *repro*, los estudiantes practicaron predicciones sobre temas como carrera, familia y finanzas. En *table talk*, reflexionaron sobre sus aspiraciones y predicciones personales, lo que los preparó para la tarea de escritura.

En la etapa de escritura, la pregunta fue diseñada con el objetivo de que los estudiantes utilicen los modales de predicción para expresar sus expectativas sobre el futuro. A través de la reflexión sobre su vida actual, los estudiantes tienen la oportunidad de compartir lo que desean y esperan para su vida en los próximos años, mientras piensan y analizan cómo se sienten respecto a su vida en el presente. Este ejercicio les permite considerar lo que les gustaría obtener o cambiar, a la vez que reflexionan sobre lo que realmente quieren para su futuro, ayudándoles a pensar sobre sus aspiraciones y metas personales.

3.5.3.3 Tarea 3: Modals of obligation and advice. La tercera tarea de escritura fue diseñada para que los estudiantes practicarán *Modals of obligation and advice* mediante la reflexión en la etapa de conclusión del modelo de Gibbs, usando la pregunta: “*Imagine that you*

have the opportunity to speak with your child version, what advice do you give her/him?" Se comenzó con una sopa de letras relacionada con enfermedades y síntomas. Una vez completada, se asignó a cada estudiante una palabra para describir los síntomas sin mencionar el término, y los compañeros debían adivinar la palabra. Luego, modele el uso de *must*, *have to*, y *don't have to*, describiendo lo que se hace cuando se tiene dolor de cabeza. A partir de este ejemplo, se pidió a los estudiantes compartir experiencias de salud difíciles y dar recomendaciones. En la etapa de *Table Talk*, discutieron conceptos de vida saludable, hábitos recomendables y los consejos recibidos en la niñez.

En cuanto a la pregunta de escritura, esta se basa en la idea de que los consejos no son relevantes únicamente en el ámbito de la salud, sino en todos los aspectos de la vida. Los consejos tienen un valor significativo, permiten aprender de las experiencias pasadas y orientan el crecimiento y las decisiones futuras. A través de este ejercicio, se invita a los estudiantes a reflexionar sobre cómo las decisiones y lecciones adquiridas a lo largo de los años han influido en su desarrollo personal. Teniendo en cuenta la etapa de conclusión del modelo de Gibbs, la tarea invita a los estudiantes a considerar qué les habría gustado aprender o qué consejo habrían deseado recibir cuando eran niños.

3.5.3.4 Tarea 4: *Second conditional*. La tarea centrada en *Second Conditional* y en la etapa de descripción de la experiencia del modelo de Gibbs, se introdujo con un video que mostraba cómo sería el mundo sin dolor. A partir de este video, en *modeling*, compartí una reflexión personal sobre lo que ocurriría si no sintiera dolor, planteando las consecuencias de tal escenario. En *repro*, los estudiantes discutieron cómo sería su vida si no experimentaran dolor, y luego se les plantearon otros escenarios hipotéticos, como un mundo sin decisiones o sin asientos. En *table talk*, los estudiantes debatieron sobre cómo sería el mundo si las cosas que más amamos no estuvieran presentes o si pudiéramos cumplir nuestros deseos al instante.

La pregunta de escritura final, *"What would you do if you had the opportunity to make true your most important dream right now?"*, se diseñó para que los estudiantes reflexionaran

sobre sus aspiraciones más importantes, utilizando la estructura gramatical del *second conditional*. Esta tarea invitaba a los estudiantes a explorar cómo las decisiones y las circunstancias impactan en sus vidas y en sus sueños. La reflexión sobre un escenario hipotético, donde podrían hacer realidad sus deseos más importantes, les ofreció la oportunidad de describir de manera profunda sus metas personales y lo que realmente desean alcanzar.

3.5.3.5 Tarea 5: *Third Conditional*. La clase comenzó con un video donde 100 personas compartían sus mayores arrepentimientos; después de verlo, los estudiantes eligieron un arrepentimiento que les llamó la atención y lo compartieron con la clase. Posteriormente, se modeló la estructura al describir un arrepentimiento personal y cómo habría actuado de otra forma para invitar a los estudiantes a discutir sus propios arrepentimientos y explorar cómo podrían haber evitado esas situaciones. A continuación, los estudiantes abordaron preguntas con el objetivo de imaginar cómo sus vidas podrían haber sido diferentes de haber tomado decisiones distintas, fomentando una reflexión profunda sobre sus elecciones.

La pregunta de escritura formulada para este tema fue: *"If you had the opportunity to travel to the past what would you have changed? Why?"* Esta tarea fue diseñada con el propósito de que los estudiantes comprendieran cómo el pasado influye en su presente, resaltando la importancia de analizar y reflexionar sobre las decisiones que han tomado. Conectada con la etapa de análisis de la experiencia del modelo de Gibbs, esta tarea invita a los estudiantes a analizar las consecuencias de sus acciones y a identificar lo que podrían haber hecho de otra manera. Reflexionar sobre estas experiencias no solo les permite reconocer los aprendizajes adquiridos, sino también explorar cómo sus decisiones pasadas han influido en su presente, promoviendo una mirada introspectiva que va más allá de la práctica gramatical.

3.5.3.6 Tarea 6: *Modals of Deduction*. La última tarea enfocada en *Modals of Deduction* y las etapas de análisis de la experiencia y conclusión fue *"How might your life*

change in a few years based on what you're doing now?" La clase comenzó con actividades relacionadas con el vocabulario de *landmarks*, como la Gran Muralla China y la Torre Eiffel. En *modeling* y *repro*, se trabajó con mitos y hechos, lo que permitió a los estudiantes identificar diferentes situaciones y deducir si eran verdaderas o falsas, utilizando *must*, *might*, y *can't*. Durante el *table talk*, se plantearon preguntas sobre la importancia de observar y reflexionar sobre lo que sucede en sus vidas y en las de los demás, fomentando una discusión más personal y profunda.

En la tarea de escritura se buscó que los estudiantes reflexionaran sobre cómo sus decisiones y acciones actuales podrían impactar su vida, conectando la gramática con un análisis introspectivo. Al relacionar el tema gramatical con sus propias experiencias, los estudiantes analizan sus prioridades y posibles cambios a futuro, generando conclusiones significativas sobre cómo podrían moldear su vida basándose en sus acciones presentes.

3.5.4 Encuesta de salida

Al finalizar la implementación de las tareas de escritura reflexiva, se aplicó la [encuesta de salida \(anexo 3\)](#) con el fin de recolectar información sobre los cambios percibidos por los estudiantes en relación con su escritura en inglés, sus procesos de reflexión y su experiencia general durante el curso. La encuesta incluyó 24 preguntas de tipo cerrado, abierto y de opción múltiple, estas preguntas se centraron en los siguientes aspectos:

- Percepción de los estudiantes sobre su proceso de escritura (planificación, redacción, revisión, edición, retroalimentación).
- Fortalezas y dificultades identificadas en sus habilidades de escritura en inglés.
- Tipo de retroalimentación más útil para mejorar su producción escrita.
- Contribución de las actividades de escritura al desarrollo de aspectos específicos como gramática, vocabulario, organización de ideas, ortografía, y expresión personal.

- Impacto de las actividades reflexivas en la memoria, la autoconciencia y el aprendizaje del idioma.
- Identificación de fortalezas y debilidades a partir de las actividades realizadas en clase.
- Aspectos que los estudiantes consideran que contribuyeron o no a su proceso de escritura.
- Opiniones sobre la importancia de reflexionar sobre el proceso de escritura y sobre el aprendizaje en general.
- Sugerencias para mejorar las actividades de escritura y comentarios adicionales sobre su experiencia con las tareas reflexivas.
- Esta encuesta permitió valorar, desde la perspectiva de los estudiantes, la efectividad de las tareas de escritura reflexiva implementadas, así como recoger evidencias sobre su desarrollo como escritores en inglés y su capacidad para reflexionar sobre su propio aprendizaje.

3.6 Diseño de las Rúbricas de Análisis

Con el propósito de analizar de manera organizada y rigurosa los datos obtenidos a partir de las encuestas y tareas de escritura reflexiva, se diseñaron tres rúbricas específicas, cada una alineada con una de las preguntas de investigación del estudio. Estas herramientas permitieron establecer criterios claros para la categorización e interpretación de las respuestas de los estudiantes, en función de los objetivos particulares de cada dimensión del análisis. A continuación, se describe el proceso de elaboración de cada una de las rúbricas, incluyendo sus fundamentos teóricos, estructura y categorías evaluativas.

3.6.1 Diseño de Rúbrica R1

La rúbrica de análisis [R1 \(anexo 4\)](#) para la pregunta de investigación 1 se creó en base al Modelo de Práctica Reflexiva de Gibbs, utilizado como base para organizar y analizar las

percepciones y experiencias de los estudiantes en torno a la escritura en inglés como lengua extranjera y la escritura reflexiva teniendo en cuenta los datos recolectados con las encuestas de entrada y salida.

El diseño de la rúbrica partió de las etapas del modelo, las cuales se adaptaron para convertirse en las categorías de análisis: descripción, sentimientos, evaluación, análisis, conclusión y plan de acción. La estructura de la rúbrica incluye tres columnas: la primera detalla las categorías basadas en las etapas del modelo de Gibbs; la segunda contiene ejemplos específicos de las respuestas de los estudiantes; y la tercera recoge comentarios analíticos sobre las respuestas, identificando patrones, aprendizajes y hallazgos.

3.6.3 Diseño de Rúbrica R2

El diseño de la [R2 \(anexo 5\)](#) para la pregunta de investigación 2 se basó en tres categorías. Para la creación de la primera se tomaron en cuenta los temas gramaticales abordados en cada tarea de escritura reflexiva, los cuales fueron seleccionados conforme al material oficial utilizado en el instituto para el curso donde se realizaron las tareas. Esto aseguró que la evaluación estuviera alineada con los contenidos lingüísticos elegidos para cada tarea.

Para la segunda y tercera categoría: Lenguaje (Gramática) y Legibilidad, estas fueron adoptadas de la rúbrica de análisis utilizada por Solarte & Palacio (2023). Por otro lado, para la escala de evaluación, se empleó la propuesta por los mismos autores, quienes establecieron un sistema de valoración de 5 a 1, donde 5 representa el nivel más alto de desempeño y 1 el más bajo. La incorporación de estos criterios y esta escala permitió complementar el análisis con indicadores previamente validados en un contexto similar, fortaleciendo el proceso de evaluación. Estas categorías se consideraron pertinentes debido a que el enfoque de dicho estudio guarda similitudes con el de la presente investigación, ya que ambos se centran en el

desarrollo de la habilidad escrita en inglés como lengua extranjera en institutos de enseñanza de idiomas.

3.6.4 Diseño de Rúbrica R3

La creación de la rúbrica [R3 \(anexo 6\)](#) para la pregunta de investigación 3 también se dividió en tres categorías, donde la primera fue la adaptación de la estructura del modelo de reflexión de Gibbs utilizado para cada tarea, que guiaba el desarrollo de la escritura reflexiva. Dado que las actividades de escritura reflexiva fueron diseñadas para promover el pensamiento crítico y análisis personal, la rúbrica incluyó criterios que evaluaban el desarrollo de las etapas de este modelo.

La segunda categoría, denominada desarrollo de la reflexión, fue diseñada con el propósito de valorar el nivel de profundidad y análisis crítico que los estudiantes demostraron en sus textos. Esta categoría evalúa la capacidad del estudiante para ir más allá de la descripción, conectando sus experiencias con pensamientos, emociones y consecuencias de manera estructurada.

Finalmente, la tercera categoría se centró en la conexión entre la escritura reflexiva y la tarea de escritura. Esta fue clave para evaluar en qué medida los estudiantes lograban integrar la reflexión con el propósito específico de cada tarea. Se consideró esencial que los textos reflejaran una articulación coherente entre la reflexión personal y el contenido temático de la actividad escrita. Así, se evaluó la claridad del vínculo entre lo reflexionado y lo escrito, tomando en cuenta la profundidad de dicha conexión y la inclusión de ideas personales pertinentes al propósito comunicativo y reflexivo del ejercicio.

Al igual que en la rúbrica R2, para la R3 también se adoptó la escala de evaluación propuesta por Solarte & Palacio (2023), la cual establece una valoración de 5 a 1, donde 5 representa el nivel más alto de desempeño y 1 el más bajo. Esta escala permitió mantener

coherencia en el proceso de análisis y emplear criterios previamente validados en investigaciones con características similares.

3.7 Validez y Confiabilidad

Para garantizar la validez y confiabilidad de este estudio, se adoptaron estrategias acordes con el enfoque cualitativo y de investigación-acción, los cuales se consideraron los más adecuados para explorar el impacto de esta investigación. La recolección de datos incluyó encuestas de entrada y salida, así como los textos producidos por los estudiantes durante las tareas de escritura reflexiva, diseñadas con base en literatura investigada sobre modelos de reflexión, específicamente el modelo de Gibbs.

La creación de las preguntas de las tareas de escritura reflexiva y las encuestas de entrada y salida, se llevó a cabo en acompañamiento de la docente titular de la materia Práctica Docente 1. Estos instrumentos fueron diseñados desde cero, asegurando que estuvieran alineados con las preguntas de investigación y los objetivos del estudio. La revisión y retroalimentación de esta docente, quien cuenta con experiencia y conocimiento en el área, contribuyó a fortalecer la calidad y pertinencia de los instrumentos. No obstante, debido a limitaciones de tiempo, no fue posible implementar las encuestas en un grupo piloto antes de su aplicación en los grupos seleccionados para la recolección de datos. Sin embargo, se realizaron varias revisiones para minimizar posibles errores.

El análisis de los datos se realizó mediante el análisis de contenido con un enfoque deductivo, en el cual se crearon rúbricas basadas en antecedentes y marcos teóricos predefinidos para estructurar y examinar los textos. Esta forma de análisis, tal como la describen Creswell y Creswell (2018), permite identificar patrones y temas clave a partir de criterios establecidos previamente. Dentro de este análisis, se empleó el modelo de Gibbs para estructurar y analizar las reflexiones de los estudiantes, organizándolas en las etapas

propuestas por este modelo: descripción de la experiencia, sentimientos y pensamientos, evaluación, análisis crítico, conclusiones y plan de acción. La creación de los instrumentos y el análisis se llevaron a cabo considerando las preguntas de investigación y los objetivos del estudio, garantizando así que los datos recopilados fueran pertinentes y adecuados para abordar las preguntas planteadas.

3.8 Consideraciones Éticas

En el desarrollo de este estudio se atendieron las consideraciones éticas necesarias para asegurar la protección de los participantes. Tal como señalan Creswell y Creswell (2018), estas consideraciones constituyen un elemento fundamental que debe ser contemplado en todas las etapas del proceso investigativo, desde la planificación hasta la publicación de los resultados. Por esta razón, se solicitó a los estudiantes su autorización para utilizar los textos producidos en clase como parte del análisis. Este consentimiento fue completamente voluntario, y se les informó que podían retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusiones. Inicialmente, la solicitud de participación se realizó de manera oral, y posteriormente se reafirmó en la encuesta de entrada, donde nuevamente se pidió su autorización. Esa encuesta y la encuesta de salida fueron realizadas en español, la lengua materna de los estudiantes, para evitar confusiones y asegurar que comprendieran plenamente el propósito y las preguntas planteadas. Al igual que las tareas de escritura, estas encuestas no representaron ningún tipo de calificación para los participantes, lo que reforzó un ambiente de confianza y voluntariedad.

Además, se garantizó el anonimato tanto de los participantes como del lugar de investigación. Los nombres de los estudiantes fueron omitidos y reemplazados por códigos asignados para identificarlos en los resultados, mientras que el nombre del instituto fue reservado y no se menciona en la documentación del estudio. Estas medidas aseguraron que la identidad de las personas y del entorno educativo permanecieran protegidas durante todo el

proceso de investigación.

Con el fin de detallar cómo se implementaron estas medidas en la práctica, se presenta a continuación más detallado el sistema utilizado para codificar a los participantes y preservar su anonimato en la documentación del estudio.

3.8.1 Anonimato

Para mantener el anonimato de los participantes, a cada estudiante se le asignó un código que comienza con la letra "G", que indica el grupo al que pertenece: "G1" para el Grupo 1 y "G2" para el Grupo 2, seguido de un número asignado en orden numérico para su identificación. Por ejemplo, "G1-1" corresponde al estudiante 1 del Grupo 1, mientras que "G2-5" identifica al estudiante 5 del Grupo 2.

Para el análisis de los textos, se diseñaron dos rúbricas específicas, cada una alineada con una de las preguntas de investigación. La primera rúbrica se centró en la pregunta sobre las necesidades y fortalezas gramaticales en la producción escrita de los participantes (Pregunta 2 - R2), mientras que la segunda abordó el desarrollo de la escritura reflexiva según las etapas de Gibbs a través de las tareas de escritura reflexiva (Pregunta 3 - R3).

Para organizar y presentar los resultados, se estableció un sistema de codificación que identifica cada tabla de acuerdo con la tarea analizada, el estudiante correspondiente y la rúbrica utilizada. La codificación sigue la siguiente estructura:

1. T + número de la tarea (ejemplo: T1 para la Tarea 1, T5 para la Tarea 5).
2. Código del estudiante, compuesto por el grupo al que pertenece (G1 para el Grupo 1 y G2 para el Grupo 2) seguido del número asignado al estudiante dentro de su grupo (G1-1 para el estudiante 1 del Grupo 1).

3. R + número de la rúbrica utilizada (R2 para la rúbrica de la Pregunta 2 y R3 para la rúbrica de la Pregunta 3).

Por ejemplo, la codificación T1 G1-1 R2 indica que se trata del análisis de la Tarea 1, realizada por el estudiante 1 del Grupo 1, evaluada con la rúbrica 2.

En mi caso, como docente e investigadora, no se aplicó anonimato, ya que fui yo quien llevó a cabo el estudio. Sin embargo, esto no representó ningún conflicto ético, dado que las tareas reflexivas se realizaron dentro del espacio destinado por el instituto para ejercicios de escritura, sin interferir con otras dinámicas académicas. Cabe señalar que, las tareas fueron diseñadas en coherencia con los criterios institucionales de evaluación, los cuales no asignaban calificación a este tipo de ejercicios, por lo que no afectaron el desempeño de los estudiantes. Esta información fue comunicada claramente a los participantes, asegurando que su participación no tuviera consecuencias en sus procesos académicos.

4. Análisis

El análisis de los datos se desarrolló a partir de un proceso sistemático de selección, organización, evaluación de las encuestas de entrada - salida y de las tareas de escritura reflexiva, centrado en los estudiantes que participaron de forma constante en la mayoría de las actividades. A continuación se muestra una descripción detallada de los datos analizados organizados por herramienta de recolección.

4.1 Encuesta de Entrada

La encuesta de entrada fue analizada utilizando la rúbrica R1 diseñada específicamente para este instrumento de recolección, basada en las seis etapas del modelo de reflexión de Gibbs. Para este análisis, se tomaron las respuestas abiertas proporcionadas por los estudiantes y se clasificaron según la categoría de la rúbrica a la que correspondían. Es importante resaltar que las respuestas no se agrupan por pregunta individual, sino por la etapa del modelo de Gibbs a la que se alinean en función de su contenido, lo que implica que pueden encontrarse en cada categoría respuestas provenientes de diferentes preguntas de la encuesta. En consecuencia, los contextos, situaciones y enfoques descritos por los participantes varían ampliamente, lo que refleja la diversidad de experiencias, emociones y estrategias relacionadas con la escritura en inglés. A continuación, se presentan los [datos encontrados \(anexo 7\)](#) de este análisis, organizados por las categorías establecidas en la rúbrica.

4.1.1 Descripción de la Experiencia

Respecto a la categoría descripción de la experiencia se identificaron respuestas en las que los estudiantes relataron situaciones específicas en las que han tenido que escribir en inglés. Se encontraron menciones a contextos académicos, como tareas en cursos de inglés, ejercicios escritos en clase, elaboración de ensayos o participación en plataformas virtuales.

También se reportaron experiencias laborales, como la redacción de correos electrónicos, informes o comunicaciones institucionales. Las respuestas hacen referencia a la frecuencia con la que deben escribir, al tipo de textos que producen y al propósito de la actividad. Entre las expresiones utilizadas se encuentran: “debo escribir constantemente”, “en mi trabajo redacto correos”, “escribo para entregar tareas”. Las situaciones descritas corresponden a distintos entornos, lo que evidencia una variedad de contextos asociados a la escritura en inglés.

4.1.2 Sentimientos y Pensamientos

Un conjunto de respuestas asociadas a esta categoría reflejan emociones y pensamientos asociados a la experiencia de escribir en inglés. Se encontraron expresiones relacionadas con inseguridad, temor, ansiedad, nerviosismo y preocupación. Algunas frases utilizadas por los estudiantes fueron: “me siento inseguro al escribir en inglés”, “me da miedo equivocarme”, “me estreso cuando tengo que escribir”. También se encontraron respuestas que mencionan interés o disposición para mejorar, aunque en menor número. Las respuestas provienen de distintos momentos de la encuesta y muestran una diversidad de estados emocionales frente al proceso de escritura.

4.1.3 Evaluación de la Experiencia

Dentro de esta categoría se reunieron respuestas en las que los estudiantes señalaron aspectos que consideran difíciles al momento de escribir en inglés. Se identificaron menciones al uso de conectores, estructura de las oraciones, gramática, organización de ideas, ortografía y vocabulario. Las respuestas incluyen frases como: “me cuesta usar conectores”, “no sé cómo organizar bien las ideas”, “la gramática me confunde”. Algunas respuestas describen dificultades generales y otras se enfocan en elementos específicos de la lengua.

4.1.4 Análisis Crítico de la Experiencia

Al analizar las evidencias clasificadas en esta categoría contienen observaciones en las que los estudiantes identificaron aspectos de su escritura que requieren atención o revisión. Se encontraron frases como: “cuando releo lo que escribo noto errores”, “me doy cuenta de lo que no está bien escrito”, “al escribir puedo ver en qué fallo”. Estas respuestas hacen referencia a momentos en los que el estudiante analiza su producción escrita, identifica fallos o reconoce elementos a mejorar. Las respuestas presentan distintos enfoques, pero coinciden en la mención de acciones de revisión o auto observación del proceso de escritura.

4.1.5 Conclusiones

Finalmente, las respuestas vinculadas en las que los estudiantes expresaron ideas generales derivadas de su experiencia con la escritura. Se incluyeron frases como: “siempre se puede aprender de los errores”, “la práctica constante ayuda”, “escribir seguido mejora mi seguridad”. Las respuestas reflejan afirmaciones que resumen aprendizajes o pensamientos recurrentes en relación con la escritura.

4.1.6 Plan de Acción

Las respuestas agrupadas en esta categoría contienen acciones o estrategias propuestas por los estudiantes para mejorar su escritura en inglés. Entre las estrategias mencionadas se encontraron: uso de herramientas digitales (como traductores o correctores), lectura de textos en inglés, revisión de textos antes de entregarlos, y solicitud de retroalimentación. Ejemplos de respuestas incluyen: “uso traductores para revisar lo que escribo”, “leo en inglés para mejorar mi vocabulario”, “antes de enviar un texto lo reviso varias veces”. Estas acciones fueron mencionadas en diferentes partes de la encuesta y hacen referencia a comportamientos que los estudiantes consideran útiles en su proceso de escritura.

G1-5	SI	SI	SI	SI	NO	NO	NO	3	NO	NO
G1-6	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	4	SI	SI
G1-7	SI	SI	NO	NO	NO	SI	NO	2	NO	NO
G1-8	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	0	NO	NO
G1-9	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	3	NO	NO
G1-10	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	5	SI	SI

Tabla 5

Participación de estudiantes del Grupo 2 en tareas y encuestas

Grupo 2										
Estudiante	Encuesta de entrada	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	Tarea 6	Tareas completadas	Encuesta de salida	Considerado
G2-1	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI	4	NO	NO
G2-2	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	5	NO	NO
G2-3	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	5	SI	SI
G2-4	SI	NO	NO	NO	NO	SI	SI	2	NO	NO
G2-5	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	5	NO	NO
G2-6	SI	NO	NO	SI	NO	SI	NO	2	SI	NO
G2-7	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	4	SI	SI

Después de estas dos tablas, se presenta la tabla 6 en la que se unifican los datos de los estudiantes seleccionados según los criterios establecidos.

Tabla 6

Resumen de estudiantes seleccionados para el análisis según criterios de inclusión

Estudiantes Seleccionados										
Estudiante	Encuesta de entrada	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 4	Tarea 5	Tarea 6	Tareas completadas	Encuesta de salida	Considerado
G1-1	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	5	SI	SI
G1-2	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	5	SI	SI
G1-4	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	6	SI	SI
G1-6	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	4	SI	SI
G1-10	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	5	SI	SI
G2-3	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	5	SI	SI
G2-7	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	4	SI	SI

Una vez seleccionados los textos objeto de análisis, se aplicaron dos rúbricas para su evaluación: Rúbrica 2, centrada en identificar las necesidades y fortalezas gramaticales en la producción escrita, y Rúbrica 3, orientada al desarrollo de la escritura reflexiva de acuerdo con las etapas del modelo de Gibbs a través de las tareas propuestas. En este apartado, se presentan los datos obtenidos a partir de dicho análisis, incluyendo los niveles asignados según cada rúbrica dividiéndolos en 3 grupos: alto (4 - 5) , medio (2.5 - 3-5) y bajo (1 - 2), y los porcentajes de textos que se ubicaron en cada uno. Cabe aclarar que estos valores numéricos y porcentuales se utilizan únicamente como forma de representación y organización de los resultados, sin que ello implique un enfoque cuantitativo en la investigación.

4.2.1 R2: Necesidades y Fortalezas Gramaticales en la Producción Escrita

En este apartado se presentan los datos obtenidos en cada tarea de escritura, organizados según las categorías de la Rúbrica R2. Para cada tarea, se muestran los resultados correspondientes a los tres aspectos evaluados en la rúbrica: tema gramatical, lenguaje (gramática) y legibilidad.

4.2.1.1 Tarea 1 - R2. A partir de los resultados obtenidos en [T1 R2 \(anexo 10\)](#), se evidencia que en la primera categoría evaluada: tema gramatical (*used to* y *usually*) el 33.3% de los textos (dos de seis) alcanzó un nivel igual o superior a 4.0, evidenciando un uso variado, adecuado y contextualizado de las estructuras del pasado habitual. Otro 50% se ubicó en un nivel intermedio (3), caracterizado por intentos recurrentes del uso de *used to*, aunque con errores estructurales menores. El 16.6% restante obtuvo calificaciones inferiores a 2.5, ya sea por uso limitado de la estructura o por errores gramaticales que afectaron la claridad del contenido.

En cuanto al uso del lenguaje, los textos revelan que el 50% recibió puntuaciones entre 2.5 y 3.5, con una alta frecuencia de errores gramaticales, ortográficos y de estructura que dificultaron la comprensión. El otro 50% entre 2 y 1 con deficiencias significativas en redacción.

Con respecto a la legibilidad, se observa que el 50% de los textos obtuvo puntuaciones entre 2.5 y 3.5, lo que indica comprensión general de las ideas, aunque limitada por el uso inadecuado de la puntuación y una organización deficiente de las oraciones. El 16.6% alcanzó niveles iguales o superiores a 4.0, con buena claridad y fluidez en la lectura. El 33.3% restante se ubicó en el nivel bajo, con problemas de legibilidad que requirieron múltiples lecturas para interpretar el mensaje.

4.2.1.2 Tarea 2- R2. Los datos analizados en [T2 R2 \(anexo 11\)](#) reflejan que la categoría de tema gramatical, el 14.2% de los estudiantes (uno de siete) alcanzó un nivel alto (4.0),

demostrando un uso correcto y variado de las estructuras gramaticales esperadas. Un 71.4% (5 textos) obtuvo una puntuación entre 2.5 y 3.5, correspondiente a un desempeño medio, con un uso adecuado aunque limitado en variedad o precisión. El 14.2% restante recibió una calificación de 1.0, evidenciando una ausencia casi total de las estructuras previstas.

En lo que respecta al lenguaje, se identifica que el 57.1% de los textos (cuatro de siete) se ubicó entre los niveles 2.0 y 3.5, mostrando cierto control de la lengua, aunque con ciertas imprecisiones. El 42.8% restante alcanzó un nivel bajo, reflejando errores gramaticales, ortográficos y de puntuación que, aunque no imposibilitan la comprensión, afectan significativamente la calidad del texto.

Por otro lado, la legibilidad muestra que el 71.4% de los textos obtuvo calificaciones entre 2.5 y 3.5, permitiendo seguir el mensaje con claridad y fluidez. Una proporción del 14.2% se situó en el nivel bajo, donde las dificultades en la cohesión o el uso de la puntuación requirieron una lectura cuidadosa. El texto restante (14.3%) fue evaluado con nivel alto entre 4 y 5.

4.2.1.3 Tarea 3 - R2. Los hallazgos en [T3 R2 \(anexo 12\)](#) permiten observar que en la categoría tema gramatical, los resultados muestran que el 66.6% de los textos (4 de 6) alcanzaron un puntaje medio entre 2.5 y 3.5, evidenciando un uso adecuado de modales como *should*, *must*, *have to* y *can't*, aunque con algunos errores. Un 16.7% (1 texto) obtuvo 4.0 por el uso correcto y variado de modales en contextos apropiados. En contraste, otro 16.7% recibió una calificación de 2.0, reflejando un uso inconsistente o impreciso de estas estructuras.

En relación con la categoría de lenguaje, se destaca que la mayoría de los textos (66.6%) obtuvo entre 2.5 y 3.5, mostrando estructuras comprensibles, aunque con errores recurrentes de concordancia, preposiciones y ortografía (como *advices*, *expontaneous*, *enjoy you childhood*). Sin embargo, dos textos (33.3) presentaron serias dificultades gramaticales y

recibieron entre 1 y 2, debido a errores en la estructura de las oraciones y puntuación, lo cual interfiere con la claridad del mensaje.

Desde la perspectiva de la legibilidad, los textos presentan un desempeño intermedio. El 66.6% recibió una calificación media, donde el mensaje es comprensible en general, pero requiere relectura en varias partes debido a la falta de puntuación y organización de ideas. Un texto (16.7%) fue calificado con 4.0 por buena fluidez, estructura clara y coherencia general. En contraste, otro texto (16.7%) obtuvo 2.0 debido a la fragmentación de ideas y errores que dificultan significativamente la lectura.

4.2.1.4 Tarea 4 - R2. Según lo evidenciado en [T4 R2 \(anexo 13\)](#), se encuentra que la categoría de tema gramatical refleja un desempeño heterogéneo. Uno de los textos (33.3%) alcanzó una calificación destacada de 4.5, mostrando un uso frecuente y mayormente preciso del *second conditional* (por ejemplo: *I would feel satisfied..., I would like to help...*). En contraste, los dos textos restantes obtuvieron puntuaciones de 2.0 y 1.5, respectivamente, debido a errores reiterados en la construcción de la estructura condicional, como el uso incorrecto de *will* en lugar de *would*, o conjugaciones defectuosas como *I would worked*, *might had* y *we will drink*.

Respecto al componente lingüístico, los resultados muestran que el desempeño general fue bajo. El 66.7% de los textos se ubicó por debajo del nivel 2.5, presentando errores de concordancia verbal, ortografía (*Eruope*, *sabbetered*), y construcciones gramaticales poco claras (*I sabbetred your before that I told news...*). Tres textos obtuvieron una calificación mayor a 2.5, con un lenguaje comprensible en líneas generales, aunque con errores que afectan la claridad.

En términos de legibilidad, se aprecia que un texto recibió una puntuación de 3.0, indicando comprensión global del mensaje a pesar de ciertos problemas de fluidez y organización. En cambio, los dos textos restantes obtuvieron calificaciones de 2.0 y 1.0, con

dificultades significativas en la secuencia de ideas y redacción. La ausencia de puntuación adecuada, la mezcla de tiempos verbales y el uso de frases inconexas hicieron necesaria la relectura para comprender el contenido.

4.2.1.5 Tarea 5 - R2. Los resultados de [T5 R2 \(anexo 14\)](#) indican que en la categoría correspondiente al tema gramatical un texto (20%) alcanzó un nivel alto (4.0), mostrando un uso casi preciso del third conditional (*If I had had the opportunity... I would have changed...*). En contraste, el 80% restante obtuvo calificaciones entre 1 y 2. Aunque hubo intentos evidentes de emplear la estructura gramatical requerida, los errores persistentes comprometieron su precisión. Entre las dificultades más comunes se identificaron conjugaciones incorrectas (*I would worked, I wouldn't had had sick*), mezclas estructurales (*If I could travel... I would have...*) y el uso inapropiado de conectores.

Al analizar el lenguaje, se encuentra que el 60% de los textos se ubicó en un nivel intermedio, con producciones comprensibles pero con errores como el uso inadecuado de preposiciones (*entered to Univalle*), problemas de concordancia (*each person have*) y construcciones deficientes (*discrimination for Muslims*). Los textos restantes (40%) recibieron puntuaciones de 1.0 y 1.5 debido a fallas más severas relacionadas con vocabulario, ortografía y frases de difícil comprensión.

En lo referente a la legibilidad, se identifica que el 60% de los textos alcanzó calificaciones de 2.5 o superiores. Si bien expresan ideas claras, presentan dificultades en puntuación y estructura oracional que obligan a releer para una comprensión completa. Los textos con menor desempeño (2.0) revelan problemas marcados de organización y coherencia, afectando la fluidez y dificultando la interpretación general del mensaje.

4.2.1.6 Tarea 6 - R2. Con base a lo reportado en [T6 R2 \(anexo 15\)](#), el uso del tema gramatical: modales de deducción (*must, may, might, could*) presentó un desempeño diverso. Un texto obtuvo puntuación mayor a 4, evidenciando un uso correcto y contextualizado de

estas estructuras. En contraste, el 57.1% restante recibió calificaciones entre 2.0 y 3.5. Si bien se intentó aplicar los modales requeridos, su uso fue limitado, inconsistente o gramaticalmente inadecuado. Ejemplos como *might my boss fire me* o *my future in family is must good* reflejan errores que dificultan la expresión clara de deducciones.

En el análisis del lenguaje, el 57.1% de los textos fue evaluado con 1 o 2, mostrando errores frecuentes en gramática, ortografía y puntuación y los tres textos restantes alcanzaron una calificación de 3.0, con un manejo aceptable pero aún con áreas de mejora.

En cuanto al aspecto a la legibilidad, se noto que el 42.8% de los textos recibió puntuaciones entre 1 y 2. Aunque el contenido puede entenderse, la lectura se ve obstaculizada por problemas de puntuación y organización de ideas. El 14.2% logró calificaciones iguales o superiores a 4, presentando textos con una estructura más fluida y clara. En cambio, otro 42.8% se mantuvo en niveles medios (2.0 - 3.5), donde la comprensión del mensaje exige relectura debido a estructuras extensas o incoherentes.

4.2.2 R3: Desarrollo de la Escritura Reflexiva

4.2.2.1 Tarea 1 - R3. Con base en los resultados presentados en [T1 R3 \(anexo 16\)](#), se observa que la categoría desarrollo de la etapa del modelo de Gibbs, el 67% de los textos alcanzó puntuaciones iguales o superiores a 4.0, evidenciando descripciones claras de experiencias personales significativas vinculadas a la infancia. Uno de estos textos obtuvo el nivel máximo, destacándose por una narrativa detallada sobre actividades cotidianas y vínculos familiares. En contraste, dos textos se ubicaron por debajo de este umbral, con descripciones menos estructuradas o con limitaciones en la coherencia.

En lo referente al desarrollo de la reflexión, todos los textos se distribuyeron entre los niveles 2.5 y 3.5, donde hubo presencia constante de elementos reflexivos, aunque con una profundidad analítica limitada. En general, los estudiantes lograron establecer contrastes entre

su infancia y la etapa adulta, pero sin explorar a fondo el impacto de dichas experiencias en su situación actual.

Respecto a la conexión entre la escritura reflexiva y la tarea asignada, se evidencia que el 67% de los textos recibió puntuaciones de 4.0 o más, lo que refleja una alineación clara entre el contenido escrito y la consigna propuesta. En estos casos, se identificaron vínculos temáticos pertinentes, como la relación entre vivencias infantiles y el presente. Sin embargo, un texto presentó una desviación parcial al centrarse en aspectos de la adolescencia, lo que redujo la coherencia con el enfoque esperado.

4.2.2.2 Tarea 2 - R3. Tal como se muestra en los datos de [T2 R3 \(anexo 17\)](#), se puede identificar que en la primera categoría, la mayoría de los textos se ubicaron en niveles intermedios, con puntuaciones iguales o superiores a 2.5. El 28.5% alcanzaron un nivel alto, destacando por expresar con claridad sus sentimientos respecto al presente, incluyendo tanto logros como aspectos por mejorar. En contraste, otro 28.5% obtuvieron un nivel bajo evidenciando dificultades para desarrollar la evaluación de la experiencia, limitándose a afirmaciones generales sin un abordaje emocional ni análisis de decisiones pasadas.

En la segunda categoría, se encontró que el 80% de los textos incluyó reflexiones orientadas hacia el futuro, aunque en su mayoría con un enfoque superficial. Solo dos textos lograron articular una reflexión más completa, estableciendo una conexión entre su situación actual y sus metas personales o profesionales. En cambio, el 28.5% (T2 G1-4 y T2 G1-10) mostraron un desarrollo limitado, sin establecer vínculos claros entre experiencias pasadas, estado presente y proyecciones, ni explorar en profundidad el impacto emocional de sus decisiones.

En relación con la conexión entre la escritura reflexiva y la tarea propuesta, se aprecia que el 57.1% obtuvo una puntuación igual o superior a 4.0, lo cual indica una comprensión adecuada de la consigna y una articulación coherente entre la evaluación del presente y las

aspiraciones futuras. Por otro lado, el resto presentaron una conexión débil, caracterizada por transiciones poco claras entre los diferentes momentos de vida o una explicación insuficiente sobre cómo sus experiencias actuales influyen en sus expectativas.

4.2.2.3 Tarea 3 - R3. De acuerdo con lo indicado en el análisis de [T3 R3 \(anexo 18\)](#), se identificó un reto en el desarrollo de la escritura reflexiva. En el desarrollo de la etapa de Gibbs, el 50% de los textos se ubicó en niveles bajos (1 - 2), evidenciando una tendencia a ofrecer consejos generales sin un análisis profundo de las experiencias personales que los motivan. Únicamente un texto (T3 G2-7) alcanzó una calificación alta, destacándose por incluir reflexiones basadas en vivencias emocionales significativas, como el vínculo con su abuela y el proceso de aprendizaje de la autoestima.

En lo que concierne al desarrollo de la reflexión, los datos muestran una distribución similar a la categoría anterior. Tres de los seis textos (50%) se posicionaron en niveles bajos, con presencia de reflexión, aunque limitada a afirmaciones generales y sin un análisis detallado de las implicaciones emocionales o personales de las experiencias relatadas. Solo el texto T3 G2-7 logró alcanzar el nivel 4.0, integrando conceptos como resiliencia y amor propio en una narrativa personal más compleja.

Por otra parte, en la conexión entre la escritura reflexiva y la tarea asignada, todos los estudiantes demostraron haber comprendido la consigna, dirigiéndose a su “yo infantil” con algún tipo de consejo. No obstante, la profundidad de dicha conexión fue variable. La mitad obtuvo puntuaciones entre 2.5 y 3.5, y la otra mitad entre 4 y 5. Solo un texto, nuevamente T3 G2-7, logró establecer una conexión sólida, integrando emociones, aprendizajes y vivencias personales de forma coherente y significativa.

4.2.2.4 Tarea 4 - R3. Según los datos consignados en [T4 R3 \(anexo 19\)](#), en la categoría desarrollo de la etapa del modelo de Gibbs, dos de los tres textos (66.6%) obtuvieron una puntuación intermedia (3.0), evidenciando una capacidad básica para describir una situación

futura deseada. No obstante, el 33.3% fue evaluado con un nivel bajo, debido a una narrativa imprecisa, carente de contexto y con una estructura que dificultó distinguir entre el presente y el logro proyectado. En lo que corresponde al desarrollo de la reflexión, todos los textos obtuvieron una calificación de 2.0 con una ausencia de análisis crítico sobre las implicaciones personales o emocionales de los sueños descritos. Aunque se identificaron actividades relacionadas con las metas mencionadas, no se profundizó en la conexión entre dichas aspiraciones y las experiencias previas del estudiante, ni se exploraron las posibles consecuencias de alcanzar esos objetivos.

En términos de la conexión entre la escritura reflexiva y la tarea asignada, si bien los tres textos abordaron la pregunta de forma general, la mayoría presentó vínculos superficiales con la consigna, reflejados en puntuaciones bajas - medias de 2.0 y 3.0. El contenido se centró en enumerar deseos o acciones, sin desarrollar cómo dichos logros podrían impactar al escritor desde una dimensión personal o transformadora. Además, se observaron dificultades gramaticales y de manejo de los tiempos verbales, lo cual afectó la claridad y coherencia del mensaje final.

4.2.2.5 Tarea 5 - R3. Según los hallazgos reportados en [T5 R3 \(anexo 20\)](#), se destaca que los textos correspondientes a esta tarea muestran un nivel moderado en el desarrollo de la escritura reflexiva. En la primera categoría, el 80% de los estudiantes alcanzó un nivel intermedio. En contraste, T5 G1-10 recibió una puntuación baja, debido a dificultades para estructurar adecuadamente la experiencia relatada y para desarrollarla desde una perspectiva crítica.

En lo relacionado con el desarrollo de la reflexión, el 80% de los textos permiten ver que también se ubicaron en el nivel intermedio como la categoría anterior. En términos generales, estos textos incluyeron elementos reflexivos y reconocieron algunas lecciones aprendidas o consecuencias de decisiones pasadas. Sin embargo, el análisis fue limitado, con afirmaciones

poco desarrolladas y escasa profundización en aspectos emocionales, causas o efectos. La reflexión se debilitó especialmente por la falta de ejemplificación personal y la ausencia de un enfoque más introspectivo. Solo un texto presentó un nivel bajo, mostrando una reflexión aún más superficial.

Desde la perspectiva de la conexión entre la escritura reflexiva y la consigna de la tarea, los resultados evidencian una mayor dispersión. Un 20% obtuvo una calificación alta, al establecer una relación clara entre su experiencia personal y el objetivo de la tarea, articulando de forma coherente su decisión de no cambiar el pasado. Los demás textos se distribuyeron entre el nivel medio (60%) y bajo el 20% restante, reflejando un abordaje más descriptivo que reflexivo, con ejemplos generales que no profundizan en cómo los eventos mencionados influyeron de manera significativa en sus vidas.

4.2.2.6 Tarea 6 - R3. Tal como se expone en los datos de [T6 R3 \(anexo 21\)](#), se identificó que en la primera categoría, la mayoría de los textos se concentró en niveles intermedios, con solo el 28.5% alcanzando un nivel alto. Si bien los estudiantes lograron identificar elementos de su situación actual, la mayoría presentó limitaciones al momento de profundizar críticamente en las experiencias seleccionadas y sus implicaciones personales o emocionales.

En lo correspondiente al desarrollo de la reflexión, se observaron resultados similares. El 28.5% de los textos fue evaluado con una calificación media, lo que indica una intención reflexiva sin llegar a un análisis completo. El 42.8% se ubicó en el nivel bajo, con afirmaciones superficiales que mencionan deseos de cambio y metas personales, pero sin explorar a fondo los factores emocionales, contextuales o motivacionales que subyacen a esos deseos.

En cuanto al vínculo entre la escritura reflexiva y la tarea específica, se encontró que los desempeños fueron más altos con un 57.1% ubicado en este nivel destacándose el texto de T6 G1-1 con la máxima puntuación. Este texto evidenció una comprensión clara de la consigna y

una articulación coherente entre el análisis del presente, las acciones en curso y sus posibles consecuencias futuras. Sin embargo, varios textos mostraron dificultades para construir una transición lógica entre su reflexión actual y las proyecciones planteadas, lo cual afectó la profundidad y cohesión de la escritura reflexiva.

4.3 Encuesta de Salida

La encuesta de salida fue analizada con base en la rúbrica diseñada para este instrumento. Para el análisis, como también se hizo con la encuesta de entrada, se clasificaron las respuestas proporcionadas por los estudiantes según la categoría correspondiente en la rúbrica. Las respuestas no se agruparon por pregunta, sino por el contenido identificado en cada una, lo que permite que en una misma categoría se incluyan respuestas de diferentes preguntas. Esta forma de organización refleja la variedad de contextos, experiencias y percepciones expresadas por los participantes al cierre del proceso. A continuación, se presentan los [datos encontrados \(anexo 22\)](#) según las categorías establecidas en la rúbrica.

4.3.1 Descripción de la Experiencia

Respecto a esta categoría, se agruparon respuestas en las que los estudiantes describieron sus experiencias concretas con las actividades de escritura reflexiva desarrolladas durante el curso. Se encontraron menciones directas a la práctica de escribir en clase, responder preguntas reflexivas, y trabajar con temas personales o experiencias pasadas. Los estudiantes mencionaron que las actividades promovieron el uso del inglés de manera contextualizada y que les permitió expresar opiniones o experiencias propias. Algunas de esas menciones recogidas incluyen afirmaciones como: “fomentando el uso de la lengua para la reflexión” o “escribir sobre experiencias fue útil”. Las situaciones descritas hacen referencia a experiencias vividas en el aula y a los ejercicios realizados durante las sesiones.

4.3.2 Sentimientos y Pensamientos

El conjunto de respuestas asociadas a esta etapa se incluyeron las que expresan emociones y pensamientos relacionados con las actividades de escritura reflexiva. Se identificaron comentarios que muestran satisfacción, motivación, mayor confianza, e interés por participar en las actividades. Algunas frases utilizadas por los estudiantes fueron: “siento que las preguntas realizadas en clase me hicieron pensar más”, “me sentí más seguro al escribir” o “fue interesante escribir sobre mí mismo”. También se mencionaron reacciones positivas hacia la estructura de las actividades y la oportunidad de hablar de temas personales en inglés. Las respuestas reflejan una variedad de emociones, mayoritariamente asociadas con sensaciones de avance o agrado hacia la actividad.

4.3.3 Evaluación de la Experiencia

Dentro de la evaluación de la experiencia se incluyeron respuestas que se refirieron a la valoración que los estudiantes hicieron sobre el impacto de las actividades de escritura reflexiva. Se encontraron menciones específicas a cómo estas actividades ayudaron en aspectos como la comprensión gramatical, la organización de ideas y la mejora de la escritura en general. Las respuestas incluyen frases como: “me ayudaron a entender la gramática”, “me ayudó a incluir conectores” y “mejoré la forma en que escribo textos”. Los comentarios provienen de diferentes preguntas, pero comparten un enfoque centrado en el efecto que tuvo el trabajo reflexivo sobre aspectos técnicos de la escritura.

4.3.4 Análisis Crítico de la Experiencia

Las evidencias recogidas bajo esta categoría fueron aquellas donde se indicaron las actividades realizadas por los estudiantes que les permitieron analizar su uso de la lengua o reflexionar sobre cómo comunicar ideas en esta. Se identificaron expresiones como: “por qué nos pone a pensar el cómo se dirá lo que quiero expresar” o “me permitió observar cómo

organizo mis ideas”. Los comentarios hacen referencia a un proceso de observación de su propio desempeño al escribir, señalando aspectos del contenido, el lenguaje o la estructura que requirieron revisión o ajuste durante el desarrollo de las actividades.

4.3.5 Conclusiones

Las respuestas incluidas en esta categoría presentan ideas generales que los estudiantes formularon al final del proceso sobre la utilidad o el valor de las actividades realizadas. Se observaron frases como: “me ayudó a entender mejor cómo se escribe en inglés”, “ahora puedo escribir con más claridad” o “entendí que pensar antes de escribir es importante”. Estas afirmaciones se distribuyen a lo largo de distintas preguntas del instrumento y reúnen reflexiones finales sobre el proceso vivido, sin desarrollar ejemplos concretos o referencias a actividades específicas.

4.3.6 Plan de Acción

Finalmente, en esta última categoría se identificaron respuestas en las que los estudiantes propusieron estrategias o acciones para continuar mejorando su escritura en inglés después del curso. Entre las acciones mencionadas se encuentran: solicitar más retroalimentación, practicar con mayor frecuencia, leer más en inglés y usar herramientas para revisar los textos antes de entregarlos. Algunas frases fueron: “mayor retroalimentación sobre lo que está mal”, “voy a seguir practicando con textos personales” o “me ayuda usar Grammarly para revisar antes”. Las respuestas indican distintas intenciones de seguimiento de lo trabajado en clase, expresadas en forma de propuestas individuales.

5. Discusión

Este capítulo presenta la discusión de los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados en relación con las preguntas de investigación que guiaron el estudio. La información se organiza en tres secciones, cada una vinculada a una de las preguntas planteadas. La primera aborda las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre la escritura en inglés y el uso de la escritura reflexiva como parte de su aprendizaje. La segunda analiza las necesidades y fortalezas gramaticales identificadas en sus producciones escritas, destacando patrones y dificultades recurrentes. La tercera se centra en el desarrollo de la escritura reflexiva a partir de las tareas diseñadas con base en el modelo de Gibbs.

La discusión inicia con la primera pregunta de investigación, a partir de los hallazgos de las encuestas de entrada y salida, lo que permite examinar la evolución de las percepciones de los estudiantes durante el proyecto. Luego, se presentan los resultados correspondientes a las preguntas dos y tres, derivados del análisis de las seis tareas de escritura reflexiva, lo que ofrece una visión detallada tanto del desempeño gramatical como del progreso en el pensamiento reflexivo de los participantes.

5.1 Percepciones y Experiencias

Los resultados obtenidos a través de las encuestas inicial y final revelan una evolución significativa en las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto a la escritura en inglés como lengua extranjera, especialmente al incorporar la escritura reflexiva como parte del proceso de aprendizaje. Al inicio, los estudiantes expresaron una relación ambivalente con la escritura: por un lado, reconocieron su importancia en contextos laborales y académicos: "Debo escribir artículos académicos", "Tengo que escribir correos y me pregunto si uso bien la gramática", y por otro, manifestaron sentimientos de inseguridad y frustración, especialmente relacionados con el dominio técnico de la lengua.

Estas percepciones iniciales coinciden con lo planteado por Hyland (2003) y Silva y Matsuda (2002), quienes describen la escritura en EFL como una práctica que exige precisión, coherencia y dominio de aspectos formales. Además, como destacan Guapacha y Chaves (2020), la escritura también es una práctica cognitiva y cultural, capaz de conectar al estudiante con su experiencia personal y su entorno, lo que quedó reflejado en las respuestas de aquellos que reconocieron que escribir sobre sí mismos les ayudó a "ver qué tan bien estoy usando el vocabulario y la gramática" o que deseaban escribir "de forma más espontánea".

A medida que avanzó el proceso y se implementaron las tareas de escritura reflexiva, los estudiantes comenzaron a integrar la dimensión personal y autorreguladora de la escritura. Comentarios como "Reflexionar me ayuda a corregir mis errores y entender mejor lo que sé y lo que no" evidencian un cambio en la forma en que abordan la escritura, no sólo como un reto técnico, sino como una oportunidad para el desarrollo personal y metacognitivo. Este cambio se alinea con lo descrito por Moon (2004) y Hatton y Smith (1995), quienes argumentan que la reflexión escrita permite procesar pensamientos, emociones y aprendizajes de forma estructurada. Este proceso de reflexión también coincide con el enfoque de Gibbs (1988), quien plantea que la escritura reflexiva estructurada permite desarrollar un pensamiento crítico significativo. Sin embargo, la superficialidad de algunas respuestas demuestra que los estudiantes aún no aprovechan completamente el potencial del modelo.

De igual forma, los estudiantes destacaron el valor del *feedback* y de la autoevaluación para mejorar sus habilidades: "El *feedback* me hace estar más pendiente de mis errores", "Escribir sobre mis proyectos me ayudó a pensar más allá del idioma". Esto confirma lo planteado por Medina, Beatriz e Imbernón (2010), quienes sostienen que la reflexión fomenta aprendizajes significativos y transforma la escritura en una herramienta formativa.

El uso de estrategias como la práctica constante, el uso de herramientas digitales y la reflexión guiada también fue mencionado como parte de los planes personales de mejora.

Estos hallazgos muestran cómo los estudiantes adoptaron una actitud activa hacia su aprendizaje, lo que refuerza la importancia de ofrecer espacios donde la escritura sea tratada como una práctica integral, que va más allá de lo gramatical y se conecta con la identidad y los procesos internos de cada estudiante.

En general, la escritura reflexiva permitió a los estudiantes comprender mejor su proceso de aprendizaje, identificar áreas de mejora y ganar confianza. Este enfoque contribuyó no sólo al desarrollo de habilidades técnicas, como el uso de conectores o la corrección gramatical, sino también a una mayor consciencia sobre sus propias necesidades, motivaciones y logros, cumpliendo con el propósito pedagógico de promover una escritura significativa en contextos reales y personales.

5.2 Necesidades y Fortalezas Gramaticales en la Producción Escrita

Los datos recopilados muestran una variabilidad en las fortalezas y debilidades gramaticales de los estudiantes en relación con la producción escrita en inglés. Las puntuaciones oscilan entre 1 y 4.5, reflejando diferencias significativas en el manejo de las estructuras gramaticales evaluadas. En tareas como *"What do you miss the most about being a child?"*, se observan ejemplos como el texto T1 G1-6, que obtuvo 4.5 en la categoría tema gramatical, destacando un uso variado y correcto de *used to*. Sin embargo, también se identifican errores en textos como T1 G1-4, con puntuaciones más bajas, donde la comprensión se ve afectada por problemas gramaticales que limitan la claridad del mensaje.

Un ejemplo similar se repite en tareas como *"How do you think your life is now, is it good, is it bad?"*, donde algunos estudiantes utilizan correctamente las estructuras para hablar del futuro, como en el caso de T2 G2-7, quien obtuvo una puntuación de 4 al emplear de manera adecuada *will* y *be going to* en frases como *"I'm going to be an excellent doctor."* No obstante, se presentan errores menores que requieren ajustes, como *"I'm sure that I'll form a*

family”, así como errores más graves, como la ausencia de sujeto en frases como “*Be consolidated in my job leadership teams*”. En cuanto a la legibilidad, los textos mejor evaluados son comprensibles, pero otros contienen estructuras confusas que dificultan la lectura fluida.

En la tarea “*Imagine that you have the opportunity to speak with your child version, what advice do you give her/him?*”, se evidencia el uso de modales, con frases acertadas como “*You must take care of yourself*” y “*You can’t trust everyone*” (T3 G2-7). Sin embargo, también se presentan errores que afectan la fluidez, como el uso incorrecto de pronombres o puntuación, lo que se refleja en frases como “*the they are not going to bother your*”. Esto impacta directamente la legibilidad, ya que algunos textos requieren múltiples lecturas para ser comprendidos.

En tareas hipotéticas como “*What would you do if you had the opportunity to make true your most important dream right now?*”, los estudiantes muestran dominio parcial del segundo condicional. Por ejemplo, T4 G1-4 utiliza correctamente la estructura con “*I would travel all around the world*”, pero comete errores como “*whose*” en lugar de “*those*”. También se observan problemas de conjugación como “*I would travelled*” o “*I might had much money*”, los cuales afectan tanto el lenguaje como la coherencia general del texto.

De manera similar, en la tarea “*If you had the opportunity to travel to the past, what would you have changed? Why?*”, los estudiantes intentan aplicar el third conditional. Textos como T5 G1-2 muestran un uso correcto en frases como “*If I had had the opportunity to travel to the past, I would have changed the attack of 9/11*”. Sin embargo, otros como T5 G2-3 presentan errores graves de estructura verbal que distorsionan el mensaje. Esto refuerza la importancia de trabajar no solo la estructura gramatical, sino también la claridad y cohesión textual.

Desde una perspectiva general, es importante aclarar que los porcentajes presentados en esta sección responden a los niveles establecidos en la rúbrica de evaluación, con el fin de

representar el desempeño observado, sin implicar un enfoque cuantitativo en la metodología del estudio. Dichos porcentajes permiten ofrecer una visión global del progreso y las áreas de mejora observadas a lo largo del proceso reflexivo.

A partir de la consolidación de los resultados de las seis tareas, se puede observar que la categoría de tema gramatical presenta un desempeño intermedio, con una concentración mayor de textos en los niveles medios (2.5 - 3.5), representando el 52.94% del total. Esto sugiere que los estudiantes tienen un conocimiento básico funcional de las estructuras gramaticales abordadas, aunque con limitaciones en su aplicación contextual. Las fortalezas más notorias en esta categoría se evidencian en producciones que integran correctamente modales, condicionales y expresiones del pasado. No obstante, un 29.41% de los textos se ubicó en niveles bajos (menor o igual a 2), lo que refleja dificultades persistentes en el uso técnico de la gramática, especialmente en tareas con estructuras más complejas como el *third conditional* o los modales de deducción.

En cuanto a la categoría de lenguaje, los resultados reflejan un mayor grado de necesidad, siendo esta la categoría más crítica. Todos los textos se ubicaron en niveles bajos y medios, mostrando errores frecuentes en aspectos como la concordancia verbal, uso de preposiciones, puntuación y selección léxica. Estos errores no solo afectan la precisión del mensaje, sino que también interfieren con la cohesión general del texto.

La legibilidad, por su parte, se comporta de manera más equilibrada. Un 52.94% de los textos se ubicó en niveles medios, mientras que el 8.8% alcanzó niveles altos (mayor a 3.5). Sin embargo, un 38.2% permanece en niveles bajos, lo que señala que, aunque algunos estudiantes logran redactar textos con coherencia, organización y claridad, existe una proporción significativa que requiere reforzar la estructuración de ideas, la puntuación y el uso de conectores. La falta de cohesión en algunos escritos obliga al lector a realizar múltiples relecturas, afectando directamente la eficacia comunicativa.

En conjunto, los resultados permiten concluir que las principales fortalezas del grupo se encuentran en el uso inicial de estructuras gramaticales como los modales y los condicionales simples, mientras que las necesidades más relevantes se ubican en la precisión del lenguaje, la concordancia gramatical y la claridad textual. Estos hallazgos reafirman las observaciones de Hyland (2003) y Silva & Matsuda (2001), sobre la importancia de la precisión técnica en la escritura en inglés como lengua extranjera. Los errores identificados en las tareas reflejan destacan la necesidad de abordar aspectos técnicos como gramática, ortografía y puntuación para fortalecer las competencias comunicativas.

5.3 Desarrollo de la Escritura Reflexiva

Los resultados obtenidos muestran que el desarrollo de la escritura reflexiva por parte de los estudiantes a través de las tareas propuestas se da de forma parcial y con niveles de profundidad variables, especialmente al aplicar las etapas del modelo de Gibbs. En la primera tarea, muchos estudiantes logran describir experiencias significativas de su infancia, como cocinar con la madre o jugar con los vecinos, lo que evidencia un primer paso hacia la reflexión. Sin embargo, en varios casos, las descripciones no profundizan lo suficiente en los sentimientos o en la evaluación crítica de esas vivencias. Algunos textos muestran un enfoque más nostálgico que reflexivo, lo cual limita la integración completa de las etapas del modelo. La conexión entre los recuerdos infantiles y su impacto en la vida actual es a menudo implícita o general, lo que sugiere una necesidad de guiar más a los estudiantes hacia la reflexión crítica sobre cómo esas experiencias influyen en su presente.

En la segunda tarea, los textos muestran una aplicación más clara de algunas etapas de Gibbs, especialmente al describir el estado actual de la vida y al proyectar deseos y metas a futuro. Algunos estudiantes reflexionan sobre el papel de la responsabilidad personal y las decisiones pasadas, aunque sin detallar a más profundidad las emociones y las causas detrás

de esas decisiones. Aun así, se observa un esfuerzo por conectar lo que hacen ahora con lo que esperan lograr, lo que indica una conciencia inicial de la relación entre experiencia, reflexión y acción futura. No obstante, en muchos textos, la evaluación de los desafíos presentes o las barreras que podrían dificultar sus metas no está claramente desarrollada.

La tercera tarea ofrece un escenario ideal para una reflexión más profunda al invitar a los estudiantes a dar consejos a su versión infantil. Algunos textos aprovechan esta oportunidad para explorar aprendizajes importantes, como establecer límites personales o practicar el amor propio, mostrando un intento por conectar el pasado con el presente de forma reflexiva. Sin embargo, en otros textos, los consejos dados son generales y no se vinculan claramente con experiencias reales. Esto sugiere que, aunque los estudiantes comprenden la intención de la tarea, aún necesitan fortalecer la capacidad de analizar sus vivencias desde una perspectiva más crítica, especialmente al evaluar cómo esos eventos moldearon su forma de pensar o actuar.

La cuarta tarea revela ciertas limitaciones en el desarrollo reflexivo. La mayoría de los textos se centran en describir lo que harían si pudieran cumplir su sueño, pero sin explicar por qué ese sueño es importante o cómo llegaron a desearlo. La ausencia de un análisis emocional o crítico sobre estas aspiraciones impide que los textos trasciendan lo descriptivo. La conexión entre el deseo de cumplir un sueño y las experiencias personales que lo motivan es, en muchos casos, vaga o inexistente, lo que debilita el potencial reflexivo de la tarea.

La quinta tarea, que invita a imaginar un viaje al pasado para cambiar algo, también muestra un uso limitado de las etapas de Gibbs. Aunque algunos estudiantes mencionan eventos que les gustaría modificar y señalan aprendizajes generales, pocos analizan los factores que influyeron en sus decisiones o el impacto emocional de esos momentos. En los mejores casos, se establece una relación entre hábitos pasados y consecuencias actuales, como problemas de salud, pero incluso en estos textos, el análisis no profundiza mucho.

Algunos textos de los estudiantes tienden a enumerar cambios sin profundizar en las razones o implicaciones personales, lo cual limita el valor reflexivo de sus escritos.

En la sexta tarea, los textos presentan un grado de desarrollo variable. Algunos estudiantes reflexionan sobre cómo lo que están haciendo actualmente podría influir en su vida futura, mencionando acciones concretas como cuidar la salud mental o continuar con sus estudios. Estos textos muestran una comprensión más clara de la relación entre presente y futuro. No obstante, otros escritos se enfocan únicamente en expectativas sin examinar las acciones actuales ni evaluar los factores que podrían facilitar o dificultar esos cambios. Esta diferencia de profundidad en la reflexión indica que, aunque algunos estudiantes están comenzando a aplicar el modelo de Gibbs de manera más estructurada, muchos aún requieren apoyo para desarrollar una reflexión crítica más completa.

Con el fin de representar visualmente cómo se dio el desarrollo de la escritura reflexiva a lo largo de las tareas, se consolidaron los resultados obtenidos en cada una de las tres categorías de la rúbrica: Desarrollo de la etapa del modelo de Gibbs, desarrollo de la reflexión y Conexión entre la escritura reflexiva y la tarea de escritura. La inclusión de porcentajes permite mostrar de manera general la distribución de los textos en cada uno de los niveles establecidos, los cuales reflejan el grado de apropiación que los estudiantes lograron respecto a las etapas del modelo de Gibbs. Cabe resaltar que esta representación no responde a un enfoque cuantitativo, sino que funciona como un recurso complementario dentro del análisis cualitativo, permitiendo observar tendencias generales en el desarrollo de los textos.

En la categoría desarrollo de la etapa del modelo de Gibbs, se observa que el 44.1% de los textos se ubicó entre 2.5 y 3.5, seguido por el nivel bajo con 29.4%. Estos niveles indican que varios estudiantes lograron incorporar de forma parcial algunas de las etapas del modelo, especialmente las primeras, como la descripción o la evaluación sin embargo se debe seguir trabajando en donde las respuestas tienden a ser superficiales o centradas únicamente en un

evento sin mayor desarrollo reflexivo. Un 26.4% alcanzó el nivel alto, lo cual muestra que algunos textos lograron integrar el ciclo completo del modelo, incluyendo el análisis, la conclusión y el plan de acción.

Respecto a la categoría desarrollo de la reflexión, el mayor porcentaje corresponde al nivel medio con 64.7%, seguido por el nivel bajo con el 35.2% restante, aquí se observa que los estudiantes comenzaron a establecer conexiones personales con la experiencia; sin embargo, en muchos casos estas conexiones resultaron superficiales, sin un análisis profundo ni una transformación clara del pensamiento. Asimismo, algunos textos muestran una reflexión limitada o poco clara, lo que indica una escasa elaboración crítica del proceso vivido.

En la última categoría, conexión entre la escritura reflexiva y la tarea de escritura, el nivel intermedio representa la mayor concentración de textos donde se ubica el 52.9%, lo cual indica que los estudiantes comprendieron parcialmente el objetivo de la tarea y lograron hacer conexiones entre la estructura gramatical y la experiencia narrada. El nivel alto con el 20.5% agrupa textos con una conexión más clara y coherente entre lo reflexionado y lo gramaticalmente trabajado. En cuanto a los textos restantes estos se ubicaron en el nivel bajo, donde la relación escritura-tarea no fue clara o no se logró establecer.

En general, los estudiantes muestran avances en la escritura reflexiva, especialmente en su capacidad para identificar experiencias significativas y relacionarlas con aspectos de su vida actual o futura. Estos hallazgos están alineados con las observaciones de Gibbs (1988) sobre la importancia de estructurar la reflexión para fomentar un pensamiento crítico significativo. Sin embargo, la superficialidad de las respuestas refleja que los estudiantes no aprovechan plenamente el potencial del modelo. Según Hyland (2003) y Silva & Matsuda (2002), la claridad y la organización son fundamentales para la efectividad de la escritura reflexiva. La falta de profundidad en las reflexiones de los estudiantes destaca una oportunidad para diseñar estrategias que les permitan integrar las etapas del modelo de Gibbs de manera

más efectiva y desarrollar una escritura reflexiva más sólida y estructurada. Esto sugiere la necesidad de fortalecer la enseñanza explícita del modelo de Gibbs y de acompañar a los estudiantes en el proceso de estructurar mejor sus ideas, para que logren una escritura reflexiva más profunda, coherente y significativa.

6. Conclusiones

El impacto de las tareas de escritura reflexiva en el desarrollo de habilidades de reflexión y escritura en estudiantes de inglés como lengua extranjera se manifiesta de manera significativa tanto en el plano lingüístico como en el reflexivo. Los hallazgos del estudio muestran que, a lo largo de las seis tareas diseñadas con base en el modelo de Gibbs, los estudiantes no solo avanzaron en el uso de estructuras gramaticales propias del curso en el que se encontraban, como los modales y los condicionales, sino que también comenzaron a desarrollar una mayor conciencia sobre su proceso de aprendizaje. Este proceso de reflexión se evidenció en su capacidad para vincular experiencias personales con metas futuras, identificar errores comunes y proponer estrategias de mejora, lo cual apunta a un fortalecimiento paulatino de habilidades metacognitivas clave.

Aunque las producciones escritas mostraron diferencias en términos de profundidad reflexiva y precisión gramatical, los resultados sugieren que la escritura reflexiva puede funcionar como una herramienta pedagógica eficaz para promover la autorregulación, la motivación y la conexión personal con el aprendizaje del idioma. El análisis reveló que la mayoría de los estudiantes logró integrar parcialmente las etapas del modelo de Gibbs, alcanzando niveles medios en categorías como desarrollo de la reflexión y conexión entre el contenido reflexivo y la estructura gramatical. Esto demuestra que, si bien aún se requiere fortalecer la enseñanza explícita del modelo y brindar mayor acompañamiento docente, las tareas reflexivas fomentan un enfoque más integral de la escritura, en el que se articula el dominio técnico del idioma con la construcción de sentido personal.

Estos hallazgos confirman lo señalado por Hyland (2003) y Silva & Matsuda (2002) sobre la importancia de la precisión y la coherencia en la escritura en EFL, al tiempo que coinciden con Guapacha & Chaves (2020), quienes resaltan el valor de la escritura como práctica cognitiva y cultural. Asimismo, el estudio valida la pertinencia del modelo de Gibbs en

contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, al permitir estructurar un pensamiento más crítico y consciente, aunque en este caso los estudiantes aún se situaron en niveles medios de apropiación.

En suma, las tareas de escritura reflexiva impactaron positivamente el proceso formativo de los estudiantes, al facilitar el desarrollo de habilidades lingüísticas junto con competencias reflexivas. Esto refuerza el valor de incorporar la escritura reflexiva en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia y en otros escenarios similares, no sólo como práctica académica, sino también como espacio para el autoconocimiento, la crítica personal y la proyección futura del aprendizaje. De esta manera, la escritura reflexiva se perfila como una estrategia pedagógica con alcance más amplio, aplicable tanto en institutos de idiomas como en otros escenarios académicos donde se busque vincular el aprendizaje lingüístico con procesos de reflexión personal.

6.1 Consideraciones Para Futuras Investigaciones

Con base en la experiencia y los hallazgos de este estudio, se proponen varias recomendaciones para futuras investigaciones que busquen profundizar en el impacto de la escritura reflexiva en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Se sugiere realizar una prueba piloto de los instrumentos de recolección de datos, en especial las encuestas, antes de su aplicación con el grupo de estudio definitivo. En este trabajo, aunque las encuestas de entrada y salida fueron aplicadas, no se realizó una validación previa en un grupo de prueba. Esto limitó la posibilidad de ajustar el diseño, la redacción de las preguntas y la claridad de las opciones de respuesta antes de su implementación. Asimismo, se recomienda tener en cuenta variables contextuales que no fueron consideradas en este estudio, como la intensidad horaria del curso y el horario en que cada grupo recibía sus clases.

Finalmente, también sería valioso extender el periodo de intervención y cantidad de tareas de escritura para observar con mayor detalle los procesos de cambio y desarrollo en la escritura. La escritura reflexiva requiere tiempo no solo para adquirir estructura gramatical y coherencia, sino también para fomentar una conexión personal significativa con la lengua. Una implementación más prolongada permitiría identificar avances más sostenidos y profundos.

6.2 Importancia del Estudio para la Carrera

En parte la idea de este estudio nace de una experiencia personal: mi amor por la escritura y el proceso de autodescubrimiento que viví al acercarme a ella no solo como herramienta académica, sino también como una forma de expresión auténtica. Durante mi formación, enfrenté el reto de escribir sin saber exactamente qué decir, y muchas veces sin conexión con los temas propuestos, lo que me llevó a ver la escritura como una obligación más que como una actividad significativa. Sin embargo, con el tiempo, comprendí que ese desconcierto podía transformarse si el proceso de escritura partía de algo más cercano: mis propias vivencias, emociones y pensamientos.

A la par, fui descubriendo mi vocación por la enseñanza, y con ella, el deseo de generar en mis futuros estudiantes el mismo interés y curiosidad que yo encontré cuando logré conectar con lo que escribía. Este proyecto representa la unión de ambos caminos: el gusto por escribir y la pasión por enseñar.

Desde esta perspectiva, considero que este estudio aporta a la formación de docentes de lenguas extranjeras al proponer una forma distinta de abordar la enseñanza de la escritura en inglés. Lejos de desligarse del currículo, esta propuesta busca articular los contenidos obligatorios con las experiencias personales de los estudiantes, facilitando así una conexión emocional y significativa con la lengua que están aprendiendo. Enseñar a partir de lo que los

estudiantes ya conocen: su vida y sus experiencias; no solo hace que el aprendizaje sea más accesible, sino que también ofrece una alternativa pedagógica para quienes aprenden mejor desde la escritura reflexiva y personal. En este sentido, este estudio contribuye a ampliar las estrategias de enseñanza disponibles.

7. Referencias

Burns, A. (2009). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>

Carl, E. A., & Cuesta-Medina, L. (2019). Beliefs and Practices Concerning Academic Writing Among Postgraduate Language-Teacher Trainees. *Íkala*, 24(1), 29-49. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a01>

Chang, M., & Lin, M. (2014). The Effect of Reflective Learning e-Journals on Reading Comprehension and Communication in Language Learning. *Computers & Education*, 71, 124-132. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.023>

Chau, Juliana & Cheng, Gary. (2012). Developing Chinese Students' Reflective Second Language Learning Skills in Higher Education. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2, 2012-2. https://www.researchgate.net/publication/228519706_Developing_Chinese_students'_reflective_second_language_learning_skills_in_higher_education

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (5th ed.). SAGE Publications.

Gibbs, 1988, *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University. <https://dsdweb.co.uk/wp-content/uploads/2021/10/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf>

Guapacha Chamorro, M. E., & Chaves Varón, O. (2023). EFL Writing Studies in Colombia Between 1990 and 2020: A Qualitative Research Synthesis. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 247-267. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.94798>

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.

[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)

Hernández Gaviria, F., & Díaz Mesa, L. (2015). La Escritura Autobiográfica en Inglés Lengua Extranjera: Experiencia de Aula. *Lenguaje*, 43(2), 333-358.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792015000200006&lng=en&tlng=es.

Hyland, K. (2003). Second Language Writing : Hyland, Ken : Free download, borrow, and streaming : Internet Archive. (2003). Internet Archive.

<https://archive.org/details/secondlanguagewr0000hyla/page/n3/mode/2up>

King, T. (2002). Development of Student Skills in Reflective Writing. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/251656887_Development_of_Student_Skills_in_Reflective_Writing

Medina, J. L., Beatriz, J. B., & Imbernón, F. (2010). La Enseñanza Reflexiva en la Educación Superior. <https://hdl.handle.net/2445/144986>

Meza, A., Rodriguez, I., & Caviedes, L. (2021). Fostering EFL Preservice Teachers' Academic Writing Skills Through Reflective Learning. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*. 23. 89-106. 10.15446/profile.v23n1.85145.

<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v23n1.85145>

Moon, J.A. (2004). A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203416150>

Noguera, M. & Hoyos Mazuera, M. (2011). La Lengua Extranjera y la Literatura: La Escritura de Cuentos Folclóricos. Biblioteca Digital Universidad del Valle.

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/4eac0187-92fc-4a9d-9a67-abf01b2cc5ff>

Pañagua, L., Martín-Alonso, D., & Blanco, N. (2019). Escritura Reflexiva y Desarrollo de Saberes Experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 11-28. <https://www.redalyc.org/journal/274/27466132001/html/>

Rodriguez Carlosama, E. (2024). Design and Implementation Experience of a Didactic Sequence Based on the Genre-Based Approach for the Improvement of Writing Skills in a B2 Level Student Group. Universidad del Valle. <https://hdl.handle.net/10893/30859>

Ruíz, C. A., Cuervo, D. L. & Salguero, E. T. (2017). Las Funciones de la Enseñanza de la Escritura en Inglés. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.14625/2808>

Silva, T., & Matsuda, P.K. (Eds.). (2001). *On Second Language Writing* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600899>

Solarte, A & Palacio Millan, J (2023) Teaching Writing with Electronic Portfolios in an English Course for Teenagers at a Languages Institute in Cali. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/c2430103-a456-4720-9b48-448c371b3987/full>

Sudirman, A., Gemilang, A. V., & Kristanto, T. M. A. (2021). The Power of Reflective Journal Writing for University Students from the EFL Perspective. *Studies in English Language and Education*, 8(3), 1061-1079. <https://doi.org/10.24815/siele.v8i3.19105>

Vergara, A., & Perdomo, M. (2017). Fortalecimiento de la Expresión Oral y Escrita a Través de un Andamiaje de Escritura Creativa Colaborativa: Un Estudio de Diseño Desde la Cognición Distribuida. *Forma y Función*, 30(1), 117-155. <https://doi.org/10.15446/fyf.v30n1.62417>

Zapata Mejía, E. (2023). Improving Writing Skills through the Writing Process
Approach: from Theory to Practice. Universidad de Antioquia.

<https://hdl.handle.net/10495/42466>

8. Anexos

A continuación, se presenta la lista de documentos anexos mencionados a lo largo de este trabajo, los cuales, para este apartado, se nombran como Anexo 1, Anexo 2, y así sucesivamente, siguiendo el mismo orden en que fueron referenciados en el cuerpo del documento. Junto a cada anexo se indica la página en la que se menciona y se incluye su respectivo enlace que redirige directamente al archivo correspondiente. Dado que la cantidad de datos y documentos es considerable, se optó por incluir únicamente los enlaces en lugar de insertar los archivos completos en este apartado, con el fin de mantener una mejor organización y facilitar su consulta.

Anexo 1: [Encuesta de entrada](#) p.35

Anexo 2: [Planeaciones de clase](#) p.38

Anexo 3: [Encuesta de salida](#) p. 44

Anexo 4: [Rúbrica de análisis R1](#) p.45

Anexo 5: [Rúbrica de análisis R2](#) p.46

Anexo 6: [Rúbrica de análisis R3](#) p.47

Anexo 7: [Análisis de R1: Encuesta de entrada](#) p. 52

Anexo 8: [62 textos obtenidos en la recolección de datos](#) p. 55

Anexo 9: [34 textos seleccionados para el análisis](#) p. 55

Anexo 10: [Análisis de T1 R2](#) p. 58

Anexo 11: [Análisis de T2 R2](#) p. 58

Anexo 12: [Análisis de T3 R2](#) p. 59

Anexo 13: [Análisis de T4 R2](#) p. 60

Anexo 14: [Análisis de T5 R2](#) p. 61

Anexo 15: [Análisis de T6 R2](#) p. 61

Anexo 16: [Análisis de T1 R3](#) p. 62

Anexo 17: [Análisis de T2 R3](#) p. 63

Anexo 18: [Análisis de T3 R3](#) p. 64

Anexo 19: [Análisis de T4 R3](#) p. 64

Anexo 20: [Análisis de T5 R3](#) p. 65

Anexo 21: [Análisis de T6 R3](#) p. 66

Anexo 22: [Análisis de R1 encuesta de salida](#) p. 67