

**Secuencia didáctica orientada a mejorar la producción de textos descriptivos de
estudiantes del grado noveno de un colegio público en la ciudad de Cali**

Luisa Fernanda Lugo Filigrana

Jazmin Lugo Quiñones

Carlos Alberto Mayora Pernía

**Universidad del Valle
Escuela de ciencias del lenguaje
Departamento de lenguas y culturas extranjeras
Licenciatura en lenguas extranjeras
2023**

AGRADECIMIENTOS

Ya que nuestro proceso académico ha finalizado, es con profunda gratitud que dedicamos este espacio a las personas que han sido el pilar fundamental de nuestro camino. Para empezar, deseamos expresar nuestro profundo agradecimiento hacia nuestra familia. Su apoyo inquebrantable y su continua presencia fueron cruciales para lograr nuestros objetivos tanto en el ámbito académico como en el personal.

De igual manera, queremos agradecer profunda y encarecidamente a todos los docentes que hicieron parte de nuestro proceso y a nuestro director de trabajo de grado Carlos Alberto Mayora Pernía por ser una excelente guía y modelo a seguir que con su paciencia y apoyo constante a lo largo de este proceso. Asimismo, nos gustaría agradecerle porque sus comentarios y sugerencias han sido invaluable para dar forma a esta tesis.

En esta trayectoria de evolución y aprendizaje constante, es esencial reconocer el papel crucial desempeñado por nuestras amigas, quienes se erigieron como elementos fundamentales en nuestro proceso formativo y extendieron su mano amiga y respaldo a lo largo de un lapso de 6 años. Expresamos nuestro sincero agradecimiento a nuestros amigos por su invalorable presencia en nuestras vidas y por constituir un componente esencial en la consecución de nuestros éxitos.

Por último, pero no menos importante, queremos dedicar un momento para reconocernos a nosotras mismas por nuestra perseverancia y trabajo en equipo. Hemos demostrado un compromiso constante al sortear obstáculos y trabajar juntas de manera

altamente productiva. Nuestra capacidad para colaborar, aprovechando las habilidades individuales de cada una, ha desempeñado un papel fundamental en la culminación de esta tesis. Confiamos en que esta experiencia seguirá inspirándonos en los desafíos que nos depara el futuro.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
JUSTIFICACIÓN	15
OBJETIVOS	17
OBJETIVO GENERAL	17
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
ANTECEDENTES INTERNACIONALES	18
ANTECEDENTES NACIONALES	20
ANTECEDENTES LOCALES	22
BALANCE DE LOS ANTECEDENTES	25
MARCO TEÓRICO	27
ESCRITURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	27
LA ESCRITURA Y SUS PROCESOS COGNITIVOS	29
ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DE ESCRITURA EN LE	34
<i>Enfoque basado en la gramática</i>	34
<i>Enfoque basado en funciones</i>	35
<i>Enfoque basado en el contenido</i>	36
<i>Enfoque basado en el proceso</i>	38
ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA	
TIPOLOGÍAS TEXTUALES: TEXTOS DESCRIPTIVOS	43
<i>Textos descriptivos</i>	44
APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS (ABT)	46
SECUENCIA DIDÁCTICA	48
METODOLOGÍA	51
PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN	51
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	52
CONTEXTO INSTITUCIONAL	54
PARTICIPANTES	55
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	56
<i>Observación</i>	56
<i>Encuesta</i>	57
<i>Entrevista</i>	58
<i>Prueba diagnóstica</i>	59
<i>Rúbrica de evaluación</i>	59
<i>Grupo focal</i>	60
<i>Diarios de campo</i>	61
PROCEDIMIENTOS	62
Diagnóstico	65

Implementación	66
Evaluación	67
DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	67
<i>Cronograma de actividades</i>	71
ANÁLISIS DE DATOS	72
LIMITACIONES	74
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	75
FASE DIAGNÓSTICA	75
FASE DE IMPLEMENTACIÓN	91
FASE DE EVALUACIÓN	105
<i>Resultados del grupo focal</i>	123
CONCLUSIONES	133
REFERENCIAS	136
ANEXOS	148
ANEXO 1. EJEMPLO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE	148
ANEXO 2. FORMATO DE ENCUESTA ESTUDIANTEL INICIAL	151
ANEXO 3. FORMATO DE ENCUESTA ESTUDIANTEL FINAL	154
ANEXO 4. FORMATO DE ENTREVISTA AL DOCENTE	156
ANEXO 5. FORMATO DE PRUEBA DIAGNÓSTICA	158
ANEXO 6. RÚBRICA DE EVALUACIÓN PRUEBA DIAGNÓSTICA Y TEXTO FINAL	159
ANEXO 7. FORMATO DE ENTREVISTA GRUPO FOCAL	162
ANEXO 8. DISEÑO DE SECUENCIA DIDÁCTICA	163
ANEXO 9. PLANEACIÓN DE CLASE NO. 4	173
ANEXO 10. DIARIOS DE CAMPO	174

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Modelo Cognitivo de Flower y Hayes</i>	35
Figura 2. <i>Modelo del texto descriptivo según Cortez y García</i>	47
Figura 3. <i>Registro de clase del 01 de noviembre de 2022</i>	75
Figura 4. <i>Registro de clase del 01 de noviembre de 2022</i>	75
Figura 5. <i>Registro de clase del 18 de octubre de 2022</i>	76
Figura 6. <i>Registro de clase del 01 de noviembre de 2022</i>	79
Figura 7. <i>Habilidad más practicada fuera de clase</i>	81
Figura 8. <i>Frecuencia de la habilidad de escritura dentro del aula</i>	82
Figura 9. <i>Textos redactados dentro del aula</i>	83
Figura 10. <i>Percepción de la escritura en inglés como lengua extranjera</i>	83
Figura 11. <i>Resultado 1 prueba diagnóstica</i>	87
Figura 12. <i>Resultado 1 prueba diagnóstica</i>	88
Figura 13. <i>Resultado 1 prueba diagnóstica</i>	88
Figura 14. <i>Nivel MCER obtenido por los estudiantes, a partir de la prueba diagnóstica</i>	89
Figura 15. <i>Evidencia de planeación de clase del 15 de marzo de 2023</i>	91
Figura 16. <i>Fragmento de diario de campo del 15 de marzo de 2023. Entrada #2</i>	91
Figura 17. <i>Texto sobre la familia utilizado en la clase del 29 de marzo de 2023</i>	92
Figura 18. <i>Evidencia 1: texto descriptivo sobre dos o tres miembros de la familia</i>	93
Figura 19. <i>Evidencia 2: texto descriptivo sobre dos o tres miembros de la familia</i>	94
Figura 20. <i>Evidencia 3: texto descriptivo sobre dos o tres miembros de la familia</i>	94
Figura 21. <i>Fragmento de diario de campo del 29 de marzo de 2023. Entrada # 4</i>	95

Figura 22.	<i>Fragmento del diario de campo del 19 abril de 2023. Entrada #6.....</i>	<i>96</i>
Figura 23.	<i>Evidencia 4: árbol genealógico y descripción de la familia de un compañero</i>	<i>96</i>
Figura 24.	<i>Plan de escritura creado junto con los estudiantes el 3 de mayo del 2023.....</i>	<i>97</i>
Figura 25.	<i>Fragmento del diario de campo del 3 de mayo del 2023. Entrada #8.....</i>	<i>98</i>
Figura 26.	<i>Evidencia 4: borrador del apartado de introducción.....</i>	<i>98</i>
Figura 27.	<i>Evidencia 5: borrador del apartado de introducción.....</i>	<i>99</i>
Figura 28.	<i>Evidencia 6: borrador del apartado de desarrollo.....</i>	<i>100</i>
Figura 29.	<i>Evidencia 7: borrador del apartado de desarrollo.....</i>	<i>100</i>
Figura 30.	<i>Evidencia 8: borrador del apartado de conclusión.....</i>	<i>101</i>
Figura 31.	<i>Fragmento del diario de campo de 24 de mayo de 2023. Entrada # 11....</i>	<i>102</i>
Figura 32.	<i>Comparación entre el desempeño en la prueba diagnóstica y el texto final.....</i>	<i>105</i>
Figura 33.	<i>Nivel MCER prueba diagnóstica y texto final.....</i>	<i>106</i>
Figura 34.	<i>Enfoque del texto.....</i>	<i>107</i>
Figura 35.	<i>Estructura del texto.....</i>	<i>108</i>
Figura 36.	<i>Extensión del texto.....</i>	<i>108</i>
Figura 37.	<i>Desarrollo del texto.....</i>	<i>109</i>
Figura 38.	<i>Estructura gramatical.....</i>	<i>110</i>
Figura 39.	<i>Vocabulario del texto.....</i>	<i>110</i>
Figura 40.	<i>Aspectos formales del texto.....</i>	<i>111</i>
Figura 41.	<i>Fragmento de prueba diagnóstica participante 1.....</i>	<i>112</i>

Figura 42. <i>Fragmento de texto final participante 1</i>	113
Figura 43. <i>Interés de los estudiantes hacia el idioma Inglés</i>	114
Figura 44. <i>Gusto por la escritura en inglés después de completar la secuencia didáctica</i>	115
Figura 45. <i>Interés de los estudiantes hacia el idioma Inglés</i>	115
Figura 46. <i>Los aspectos más difíciles de la escritura en Inglés</i>	118
Figura 47. <i>Uso del plan de escritura dentro y fuera de clase</i>	119
Figura 48. <i>Habilidades de la lengua más practicadas fuera de clase</i>	120

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Fases del proyecto de investigación.....</i>	64
Tabla 2. <i>Secuencia didáctica propuesta.....</i>	68
Tabla 3. <i>Planeación esquemática clase I.....</i>	69
Tabla 4. <i>Cronograma de actividades implementadas.....</i>	70
Tabla 5. <i>Justificaciones de sus percepciones frente a la escritura en inglés.....</i>	84
Tabla 6. <i>Resultados cuantitativos prueba diagnóstica.....</i>	86
Tabla 7. <i>Resultados de prueba diagnóstica y texto final.....</i>	103
Tabla 8. <i>Justificaciones de sus percepciones frente a la escritura en inglés luego de la secuencia didáctica.....</i>	116
Tabla 9. <i>Percepción sobre la escritura posterior a la secuencia implementada.....</i>	121
Tabla 10. <i>Aspectos a mejorar en la secuencia implementada.....</i>	121
Tabla 11. <i>Lo que más gustó de la secuencia didáctica.....</i>	122
Tabla 12. <i>Actividades que menos les gustaron.....</i>	123
Tabla 13. <i>Impacto sobre el proceso de aprendizaje del inglés.....</i>	124
Tabla 14. <i>Impacto sobre la escritura en inglés.....</i>	125
Tabla 15. <i>Comprensión de temas vistos.....</i>	126
Tabla 16. <i>Textos descriptivos a partir de la secuencia.....</i>	128
Tabla 17. <i>Selección de textos.....</i>	130

RESUMEN

A diferencia de habilidades como la escucha y la lectura, la habilidad de escritura tiende a ser relegada en las clases de inglés, como lengua extranjera. Por esta razón, en este proyecto de investigación se ha propuesto implementar y evaluar una secuencia didáctica que permita mejorar la habilidad de escritura de textos descriptivos, en inglés, de un grupo de estudiantes de noveno grado de una institución educativa pública de la ciudad de Cali. Para llevar a cabo esta investigación, se ha realizado una prueba diagnóstica, para establecer el nivel de competencia escrita de los estudiantes, también, una entrevista docente y estudiantil para conocer las habilidades que se trabajan dentro del aula y las percepciones sobre la lengua y la escritura. Igualmente, se han realizado observaciones para determinar qué actividades de escritura se pueden llevar a cabo. Asimismo, se ha realizado un texto final, que ha permitido evidenciar el impacto de la secuencia implementada en la competencia y percepción de los estudiantes. Además, se ha diseñado una secuencia didáctica, siguiendo el enfoque del Aprendizaje Basado en Tareas, que ha permitido trabajar la escritura descriptiva como un proceso y no sólo como un producto. Como resultado, se ha observado que la secuencia tuvo un impacto significativo sobre el nivel de competencia escrita de los estudiantes, así como también, sobre su percepción frente al inglés y la escritura en dicha lengua. Lo anterior, ha permitido concluir que la implementación de una secuencia didáctica, basada en el enfoque del Aprendizaje Basado en Tareas, es una herramienta efectiva para mejorar la escritura de textos descriptivos en inglés.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Tareas, secuencia didáctica, escritura, textos descriptivos, lengua extranjera.

ABSTRACT

Unlike skills such as listening and reading, the writing skill tends to be relegated in English as a foreign language class. For this reason, in this research project, it has been proposed to implement and evaluate a didactic sequence to improve the writing skills of descriptive texts in English of a group of ninth grade students of a public educational institution in the city of Cali. In order to carry out this research, a diagnostic test was conducted to establish the level of written competence of the students, as well as a teacher and student interview to know the skills that are worked on in the classroom and the perceptions about language and writing. Likewise, observations have been made to determine which writing activities can be carried out. Likewise, a final text has been produced, which has made it possible to demonstrate the impact of the sequence implemented in the students' competence and perception. In addition, a didactic sequence has been designed, following the Task-Based Learning approach, which has allowed working on descriptive writing as a process and not only as a product. As a result, it has been observed that the sequence had a significant impact on the students' level of writing competence, as well as on their perception of English and writing in that language. This led to the conclusion that the implementation of a didactic sequence based on the Task-Based Learning approach is an effective tool to improve the writing of descriptive texts in English.

Key words: Task-based learning, didactic sequence, writing, descriptive texts, foreign language.

INTRODUCCIÓN

Desde la primera mitad del siglo XX, el inglés se ha convertido en una de las lenguas más importantes a nivel mundial debido al fenómeno de la globalización. Hecho que ha tenido impacto en Colombia, llevando al gobierno nacional a modificar, en el año 2013, los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley general de educación, o Ley 115 de 1994, para incluir la llamada Ley de bilingüismo, Ley 1651 de 2013. En esta, se establecen diversas disposiciones legales para que el inglés sea la lengua extranjera que deben aprender los estudiantes en los distintos estamentos públicos y privados del país.

Así, el gobierno colombiano ha desarrollado programas como Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), Programa para el Fortalecimiento de Lenguas Extranjeras (PFDCLE), Colombia Bilingüe, entre otros, acompañados de diversas herramientas y recursos didácticos dedicados a fortalecer la enseñanza de dicha lengua en el territorio nacional (Gómez Sará, 2017; Miranda, 2016), para que los estudiantes adquieran habilidades comunicativas en inglés que cumplan con estándares internacionales como los ofrecidos por el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002). En consecuencia, para armonizar el sistema educativo nacional y promover los objetivos de los programas ya mencionados, en 2006 se introdujeron los Estándares Nacionales de Competencia en Lengua Extranjera y las recomendaciones curriculares (MEN, 2006). Así como también, los Derechos básicos de aprendizaje y el currículo sugerido para el área de inglés.

No obstante, el nivel de desempeño de los estudiantes no ha tenido los logros esperados, específicamente, en las instituciones educativas públicas. De acuerdo con el

ICFES (2020), en el Calendario A, al que pertenecen la mayoría de instituciones públicas y algunas instituciones privadas, el porcentaje de estudiantes en el nivel de desempeño más bajo (A-) se mantuvo entre 67% y 73%, y aquellos en el más alto representan, en todos los años, un porcentaje entre 1% y 2%. Esto evidencia que, a pesar de los diversos intentos, el nivel de inglés en los colegios públicos nacionales no está cerca de lo planeado en, por ejemplo, el PNB. De igual manera, los estudios realizados por Gutiérrez y Mayora (2021) permiten evidenciar que en las aulas de clase no se están trabajando las cuatro habilidades de la lengua: habla, escucha, lectura y escritura. Siendo esta última a la que menos relevancia se le da a pesar de ser una habilidad que demanda gran exigencia cognitiva e importancia a nivel social.

Así pues, para la vida universitaria y profesional, la producción de textos escritos constituye uno de los principales hitos de la cultura académica (Cassany, 2019). Los ensayos, reportes o respuestas escritas en exámenes son textos con los cuales se mide el conocimiento de los estudiantes y a través de los que se les socializa en las prácticas discursivas de la comunidad académica (Vergara Luján, 2015). Las tareas de escritura representan un reto incluso en la lengua materna. Al desarrollarlas en una lengua extranjera, el reto es aún mayor, puesto que los aprendices carecen de los recursos lingüísticos para plasmar y expresar sus ideas. Ahora bien, dentro de la variedad de textos que se espera que un aprendiz de lengua produzca, el Currículo Sugerido para Inglés y los derechos Básicos de Aprendizaje, destacan los textos descriptivos como parte del repertorio discursivo que los aprendices deben llegar a dominar al final de la instrucción en grado 9° (MEN, 2016a; 2016b). Por esta razón, este trabajo investigativo se enfoca en el desarrollo de la habilidad escrita de textos descriptivos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante describir las partes que contiene esta investigación. Inicialmente, está el planteamiento del problema. Aquí, se describe la problemática que se pretende mejorar y se menciona la pregunta sobre la que se fundamenta la investigación. Seguidamente, está el apartado de la justificación que pretende expandir las necesidades y la relevancia de realizar un proyecto de investigación dedicado a desarrollar la escritura en inglés en las aulas de clases. El tercer apartado de este trabajo está compuesto por los objetivos con los que se busca dejar claro la finalidad que se persigue con nuestra investigación. El cuarto apartado contiene el conjunto de estudios previos sobre el tema que se ha decidido indagar. Como quinto apartado, se destacan las bases conceptuales y teóricas que servirán de mapa de navegación para el progreso de esta investigación. En la siguiente sección, se detallan las herramientas y los pasos metodológicos necesarios para alcanzar cada uno de los objetivos propuestos. Adicionalmente, se incluye un apartado de resultados y conclusiones que darán cuenta de los hallazgos más relevantes posteriores a la aplicación de esta investigación. Para finalizar, está el apartado dedicado a todas aquellas fuentes (autores, libros, documentos, recursos) citadas a lo largo del documento.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde los primeros años de escolaridad, en cada individuo comienza a desarrollarse la necesidad de producir textos escritos donde se reflejen los conocimientos y experiencias en los ámbitos personales, académicos, sociales y profesionales. Esta necesidad se presenta de manera inicial en la lengua materna (L1) y permite que cada persona adquiera el conocimiento lingüístico y competencia comunicativa necesarios con el fin de adquirir la capacidad de usar la lengua. Más adelante, con el transcurso del tiempo, esta necesidad se traslada a las lenguas extranjeras (LE), puesto que la sociedad globalizada requiere que los individuos puedan producir textos escritos con un determinado nivel de dificultad para intercambiar conocimientos, construir habilidades de pensamiento crítico, entre otros.

De acuerdo con Raimés, A. (1983, citado en Göcen, 2019; Martínez et al, 2020), la escritura es una habilidad que dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras se convierte en un medio de comunicación efectivo, pues cuenta con diversas ventajas, entre las que destacan el desarrollo de la creatividad, el incremento de la capacidad de planificación y de la conciencia sintáctica, entre otras. Así, en esta también se involucran factores cognitivos y emocionales del aprendiz, lo que la convierte en una habilidad compleja de adquirir, ya que implica planificación, corrección y revisión constante, siendo así una tarea que toma tiempo y esfuerzo, tal como lo expresan White y Luppi (2010, citados en Camacho y Muñoz, 2020) “Escribir en forma fluida, expresiva y convincente es tal vez la más compleja de las macrohabilidades que se desarrollan en una lengua, sea ésta materna o extranjera [debido a que] la escritura no es una habilidad natural, sino que tiene que ser enseñada y aprendida” (p. 3)

Sin embargo, en el aula de lenguas extranjeras esta habilidad no recibe el enfoque ni la inversión de tiempo necesaria, a diferencia de habilidades como la escucha y la lectura. Esto se evidencia en el estudio de caso llevado a cabo por Barrios et al. (2015) en el que, a partir de observaciones a docentes de distintos colegios públicos de Cartagena, se determinó que los estudiantes debían hacer uso de estrategias de aprendizaje tales como traducción, memorización y repetición de vocabulario, con el objetivo de apropiarse del contenido lingüístico, pues los profesores se enfocaban en la enseñanza de la habilidad de producción oral, por medio de la reiteración de aspectos gramaticales. Esto se refleja en el desempeño de los estudiantes en la escritura de diversos textos, como lo dan a conocer Camacho y Muñoz (2020) a partir de la prueba diagnóstica previa a la aplicación de su secuencia didáctica, en la que encontraron que el desempeño de los estudiantes se ubicó entre los niveles -A1 y A2, de acuerdo con los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), contrario a lo esperado por estas, pues, según dichos estándares, los grados novenos deberían aprobar con un nivel B1.

Por esta razón, se ha decidido llevar a cabo una secuencia didáctica enfocada en el mejoramiento de la habilidad de escritura de textos descriptivos, ya que estos son una constante en el entorno educativo y social. Así, dicha secuencia se ha propuesto como respuesta a una necesidad primaria en el entorno educativo, que será elaborada teniendo en cuenta la metodología de investigación-acción.

A partir de lo anterior, se establece la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el impacto de la implementación de una secuencia didáctica orientada a mejorar la

producción de textos descriptivos de un grupo de estudiantes de los grados noveno de la Institución Etnoeducativa Gabriela Mistral bajo el enfoque del Aprendizaje Basado en Tareas (ABT)?

JUSTIFICACIÓN

De acuerdo con Adam (1991, citado en Cardozo y Mercado, 2019), los textos descriptivos son frecuentes tanto en la literatura como en los diccionarios, las guías turísticas, los inventarios y los libros de texto. Por esta razón, resulta fundamental desarrollar secuencias didácticas cuyo enfoque se centre en familiarizar y capacitar a los estudiantes en la escritura de dichos tipos de textos, pues su contacto con estos no solo se da durante el ámbito académico, sino también personal y laboral.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación busca ser un aporte académico y práctico para futuros docentes de inglés como lengua extranjera, que consideren significativo enfocarse en la escritura en sus aulas de clase, dentro de contextos de educación secundaria pública.

Así, para nosotras, como estudiantes de lenguas extranjeras, fue pertinente la planeación, diseño e implementación de una secuencia didáctica en el contexto ya mencionado, puesto que no se encontró mucho material sobre la producción de textos de carácter descriptivos en las aulas de clase.

Como prueba de ello, los antecedentes utilizados a lo largo de esta investigación se dedicaron a abordar la habilidad escrita en estudiantes pertenecientes a colegios con un alto nivel de inglés, debido a sus ventajas en cuanto a los recursos tecnológicos,

recursos físicos, intensidad horaria y distribución de los profesores encargados del área en las instituciones. Además, en nuestra experiencia como estudiantes de escuelas públicas, escribir en un idioma extranjero como el inglés no tuvo la importancia que debería durante el proceso de formación en el bachillerato.

Es por lo anterior, que nos inclinamos por poner en práctica nuestra investigación en una institución de carácter público, con el fin de fomentar una relación más cercana y positiva con la escritura en inglés. Todo esto se pretende lograr por medio de actividades académicas y creativas que logren despertar interés en los estudiantes. Cabe mencionar que las actividades diseñadas en este trabajo pueden ser utilizadas como referencia para hacer ejercicios de escritura en su aula. Asimismo, estas actividades pueden ser adaptadas de acuerdo con el contexto de la población, su nivel de la lengua, su intensidad horaria, entre otros.

De igual manera, esta investigación contribuye a nuestra formación como licenciadas porque nos permite poner a prueba las habilidades investigativas y didácticas aprendidas a lo largo de la carrera. Por un lado, este trabajo nos brindará la oportunidad de ejercer de manera integrada esas destrezas y conocimientos que nos potencian a realizar una investigación de calidad donde podremos observar, describir, analizar, sintetizar e interpretar procesos lingüísticos y didácticos. Por otro lado, esta investigación nos abre la puerta a conocer de primera mano alguno de los fenómenos que se dan en el ámbito educativo con el fin de hacer de la educación algo más eficiente y significativo. Así, con esta investigación pretendemos que la educación sea vista como un proceso holístico que permita a los aprendices cambiar su visión de la lengua y

crear un acercamiento a los procesos de aprendizaje y enseñanza presentes en las aulas de clase.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Evaluar el impacto de la implementación de una secuencia didáctica orientada a mejorar la producción de textos descriptivos de un grupo de estudiantes del grado noveno de la institución educativa Gabriela Mistral bajo el enfoque del ABT.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar, mediante un diagnóstico, el nivel de competencia escrita en textos descriptivos de los estudiantes, previo a la implementación de la secuencia didáctica.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica bajo el enfoque del aprendizaje basado en tareas, para la producción de textos descriptivos con base en los resultados obtenidos en el diagnóstico.
- Evaluar el impacto de la secuencia didáctica implementada a través de la comparación del desempeño de los estudiantes en un texto final con respecto a la prueba diagnóstica.
- Evaluar cualitativamente el impacto de la secuencia implementada a través de las percepciones y experiencias de los estudiantes.

ANTECEDENTES

El desarrollo de habilidades de escritura en una lengua extranjera o segunda lengua ha sido el tema de muchos estudios empíricos. Esto se debe, principalmente, a la ya referida complejidad que implica la formación de esta habilidad y su importancia en el ámbito del aprendizaje de inglés como lengua extranjera. En este apartado, se ofrece una revisión de seis estudios seleccionados, que sirvieron como pilares para la elaboración del presente proyecto. Así pues, la siguiente presentación de trabajos está compuesta por dos antecedentes internacionales (Soler, Villacañas y Pich, 2014; Medellín, 2006), dos antecedentes nacionales (Salazar y Sierra, 2017; Pinilla, 2012) y dos antecedentes locales (Camacho y Muñoz, 2020; Ávila y España, 2017; Hernández y Díaz, 2015).

ANTECEDENTES INTERNACIONALES

En el plano internacional, se destaca el estudio elaborado por **Soler, Villacañas y Pich** (2014). En esta investigación, realizada con 30 estudiantes pertenecientes a sexto de primaria de una escuela pública en Valencia (España), en el área de enseñanza de lengua extranjera (inglés), se estableció como objetivo el desarrollo de la habilidad de escritura de textos en inglés, a través de un diseño de investigación-acción de corte cualitativo. Procedimentalmente, los autores realizaron un diagnóstico de la escritura de los estudiantes participantes por medio de la recolección de una producción inicial. Seguidamente, diseñaron e implementaron cuatro talleres y, al término de la

implementación, recolectaron una producción final para determinar el alcance del objetivo de la secuencia didáctica. En cuanto a los resultados, se evidenció que las actividades propuestas tuvieron un impacto positivo en las producciones finales de los estudiantes, ya que se observó un progreso gradual en algunos aspectos específicos del lenguaje. Además, hubo una mejora general en todos los alumnos a pesar de su nivel de inglés. Esto quiere decir que las secuencias didácticas sí generan un impacto positivo en los estudiantes.

El estudio propuesto por **Medellín** (2006) tuvo como propósito el desarrollo de la escritura en inglés de un grupo de 62 estudiantes de bachillerato del segundo, cuarto y sexto semestre del programa de preparatoria de la Universidad del Valle de México, Campus Querétaro. Este estudio de caso, de corte cualitativo, contó con seis fases: (i) la selección de un cuento o historia, (ii) el análisis del texto escogido, (iii) la reescritura de los elementos de la narrativa, (iv) la elaboración de glosario en inglés, (v) la elaboración de material visual de apoyo; y (vi) la presentación oral. Es necesario resaltar que el proceso de escritura se desarrolló partiendo del modelo de Seow (2002, citado en Medellín, 2006) que involucra la planeación, la redacción, la revisión y la edición de un texto. La recolección de los datos se realizó por medio de trabajos escritos realizados durante las clases.

En cuanto a los resultados, se observó que fue posible fortalecer el conocimiento de los estudiantes sobre los textos narrativos. Asimismo, que la intervención les permitió adquirir las habilidades básicas para la elaboración de un texto escrito en la lengua meta. Para concluir con el trabajo, Medellín menciona que, en cuanto a las

implicaciones a futuro, los estudiantes serán capaces de escribir historias propias y serán capaces de comparar diversos textos de manera crítica.

ANTECEDENTES NACIONALES

En el ámbito nacional también se observa el interés por el desarrollo de la habilidad de escritura en estudiantes de diferentes contextos educativos. El trabajo investigativo desarrollado por **Salazar y Sierra** (2017) tuvo como propósito, primero, determinar la incidencia de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo en la producción de textos expositivos-descriptivos en inglés y, segundo, reflexionar sobre las transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras. La secuencia didáctica abarcaba aspectos de la escritura y la naturaleza colombiana, con el fin de producir un informe descriptivo en inglés, sobre un animal nativo del departamento del Quindío. En el estudio participaron 60 estudiantes de los grados 4° y 5° de una institución educativa pública de la zona urbana de Armenia, Quindío. Sus edades oscilaban entre los 9 y 10 años. El estudio fue de corte cuantitativo y con diseño cuasi experimental. Para complementar los resultados se incluyeron algunos análisis de tipo cualitativo.

La secuencia didáctica constaba de tres fases: preparación, desarrollo y evaluación. Para iniciar, en la preparación, se buscaba conocer los intereses y conocimiento previo sobre el tema que se proponía implementar. Seguidamente, en el desarrollo, se implementaron las actividades planeadas para generar un aprendizaje significativo en los estudiantes. En esta etapa, se tuvieron en cuenta diversas estrategias que involucraban las habilidades comunicativas. Para finalizar, en la evaluación, los

estudiantes, tomando un rol más consciente de su proceso de aprendizaje, evaluaron de forma crítica su proceso a lo largo de la secuencia didáctica.

En cuanto a los resultados, por un lado, se confirmó que la implementación de la secuencia didáctica permitió un avance significativo en el desempeño de los estudiantes, mostrando que se dieron transformaciones al momento de producir un texto expositivo-descriptivo en inglés. Por otro lado, las reflexiones que se hicieron en los diarios de campo permitieron evidenciar las concepciones que tenían las docentes respecto a la didáctica del lenguaje y la manera como estas se fueron transformando durante el desarrollo de la propuesta investigativa con los estudiantes.

En el caso del trabajo de investigación elaborado por **Pinilla** (2017) se implementó una innovación pedagógica enfocada en el proceso y producción de la escritura en inglés de 35 estudiantes, con edades entre los 15 y 19 años, de undécimo grado del colegio distrital Saludcoop Sur IED, ubicado al sur de Bogotá.

Este trabajo fue un estudio de caso y una investigación-acción con enfoque mixto secuencial simultáneo, pues las actividades fueron analizadas e interpretadas mientras eran aplicadas. De igual manera, fue posible identificar dos etapas: fase diagnóstica e intervención. En la primera etapa, se realizaron una serie de escritos de distintas tipologías textuales para identificar y clasificar el nivel de escritura de los estudiantes. En la segunda etapa, se llevó a cabo la intervención enfocada en una producción textual en la que los estudiantes contasen sus experiencias durante las vacaciones y, posteriormente, se realizaron talleres sobre estrategias de escritura que

ayudaran a mejorar esta habilidad en el grupo. Los métodos de recolección de datos fueron el diario de reflexión, una prueba diagnóstica inicial y una prueba final.

En cuanto a los resultados, se pudo evidenciar que los estudiantes mejoraron en algunos aspectos sintácticos, semánticos y ortográficos de la habilidad escrita, a partir de los ejercicios aplicados, pero aún existen dificultades recurrentes, entre las que destacan el uso de traducciones exactas de términos desde el español al inglés, sin tener en cuenta que el orden, significado y varios errores asociados con la puntuación que distorsionaban la comprensión de la producción escrita.

Las recomendaciones dadas por la autora respecto a la aplicación de la innovación sugirieron que las actividades se realicen de manera colaborativa para fortalecer la competencia de aquellos estudiantes con mayores dificultades; también, que se orienta la utilización del diccionario para que éste sea más eficiente en el aula. Asimismo, afirmó que es pertinente prolongar el tiempo de aplicación de la innovación, pues esto arrojaría resultados más significativos para los estudiantes.

ANTECEDENTES LOCALES

En el contexto local, se observa un interés marcado por trabajar no sólo la escritura, sino también, la escucha para fortalecer los procesos formativos en la aplicación de secuencias didácticas con miras a mejorar la producción de textos escritos en inglés.

Camacho y Muñoz (2020) desarrollaron e implementaron una secuencia didáctica con el fin de mejorar la escritura de textos narrativos en inglés por parte de un

grupo de 29 estudiantes, con edades entre los 14 y 18 años, del grado décimo de una institución educativa pública ubicada al oriente de la ciudad de Cali.

Esta investigación tuvo un diseño metodológico de carácter mixto y correspondió a un estudio de investigación-acción, desarrollado en tres etapas a partir de la adaptación del modelo de once etapas propuesto por Burns (1999): diagnóstico, implementación y evaluación. Los métodos usados para la recolección de datos en esta investigación fueron la observación no participante, la entrevista a la docente titular del curso, la encuesta, la prueba diagnóstica, la rúbrica de evaluación, los diarios de campo, la prueba final y el grupo focal.

En cuanto a los resultados, estos mostraron que los estudiantes presentaban diversas dificultades en la producción escrita debido a la falta de conocimiento de vocabulario y estructuras gramaticales simples propias de la lengua meta. Del mismo modo, al comparar los resultados de la prueba inicial y final para comprobar si hubo un impacto positivo en las producciones escritas de los estudiantes, se encontró que se mejoraron aspectos formales de la lengua y presentaban una buena comprensión de la estructura narrativa. En cuanto a las percepciones de los estudiantes, ellos manifestaron que la secuencia didáctica tuvo un impacto favorable en ellos, puesto que les permitió progresar en la habilidad escrita. Asimismo, los estudiantes resaltaron que las actividades y la metodología implementada influyeron positivamente en su proceso de aprendizaje. Camacho y Muñoz (2020) concluyen que gracias a la intervención se logró influenciar positivamente el proceso de escritura de los estudiantes y se pudo evidenciar una mejoría con relación a la calidad de textos narrativos en inglés escritos por los

estudiantes.

Por su parte, **Ávila y España** (2013) diseñaron una secuencia didáctica para mejorar la producción de textos narrativos y descriptivos en inglés en niños, con edades entre los 10 y 14 años, aprendientes del inglés como lengua extranjera en un instituto privado ubicado al norte de Cali. Esta investigación tuvo un diseño metodológico cualitativo y correspondió a un estudio de investigación-acción, desarrollado en 3 etapas: diseño, implementación y evaluación. Los métodos de recolección de datos usados fueron el cuestionario, observación directa de clase, observación participante, diario de campo y registro de observación. En cuanto a los resultados, se evidenció que el desempeño de los aprendices frente a la tarea de escritura fue significativamente positivo, pues mejoraron tanto en aspectos gramaticales como estructurales. De igual manera, fue posible notar que, al implementar la estrategia de evaluación entre pares, los aprendices fueron más conscientes y activos en su proceso de escritura. Igualmente, es importante resaltar que incluir ayudas visuales fue fundamental para hacer de este proceso de producción algo interactivo e interesante para los participantes de la investigación.

A nivel universitario también se han llevado a cabo investigaciones que buscan mejorar la habilidad escrita en inglés, como en el caso del proyecto de intervención pedagógica realizado por **Hernández y Díaz** (2015) con un grupo de 16 estudiantes de la Licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle. Dicha intervención contó con un diseño metodológico cualitativo, desarrollado en 4 etapas: preescritura del texto meta, contextualización sobre textos autobiográficos, escritura del texto meta y evaluación del mismo. Así, la intervención se enfocó en la escritura como proceso y

concluyó con la redacción de un texto auténtico, en este caso, autobiográfico, en el que se relacionaran las experiencias personales de los estudiantes con sus procesos académicos. La evaluación de los resultados de la intervención se realizó mediante la aplicación de una encuesta de percepción a los estudiantes, quienes, al inicio, pensaban en la escritura como una actividad tediosa y compleja. Sin embargo, posterior a la intervención, los estudiantes expresaron lo significativa que había sido la escritura biográfica y su proceso para ellos.

BALANCE DE LOS ANTECEDENTES

La revisión de los trabajos previamente mencionados permitió identificar algunas tendencias en la investigación sobre propuestas de enriquecimiento de la habilidad de escritura en inglés como lengua extranjera. A partir de estas, se determinó que para el desarrollo de dicha habilidad, en las aulas de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se requiere de una intervención significativa para influir en su mejoría. Así, en las investigaciones de Camacho y Muñoz (2020) y de Salazar y Sierra (2017), se evidencia que, a través de la implementación de secuencias didácticas, se pueden obtener mejoras importantes en la calidad de los textos que los estudiantes producen.

En el caso de Medellín (2006), se encontró que dichas secuencias pueden fortalecer y facilitar la adquisición de habilidades básicas para la elaboración de diversas tipologías textuales en inglés, así como también, contribuir a mejorar aspectos afectivos, tales como la motivación y confianza de los estudiantes frente al proceso de escritura en una lengua extranjera. De igual manera, en el trabajo realizado por Soler, Villacañas y Pich (2014) se encontró que estas secuencias logran homogeneizar el

progreso de los estudiantes, sin importar el nivel de conocimiento gramatical que tengan sobre la lengua extranjera utilizada. Asimismo, a partir de Pinilla (2017), se estableció que es pertinente prolongar el tiempo de aplicación de las secuencias, pues esto podría mostrar resultados más significativos para los estudiantes.

Igualmente, Medellín (2006), Soler, Villacañas y Pich (2014) y Salazar y Sierra (2017) mencionan que la escritura debe tomarse como un proceso complejo que requiere de ejercicios de lectura, planeación y reescritura para lograr que los estudiantes se conviertan en escritores autónomos y capaces. Por su parte, Pinilla (2017) sugiere que las actividades de escritura se realicen de manera colaborativa para fortalecer la competencia de aquellos estudiantes con mayores dificultades en el desarrollo de esta habilidad. Además, Soler, Villacañas y Pich (2014) consideran que la aplicación de una secuencia didáctica podría producir mejores resultados si se tuvieran en cuenta diversos tipos de lecturas, ejercicios de lectura y escritura y ejercicios de preparación de escritura.

En cuanto al abordaje investigativo, se puede resaltar que en los estudios seleccionados predomina el enfoque cualitativo por parte de los autores Ávila y España (2013), Hernández y Díaz (2015), Medellín (2006) y Soler, Villacañas y Pich (2014). Mientras que, los autores Camacho y Muñoz (2020) y Pinilla (2014) se enmarcan dentro de un enfoque mixto. Finalmente, los autores Salazar y Sierra (2017) se inclinan por un enfoque cuantitativo. Asimismo, se determinó que el diseño metodológico predominante es la investigación-acción presente en los trabajos realizados por Ávila y España (2013), Camacho y Muñoz (2020), Soler, Villacañas y Pich (2014) y Pinilla (2017).

Otro aspecto importante observado en los trabajos reseñados se centra en las tipologías textuales seleccionadas y usadas como foco de las intervenciones didácticas. En ese sentido, fue posible evidenciar textos de tipo descriptivo en Camacho y Muñoz, (2020), Medellín (2006), textos de tipo en Soler, Villacañas y Pich (2014) y una combinación de ambos en Salazar y Sierra (2017).

A partir de todo lo anterior, se puede concluir que las intervenciones pedagógicas implementadas han generado resultados que impactan positivamente en el desempeño de los estudiantes a nivel lingüístico (mejora en sintaxis, léxico, etc.), comunicativo, cognitivo (mayor uso de estrategias y hábitos de escritura) y afectivo (mejores actitudes y percepciones hacia la escritura). Lo anterior, permite demostrar que la propuesta didáctica presentada en este trabajo de grado cuenta con un amplio número de pilares didácticos y metodológicos, que se fundamentan en técnicas y procedimientos apropiados para llevar a cabo un enfoque de investigación-acción que, a su vez, evidencian la pertinencia de este proyecto en el ámbito educativo. Cabe resaltar que para los propósitos didácticos de esta investigación, se hará uso del enfoque de enseñanza del ABT.

MARCO TEÓRICO

En este apartado, se da cuenta de los referentes teóricos que sirvieron como andamiaje para la elaboración de este trabajo de grado encaminado a mejorar la escritura de textos descriptivos en inglés, teniendo en cuenta los constructos prácticos que esta involucra. Así, se abordarán los conceptos de escritura en inglés como lengua extranjera, escritura como proceso, textos descriptivos, Aprendizaje basado en tareas (ABT) y la secuencia didáctica dentro del aula de clase.

ESCRITURA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Como se ha mencionado previamente, la habilidad para producir textos es crucial para el ingreso a la vida y cultura tanto académica como profesional. Sin embargo, también se ha establecido que el desarrollo de dicha habilidad es una de las tareas más desafiantes incluso en la lengua materna, aun cuando un dominio del léxico y la sintaxis de la lengua podría considerarse garantizado (Cisneros, 2005; Vergara Luján, 2015). Así, en este apartado se presentan, inicialmente, trabajos que han demostrado la dificultad de la escritura en español como lengua materna y, posteriormente, se ofrece un contraste con el desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera.

Para comenzar, es importante mencionar que a través de un análisis diagnóstico realizado por Cisneros (2005), frente al proceso de alfabetización escolar, en el contexto de la educación básica media, concerniente al aprendizaje y la enseñanza de la habilidad de escritura en español como lengua materna o L1, ha sido posible dar cuenta de las falencias que presentan los estudiantes al momento de producir textos escritos, tales como desconocimiento de la relación textual y relacional, análisis sólo desde la

comprensión literal e imposibilidad de diferenciar entre tipologías textuales. Dichas falencias se pueden atribuir a la metodología didáctica implementada desde el MEN en los currículos de educación, que ha sido usada por los docentes con el objetivo de poner en práctica dicha habilidad dentro del aula.

Y es que, a partir de una investigación llevada a cabo por Loaiza y Uribe (2019 citadas en Cardona, 2019), es posible evidenciar que la enseñanza de la escritura en L1 se ha abordado desde la función normativa de la lengua, dando importancia al análisis sintáctico, la memorización de definiciones y la descripción e identificación de categorías gramaticales, ignorando así su función como práctica sociocultural.

Dicha función o enfoque dado a la enseñanza de escritura en L1, contrario a lo que se pueda pensar, también se da en el contexto de aprendizaje y enseñanza de escritura en inglés como lengua extranjera. Lo anterior, se ha evidenciado a partir de un análisis de los procesos de enseñanza de inglés como lengua extranjera, en el contexto escolar secundario del sistema público de educación colombiana, llevado a cabo por De la Hoz y Barreneche (2020), en el que la traducción de textos de inglés a español, el cuestionamiento sobre la función que cumplen palabras dentro de las oraciones y la explicación y memorización de estructuras gramaticales han demostrado ser las técnicas frecuentemente usadas para enseñar escritura en la lengua extranjera; lo que sólo enfoca dicha enseñanza en los aspectos formales de la lengua, dejando de lado sus elementos comunicativos. En las secciones siguientes en este apartado se dará información más detallada acerca de la habilidad de escritura, su conceptualización y los modelos de enseñanza.

LA ESCRITURA Y SUS PROCESOS COGNITIVOS

La escritura en la actualidad se caracteriza por contener diversas habilidades complejas e interdisciplinarias. Caldera (2003) expresa que “la escritura es entendida como producción de textos de diversos tipos y con variados fines. La escritura es un proceso complejo de alto compromiso cognitivo, a la que es necesario destinarle suficiente tiempo en el aula para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto” (p. 365). Esto quiere decir que la escritura está conformada por diversos procesos vinculados con la cognición que, desde los años ochenta, buscan ser integrados en la enseñanza de inglés como lengua materna y lengua extranjera.

Uno de los modelos más influyentes sobre los procesos de la escritura fue el propuesto por Hayes y Flower (1981) —ver Figura 1—. Es aquí donde se ilustra que la participación del entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos cognitivos (planificar, traducir/trasladar y revisar) permiten que los estudiantes de una LE adquieran la capacidad de escribir textos en las aulas de clases. De igual modo, el modelo enseña cómo estos aspectos están encadenados entre sí, así como una breve descripción de cada uno:

- **El problema retórico:** para Reyes (2019), el problema retórico es el grupo de circunstancias o procedimientos que se contemplan durante el proceso de escritura. Por consiguiente, todo texto se construye en torno a la forma en que el autor decide desarrollar el reto, propósito u objetivo que se ha planteado antes de empezar a escribir.

De igual manera, durante el proceso de escritura, el problema retórico es un componente primordial, puesto que es por medio del mismo que el autor debe analizar el tipo de público al que pretende dirigirse. Cabe destacar que es de suprema importancia que el autor del texto analice los posibles intereses, las edades, conocimientos previos, entre otros aspectos de sus posibles lectores. Asimismo, el escritor debe identificar la temática de su texto y su nivel de dificultad para el posible lector, el tono del texto, los elementos de ficción y los factores de la comunicación (el destinatario, el canal, el código, la situación de comunicación, el contexto, entre otros).

- **El texto escrito:** Cuando en el proceso de escritura, el autor ya cuenta con un problema retórico definido, en la redacción de la composición escrita surge un nuevo factor: *el texto escrito* que está en proceso de creación. Según Flower y Hayes (1981 citados en Reyes, 2019), las estructuras textuales son cruciales para la coherencia y la cohesión, dado que estas permiten al escritor determinar si es conveniente incorporar o excluir información del texto y si este transmite con precisión las intenciones del autor. Adicionalmente, los autores precisan que aunque la microestructura del texto esté bien constituida, los aspectos generales del escrito deben recibir mayor atención.(p. 40) Es decir, el texto escrito no solo debe contar con una gramática, una ortografía y un encadenamiento de oraciones apropiados, sino que también debe contener una macroestructura clara que permita al posible lector entender el contenido dentro del texto.
- **La memoria a largo plazo:** la memoria a largo plazo es interpretada por Flower y Hayes (1981, como se citó en Reyes, 2019) como el banco de conocimiento

sobre el tema del texto, la audiencia y las diversas estructuras textuales. La memoria a largo plazo sirve para crear las ideas y el bosquejo de las mismas que permitirán al autor realizar el proceso de redacción. A pesar de su relevancia en la escritura, es pertinente agregar que cuando el escritor usa la memoria a largo plazo, puede enfrentar problemas al tratar de extraer información útil para su texto o pueden presentar problemas adaptando su banco de conocimiento con la intención comunicativa del texto.

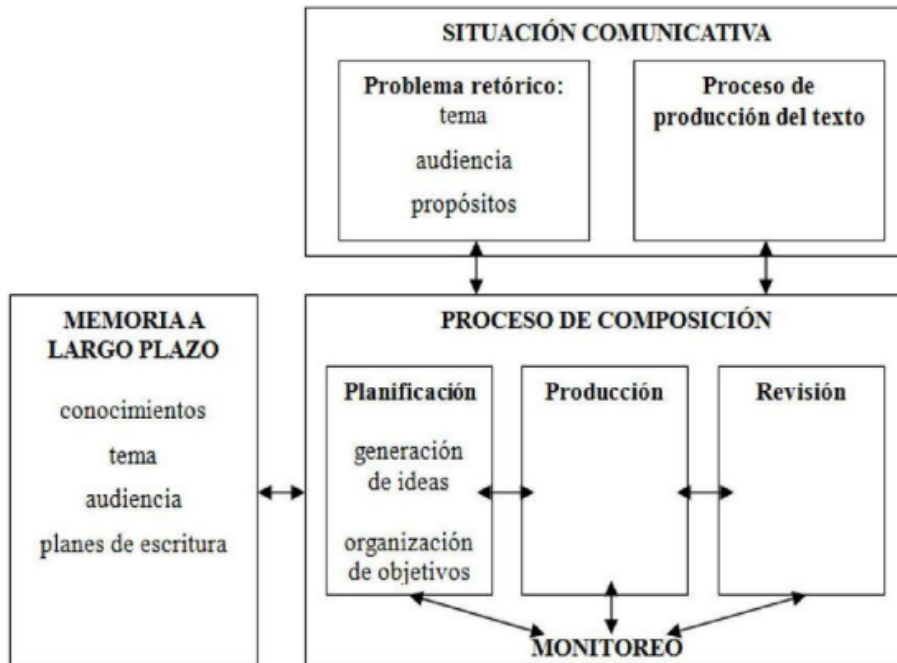
- **Planificar:** en la planificación, los escritores producen un modelo interno de los conocimientos que exteriorizan en el texto. A través de este proceso se desarrollan y elaboran las características textuales del escrito, es decir, esta es la fase de organización donde el autor selecciona el orden en que se producirán las ideas en el texto, distingue los conceptos clave de los de apoyo y, en general, desarrolla la coherencia del texto. Este procedimiento incluye también la elaboración de planes o la adaptación a las características de la audiencia (Reyes, 2019).
- **Traducir:** esta fase es también conocida como traslado o redacción. Aquí, el escritor exterioriza por medio de oraciones y párrafos la planeación que realizó de las ideas obtenidas en las fases anteriores. En este paso, es pertinente que el escritor sea muy consciente del tipo de lenguaje que utilizará y el nivel de complejidad del mismo, con el objetivo de que la audiencia meta logre la comprensión del texto a elaborar.

- **Revisión:** en la fase de la revisión, se debe inspeccionar todo lo que se planificó y se redactó hasta el momento. La fase de la revisión está conformada por dos sub-fases; la evaluación y la corrección. En el primero, el autor del texto debe valorar lo que ha hecho. Es aquí donde se verifica si las ideas, frases, el bosquejo inicial y los objetivos planteados con anterioridad han sido plasmados correctamente. El segundo se enfoca en las posibles modificaciones que pueden surgir luego de la revisión del escrito.
- **Monitor:** el monitor es el encargado de vigilar y reglamentar todas las fases del proceso de escritura. El monitor tiene como función la de sugerir los posibles cambios que el autor puede implementar en su escrito, teniendo en cuenta su estilo individual y el objetivo inicial que el escritor le haya dado a su texto Reyes (2019).

Aunque para fines organizativos los elementos y etapas se describen de manera secuencial, en la elaboración de un texto suceden de manera paralela e iterativa. Es decir, el escritor elabora el plan y comienza el proceso de traducción o redacción, pero a medida que produce puede volver al plan, hacer cambios o modificar. Tampoco suele suceder que la revisión suceda al final del texto, sino que se va realizando de manera simultánea.

Figura 1

Modelo Cognitivo de Flower y Hayes.



Nota. Tomado de Flower y Hayes (1981, p. 370).

ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DE ESCRITURA EN LE

Como ya se ha establecido, el proceso de escritura es complejo incluso en la lengua materna. Al escribir en una lengua extranjera, la complejidad es mayor debido a la falta de recursos lingüísticos disponibles para el aprendiz. Además, incluso cuando el aprendiz es competente en la escritura en la lengua materna, la transferencia de habilidades de una lengua a otra requiere del alcance de un cierto umbral lingüístico (Cummins, 1979). Por ello, se han hecho varias propuestas pedagógicas para abordar la enseñanza de la escritura en una lengua extranjera (Cassany, 1990 y 2019; Matsuda y Silva, 2010). Aunque existen diversos enfoques, en este marco teórico nos

concentraremos en cuatro de los más conocidos: el enfoque basado en la gramática, basado en funciones., basado en el proceso y basado en el contenido.

Enfoque basado en la gramática

Este enfoque puede ser adaptado e implementado tanto en contextos escolares de la enseñanza de la expresión escrita en la lengua materna, como en la enseñanza de la escritura en L2. La influencia más relevante que recibe este enfoque proviene del campo de la lingüística o de la gramática, por lo que el núcleo de este enfoque es la adquisición y práctica del conocimiento gramatical sobre la lengua: esto incluye la sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc.

De acuerdo con Matsuda y Silva (2010), cuando la escritura es enseñada bajo este enfoque, los profesores se centran en explicar teóricamente la gramática de la LE y brindar ejemplos. Además, en las clases se usa el contraste entre la L1 y la LE para encontrar las similitudes y diferencias entre ambas. Cassany (1990 y 2019) agrega que cuando se utiliza este modelo en las aulas de clase, se realizan prácticas abiertas donde los estudiantes utilizan la gramática en situaciones no controladas (redacciones) y contextos más globales para luego corregir estas prácticas con ayuda de su profesor encargado.

Para finalizar, es necesario resaltar en este enfoque donde la gramática tiene un papel muy relevante en las clases, la escritura puede llegar a ser desmotivante para los estudiantes, puesto que causa que estos vean al proceso de escritura como una actividad rutinaria y no dinámica que no cuenta con utilidad en su vida fuera de las aulas de clase.

Enfoque basado en funciones

Esta perspectiva aflora en el contexto de la enseñanza de la expresión escrita de una L2 con una metodología comunicativa. Desde el punto de vista de este enfoque, la lengua es abordada como una herramienta comunicativa que sirve para realizar diversas acciones que hacen parte de la vida cotidiana de las personas y no como un sistema que debe ser memorizado y repetido, a diferencia del enfoque anterior.

Al hablar sobre el enfoque basado en funciones, Camacho y Muñoz agregan que “para que un escrito se ubique dentro de una tipología textual como tal, es necesario que este cumpla con una prosa y estilo de lenguaje determinados.” (2020 p.35). Del mismo modo, Cassany (1990) comentaba que “Cada lección trata de un tipo de texto distinto, de forma que al final del curso se hayan tratado los más importantes o aquellos que piden los alumnos y que van a usar en su vida real” (p. 68).

Siguiendo este orden de ideas, para que los estudiantes sean capaces de componer textos escritos con este enfoque, es pertinente que se adapten a la escritura de textos próximos a su realidad y sean capaces de determinar si el lenguaje usado en el mismo es adecuado o no según la situación comunicativa. Cada clase se realiza con la intención de que los estudiantes aprendan a escribir textos que tengan una función determinada en la lengua que se aprende.

Cassany (1990) expresaba que algunos de los textos que se recomienda abordar con este enfoque son:

- Diarios

- Cartas
- Informes
- Diálogos escritos
- Transcripciones orales
- Descripción de objetos, personas, eventos, etc.
- Recetas de cocina
- Ensayos
- Comentarios
- Entre otros

Enfoque basado en el contenido

Davies (2003, como se citó en Lopera M 2013) define al enfoque basado en el contenido como un enfoque de enseñanza que enfatiza el aprendizaje acerca de algo en vez del aprendizaje acerca del idioma. Es decir, la lengua es el medio por el que se transmite el contenido significativo para los estudiantes. Por consiguiente, al abordar la escritura desde este enfoque, el contenido del texto pasa a ser acentuado y la forma del texto pierde algo de relevancia en el aula. Aquí, se muestra más interés por la claridad de las ideas, el orden de las mismas, su nivel de originalidad, la creatividad de las mismas y si cuentan con argumentos sólidos. Los aspectos formales son tratados de manera mínima.

Shih (1986; como se citó en Cassany, 1990) identifica cuatro características en este enfoque:

1. Se hace hincapié en el contenido del texto y no en la forma. No obstante, esto no quiere decir que la forma no se trabaja en las aulas de clase, ya que puede ser abordada siempre y cuando sea requerido.
2. El objetivo es la elaboración de textos de índole académica relacionados con las diversas áreas de aprendizaje que componen el aula de clase. Las experiencias personales de los estudiantes no suelen ser abordadas con este enfoque.
3. La escritura es el punto de atención en la clase, sin embargo, se trabaja en conjunto con las otras habilidades comunicativas que están involucradas en el aprendizaje de una LE. Aunque el producto final será escrito, en el aula los estudiantes no sólo escriben, sino que practican todo tipo de ejercicios verbales.
4. En los ejercicios de clase se logran identificar dos secuencias: la primera que consiste en el análisis y comprensión de un tema (el input), y la segunda que comprende la composición de un texto que surge a partir de esta etapa de investigación.

Para enseñar la escritura con este enfoque, es de suma importancia utilizar textos auténticos con contenido próximos a los de los estudiantes para que los estudiantes puedan elaborar textos académicos reales. Asimismo, este enfoque fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas y de pensamiento crítico debido a las actividades, retos y textos auténticos que ofrece (Hardman, 2009).

Enfoque basado en el proceso

Este enfoque surgió de la investigación psicológica que enfatiza en describir las habilidades, conductas y estrategias de las personas al escribir. El modelo de Flowers y Hayes (1981) anteriormente reseñado es un ejemplo representativo de este enfoque. Con base en estudios sobre los procesos mentales al escribir (Fassler et al., 1982) se identificó que los escritores más hábiles tienen las siguientes características:

1. Conciben el problema retórico (el ejercicio) en toda su complejidad, incluyendo nociones sobre la audiencia, la función comunicativa y el contexto.
2. Adaptan el texto a las características de la audiencia.
3. Tienen confianza en el escrito.
4. No quedan satisfechos con su primer borrador.
5. Creen que la revisión es una forma de construir significado.
6. Revisan incansablemente la estructura y el contenido de su texto.
7. Están preparados para dedicarse selectivamente a las distintas tareas que forman la composición escrita.

Asimismo, los escritores hábiles, durante el proceso de escritura, son capaces de pensar, de crear esquemas, de ordenar sus ideas, de identificar y manejar la estructura del texto y de las frases que lo componen, de revisar su producto de escritura, entre otros.

En ese orden de ideas, lo que se pretende lograr en las aulas de clase al implementar el enfoque basado en proceso es que los estudiantes sean conscientes de que en la escritura intervienen diversos procesos cognitivos que hacen realizable el propósito comunicativo. Además, este enfoque permite que se reconozca que la producción de un texto escrito debe ocurrir en un contexto específico y con una intención definida.

De modo que, en términos instruccionales, la enseñanza del proceso de escritura debe permitir que el estudiante tenga el tiempo suficiente para desarrollar todas las

etapas del proceso. De igual manera, el profesor debe orientar y asesorar al estudiante brindándole técnicas, recomendaciones y *feedback* sobre su escrito. Las clases o lecciones, entonces, se estructuran en las etapas de pre-escritura, producción y revisión/edición, etapas que buscan reflejar o imitar las etapas propias del proceso de escritura. Hay énfasis en la generación y organización de las ideas que en los aspectos formales o estructurales de la lengua, aunque estos también son tomados en cuenta (Cassany, 1990; Matsuda y Silva, 2010).

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA

En la creación de un texto escrito influyen una serie de tácticas que están relacionadas con el proceso de escritura y que pueden utilizarse de forma consciente o inconsciente. Estas pueden dividirse en dos categorías: las estrategias de aprendizaje o cognitivas, que emplea el escritor para comunicarse por escrito; y las técnicas de enseñanza o instructivas, que emplea el docente para cumplir los objetivos de aprendizaje (Caldera, 2003). A continuación, se abordarán algunas de ellas:

- 1. Estrategias metacognitivas:** las estrategias de aprendizaje son operaciones cognoscitivas y procedimentales para procesar información de forma significativa para el estudiante en su proceso de aprendizaje y su vida (Oxford, 2002). Existen diversas maneras de abordar estas estrategias y varios autores han propuesto diferentes taxonomías o clasificaciones de estrategias (Cook, 2008). Sin embargo, de las que se destacan más directamente para el proceso de escritura se destacan las estrategias metacognitivas, aquellas que ayudan al aprendiz, en este caso el escritor, a ejercer un control ejecutivo sobre la tarea de escritura y que implican la planeación, monitoreo y evaluación de las tareas que se ejecutan (Cook, 2008; Oxford, 2001). Partiendo de las ideas propuestas por

Heller y Thorogood (1995) y Graves (1996), las estrategias metacognitivas que fomentan el desarrollo de la habilidad de la producción escrita en el aula de clases se dividen en 3 etapas: antes, durante y después de la escritura. A continuación se reseñan algunas.

- ***Ante de escribir:*** Dentro de las estrategias que conforman esta etapa se encuentran:
 - Explicitar el propósito que se tiene cuando se va a escribir un texto.
 - Crear ideas acerca del contenido del texto y su relación con los conocimientos previos.
 - Ser más consciente en el proceso de escritura al tipo de audiencia, el tipo de texto y las razones detrás de su texto.
- ***Durante la escritura:*** Las estrategias que hacen parte de esta etapa de la escritura son:
 - Seleccionar las ideas principales y las ideas secundarias.
 - Reconocer las dificultades que no permiten expresar las ideas.
 - Usar palabras, oraciones y párrafos para comunicarse.
 - Comprobar que el texto cuente con coherencia y cohesión.
- ***Después de la escritura:*** para finalizar, las estrategias que conforman esta etapa son:
 - Analizar la calidad del contenido presente en el texto: extensión, precisión de las ideas, entre otros aspectos.

—Revisar la organización y presentación del contenido: estructura del texto y de las unidades que lo componen.

—Examinar el estilo de la escritura presente en el texto y percatarse de que el texto sea adecuado para el tipo de audiencia y la finalidad que se escogieron en la primera etapa.

—Corregir aspectos morfológicos, sintácticos, lexicográficos y ortográficos.

Cassany, Luna y Sanz (2000: 268), por su parte, también identifican tres etapas del proceso y proponen estrategias metacognitivas y cognitivas asociadas a cada etapa. Dichas estrategias se presentan en función de los subprocesos implicados en la producción de textos escritos y sus etapas a las que los autores denominan planificación, redacción y revisión (Caldera, 2003):

1. Estrategias de planificación:

Identificar y analizar la situación de comunicación del texto a realizar (emisor, receptor, propósito, tema, etc.): *¿Quién lo leerá? ¿Qué se quiere conseguir? ¿Qué se sabe del tema?*

—Formular el objetivo: *¿qué se espera conseguir?*

—Consultar fuentes de información: sitios *web*, libros, autores importantes para el campo sobre el que se va a escribir, diccionarios, etc.

—Aplicar técnicas de organización de ideas (mapas conceptuales, ideogramas, palabras clave, esquemas jerárquicos, etc.).

— Determinar cómo será el texto (extensión, tono, presentación, etc.)

—Elaborar planes de escritura con las ideas que se pretenden abordar en cada uno de los apartados.

2. *Estrategias de redacción:*

- Plasmar las ideas creadas con anterioridad en papel.
- Concentrarse selectivamente en todos los aspectos y apartados del texto.
- Manejar el lenguaje adecuado para lograr el efecto deseado.
- Utilizar la sintaxis correcta y seleccionar vocabulario pertinente según la situación de comunicación.
- Elaborar borradores.

3. *Estrategias de revisión:*

- Comparar el texto producido con los planes de escritura previos.
- Leer de forma selectiva y crítica, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) y forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).
- Leer el borrador en voz alta.
- Dominar diversas formas de rehacer o retocar un texto: eliminar o añadir palabras o frases, utilizar sinónimos, reformulación global.

Técnicas de enseñanza o instructivas: teniendo claras las estrategias que los estudiantes pueden y deben utilizar en su proceso de producción escrita para obtener resultados óptimos, es pertinente abordar las técnicas de enseñanza que, como docente, se deben emplear en las aulas de clase para que el proceso de escritura sea menos complejo para los estudiantes. De acuerdo con Rogoff (1984, como se citó en Caldera,

2003), existen cinco principios generales que los docentes deben utilizar en las aulas de clase mientras se aborda la escritura:

- El docente debe proporcionar al estudiante un puente entre la información que dispone (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento que se adquiere en la clase.
- El docente debe ofrecer una estructura clara para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea de escritura.
- En el aula de clase, el docente debe traspasar de forma progresiva el control y la responsabilidad del proceso de escritura al estudiante.
- El docente debe asegurar que la participación del estudiante sea activa y constante.
- El docente debe desempeñar su papel como tutor o guía del proceso.

TIPOLOGÍAS TEXTUALES: TEXTOS DESCRIPTIVOS

Antes de empezar con la redacción de un texto, sin importar el tipo, es necesario conocer sus características y componentes. Es por lo mencionado con anterioridad que en este apartado se hablará a profundidad de los textos descriptivos, sus componentes y su estructura.

Textos descriptivos

Antes de redactar un texto descriptivo es de suma importancia saber qué es la descripción. De acuerdo con la RAE (22ª ed, 2001), la descripción puede ser definida como “representar a personas o cosas por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias”. Por otro lado, Álvarez Angulo (1999),

menciona que “describir supone principalmente «describir para»: es una práctica textual con una finalidad que desemboca en una serie de actividades concretas, tanto en la vida social como escolar (inventarios de almacenamiento, archivos, proceso de instrucción judicial~. (p. 23). Por su parte Niño (2011), propone que “el objetivo del texto descriptivo es suscitar en la imaginación del lector una impresión similar a la impresión sensible que pudieran provocar las cosas descritas” (219-220). Teniendo en cuenta estas dos posturas, se puede asegurar que describir implica presentar las características de los seres humanos, los objetos, lugares, entre otros con el objetivo de que se pueda distinguir y comprender dicha representación de manera clara y precisa.

Galindo (2021) menciona que para que un texto sea considerado como descriptivo, este debe transmitir las características de un objeto, persona o entorno físico o social, puesto que su función es de representar el universo real o imaginario y mostrar el contexto establecido de personajes, objetos, ambientes o escenas, cómo se ve, desde un punto de vista lógico o subjetivo. (p. 12)

En cuanto a la estructura del texto descriptivo, existen diversas aproximaciones o modelos diseñados para la elaboración de un texto descriptivo. Cortez y García (2010, citado en Galindo, 2021) señalaban que los textos descriptivos deben estar compuestos de un conjunto de elementos agrupados en torno a un título y un tema. A partir de dicho título y tema se debe dar la expansión, que en la descripción propiamente dicha se trata de mencionar las partes que componen el objeto o elemento descrito y describir sus cualidades y propiedades. Este modelo de texto descriptivo se puede apreciar en la figura 2 a continuación.

Figura 2

Modelo del texto descriptivo según Cortez y García



Nota. Tomado de Cortez y García (2010, citado en Galindo, 2021, p. 21).

De igual forma, van Dijk (2008) propone un modelo para la estructura del texto que está compuesto por tres niveles, a saber: nivel lingüístico, nivel semántico y nivel pragmático. Según este autor, el nivel lingüístico se refiere a las características gramaticales y sintácticas del texto, mientras que el nivel semántico se enfoca en los significados y conceptos que se representan en el texto. El nivel pragmático, por otro lado, se refiere al contexto en el que se utiliza el texto y a la intención comunicativa del autor. En cuanto a la estructura de los textos descriptivos, el autor sostiene que una descripción debe contar con una jerarquización, es decir, debe contener un orden donde se parta de una descripción general a los detalles específicos. De igual forma, se debe hacer uso de formas retóricas como la comparación con el fin de plasmar descripciones vívidas y persuasiva.

Esto quiere decir que la estructura del texto descriptivo debe ser congruente y pertinente para el propósito y la audiencia del mismo. El autor propone, entonces una

estructura jerárquica que va de lo más general a lo más específico, una estructura que podría considerarse deductiva. Este autor también señala que si bien la descripción tiene un fin informativo, dependiendo del nivel pragmático, el texto puede tener además otros propósitos como la persuasión, y que el autor, con el fin de alcanzar su propósito puede usar otros recursos retóricos (Van Dijk, 2008).

APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS (ABT)

De acuerdo con Richards y Rodgers (2001) el Aprendizaje basado en tareas (ABT) es un enfoque centrado en el uso de tareas como unidad central de planificación e instrucción en la enseñanza de idiomas. Dicho enfoque, a diferencia de las actividades centradas en la forma de la lengua, ofrece mejores oportunidades para que se produzca el aprendizaje significativo, ya que permite una interacción real que lleva a los estudiantes a negociar significados y a entablar una comunicación natural y significativa.

En la misma línea, Candlin (1990) plantea que el aprendizaje basado en tareas se caracteriza por la adquisición de destrezas, habilidades y competencias a través de la ejecución de una tarea final de naturaleza comunicativa o mediante un conjunto de tareas que orientan la presentación de una variedad de contenidos. Este enfoque se caracteriza por poner un mayor énfasis en el significado comunicado en lugar de estar limitado a un objetivo lingüístico específico. Así, el ABT se logra enmarcar dentro del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras.

Con base en lo anterior, es importante definir a qué se refiere el término tarea en este enfoque. Así, Nunan (2004) afirma que la tarea, en este caso, pedagógica, es un

trabajo de clase que implica que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan o interactúen en la lengua meta, mientras su atención se centra en movilizar sus conocimientos gramaticales para expresar el significado, y en el que la intención es transmitir el significado más que manipular la forma. Igualmente, la tarea también debe tener un sentido de completitud, ser capaz de mantenerse por sí misma como un acto comunicativo en sí mismo con un principio, un medio y un final.

Asimismo, para Nunan (2004), el ABT debe aplicarse teniendo en cuenta 7 principios pedagógicos:

1. Desarrollo de marcos de apoyo en los que tenga lugar el aprendizaje (andamiaje lingüístico y cognitivo).
2. Dependencia entre tareas hilvanando las tareas entre sí para lograr una secuencia lógica y una historia “pedagógica” que permita un desarrollo progresivo de las habilidades comunicativas.
3. Principio de aprendizaje “orgánico” a través del uso y reuso de la lengua meta en distintos entornos, tanto lingüísticos como experienciales.
4. Rol activo del estudiante en la construcción de su conocimiento lingüístico y su competencia comunicativa.
5. Explicidad de las relaciones entre la forma lingüística, la función comunicativa y el significado semántico de la lengua extranjera.
6. Prevalencia del uso creativo de la lengua sobre el uso reproductivo común en otro tipo de actividades y ejercicios.
7. Oportunidad de reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Lo anterior, según Zakime (2018, citado en Fernandez, 2022) permite que el estudiante transite de un aprendizaje centrado en la memorización de diálogos en un contexto irreal, a un aprendizaje que le facilitará desarrollar un aprendizaje acumulativo para que deje de lado los patrones de memorización de la lengua meta. Con base en esto, también, resulta fundamental hablar de las etapas que comprenden la aplicación del ABT dentro del aula de clases. Para ello, Willis y Willis (2007) detallan 3 fases principales: *pre-task* o tarea previa, en la que el docente orientador introduce los temas y brinda las instrucciones necesarias para desarrollar la tarea. Seguidamente, la fase de la *task cycle* o ciclo de la tarea, en la que los estudiantes usan la lengua meta para resolver la tarea, explican y discuten cómo lograron resolver esta. Esta fase implica la planeación, la ejecución y el reporte de la tarea y el rol del docente es el de un monitor o facilitador que supervisa a los estudiantes, brinda apoyo, pero que no dirige ni controla la acción grupal. Finalmente, la *post-task* o fase posterior a la tarea, que permite a los estudiantes discutir sobre las respuestas dadas y recibir retroalimentación con base en lo realizado. Willis y Willis originalmente identificaban dos etapas en la fase posterior a la tarea, el análisis y la práctica. En estos momentos se reflexiona sobre lo aprendido y se refuerza los elementos lingüísticos y sintácticos que requieran práctica adicional.

Por consiguiente, se considera que el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) juega un papel crucial, ya que posibilita que los estudiantes centren su atención en la comprensión del significado de lo que están aprendiendo mediante la tarea. Además, el ABT les permite utilizar el idioma de manera efectiva en situaciones de comunicación reales y pertinentes a sus contextos.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Para Camps (2003, citada en Guerra y Pinzón, 2014) la secuencia didáctica se define como un ciclo de enseñanza y aprendizaje enfocado en el desarrollo de una tarea, para la que se llevan a cabo una serie de actividades articuladas entre sí durante un periodo de tiempo específico, con la orientación del docente, para que se cumpla con determinados objetivos de enseñanza, haciendo uso de diversos recursos didácticos. Así, Murray (2011) especifica que, al momento de crear dichas secuencias, el docente debe tener claro el contenido que pretende enseñar o reforzar y el orden en el que se abordará este con ayuda de los recursos lingüísticos a emplear.

Tobón et al. (2010) plantea que, desde un enfoque socio-formativo, las secuencias didácticas deben tener las actividades pertinentes, según el objetivo de enseñanza, y una evaluación formativa en la que se dé cuenta no sólo del producto, sino también, del proceso que han llevado los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos. Teniendo en cuenta lo anterior, el autor establece que hay una serie de aspectos formales característicos de una secuencia didáctica que se identifican a partir del análisis curricular, analizando el nivel de la lengua y el área en el que se piensa desarrollar dicha secuencia. Así, dichos aspectos se centran en identificar el nombre de la asignatura y del docente o grupo de docentes encargados, el grupo al que se dirige la secuencia didáctica y las fechas de aplicación de esta. Adicionalmente, Tobón (2010) menciona la importancia de extender la aplicación de secuencias didácticas en mínimo 2 clases, para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más significativo.

Por otra parte, basándose en diferentes autores del área de la enseñanza de lenguas, Herrera Torres, y Pérez Guerrero (2021) plantean un modelo de 6 etapas para la

elaboración de secuencias didácticas que, dado el caso, sigan un enfoque de Aprendizaje basado en tareas (ABT).

1. Selección del tema que debe tener un contexto para permitir el desarrollo de los objetivos comunicativos propuestos, es decir, una o más actividades que tengan un propósito real y no sólo gramatical.
2. Delimitación de los objetivos comunicativos, pues estos identifican lo que el estudiante podrá hacer durante el desarrollo de la tarea.
3. Definición de la tarea o las tareas que se esperan que los estudiantes produzcan durante y al finalizar el proceso.
4. Selección de requerimientos o componentes que se tendrán en cuenta para desarrollar las actividades propuestas. Dichos requerimientos consisten en los elementos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos e interculturales necesarios para que el estudiante lleve a cabo la tarea propuesta. También, la selección de habilidades lingüísticas que se trabajarán. Adicional a esto, el esquema o modelo de lo que se espera que el estudiante desarrolle y, finalmente, los materiales físicos y virtuales que se usarán en la secuencia.
5. Preparación de la secuencia didáctica a implementar, teniendo en cuenta el enfoque lingüístico seleccionado. En este caso, siguiente el modelo propuesto por Willis y Willis (2007) que se compone de 3 fases: *Pre-Cycle*, *Task-Cycle* y *Final-Task*.
6. La fase de evaluación que permitirá determinar si los objetivos propuestos fueron alcanzados por el estudiante. Es importante mencionar que dicha evaluación puede ser diagnóstica, formativa o sumativa.

A partir de lo anterior, se debe seguir un método que permita aplicar la secuencia previamente diseñada. Este método tiene un grupo de pasos o fases que se mencionan a continuación. Inicialmente, se presenta la fase de presentación de la secuencia, en la que se diagnóstica el nivel de los estudiantes, frente a alguna tarea o actividad y, posteriormente, se indaga sobre los conocimientos previos que estos puedan tener. El objetivo es crear enlaces de aprendizaje significativo, mediante relaciones entre lo que se sabe y lo que se aprenderá. Seguidamente, la fase de desarrollo y práctica, en la que se profundiza en los conceptos teóricos que se desea que los estudiantes adquieran y, a su vez, se trabaja con ellos para que los pongan en práctica. Finalmente, la fase de evaluación, en la que se comprueba que los estudiantes hayan interiorizado, de manera consciente, lo que se les ha enseñado en la fase anterior. Es importante mencionar que esta fase de evaluación se puede realizar a lo largo de todas las etapas de la secuencia didáctica.

METODOLOGÍA

En este apartado se mencionará el paradigma en el que se enmarca esta investigación, asimismo, se describirán los instrumentos de recolección utilizados para obtener los datos, la población seleccionada y las etapas que se tomaron en cuenta para el diseño, implementación y evaluación de la secuencia didáctica.

PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

El paradigma metodológico mixto es definido como una conjugación entre el paradigma cualitativo y el paradigma cuantitativo, que, según Creswell (2013a) logra

obtener una mayor variedad de perspectivas del fenómeno: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa). El paradigma mixto de investigación ofrece numerosas ventajas al permitir combinar y aprovechar las fortalezas inherentes a ambos paradigmas. Los investigadores Tashakkori y Creswell (2007a) estuvieron de acuerdo sobre su importancia y mencionaron que: “una investigación en la cual el investigador recopila y analiza datos, integra los hallazgos y realiza inferencias utilizando enfoques cualitativos y cuantitativos en un solo estudio o programa de investigación” (p. 209). Esto quiere decir que utilizar en una investigación métodos mixtos de alta calidad implica incorporar una combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos en todas las etapas. Además, se deben incluir la formulación de preguntas de investigación, la selección de muestras, la recolección de datos, el análisis de datos y, por último, la interpretación de los resultados.

Considerando lo expuesto con anterioridad, en este trabajo de investigación se optó por emplear dicho enfoque, ya que se ajusta de manera óptima a la investigación en desarrollo. Por un lado, el enfoque cualitativo permite interpretar los datos recopilados a través de la entrevista semiestructurada del docente y del grupo focal de estudiantes, para modificar el diseño de la secuencia, en caso de ser requerido. Por otro lado, el enfoque cuantitativo es usado con el objetivo de obtener, analizar y comparar los datos de las pruebas diagnósticas y textos finales.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se sitúa dentro del diseño de investigación-acción que, según Burns (2009), se define como un enfoque reflexivo, crítico y sistemático que permite al

docente explorar sus distintos contextos de enseñanza, convirtiéndose así en un investigador capaz de identificar problemáticas en los entornos educativos de los que es parte y, a su vez, generar planes de acción para resolverlas.

De acuerdo con Burns (2015) el enfoque de investigación-acción cuenta con las siguientes fases o etapas:

1. **Exploración:** en esta etapa, se identifica la problemática a trabajar y, posteriormente, se lleva a cabo un proceso de documentación sobre la misma.
2. **Identificación:** en esta fase, se delimita la problemática a partir de la información recolectada en la etapa anterior.
3. **Planeación:** en esta etapa, se desarrolla un plan de acción para abordar la problemática en su proceso de recolección de datos y la selección de métodos de investigación adecuados.
4. **Recolección de datos:** en esta fase, se recolectan los datos necesarios para resolver o mejorar la problemática y, al mismo tiempo, se reflexiona sobre su pertinencia para saber si los métodos de recolección deben ser cambiados.
5. **Análisis/reflexión:** en esta etapa, los datos recolectados son analizados a partir de unos criterios previamente establecidos.
6. **Hipotetización/especulación:** en esta fase, se hacen especulaciones que buscan darle respuesta a la problemática estudiada con base en los datos recolectados.
7. **Intervención:** en esta etapa, se aplica la solución propuesta para la problemática seleccionada con base en la hipótesis de la etapa previa.
8. **Observación:** en esta fase, se observan los resultados de la solución propuesta y se hacen reflexiones al respecto.

- 9. Reporte:** en esta etapa, se articulan los datos recolectados, las actividades realizadas y los resultados obtenidos en la intervención.
- 10. Escritura:** en esta fase, se documenta todo el proceso llevado a cabo para buscar una solución a la problemática con el objetivo de servir como guía frente a procesos pedagógicos similares.
- 11. Presentación:** esta es la etapa final con la que se busca compartir los hallazgos arrojados en el proceso de investigación-acción a un público amplio.

A continuación, se realiza una contextualización de la institución educativa escogida y, asimismo, de los participantes involucrados en esta.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La Institución Educativa Gabriela Mistral es una entidad estatal de carácter mixto, ubicada en el departamento del Valle del Cauca, en el municipio de Santiago de Cali, en la comuna 14 y la comuna 15. Esta investigación se llevó a cabo en la sede principal de la Institución etnoeducativa Gabriela Mistral, que se encuentra ubicada al oriente de la ciudad de Cali, en la carrera 27D No. 96-06 de la comuna 14, en el barrio Alfonso Bonilla Aragón. La institución etnoeducativa se destaca por la formación técnica con énfasis en sistemas y el bachillerato por ciclos nocturnos en las jornadas mañana, tarde y noche. Igualmente, cabe destacar que esta institución se rige bajo el calendario académico A. El colegio cuenta con aproximadamente 1200 estudiantes que residen en los barrios aledaños al sector. Estos barrios corresponden a los estratos uno y dos. Cada aula de clase cuenta con un promedio de 35 y 40 estudiantes por grado.

En cuanto a su estructura interna, todas las sedes cuentan con una planta física

adecuada para el desarrollo académico integral de los estudiantes, pues poseen espacios abiertos para la recreación y el sano esparcimiento, restaurante escolar, ayudas audiovisuales, sala de profesores y sala de cómputo e internet. La sede principal tiene sala de biblioteca con asesoría diaria, laboratorio, equipos de cómputo y video beam. Sin embargo, ninguna de estas sedes cuenta con sala de idiomas. El único material o recurso disponible para el colegio es el libro *English Please! 1, Student 's Book*, con el que ocasionalmente trabajan los docentes de la institución.

La sede principal cuenta con aproximadamente 5 docentes de inglés que imparten clases en la jornada vespertina, abarcando desde el séptimo hasta el undécimo grado. Por último, es importante destacar que los estudiantes de sexto a décimo grado reciben tres horas de inglés a la semana. En el grado once, la intensidad horaria se ve reducida a dos horas para enfocarse en la preparación de las pruebas ICFES.

PARTICIPANTES

Esta investigación se realizó con un grupo de 39 estudiantes, 21 hombres y 18 mujeres, del grado 9-1, con edades entre los 14 y 17 años. El proyecto de investigación se lleva a cabo utilizando una muestra que cuenta con una amplia representación de estudiantes afrodescendientes y residentes en los barrios aledaños al colegio. Es crucial mencionar que durante todo este proceso, fue posible contar con la participación voluntaria de la docente de inglés a cargo del curso. El tiempo total asignado para la clase de inglés es de tres horas semanales divididas en dos bloques de tres horas los martes de 12:30 a 2:45 P.M. y de una hora los viernes de 3:05 a 3:55 P.M.

Según el Ministerio de Educación, los estudiantes de noveno grado deberían tener un nivel de competencia en inglés A.2. Sin embargo, un estudio de necesidades llevado a cabo por los profesores de inglés de la institución, basado en los resultados de las pruebas Saber 11 de años anteriores ha demostrado que la mayoría de los estudiantes alcanzan un nivel A1 al finalizar el grado 11. (Institución educativa Gabriela Mistral, 2022) Por lo tanto, se puede afirmar que en noveno grado no han logrado alcanzar el nivel A2 que se esperaba.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En este subapartado, se describen los instrumentos usados tales como la observación no participante, la encuesta, la entrevista, la prueba diagnóstica y final y el grupo focal que hicieron posible la recolección de información para el desarrollo de la investigación.

Observación

Según Marshall y Romson (1989, citado en Kawulich, 2005), esta herramienta de recolección de datos posibilita la descripción sistemática de comportamientos, eventos y artefactos en el escenario social definido. Así, dentro del contexto de esta investigación, la observación, específicamente, la **observación no participante** permite al investigador obtener registros de las dinámicas didácticas del aula de clases, en las que se involucra la actitud docente y del estudiantado, los recursos usados para la

enseñanza y el énfasis lingüístico, como también, los contextos físicos de los que hace parte la comunidad educativa a trabajar.

En este caso, la observación no participante se realizó de manera previa a la aplicación de la secuencia didáctica y mediante esta fue posible evidenciar las actividades que se realizaban en clase, especialmente, las relacionadas con la escritura. La observación también permitió tener un panorama general sobre las habilidades y debilidades que los estudiantes presentaban frente al idioma y, de igual manera, las actitudes de estos respecto a las dinámicas dentro del aula. Es importante mencionar que, debido a un cambio de participantes, sólo fue posible realizar una observación de 2 horas que se consignó en un formato de observaciones previamente realizado (ver anexo 1).

Encuesta

Esta herramienta de recolección permite conocer las habilidades que, según los estudiantes, se trabajan dentro del aula de clases, el tipo de actividades de escritura y la frecuencia con que se trabajan en clase. De igual manera, permite conocer las percepciones de los aprendices sobre su desempeño general en la lengua extranjera y, también, frente a la competencia escrita de tipologías textuales descriptivas.

Con el objetivo de corroborar la problemática identificada, en esta investigación se realizaron dos encuestas a los estudiantes: una al iniciar la intervención pedagógica y la otra al finalizar la intervención pedagógica. La encuesta inicial (ver anexo 2) se implementó el día 26 de abril del 2023. Esta encuesta consistió de 14 preguntas para conocer a fondo la relación de los estudiantes con el inglés por dentro y fuera del aula

de clase. Además, en la encuesta inicial se indagó específicamente acerca de las habilidades en el idioma extranjero, con un enfoque principal en la habilidad escrita, ya que esta sería la destreza que se abordaría en las intervenciones a futuro.

Se consideró de gran importancia llevar a cabo, también, una encuesta final para determinar si las percepciones y la relación de los estudiantes con el inglés, así como su habilidad de escritura, habían experimentado cambios según su perspectiva al finalizar con la intervención pedagógica en la institución. Dicha encuesta se implementó el 22 de junio del 2023 y contaba con una estructura de 9 preguntas similares a la encuesta inicial (ver anexo 3).

Entrevista

Esta herramienta de recolección permite, según Trancoso y Amaya (2017), obtener datos del sujeto involucrado en la problemática de estudio mediante la interacción oral con el investigador y saber si sus percepciones personales influyen en esta. En el caso de esta investigación, la entrevista realizada a la docente encargada del curso a trabajar, mediante la técnica de **entrevista semiestructurada**, permitía a este último mayor espontaneidad, cercanía y adaptación en sus respuestas. Es importante mencionar que el propósito de esta es conocer las habilidades y actividades que trabaja en sus clases y sus percepciones sobre el nivel de escritura de los estudiantes frente a la tipología textual descriptiva.

La entrevista contó con preguntas abiertas e introductorias enfocadas en la vida académica y profesional de la docente encargada del curso. La segunda parte de la

entrevista se centró en la enseñanza del idioma extranjero por parte de la docente y su percepción sobre la habilidad de escritura tanto en la institución en general como en el noveno grado. Es de suprema importancia agregar que durante el periodo académico se mantuvieron conversaciones informales con la docente que permitieron complementar y ampliar la información obtenida durante la entrevista semiestructurada (ver anexo 4).

Prueba diagnóstica

De acuerdo con Hughes (2003), una prueba diagnóstica es de mucha utilidad, puesto que sirve para “identificar los puntos fuertes y débiles de los alumnos.”(p. 15). Además, Hughes (2003) menciona que su finalidad principal es la de “[...] determinar qué tipo de aprendizaje queda por hacer. En el ámbito de las destrezas lingüísticas generales, esto es razonablemente sencillo.” (p.15). Por lo tanto, el uso de esta herramienta de recolección nos brinda la oportunidad de conocer de manera objetiva el nivel de competencia de los estudiantes en la escritura de textos descriptivos antes de implementar la secuencia didáctica.

Así, dicha prueba fue aplicada el miércoles, 8 de marzo del 2023, con una consigna que giró en torno a la descripción de los hechos de una noticia, utilizando una serie de imágenes proporcionadas por nosotras, se le solicitó a los estudiantes que seleccionaran un encabezado y describieran los eventos de acuerdo a su imaginación. Esta tuvo una duración de 40 minutos y sólo tuvieron permitido usar el diccionario de manera física y diccionarios online en los celulares (ver anexo 5).

Rúbrica de evaluación

Según Vera (2008, citado en García, M. et al, 2011) la rúbrica de evaluación es un instrumento de medición que, por medio del establecimiento de criterios, permite determinar la calidad en torno a la ejecución de una tarea determinada. Del mismo modo, Reddy y Andrade (2010) consideran que las rúbricas son “un documento que articula las expectativas para una tarea enumerando los criterios o lo que cuenta, y describiendo los niveles de calidad de excelente a deficiente” (p. 436). Por tanto, las rúbricas cuentan con un papel crucial dentro de la investigación educativa, puesto que nos permite establecer expectativas claras, definir criterios de evaluación específicos y comunicar de manera efectiva las metas y los estándares de aprendizaje.

En el caso de esta investigación en particular, la rúbrica de evaluación permitió conocer el nivel de los estudiantes respecto a su habilidad escrita, mediante la calificación y posterior categorización de la prueba diagnóstica y el texto final escrito por los estudiantes. La rúbrica fue adaptada de *Rcampus Learning*, MCER y Estándares. La rúbrica cuenta con 7 estándares: enfoque del texto, estructura del texto, extensión, desarrollo del texto, lenguaje, vocabulario y aspectos formales y 4 niveles de medición que van desde el muy bueno hasta el más bajo (ver anexo 6).

Grupo focal

Esta herramienta de recolección, según Korman (1986, citado en Aigner, 2009), se centra en una reunión de individuos seleccionados por los investigadores para discutir una problemática que es objeto de investigación. En este caso, escogimos un grupo focal, puesto que nuestro objetivo era conocer las percepciones y opiniones de los estudiantes frente a la secuencia didáctica aplicada. De esta manera, el grupo focal nos brinda la oportunidad de establecer una proximidad más cercana con los participantes,

generando un ambiente cómodo y familiar, con el objetivo de facilitar el diálogo y el intercambio de experiencias de manera fluida.

Para la implementación del grupo focal se elaboraron 10 preguntas en español, ya que los estudiantes no contaban con un nivel avanzado en la lengua meta. Por consiguiente, se les solicitó a los estudiantes brindar respuestas en su lengua materna para evitar que se sintieran cohibidos o limitados al responder. Para finalizar, es importante agregar que el grupo focal estaba compuesto por 2 hombres y 2 mujeres seleccionados del mismo salón sobre el criterio de su desempeño durante la escritura del texto descriptivo, de manera de conocer las impresiones de estudiantes con un alto y bajo desempeño en la tarea de escritura (ver anexo 7).

Diarios de campo

Este instrumento es definido por Valverde (1993) como:

Un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas. Su utilidad se extiende y se organiza metódicamente para obtener información específica en cada reporte, utilizando diversas técnicas de recolección de datos para comprender la realidad, explorar nuevos hechos en la situación investigada, dar seguimiento a un proceso de investigación e intervención, y contar con datos para futuras evaluaciones (p. 309).

Los diarios de campo han demostrado ser valiosos para recopilar información relevante por dos razones fundamentales. En primer lugar, han sido una herramienta invaluable para mejorar la planificación de las actividades en nuestra secuencia didáctica, permitiéndonos realizar ajustes y adaptaciones en función de las necesidades

específicas de los estudiantes en cada sesión. En segundo lugar, estos diarios nos han permitido registrar nuestras percepciones y avances, brindándonos la oportunidad de realizar los ajustes pertinentes con base en los aprendizajes obtenidos (ver anexo 8).

PROCEDIMIENTOS

Este proyecto de investigación se realizó en 3 etapas designadas como diagnóstico, implementación y evaluación, que se detallarán a continuación:

Tabla 1

Fases del proyecto de investigación

Objetivos específicos	Fases	Instrumentos	Propósito	Tiempo
Identificar, mediante un diagnóstico, el nivel de competencia escrita en textos descriptivos de los estudiantes previo a la implementación de la secuencia.	Diagnóstica	Observación no participante	Determinar el lugar de la escritura en las clases de inglés en la I.E.	Entre octubre y noviembre de 2022
		Prueba diagnóstica	Diagnosticar la competencia escrita de los estudiantes participantes del estudio.	8 de marzo de 2023
		Entrevista docente	Conocer las percepciones de la docente frente al nivel de escritura de los estudiantes respecto a los textos descriptivos y las habilidades y actividades que trabajaba en clase.	26 de abril de 2023
		Encuesta a los estudiantes	Conocer las percepciones de los estudiantes frente al inglés, su desempeño en las habilidades comunicativas de la lengua, las actividades que realizan dentro y fuera del aula en la lengua, y sus actitudes hacia la escritura en la lengua materna y la lengua meta.	01 de marzo de 2023

Diseñar e implementar una secuencia didáctica bajo el enfoque del aprendizaje basado en tareas, para la producción de textos descriptivos con base en los resultados obtenidos en el diagnóstico.	Implementación	Diarios de campo	Reflexionar, durante la aplicación de la secuencia, sobre el proceso de escritura de los estudiantes, para identificar áreas de mejora en la secuencia.	Entre el 08 de marzo y el 31 de mayo de 2023
		Rúbrica de evaluación	Evaluar el proceso de escritura de los estudiantes, a través de las distintas actividades realizadas durante la secuencia.	Entre el 08 de marzo y el 31 de mayo de 2023
Evaluar el impacto de la secuencia didáctica implementada a través de la comparación del desempeño de los estudiantes en un texto final con respecto a la prueba diagnóstica.	Evaluación	Texto final	Evidenciar el nivel de escritura de los estudiantes en un texto descriptivo en inglés.	31 de mayo de 2023
Evaluar cualitativamente el impacto de la secuencia implementada a través de las percepciones y experiencias de los estudiantes.		Encuesta estudiantil	Conocer la percepción de los estudiantes frente al inglés y la escritura descriptiva en lengua extranjera.	31 de mayo de 2023
		Grupo focal	Conocer la percepción de los estudiantes frente a la secuencia didáctica aplicada	

Diagnóstico

Esta etapa se llevó a cabo entre los meses de octubre y noviembre de 2022 y marzo de 2023. Inicialmente, se realizaron 11 observaciones de clase con una duración de 1 hora cada una, en 1 curso de noveno grado y en 5 cursos de décimo grado, para un total de 11 horas de observación. Lo anterior, permitió identificar y delimitar la problemática a indagar y desarrollar en este proyecto de investigación. Seguidamente, el miércoles, 08 de marzo, se aplicó una prueba diagnóstica a los estudiantes, que dio cuenta del nivel de competencia escrita con el que contaban, previo a la aplicación de la

secuencia didáctica. De igual manera, el miércoles, 26 de abril, se aplicó una encuesta inicial dirigida a los estudiantes, con el objetivo de conocer su percepción e interés frente al inglés como lengua extranjera, las habilidades y actividades que se trabajaban dentro y fuera del aula. Finalmente, el miércoles, 17 de mayo, se entrevistó a la docente encargada del curso para saber las percepciones que tenía frente al nivel de escritura de los estudiantes respecto a los textos descriptivos y las habilidades y actividades que trabajaba en clase.

Implementación

Esta etapa se llevó a cabo entre los meses de febrero y mayo de 2023. Inicialmente, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y las exigencias curriculares, se seleccionó un eje o tema principal que permitiera articular los objetivos de la secuencia con los objetivos del plan de clase. Así, durante el mes de febrero y, con el apoyo de la docente encargada del curso, se seleccionaron y diseñaron las actividades, recursos, métodos de evaluación y el calendario de aplicación que tendría la secuencia didáctica, en su propuesta inicial. Es importante mencionar que, al ser una propuesta previa, esta podría sufrir cambios relacionados con su contenido y fecha de implementación.

Seguidamente, se planearon las sesiones de manera individual, para especificar las actividades, recursos y tiempo designado que tendría cada una. Posteriormente, dicha planeación fue revisada, modificada y aprobada por el tutor de la práctica, para que iniciara su ejecución. En consecuencia, el miércoles, 01 de marzo, se dio inicio a la aplicación de la secuencia didáctica. Entre tanto, al final de cada sesión, realizamos diarios de campo que detallaron aspectos relacionados con las actividades y actitudes que observamos durante la aplicación de la secuencia, para incentivar el proceso de

reflexión pedagógica, que nos permitiera ajustar la secuencia, de ser necesario, y promover la participación activa y reflexión por parte de los estudiantes. Esta etapa se dio por finalizada el día miércoles, 31 de mayo.

Evaluación

Esta etapa se llevó a cabo durante los meses de mayo y junio de 2023 con el objetivo de evaluar el impacto de la secuencia didáctica en el proceso de escritura de los estudiantes. Inicialmente, se aplicó, a través de la última sesión de la secuencia, el día, miércoles, 31 de mayo, la prueba o, en este caso, el texto final que se comparó con la prueba diagnóstica. Seguidamente, el día miércoles, 21 de junio, se realizó una encuesta final para conocer la percepción de los estudiantes posterior a la aplicación de la secuencia didáctica. Finalmente, en la fecha previamente mencionada, también, se seleccionó un grupo focal conformado por 4 estudiantes, a los que se les realizó una entrevista de 10 preguntas con una duración de 16 minutos, que contribuyeron a precisar el impacto de la secuencia aplicada y para conocer si la percepción de los estudiantes frente al inglés había cambiado.

DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

El diseño de la secuencia didáctica tendrá un enfoque basado en tareas, puesto que, según Richards and Rodgers (2001, citado en Córdoba Zúñiga, 2016), este enfoque se adapta a las necesidades de los estudiantes, ya que les ayuda a dominar de manera exitosa todas las habilidades relacionadas con la lengua y ampliar su competencia comunicativa por medio de diferentes ejercicios de clase para completar su trabajo. Así, la secuencia didáctica propuesta se centra en realizar actividades que favorezcan la producción de textos descriptivos, brindándole importancia tanto al proceso como al

producto, mediante la interacción y la realización de tareas colaborativas que facilitan la tarea de escritura y contribuyen a motivar y despertar el interés de los estudiantes.

A continuación, en la tabla 2, se muestra la descripción de la secuencia didáctica propuesta.

Tabla 2*Secuencia didáctica propuesta*

SECUENCIA DIDÁCTICA	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA GABRIELA MISTRAL	NIVEL ESCOLAR: básica secundaria
ÁREA: inglés	INTENSIDAD HORARIA SEMANAL: 1 hora
GRADO: 9-1	PERIODO: primero y segundo
NIVEL DE LENGUA: A1	TOTAL DE HORAS: 17
OBJETIVO GENERAL: producir textos descriptivos con una estructura gramatical básica, teniendo en cuenta las competencias escritas que se deben tener en el nivel A1, siguiendo los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).	
METODOLOGÍA Y RECURSOS	
Esta secuencia didáctica fue desarrollada con base en la metodología del Aprendizaje basado en tareas (ABT) en el que la enseñanza del inglés se aborda desde un enfoque comunicativo, con el que se espera que los intercambios lingüísticos entre los integrantes de la comunidad educativa busquen responder a las necesidades individuales y colectivas de su entorno. Así, los estudiantes son capaces de llevar a cabo tareas comunicativas teniendo en cuenta los conocimientos lingüísticos que han adquirido. Lo anterior, se desarrolla de acuerdo con las 3 etapas que componen la metodología ABT. Inicialmente, la <i>Pre-Task</i> o etapa en la que la tarea es introducida, luego, <i>Main-Task</i> o el momento en el que se realiza la tarea principal y, finalmente, <i>Post-Task</i> o la etapa en la que se socializa y reflexiona en torno a la tarea realizada. Por tanto, dicha metodología favorece la producción escrita, en este caso, de la tipología textual descriptiva, pues se enfoca, principalmente, en el proceso de escritura, mientras se trabajan, de forma simultánea, habilidades gramaticales. En cuanto a las actividades descritas a continuación, se evidencia como estas están encaminadas a promover el desarrollo de la competencia escrita, brindándole importancia tanto al proceso como al producto. Además, permiten la interacción y la realización de tareas colaborativas que facilitan la tarea de escritura y contribuyen a motivar y despertar el interés de los estudiantes involucrados. Para ello, se hará uso de recursos principalmente físicos como carteleros, tableros, documentos e imágenes impresas, etc.	

Además, en la tabla 3, se presenta la planeación esquemática de la clase 1. Las planeaciones de las clases siguientes se presentarán en el anexo 9.

Tabla 3

Planeación esquemática clase 1

Practicantes: Jazmín Lugo y Luisa Lugo							
Total horas		Grado	9-1	Nivel	A-1	Eje temático	Prueba diagnóstica
17		Periodo	1	Tema: textos descriptivos			
		Objetivo	Evaluar el nivel de competencia escrita de los estudiantes mediante la aplicación de una prueba diagnóstica				
Duración	Sesión	1	Tarea	Funciones	Vocabulario	Gramática	Evaluación
1 hora	Objetivos	1. Aplicar una prueba diagnóstica enfocada en la escritura de un texto descriptivo para conocer el nivel de competencia escrita de los estudiantes. 2. Evaluar los componentes gramaticales del texto descriptivo realizado por los estudiantes, mediante un formato de evaluación diagnóstica.					
	Main-task: en parejas, los estudiantes desarrollarán una prueba diagnóstica que consiste en seleccionar un encabezado de una noticia y, con base en esto, describir los hechos más relevantes que creen podría tener esta. Post-Task: posterior al desarrollo de la prueba, los estudiantes socializarán sus reflexiones en torno al proceso de escritura de la prueba diagnóstica.	Expone la información presente en una noticia	N/A	Tiempo verbal presente	Uso de un formato de evaluación diagnóstica para dar una puntuación sobre la prueba de escritura realizada		
		Describe los hechos relevantes en una noticia		Tiempo verbal pasado			
				Tiempo verbal futuro			

Cronograma de actividades

A continuación, se expone el cronograma de actividades que se llevaron a cabo durante la implementación y evaluación de la secuencia didáctica de este proyecto de investigación.

Tabla 4

Cronograma de actividades implementadas

Sesiones	Fechas de ejecución año 2023											
	Mar				Abr			May				
	8	15	22	29	12	19	26	3	10	17	24	31
Prueba diagnóstica	x											
Sesión 2		x										
Sesión 3			x									
Sesión 4				x								
Sesión 5					x							
Sesión 6						x						
Sesión 7							x					
Sesión 8								x				
Sesión 9									x			
Sesión 10										x		
Sesión 11											x	
Texto final												x

ANÁLISIS DE DATOS

Como se ha mencionado previamente, esta investigación adopta un enfoque mixto, integrando tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo. Por consiguiente, es necesario utilizar diferentes técnicas para analizar los datos recolectados.

Para el análisis de datos cuantitativos obtenidos de las encuestas, se utilizaron estadísticas descriptivas de tendencia central y de dispersión utilizando el programa Microsoft Excel. Con esta misma herramienta se elaboraron gráficos para presentar la información de manera visual y resumida. Para evaluar los resultados de los estudiantes en las tareas de escritura también se utilizaron estadísticas descriptivas y un gráfico de cajas y bigotes para establecer las comparaciones. Dado que la prueba diagnóstica y la tarea final de escritura son diferentes (evalúan las mismas habilidades, pero en condiciones diferentes) no fue posible hacer comparaciones con estadísticas inferenciales. Por lo anterior, las comparaciones entre los resultados de la prueba diagnóstica y el texto producto final deben interpretarse con cautela.

Para los datos cualitativos se siguieron los procedimientos de análisis de datos cualitativos recomendados por Gibbs (2012) que incluyen la lectura de los datos, la etapa de codificación inicial, la codificación focalizada, la categorización de la información, la relectura de los datos y la confirmación o validación de los códigos. Cada una de las investigadoras realizó el proceso de codificación de manera independiente y luego se hizo la revisión cruzada, es decir, cada investigadora revisaba y comparaba los códigos identificados por la otra. Los códigos que coincidían se mantuvieron y los códigos discrepantes se resolvieron por reuniones de trabajo y consenso. El listado de códigos fue revisado y validado por el profesor director de la investigación.

El proceso de categorización se realizó de manera conjunta y también por el método de consenso, seguido por la revisión y validación del tutor. Se partió de un abordaje mixto que implicó categorías previamente definidas (theory driven analysis) y

categorías emergentes (data driven analysis) (Gibbs, 2012). Estos procedimientos se utilizaron de manera consistente y sistemática para la entrevista a las docentes, los diarios de observación y el grupo focal.

Cabe destacar que a lo largo de este análisis se presentan extractos de los diarios de campo, ya que estos fragmentos ayudan a mostrar el impacto de la secuencia didáctica en áreas que van más allá del proceso de escritura y los objetivos establecidos. De igual modo, se adjuntan pruebas de las producciones hechas por los estudiantes durante la implementación de la intervención con el fin de reflejar y demostrar la evolución experimentada por los estudiantes.

LIMITACIONES

En esta sección, consideramos relevante mencionar varios contratiempos que surgieron durante la investigación y que de alguna manera afectaron el proceso. En primer lugar, la asistencia de los estudiantes fue inconsistente debido a diversas circunstancias sociales fuera de nuestro control, lo que resultó en diferencias en la cantidad de resultados obtenidos en la prueba de diagnóstico, las dos encuestas y el texto final. En segundo lugar, en varias ocasiones nuestro tiempo de clase se reducía por actividades culturales o académicas, lo que nos obligaba en varias ocasiones a acortar el tiempo originalmente destinado a la actividad o ampliarlo para realizarla en otra clase.

Además, es importante mencionar que, para el texto final, no fue posible contar con la participación de todos los estudiantes debido a situaciones externas de la institución. Este tipo de situaciones, que afectaron el tiempo de desarrollo de la implementación, llevaron a la decisión de que al final de la intervención no se

implementara una prueba de salida o post *test* idéntica o comparable con la prueba diagnóstica que se administró al principio. En todo caso, al no tratarse de un estudio experimental, sino de una investigación acción, consideramos que el rigor del estudio y su naturaleza no resultó afectado.

Por último, el acceso a materiales y recursos en la institución resultó ser muy complicado, ya que el colegio carecía de acceso a internet, proyector, altavoces, computadoras u otros materiales físicos que pudieran facilitar diferentes tipos de actividades con los estudiantes. Así pues, nos vimos limitadas a hacer actividades que no requerían el uso de los recursos no disponibles en el colegio. Es importante agregar que si bien las circunstancias mencionadas en este apartado representaron un desafío para el desarrollo y tipo de actividades que se podrían implementar en clase, se encontraron formas de superar dichas dificultades y así lograr los objetivos determinados al inicio de esta investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para presentar los resultados obtenidos en el desarrollo del proyecto de investigación, estos se agrupan de acuerdo a las fases de la metodología dando cuenta del desempeño de los estudiantes y de sus percepciones, así también, como las de la docente, frente al antes, durante y después de este proceso. Así, los datos se muestran a continuación.

FASE DIAGNÓSTICA

Como se indicó en la metodología, la elaboración de la fase diagnóstica se fundamentó en cuatro fuentes de datos: la observación no participante, la entrevista a la docente titular, la encuesta inicial a los estudiantes y la prueba diagnóstica. La observación no participante constó de 11 observaciones entre octubre y noviembre de 2022 y marzo de 2023, con una duración, en su mayoría, de 1 hora cada una. Estas observaciones fueron sumamente importantes en la fase inicial de proyecto, pues permitieron evidenciar la recurrencia de la habilidad escrita en clase y la forma en cómo los estudiantes respondían ante esta. Así, a partir de las observaciones se evidenció que, si bien la escritura estaba presente en clase, la mayor parte del tiempo consistía en completar frases en el tablero o en el libro de inglés, además de ser usada para las explicaciones de la docente respecto a los tiempos verbales y, específicamente, verbos en pasado simple. A continuación, se adjunta un fragmento de una clase observada.

Figura 3

Registro de clase del 01 de noviembre de 2022

16:30 - 17:00	La clase comenzó con la profesora dándole el espacio a los estudiantes para que pasaran al tablero a escribir los verbos que habían encontrado en la sopa de letras en la que habían estado trabajando las clases anteriores. Uno a uno, los estudiantes se fueron animando para pasar al tablero y escribir los verbos que encontraron en infinitivo y en pasado simple. Mientras los estudiantes escribían los verbos en el tablero, la profesora se encargaba de decirlos en voz alta para que los estudiantes recordaran la pronunciación y la practicasen.	Durante esta clase, el enfoque fue la memorización y pronunciación de los verbos que los estudiantes han estado aprendiendo a lo largo del semestre. Nuevamente, la escritura no fue abordada ni implícita ni explícitamente en el aula de clase.
---------------	---	---

Figura 4

Registro de clase del 01 de noviembre de 2022

Hora	Descripción de eventos	Análisis o reflexión
15:00 - 15:10	La clase inició con la profesora entregando una hoja que contenía una actividad de dos partes. La primera consistía en clasificar una lista de verbos en regulares e irregulares. Los estudiantes, después de haber realizado la actividad en papel, pasaron al tablero para compartir y comparar sus respuestas. Los estudiantes tomaron la iniciativa y salieron al tablero.	La explicación de la actividad se realizó en español y en inglés, pues la profesora usa code mixing con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con la lengua meta, pero, al mismo tiempo, usando la lengua origen.

También, fue posible observar que los estudiantes, en su mayoría, tenían una actitud receptiva y se mostraban interesados en la clase, a pesar de que, en ocasiones, no comprendiesen alguna parte de la actividad realizada.

Figura 5

Registro de clase del 18 de octubre de 2022

15:00 - 15:20	Los estudiantes se encontraban realizando una actividad de repaso sobre el pasado simple con el objetivo de reforzar sus conocimientos gramaticales para poder ver el “second conditional”. La profesora introdujo el pasado simple brindándoles ejemplos. Seguidamente, la profesora les explicó de nuevo que en esta jornada realizarían una actividad que consistía en buscar los verbos en pasado en una sopa de letras y luego escribir su forma en infinitivo y la traducción en español.	En algunas partes de la clase, la docente hace uso de otro fenómeno lingüístico común en las clases de lenguas extranjeras. El “code mixing” es evidente en el discurso utilizado tanto por el profesor como por los estudiantes mientras se hace la socialización de los trabajos en clase.
---------------	---	---

Estas observaciones demuestran que el abordaje de la escritura en las clases es lo que Ur (2012) denomina la escritura como medio, es decir, que las actividades se realizan en medio escrito pero son un medio para presentar o practicar otros componentes de la lengua como la gramática y el vocabulario. Es decir, los estudiantes no escribían oraciones o textos coherentes para expresar o compartir sus propios significados e ideas, sino para reproducir o reconstruir estructuras gramaticales y significados previamente asignados. En ninguna de las 11 observaciones de clase se evidenció la producción de un texto significativo con información propia de los estudiantes, ni actividades de planeación de la escritura.

Además, se observó que la competencia oral y de escucha eran las que más se trabajaban dentro del aula en actividades tales como la lectura en voz alta, responder preguntas de comprensión y escuchar y cantar canciones populares en inglés.

Figura 6

Registro de clase del 01 de noviembre de 2022

15:39 - 15:48	La actividad anterior concluyó y, luego, los estudiantes pasaron a una tercera parte en la que debían leer la canción para después cantarla al unísono, previamente, la profesora leyó cada estrofa y los estudiantes las repitieron para practicar la pronunciación.	Los estudiantes realizaron la repetición de la lectura con poca dificultad, pero, al momento de cantarla, les costó seguir el ritmo de la canción y estaba muy claro que la habilidad no está muy presente en las clases.
---------------	---	---

Igualmente, se realizó una entrevista docente el miércoles, 26 de abril de 2023 en la que se preguntó por las actividades y habilidades que se trabajaban de manera recurrente en clase. Ante esto, la docente afirmó que la lectura y la oralidad, enfocadas en la gramática, son las habilidades más practicadas en clase. A continuación, se adjunta un fragmento de la entrevista realizada.

(...) Yo le trabajo mucho a la gramática y a la pronunciación. Yo les trabajo *Tongue Twisters*, así como actividades, diálogos. Trabajo esas 2 partes más que todo...yo digo que es necesario saber la forma en cómo se escribe, qué funcionalidad tiene, cómo se pronuncia, que ellos hablen...que traten de pronunciar. Me gusta hacer mucha lectura grupal en inglés (Fragmento de entrevista docente, 26 de abril de 2023).

De esta manera, la entrevista a la docente confirma el hallazgo que se identificó en las observaciones de clase. La docente da prioridad a la enseñanza del componente gramatical y de la pronunciación, y, dentro de lo que podría considerarse como actividades escritas, se concentra en los aspectos formales lingüísticos, en sus propias palabras, la gramática y el “cómo se escribe”.

Asimismo, comentó que le gustaría realizar actividades centradas en la habilidad de escucha, pero no es posible debido a la falta de equipos de audio y salas

especializadas de inglés. A continuación, se adjunta un fragmento de la entrevista realizada.

(...) El listening todavía lo quiero hacer porque es chévere que escuchen otro acento, porque eso es bueno que ellos vayan educando el oído. Entonces, yo dije, este año va a hacer, pero por los espacios...pero cheverísimo uno como hacía en la universidad que le dan un taller y uno escucha y bueno, cuál es la opción y cómo debo resolver eso (...)
(Fragmento de entrevista docente, 26 de abril de 2023).

De igual manera, la docente mencionó que, para ella, la interacción juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza, ya que esto impacta de forma positiva el aprendizaje de los estudiantes frente a las habilidades comunicativas, en especial, la oralidad. En este sentido, la docente comentó “la interacción y perder el miedo a hablar en inglés. La idea es que empiecen a perder el miedo a hablar ahí delante de los demás...yo pienso que el interactuar entre ellos les hace más ameno el aprendizaje (...)”
(Fragmento de entrevista docente, 26 de abril de 2023).

Así, esta visión de la docente es consistente con lo que Thompson (1996) denominó una visión exagerada o una interpretación errada del enfoque comunicativo en el que se daba prioridad a las habilidades orales o se equiparaba la noción de competencia comunicativa con la idea de “hablar” en muchos casos en detrimento de otras habilidades. Si bien el rol de la interacción oral está reconocido como un elemento importante en el desarrollo de la competencia en una lengua extranjera (Gass & Mackey, 2015), también, es claro que la competencia comunicativa involucra otras habilidades.

En cuanto al papel de la escritura en sus clases, la docente afirmó que, la manera que encuentra más efectiva para involucrar dicha habilidad, consiste en darle, primero, un enfoque a la explicación gramatical, seguidamente, brindarles ejemplos de texto y, posteriormente, orientar a los estudiantes a escribir respuestas cortas en inglés con base en una pregunta realizada.

Yo comienzo hablándoles de la oración y que un párrafo está compuesto por oraciones y que lo que hay que hacer es organizarlos. Ya después les hablo de los conectores, pero siempre parte de la oración. Es saber qué tiene la oración y qué debo hacer con ella. Lo primero, les muestro muchos textos cortos de 1 o 2 párrafos, y ya comienzan a tratar de escribir. Apenas estamos en la parte de responder, al menos, en inglés...pero todavía no construyen un párrafo, aunque lo intentan (...) (Fragmento de entrevista docente, 26 de abril de 2023).

La concepción de la escritura que la docente describe puede verse como estructural, ya que para ella la principal unidad del discurso es la oración, una unidad esencialmente gramatical. También, se puede observar que el enfoque de enseñanza de la escritura de la profesora es el enfoque basado en la gramática (Cassany, 1990) que consiste en la presentación e imitación de modelos y que parte de manera ascendente de unidades más pequeñas hacia unidades mayores con una perspectiva lineal y progresiva de la lengua. En todo caso, es necesario destacar que en ninguna de las sesiones observadas hubo ejercicios o actividades, como los que la docente describió en la entrevista, orientadas a la escritura de párrafos.

Finalmente, la docente compartió que la principal dificultad que encuentra al momento de implementar la escritura en sus clases tiene que ver con la falta de vocabulario de los estudiantes y así lo señaló: “los muchachos casi no tienen vocabulario, entonces, todo te preguntan...es que todavía no son conscientes. Todavía

les cuesta, les falta muchísimo vocabulario. Ellos quieren decirlo, pero se quedan cortos porque no saben cómo hacerlo” (Fragmento de entrevista docente, 26 de abril de 2023).

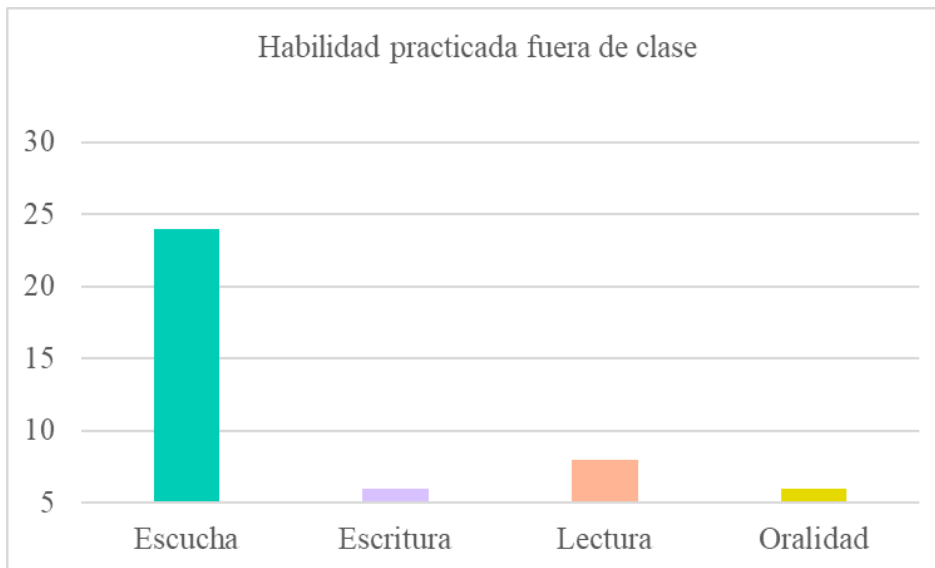
Nuevamente, la respuesta de la docente refleja una visión estructural del lenguaje en la que la principal limitación para el desarrollo de la escritura son las deficiencias en el componente lingüístico. Si bien los enfoques teóricos coinciden en destacar la importancia de los recursos lingüísticos y, especialmente, del componente léxico, dichos enfoques también destacan la importancia de limitar los recursos retóricos y elementos de coherencia y cohesión textual, pues afectan el desempeño de los estudiantes.

Continuando, el proceso diagnóstico también contó con una encuesta inicial dirigida a los estudiantes, con el objetivo de conocer su percepción y relación con el inglés, la escritura en inglés y las actividades y habilidades que trabajaban dentro y fuera del aula. Así, a partir de la revisión de la encuesta, se obtuvieron los siguientes resultados:

1. La mayoría de estudiantes afirmaron que no les gusta la escritura en inglés, por lo que no la practican de forma constante fuera del aula. Así, los estudiantes expresaron que la habilidad de escucha es la que más practican fuera del aula. Podemos inferir que esta práctica se da a través de actividades de entretenimiento como escuchar canciones o ver videos en plataformas y redes sociales para este fin. A partir de esto, se confirmó la información obtenida a partir de las observaciones respecto al nivel de competencia escrita de los estudiantes.

Figura 7

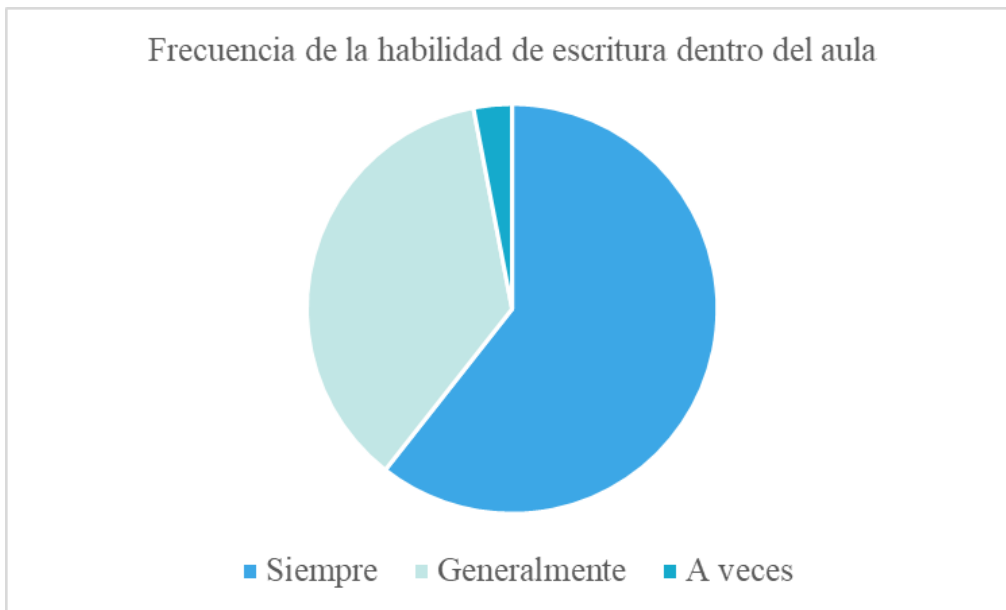
Habilidad más practicada fuera de clase



2. Los estudiantes, en su totalidad, afirmaron que la habilidad de escritura se trabaja en clase, en su mayoría, de forma constante en todas las clases. Sin embargo, a partir de las observaciones realizadas, se concluye que dicha habilidad, si bien está presente en clase, no es de manera constante y, como ya hemos dicho, se trata más de actividades gramaticales o de vocabulario en formato escrito que actividades de escritura propiamente.

Figura 8

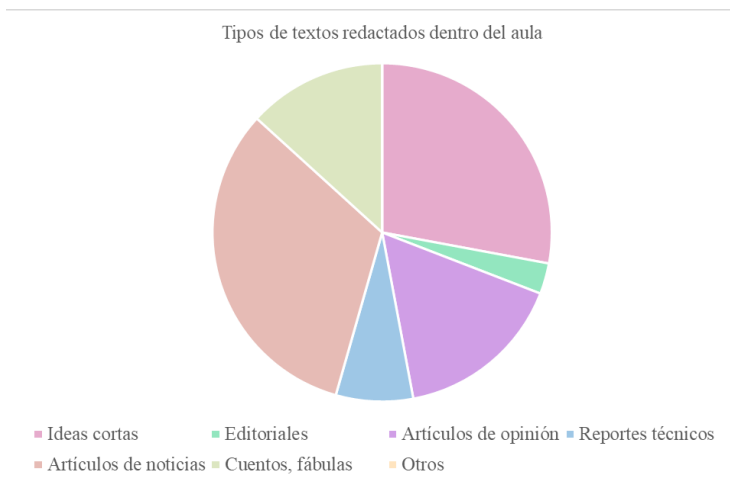
Frecuencia de la habilidad de escritura dentro del aula



3. La descripción, a través de la redacción de artículos de noticias, es la tipología textual que, según los estudiantes, se trabaja más en clase. Por esta razón, fue posible verificar que los textos descriptivos son una constante en el entorno educativo y social. No obstante, en las observaciones este trabajo con textos descriptivos no estuvo presente lo que indicaría una incongruencia entre la percepción de los estudiantes y nuestras observaciones. En todo caso, el hecho de que los textos descriptivos sean percibidos como frecuentes en el entorno educativo y que también aparezcan en los documentos oficiales curriculares confirma la necesidad de elaborar una secuencia didáctica enfocada en estos.

Figura 9

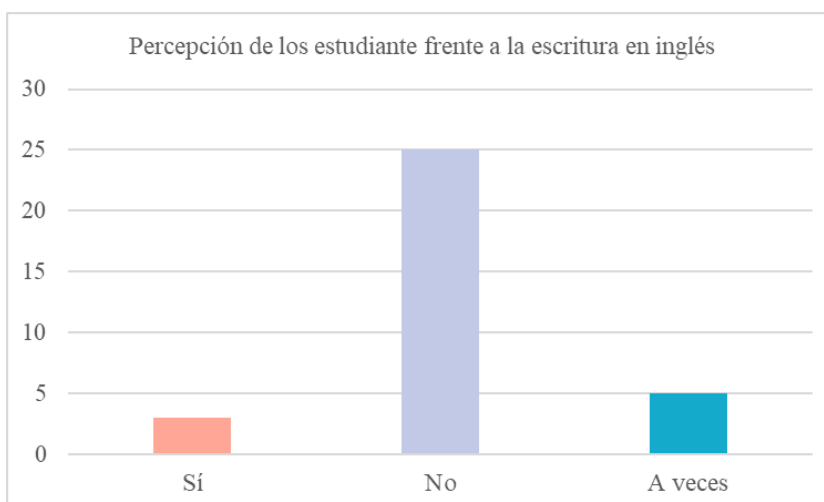
Textos redactados dentro del aula



4. Los estudiantes, en su mayoría, consideraron que la escritura en inglés es difícil en general, mientras que un tercio de ellos afirmó que esta dificultad se da en ocasiones (en otras palabras no es constante). Una pequeña parte expresó que escribir en inglés era fácil. Así, es posible evidenciar que, si bien la escritura es parte de las clases, a los estudiantes les cuesta comunicarse usándola.

Figura 10

Percepción de la escritura en inglés como lengua extranjera



A partir de las percepciones de los estudiantes, también fue posible obtener razones que las justificaran. A continuación, en la tabla 5 se muestran las razones más comunes.

Tabla 5

Justificaciones de sus percepciones frente a la escritura en inglés

Percepción	Justificación	Frecuencia
Difícil	No sé inglés	5
	Las palabras pueden tener varios significados	2
	No me gusta	1
	No se escribe como se escucha	4
	No es mi lengua materna	2
	Hay palabras que no conoce	11
A veces	Cuando te sabes algunas palabras	3
Fácil	Cuando sabes inglés	5

Teniendo en cuenta las razones dadas por los estudiantes, se puede dar cuenta que la principal dificultad se centra en que los estudiantes no tienen la competencia lingüística (vocabulario, gramática, sintaxis) necesaria para redactar textos en inglés. Esta percepción de los estudiantes es consistente con la visión de la docente. Por lo que, mediante la secuencia didáctica diseñada, a través de la escritura de los textos descriptivos realizados, se buscó explicar y reforzar, de forma breve, la competencia gramatical y el vocabulario esencial para la tipología descriptiva.

Para finalizar esta etapa, se realizó una prueba diagnóstica, cuyo propósito se centró en determinar el nivel de competencia escrita de los estudiantes. Para ello, se les pidió describir los hechos que, según ellos, creían que habían sucedido, a partir de un titular de noticias. Esta prueba le fue entregada a los estudiantes de forma física y se les solicitó responder en la parte posterior de esta. La prueba se realizó el 8 de marzo y los estudiantes la respondieron en parejas y tuvieron un tiempo de 50 minutos incluyendo el tiempo de explicaciones e instrucciones. Los textos fueron recolectados y analizados con la rúbrica de evaluación inicial de textos descriptivos. La tabla 6, presentada a continuación, resume los resultados de la primera prueba.

Tabla 6*Resultados cuantitativos prueba diagnóstica*

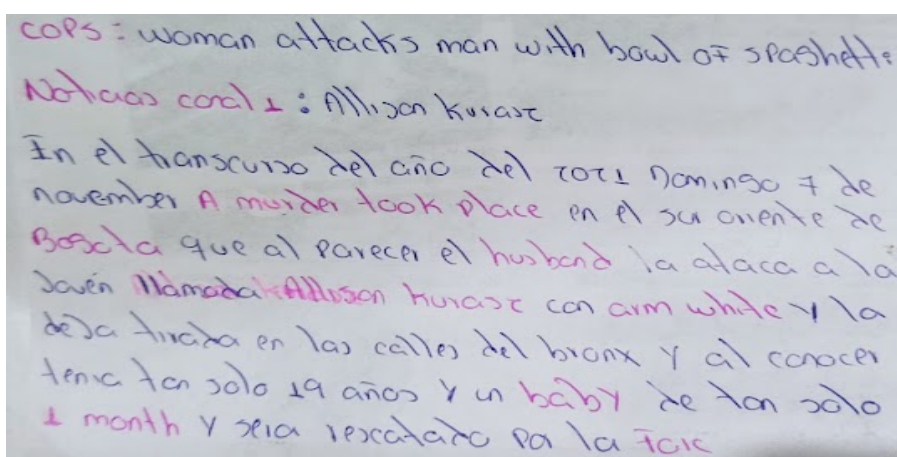
Criterios de evaluación	Resultados cuantitativos			
	Promedio	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Enfoque del texto	1,6	0.80	1	3
Estructura del texto	1,5	0.62	1	3
Extensión	1,1	0.24	1	2
Desarrollo del texto	1,4	0.51	1	2
Gramática	1,2	0.53	1	3
Vocabulario	1,1	0.33	1	2
Aspectos formales	1	0.00	1	1
Calificación total	8,8	2.35	7	13

Como muestra la tabla anterior, los resultados de la evaluación revelaron un nivel de competencia escrita en inglés sumamente deficiente por parte de los estudiantes. En una escala que abarca del 7 al 28, el promedio de calificación total obtenido por los alumnos fue de 8.8, significativamente inferior al puntaje mínimo requerido para aprobar dicha prueba. Incluso el estudiante con el mejor rendimiento logró únicamente 13 puntos de 28, lo que equivale a menos del 50% de la máxima calificación posible. Al observar los resultados analíticamente, se evidenció que el desempeño de los estudiantes fue más bajo en aspectos formales (puntuación, mayúsculas, etc.), vocabulario, gramática y extensión.

Durante el análisis de resultados, también, se observó que los estudiantes no tienen dominio de las reglas de puntuación, pues, en su mayoría, escriben oraciones consecutivas que, sólo en algunos casos, separan por comas. Además, no hacen uso de letras mayúsculas en los contextos que corresponde. En cuanto a gramática y vocabulario, se observó que los estudiantes escribieron, la mayor parte de sus textos, en español y, unos pocos, en una mezcla de español e inglés, lo que se interpreta como señal de una carencia de recursos lingüísticos en estos niveles del lenguaje. La figura 11 muestra lo mencionado previamente.

Figura 11

Resultado 1 prueba diagnóstica



Igualmente, se evidenciaron otros errores comunes a nivel sintáctico, que incluyeron la exclusión de pronombres personales en oraciones en las que el sujeto debía ser explícito. Asimismo, la falta de concordancia en el uso de pronombres que tienen el mismo referente y errores de concordancia de sujeto y verbo. Frente a la extensión de los textos, es importante mencionar que, en su mayoría, estos fueron demasiado cortos, ya que los estudiantes redactaron entre 2 a 3 oraciones, por lo que el texto más largo tuvo aproximadamente 50 palabras. A continuación, se adjuntan ejemplos de los textos producidos por los estudiantes.

Figura 12

Resultado 1 prueba diagnóstica

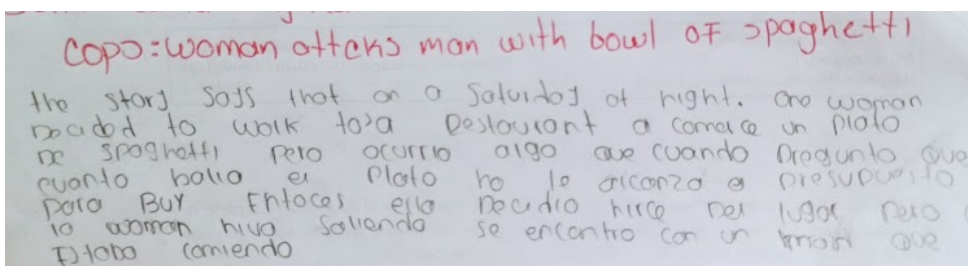
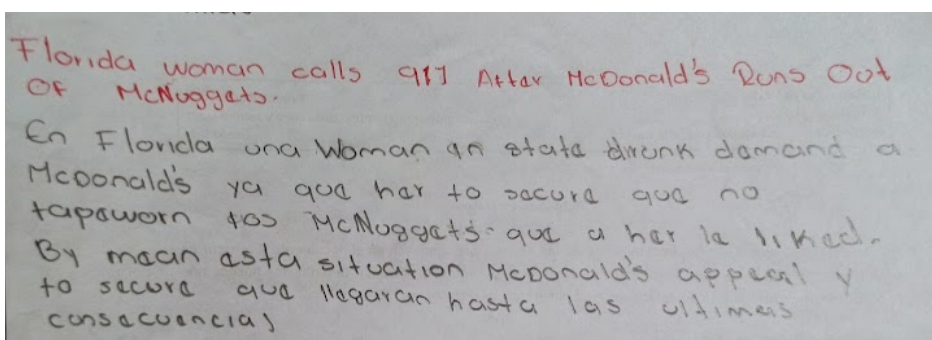


Figura 13

Resultado 1 prueba diagnóstica



Ahora bien, es importante destacar que, frente a los aspectos formales del texto, el desempeño de los estudiantes no tuvo varianza, es decir, tuvo una desviación estándar de 0.0. A partir de esto, se concluyó que todos los estudiantes obtuvieron el mismo puntaje, pues mostraron el mismo nivel de dificultad frente a este criterio de evaluación. También, hay que destacar que en ninguno de los parámetros evaluados por la rúbrica hubo puntajes del máximo posible.

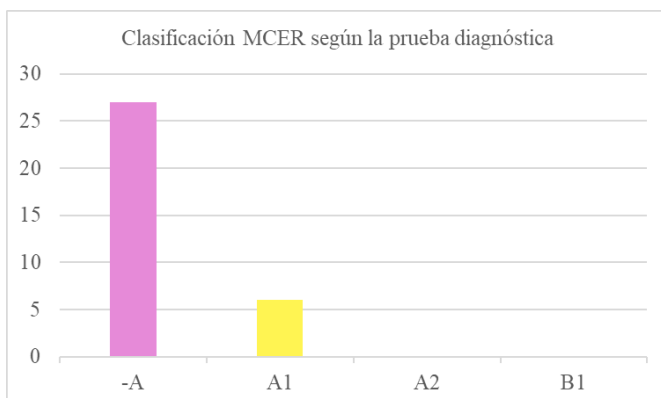
Por otro lado, se observaron promedios más altos en enfoque del texto y estructura del texto, aunque, es necesario recordar que, estos puntajes estuvieron, en general, por debajo del 50% de la calificación posible. Lo que fue interpretado como señal de que los estudiantes tenían familiaridad con la tipología textual descriptiva, por lo que el uso de titulares noticiosos pudo haberlos ayudado a activar esquemas textuales

y cognitivos que les facilitaron estructurar lo que redactaban, siendo así su principal limitación la carencia de recursos sintácticos, léxicos y las normas de escritura.

En cuanto a la clasificación de la competencia escrita, teniendo en cuenta el Marco Común de Referencia Europeo (MCER), fue posible notar que casi el 80% de los estudiantes quedó clasificado en nivel -A, es decir, que obtuvieron puntajes entre 7 y 11 puntos sobre una escala de 28. El otro 20% de estudiantes quedó clasificado en el nivel A1 con puntajes entre 12 y 17. Ningún estudiante quedó clasificado en los niveles A2 y B1. A continuación, la figura 14 muestra el nivel obtenido por los estudiantes, a partir de la realización de la prueba diagnóstica.

Figura 14

Nivel MCER obtenido por los estudiantes, a partir de la prueba diagnóstica



A partir de lo descrito anteriormente, se puede concluir que esta fase diagnóstica evidenció la necesidad de implementar una secuencia didáctica enfocada en la escritura de textos descriptivos, pues los estudiantes no realizan tareas de escrituras que les permitan redactar textos de ningún tipo de extensión, ya que sólo se centran en la redacción de frases cortas. Además, es importante que las tareas de escritura les permitan practicar el componente gramatical, ya que su competencia escrita se encuentra en un nivel básico. Igualmente, es necesario que en la secuencia se realicen

actividades que despierten el interés de los estudiantes para tener una influencia positiva sobre su percepción de la escritura en inglés como lengua extranjera.

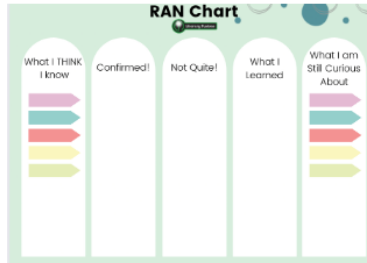
FASE DE IMPLEMENTACIÓN

Durante esta fase del proyecto, se pudo apreciar un progreso constante en el desempeño de los estudiantes debido a las actividades implementadas. La secuencia didáctica desarrollada se basó toda en una sola unidad didáctica que tuvo como tema central a la familia que fue definido según el plan de aula y las temáticas que la profesora encargada del curso abordaría durante todo el primer periodo. Esta secuencia didáctica tuvo una metodología de aprendizaje basado en tareas (ABT) y tenía como nivel de la lengua un A1 de acuerdo con el MCER. A continuación, se presentarán evidencias de este progreso a través de las planeaciones, fragmentos de los diarios de las investigadoras y evidencias de las producciones elaboradas por los estudiantes.

El comienzo de la fase de implementación se centró en saber lo que los estudiantes creían conocer sobre los textos descriptivos en inglés, su estructura y tipos de descripciones que se pueden encontrar en estos textos. Se decidió comenzar con este aspecto, ya que era necesario obtener una imagen de la concepción estudiantil y, por lo tanto, identificar puntos importantes para trabajar en el futuro. Esto se hizo por medio de un *ran chart* que los estudiantes, con ayuda de las practicantes, llenaron en el tablero. A continuación adjuntamos una muestra de la planeación que se tuvo para dicha clase:

Figura 15

Evidencia de planeación de clase del 15 de marzo de 2023

Actividades y tareas	Duración	Tipo de interacción	Materiales y recursos
Pre-Task En la primera parte de la clase, haciendo uso del organizador gráfico <u>RAN</u> (Reading and Analyzing Non-fiction), los estudiantes compartirán lo que creen saber sobre los textos descriptivos y lo pondrán en la columna " <u>What I think I know</u> " de dicho organizador con ayuda de notas adhesivas, también, las preguntas que tengan sobre estos en la columna " <u>What I am still curious about</u> ".	20 minutos	Grupo completo	<u>RAN Chart</u> 

Es importante destacar que en un principio se pudo observar que los estudiantes presentaban dificultades para distinguir entre los textos narrativos y descriptivos, fusionando diversas características de ambas tipologías textuales. Los estudiantes percibían que la descripción solo se podía utilizar al relatar o contar una historia, sin concebir al texto descriptivo como una entidad independiente de la narración. No obstante, tras brindar una explicación detallada por nuestra parte, se logró aclarar estas incertidumbres. El siguiente extracto del diario de campo ofrece una descripción más exhaustiva de lo mencionado anteriormente:

Figura 16

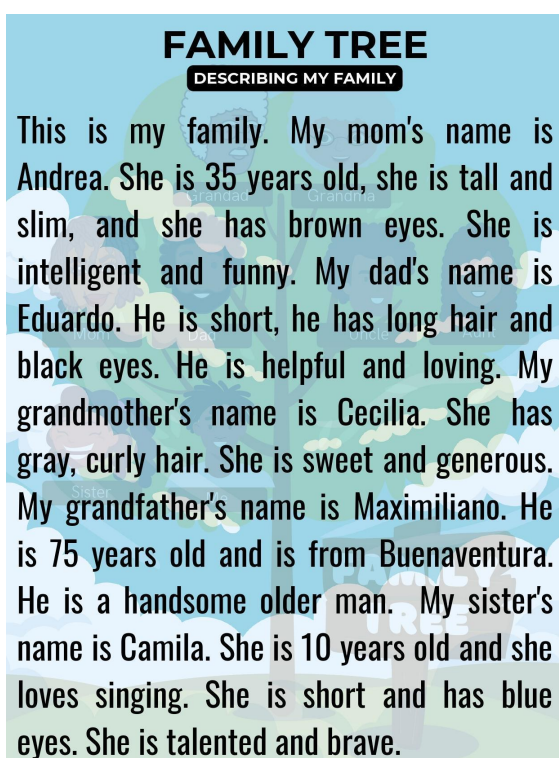
Fragmento de diario de campo del 15 de marzo de 2023. Entrada #2

Para el pre-task, la información que brindaban para complementar el ran chart, los estudiantes parecían confundir las tipologías textuales, ya que daban características de textos narrativos e incluso expositivos.

La primera actividad de redacción que los estudiantes tuvieron durante la implementación de la secuencia didáctica fue la de describir a uno o dos de sus familiares basándose en una plantilla brindada por nosotras. Este ejemplo les sirvió para guiarse y comenzar la redacción de su propio texto. Se optó por usar esta actividad como primera redacción luego de la prueba diagnóstica, puesto que de acuerdo con los resultados obtenidos en la misma, los estudiantes no estaban familiarizados con la escritura de textos descriptivos en inglés desde cero.

Figura 17

Texto sobre la familia utilizado en la clase del 29 de marzo de 2023

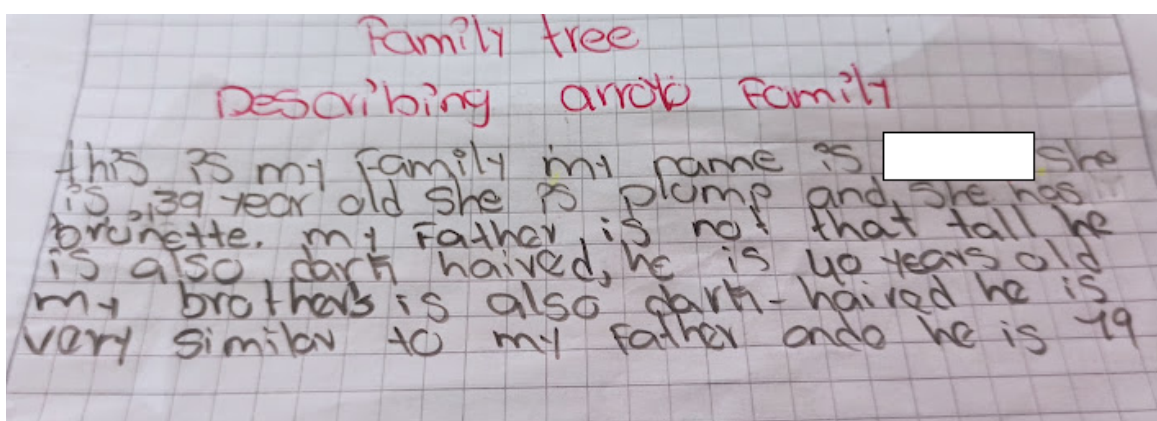


A lo largo de este proceso, se observó que muchos estudiantes expresaron su incomodidad y falta de motivación para llevar a cabo esta actividad, debido a la falta de confianza en sus habilidades y competencias para hacerlo. De igual forma, muchos de ellos expresaron que consideraban que sus capacidades en la lengua no les permitirían

cumplir con la tarea, ya que tenían conocimiento limitado en cuanto al vocabulario en inglés y se enfrentaban a dificultades en la sintaxis al no estar familiarizados con la estructura de las oraciones en dicho idioma. No obstante, por medio del apoyo e incentivos proporcionados por nosotras y la docente a cargo del curso, se logró que los estudiantes se comprometieran con la tarea y se motivaran a realizarla, disminuyendo la importancia de los posibles errores gramaticales que surgieran durante el proceso, como se puede apreciar a continuación:

Figura 18

Evidencia 1: texto descriptivo sobre dos o tres miembros de la familia



Al proveer a los estudiantes un texto modelo con estructuras y vocabulario útiles, se observó que los estudiantes escribieron completamente en inglés a diferencia de lo que se evidenció en la prueba diagnóstica. No obstante, se pudo notar que los estudiantes contaban con un vocabulario muy limitado para describir a sus familiares y solo se quedaban con los adjetivos utilizados en el texto modelo. Asimismo, se pudo identificar problemas con la conjugación de los verbos, el orden de los adjetivos, la concordancia de número y género y el uso de los posesivos. Por último, los estudiantes no empleaban los aspectos formales en sus textos, es decir, muchos de ellos carecían de

la puntuación correspondiente o carecían de una estructuración de párrafos coherente y cohesiva.

Figura 19

Evidencia 2: texto descriptivo sobre dos o tres miembros de la familia

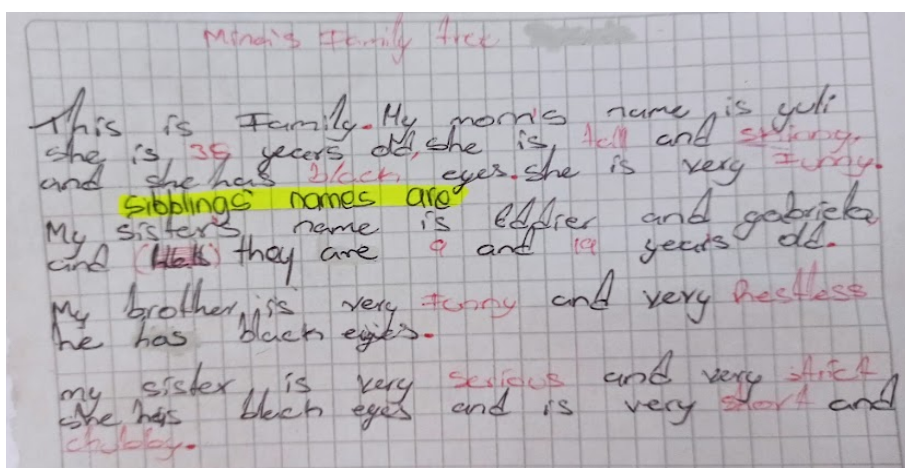
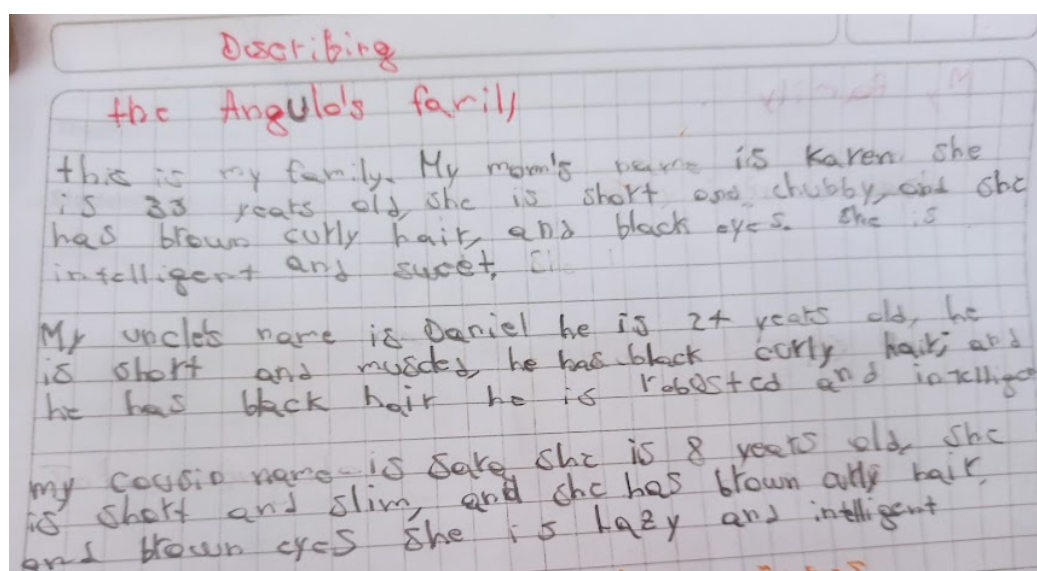


Figura 20

Evidencia 3: texto descriptivo sobre dos o tres miembros de la familia



De igual forma, en esta actividad los estudiantes se tardaron más de lo proyectado en redactar sus textos, por lo que fue necesario utilizar dos horas de clase en

diferentes días para que los estudiantes tuvieran suficiente tiempo de completar los textos. Esto nos hizo reflexionar sobre la distribución de tiempo que se le dedicaban a las tareas de escritura, ya que a los estudiantes les costaba mucho organizar las ideas y plasmarlas en papel. A continuación, se adjunta un fragmento del diario de campo ilustrando la reflexión mencionada:

Figura 21

Fragmento de diario de campo del 29 de marzo de 2023. Entrada # 4

También, es importante mencionar que la redacción tomó más de 30 minutos, lo que demuestra que debemos ser más realistas con el tiempo, entendiendo que la escritura en inglés es compleja para ellos. Igualmente, a

Para la segunda tarea de redacción implementada en esta etapa, los estudiantes fueron asignados en parejas y se les solicitó elaborar el árbol genealógico de su compañero, así como describir aspectos relevantes de la familia de dicho compañero. En esta actividad se observó una notable mejora en cuanto a la habilidad de redacción de los estudiantes, ya que se mostraron más receptivos y activos en el proceso y esto les permitía no solo escribir, sino que usar sus habilidades artísticas para completar la tarea.

Figura 22

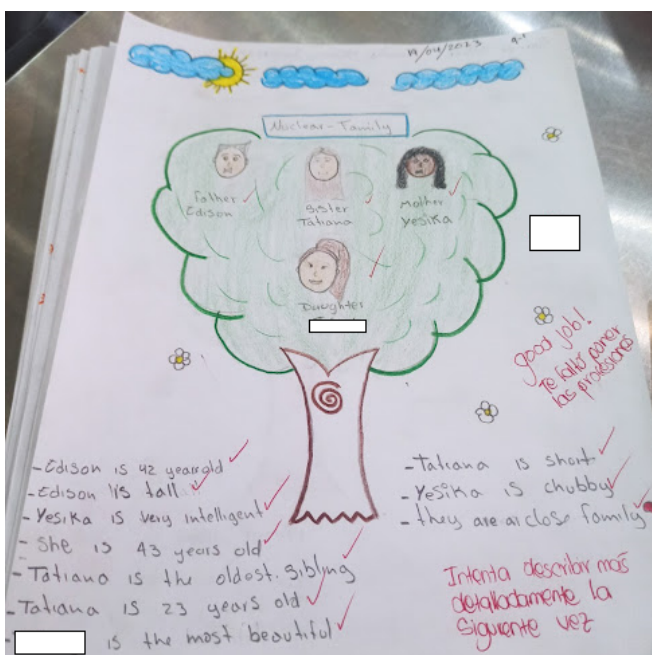
Fragmento del diario de campo del 19 abril de 2023. Entrada #6

Una vez más, durante las tareas de redacción que involucraron la descripción de la familia de sus compañeros, los estudiantes enfrentaron dificultades para redactar oraciones de manera precisa. Sin embargo, se ha observado una mejora en la calidad de los textos y muchos de los estudiantes están haciendo un esfuerzo adicional, ya que han adquirido un mayor conocimiento de vocabulario.

En esta tarea de redacción se puede apreciar que los estudiantes se enfocaron en realizar oraciones más sencillas, ya que la idea era fortalecer los aspectos sintácticos y lexicales que más causaron problemas en la actividad anterior. A continuación, se presenta una muestra que evidencian una leve mejoría en el uso del vocabulario y la estructura de las oraciones en presente simple:

Figura 23

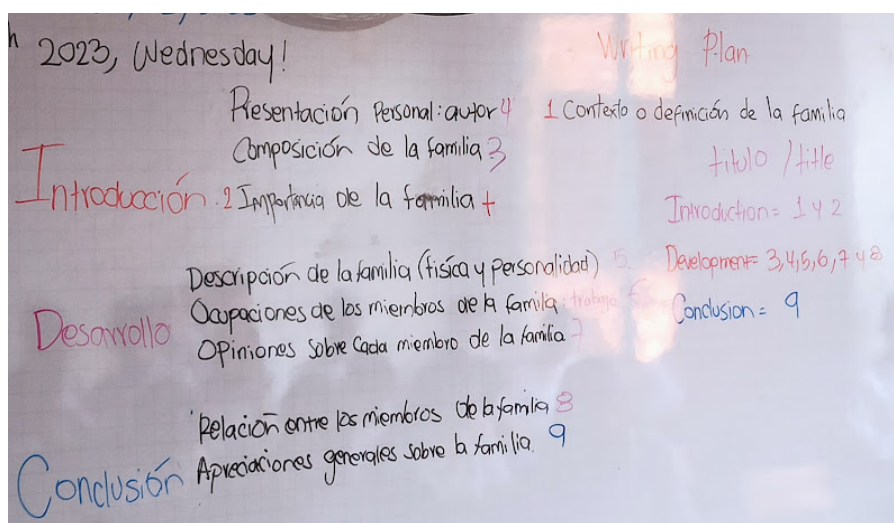
Evidencia 4: árbol genealógico y descripción de la familia de un compañero



Cuando se empezaron a trabajar en los borradores del texto final, los estudiantes no conocían lo que era un plan de escritura ni tenían idea de cómo organizar uno. Por tanto, se les brindó una clase extensa y detallada en la que se les aclarara este tema. Además, de manera conjunta con los estudiantes, se acordó el plan de escritura y la información que debía llevar cada apartado del texto final, para que todos se tuvieran una idea de lo que se debía hacer.

Figura 24

Plan de escritura creado junto con los estudiantes el 3 de mayo del 2023



El primer borrador que se redactó en clase fue el de la introducción. A pesar de que los estudiantes contaban con un poco experiencia en la redacción de textos gracias a las actividades anteriores y un plan de escritura, se enfrentaron a diversas dificultades. Muchos de ellos tuvieron dificultades para iniciar la escritura de sus ideas de manera clara. A lo largo de todo el proceso, fue necesario dividirnos y brindar apoyo a varios estudiantes para ayudarles a organizar sus ideas y proporcionarles asistencia en aspectos relacionados con el inglés.

Figura 25

Fragmento del diario de campo del 3 de mayo del 2023. Entrada #8

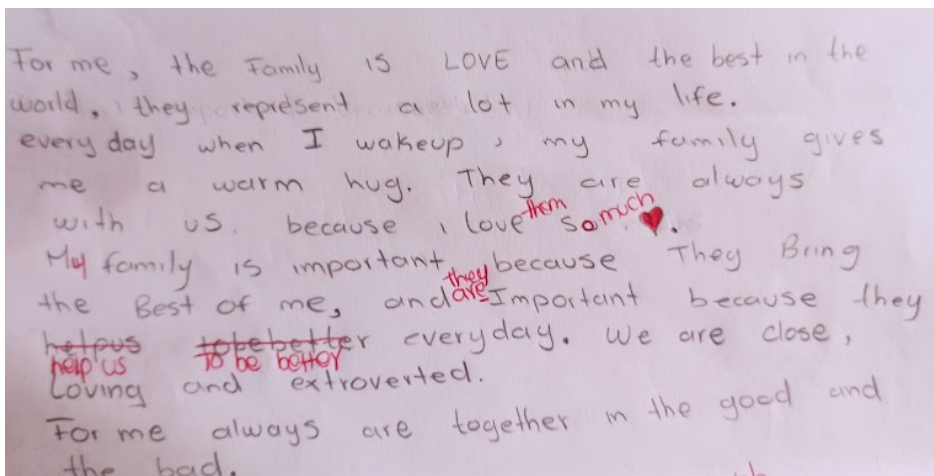
Al ser el primer texto que se redactó sin ayuda de una plantilla, los estudiantes tuvieron un inicio difícil al no saber cómo poner sus ideas en papel. Era algo que se esperaba de este proceso, ya que no están acostumbrados a escribir texto de esta magnitud en inglés.

Una vez más, mi compañera y yo tuvimos que recorrer toda la clase para brindar apoyo a los estudiantes en aspectos como la sintaxis del idioma, la falta de vocabulario y, en ocasiones, incluso intervenir para organizar las ideas y asegurar su sentido y coherencia.

A pesar de los desafíos iniciales, los estudiantes lograron producir textos que, aunque presentaban algunas deficiencias gramaticales y deficiencias en los aspectos formales del lenguaje, cumplieron con los requisitos establecidos para la introducción. En la figura 26 y la figura 27, se puede apreciar en detalle la mejora en la redacción que experimentaron los estudiantes:

Figura 26

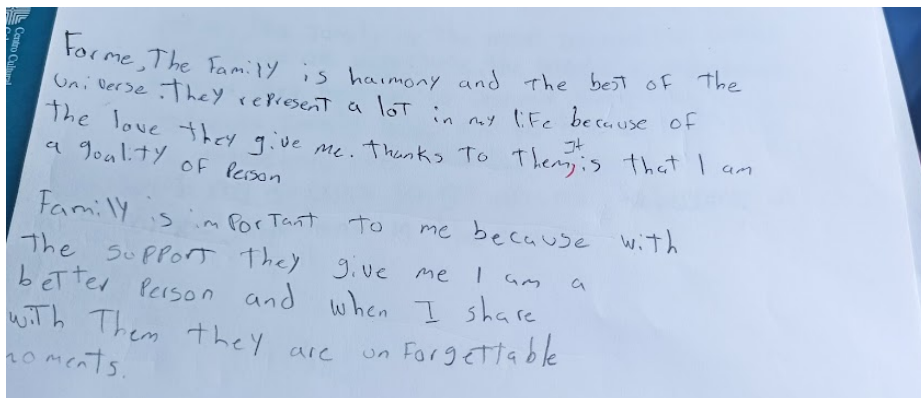
Evidencia 4: borrador del apartado de introducción



For me, the Family is LOVE and the best in the world, they represent a lot in my life. every day when I wake up, my family gives me a warm hug. They are always with us. because i love ^{them} so much. My family is important because they bring the Best of me, and ^{they are} important because they help us ^{to be better} every day. We are close, Loving and extroverted. For me always are together in the good and the bad.

Figura 27

Evidencia 5: borrador del apartado de introducción



Cuando se trabajó en el borrador del desarrollo del texto final, los estudiantes mostraron una mayor conciencia de sus propias dificultades y se esforzaron por evitar cometer los mismos errores al escribir. Asimismo, los estudiantes fueron capaces de redactar párrafos con una estructura más clara y utilizar de manera más efectiva los aspectos formales del lenguaje. En cuanto al vocabulario, los estudiantes recurrieron al uso de diccionarios físicos y diccionarios en línea como *Reverso* y *Wordreference* por recomendación de las practicantes y la docente del área, lo que se reflejó en una notable mejora. Cabe resaltar que el uso de traductor de algún tipo fue vetado del proceso de redacción y las docentes pasaban monitoreando constantemente que los estudiantes no hicieran uso de los mismos. Los estudiantes emplearon adjetivos diferentes para evitar la repetición de los mismos y vocabulario diversos, lo que contribuyó a que los textos fueran más coherentes y cohesionados. A continuación, se adjunta evidencia que respalda lo mencionado anteriormente:

Figura 28

Evidencia 6: borrador del apartado de desarrollo

Development 17/07/2020
Hello, my name is [redacted], I am 14 years old. I'm studying at Gabriela Mistral ^{school}. This is my mother, her name is Rosa, she is 54 years old, she works selling new clothes. I have 3 sisters and 1 brother. My older sister ^{sister's name is} is called Lina, she is 33 years old, she works recycling. My other sister's name is Laura, she is 20 years old, she is a housewife, and my other sister's name is Mayra, she is 15 years old, she (is) studies, she is in 9th ^{grade} at the Jesus Villa Fane Franco school, and I also live with my 2 nephews, and My brother's name is Ruben, he is 22 years old, he studies fine arts. my eldest nephew is 14 years old and his name is Gabriel, he is studying at Gabriela Mistral ^{school}, and my other nephew ^{is name} is called Erick, he is ~~one~~ ¹ year old, he is the love of the house. ~~and~~ I also live with two brother's-in-law, one of them is 28 years old, his name is Jeison, he works as a waiter, and ~~my~~ ^{my} other brother-in-law ^{name is} is called Juan Pablo, he is 23 years old, he is studying ^{nursing} as a nurse. and This is my whole family, and we all respect each other and take care of each other.

Figura 29

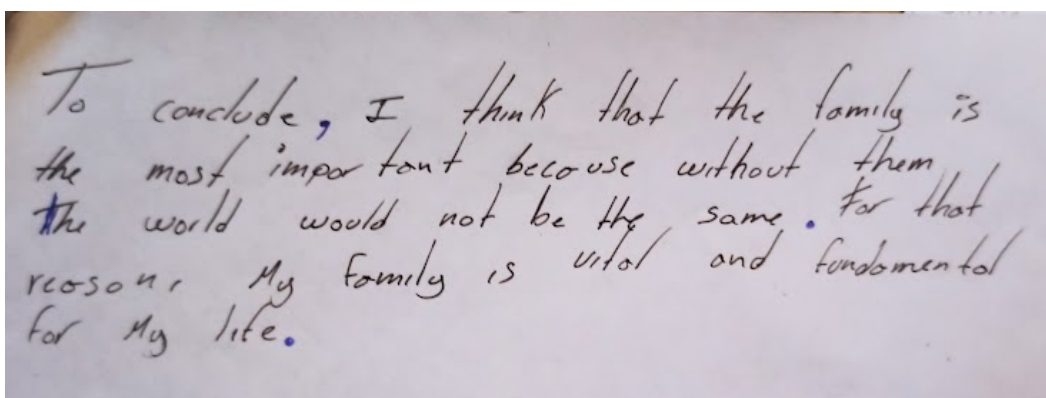
Evidencia 7: borrador del apartado de desarrollo

My Family
I am [redacted] and I am 14 years old. My Family is composed by my mom, is short, she has black hair, black eyes, light skin, she is friendly and peaceful and help others. Her name is Zoraida. My dad is tall and muscular, he has light skin, he has black hair. His name is German. My mom is a cook, my dad is a builder, my mom is affectionate, peaceful, she is a good person, and she loves the people around her. My dad is brave, he is intelligent, he is very patient and very responsible with what he does. I have a nuclear family. My family is intelligent, lovely, peaceful, humble. we get along with each other. My family is very wonderful because help me when is necessary. The family is the community more important of the society. They protect us and they encourage us.

El borrador de la conclusión presentó menos dificultades en términos de redacción, ya que para este punto de la fase de implementación, los estudiantes se sentían un poco más confiados con sus habilidades de escritura en inglés y estaban motivados para enfrentar el desafío. En la figura 30, se puede apreciar la mejoría encontrada en la redacción

Figura 30

Evidencia 8: borrador del apartado de conclusión



Para concluir esta etapa de la investigación, es importante destacar que el proceso de redacción fue complejo y tuvo diversas dificultades a lo largo del camino, como la limitación de tiempo y el escaso conocimiento de los estudiantes en la escritura de textos descriptivos en inglés, problemas gramaticales, entre otros. Sin embargo, a pesar de estos desafíos, los estudiantes lograron superar las dificultades y enfrentarse a la tarea de escritura.

En relación con los aspectos externos a la escritura, es relevante destacar la presencia de diversos factores positivos, como la motivación de los estudiantes y su actitud participativa, la disposición por aprender, entre otros. Aunque la secuencia

didáctica no se diseñó específicamente para abordar estos aspectos, su influencia fue notable y contribuyó a que los estudiantes se sintieran motivados para mejorar la habilidad escrita. Los estudiantes experimentaron un cambio en su actitud, pasando de expresar desagrado o sentirse incapaces de realizar una tarea, a afirmar que era algo realizable y que podían lograrlo si se esforzaban, incluso si se trataba de una tarea compleja. Este cambio se evidencia en el siguiente fragmento del diario de campo:

Figura 31

Fragmento del diario de campo de 24 de mayo de 2023. Entrada # 11.

Debido a que en la clase anterior no se les pudo preguntar sobre cómo se sintieron sobre la redacción del desarrollo, ya que esta era la parte más larga y compleja del texto, se tomó parte de esta clase para realizar esa discusión con los estudiantes. Gran parte del grupo expresó que se sintieron bien, no obstante, agregaron que fue un proceso más demorado de lo usual y que a veces les costaba redactar sus ideas con claridad. Sin embargo, les gustó el proceso y se sintieron animados al poder redactar un texto que inicialmente no podían redactar.

FASE DE EVALUACIÓN

Para evaluar el impacto de la secuencia didáctica, se tomaron en cuenta 3 instrumentos de recolección de datos. En primer lugar, un texto final que distaba del texto o prueba inicial en varias de sus condiciones, tales como la consigna de redacción, el trabajo en parejas y el tiempo disponible para su realización, pero que compartía el mismo objetivo, redactar un texto descriptivo. De hecho, ambas tareas de escritura fueron evaluadas con la misma rúbrica. En segundo lugar, se implementó una encuesta final con el objetivo de obtener información sobre las opiniones de los estudiantes

acerca de la escritura después de haber completado la secuencia didáctica. Como tercer y último lugar, se realizó un grupo focal conformado por 4 estudiantes, para ampliar las percepciones recopiladas por los estudiantes frente a la secuencia implementada.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos con los instrumentos mencionados.

Tabla 7

Resultados de prueba diagnóstica y texto final

Criterio estadístico	Prueba diagnóstica	Texto final
Promedio	8,8	14,1
Mínimo	7	7
Máximo	13	27
Desviación estándar	2,3	6,9

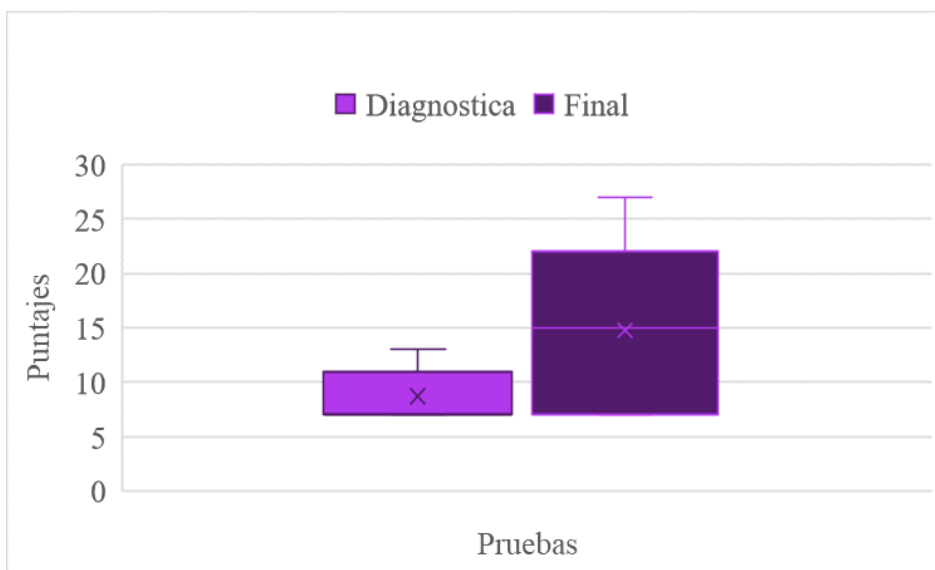
Como se evidencia en la tabla 7, la comparación entre los puntajes obtenidos en la prueba diagnóstica y el texto final, teniendo en cuenta cada criterio estadístico, permite evidenciar mejoras importantes en la competencia escrita de los estudiantes. Inicialmente, se observa que, en promedio, hubo un aumento de 5,3 puntos en una escala del 7 al 28, lo que se ubica el desempeño general de los estudiantes en aproximadamente el 50% del puntaje máximo posible. También, es posible notar que, en una escala de 7 a 28, el máximo obtenido fue 27, por lo que, quienes lograron este

puntaje, se ubicaron 14 puntos por encima de los resultados, en comparación con la prueba diagnóstica. Respecto al mínimo, se observa que se mantuvo incidencia en el puntaje más bajo que podían obtener los estudiantes, sin embargo, esto se presentó en el 28% de los participantes, mientras que, en la prueba diagnóstica, esto se dio en el 58% de los estudiantes. En cuanto a la desviación estándar, se puede observar que esta fue más alta en el texto final, lo que indica que el desempeño de los estudiantes después de la intervención pedagógica fue más heterogéneo si se le compara con su desempeño en la prueba diagnóstica. Esto se puede interpretar como indicativo de que la intervención pedagógica, es decir, la secuencia didáctica implementada llevó a cambios en la competencia en los estudiantes. Antes de la intervención los estudiantes tenían un desempeño bajo y su nivel de competencia era bastante similar (baja desviación estándar) y después de la intervención aunque el desempeño no llega a ser excelente, muestra una mejora y además muestra más diferencia entre los niveles de competencia de los estudiantes, sugiriendo que unos tuvieron más avances que otros, lo cual es normal en procesos educativos.

A continuación, se presenta la figura 32 con los criterios estadísticos descritos previamente, a modo de comparación.

Figura 32

Comparación entre el desempeño en la prueba diagnóstica y el texto final



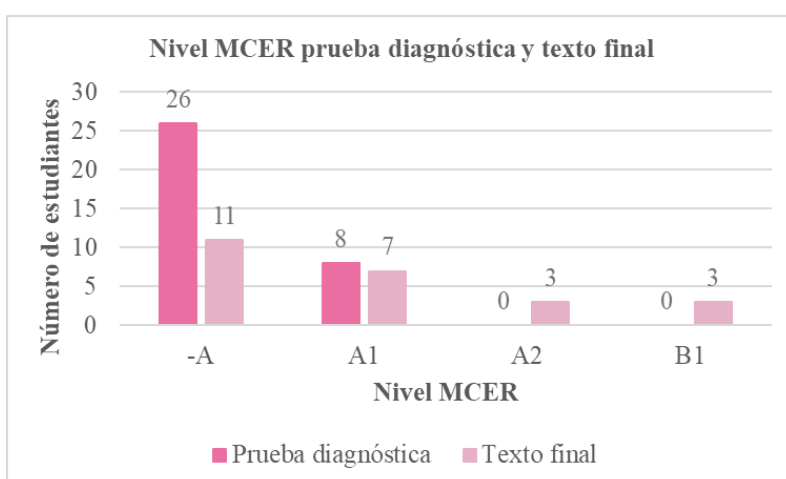
El gráfico de cajas y bigotes de la figura 32 muestra claramente los cambios en el desempeño de los estudiantes entre un primer momento de escritura previo a la implementación de la secuencia didáctica y en un momento posterior a la implementación de la secuencia final. Se aprecia como el máximo en el examen final se ubica cerca del máximo en la escala, la media está muy por encima de la media en el primer examen y la amplitud de la dispersión en el desempeño de los estudiantes, mostrando lo que se indicó anteriormente, que la competencia de los estudiantes se hizo más heterogénea hacia el final de la intervención didáctica. Así, es posible concluir que, en su mayoría, mejoraron su desempeño frente a la escritura de textos descriptivos en inglés, a partir de una intervención de 17 horas. Es importante recordar que, si bien la comparación muestra una mejoría, es necesario tener presente la diferencia en las condiciones de escritura y que la escritura del texto final se dio en condiciones de trabajo individual, pero en un contexto formativo, con acompañamiento de las docentes investigadoras y siguiendo las pautas de la escritura como proceso. Precisamente por las diferencias en las condiciones, no se hará una comparación de los promedios a través de tests estadísticos, puesto que las diferencias en condiciones no permitirían que los

resultados sean plenamente confiables. Mejorar este aspecto en un futuro diseño de investigación será una de las recomendaciones a tener en cuenta.

Ahora, en la figura 33 se realiza la comparación entre ambas pruebas, teniendo en cuenta el nivel MCER obtenido por los estudiantes.

Figura 33

Nivel MCER prueba diagnóstica y texto final



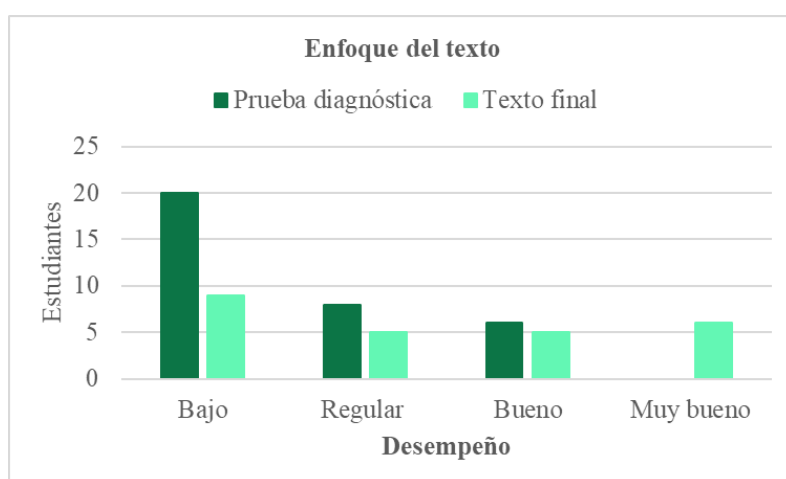
A partir del gráfico anterior, es posible observar que, si bien en la prueba diagnóstica ninguno de los participantes alcanzó un nivel B1, en los resultados del texto final un 3% de ellos logró obtener un puntaje dentro de la escala 24 a 28, que les permitió obtener una clasificación en el nivel B1. Igualmente, se evidencia que, a diferencia de la prueba inicial, un 3% de los estudiantes obtuvo un puntaje entre 11 y 28, que les permitió clasificarse en un nivel A2. También, se evidencia que, a pesar de

tener un número inferior de participantes clasificados en nivel A1, a partir de la comparación de ambos textos, se puede apreciar que hubo una importante diferencia y disminución con la cantidad de participantes en el nivel -A. Con base en lo anterior, se puede afirmar que, a pesar de las limitaciones presentadas, la secuencia impactó positivamente la competencia escrita de los estudiantes.

Por otra parte, se analizan, a continuación, los criterios contenidos en la rúbrica de evaluación que permitieron clasificar los textos presentados.

Figura 34

Enfoque del texto

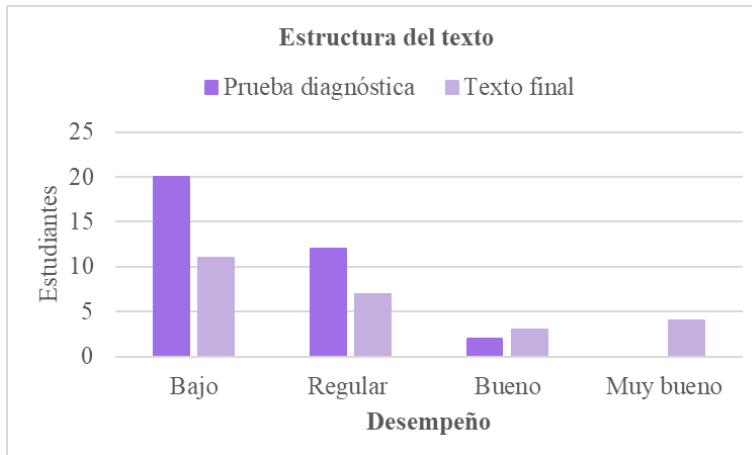


A partir de la figura anterior, es posible evidenciar que, en la prueba diagnóstica, un 58% de los estudiantes no lograron redactar un texto que se centrara en la situación de comunicación del texto, lo que dio como resultado una mayor cantidad clasificada en la categoría baja y regular, sólo un 14% en la categoría bueno y ningún participante en la categoría muy bueno. Mientras que, para el texto final, un 35% de los participantes se

clasificó en la categoría bueno y muy bueno, dejando sólo un 28% de los estudiantes en la categoría bajo.

Figura 35

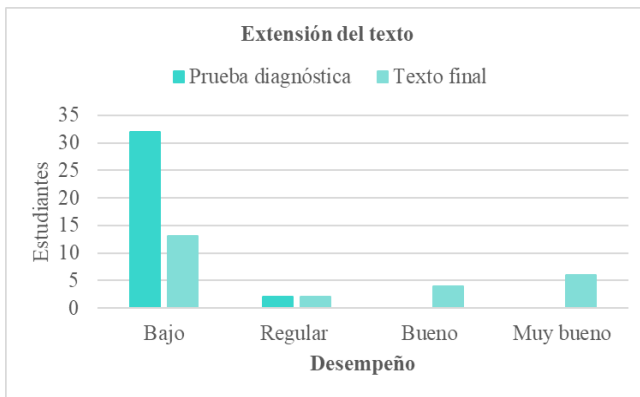
Estructura del texto



La figura anterior permite evidenciar que, en cuanto a la estructura textual, los estudiantes tuvieron una mejora significativa, pues en la prueba diagnóstica el 58% de los estudiantes se ubicaron en la categoría bajo, mientras que, en el texto final, con una disminución de casi el 10%, el 40% de los participantes clasificó en dicha categoría. Igualmente, la categoría regular tuvo, inicialmente, un porcentaje del 35%, pero, en el texto final, este porcentaje presentó una disminución del 7%. También, hubo un aumento en la categoría bueno y, a diferencia de la prueba diagnóstica, sí hubo estudiantes clasificados en la categoría muy bueno.

Figura 36

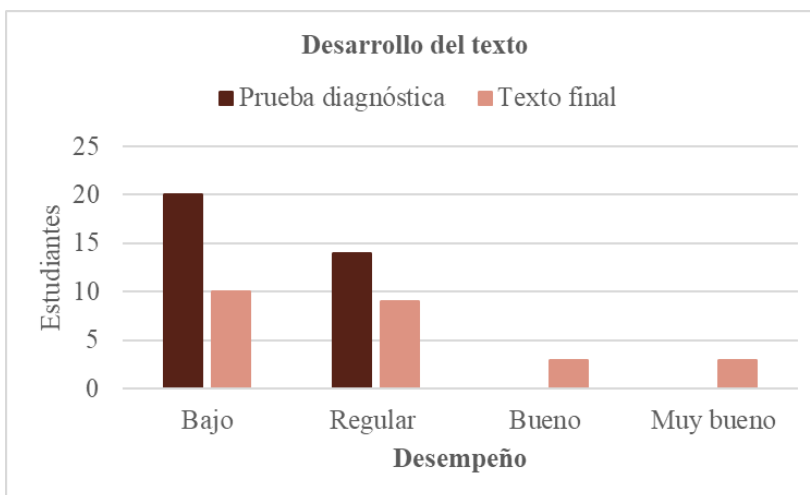
Extensión del texto



A partir de la figura anterior, es posible observar que, en la prueba diagnóstica, la mayor parte de estudiantes no logró redactar textos con una extensión mayor a 100 palabras, mientras que, en el texto final, sólo 13 de los participantes se mantuvieron en este rango. Así también, se evidencia que, de la cantidad restante de estudiantes, 10 tuvieron textos con más de 200 palabras.

Figura 37

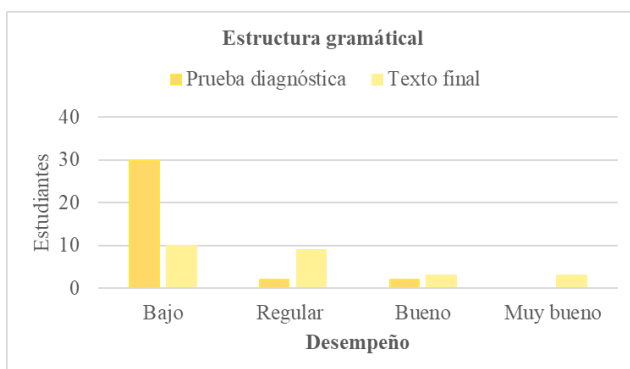
Desarrollo del texto



Ahora bien, la figura 37 evidencia que, frente al desarrollo del texto, la mayoría de estudiantes se ubicaron entre las categorías regular, bueno y muy bueno, pues en sus textos hacían uso de conectores, explicaban sus ideas y brindaban ejemplos, según la consigna solicitada, a diferencia de lo presentado en la prueba diagnóstica, en la que, casi un 60% de los participantes se ubicó en la categoría bajo.

Figura 38

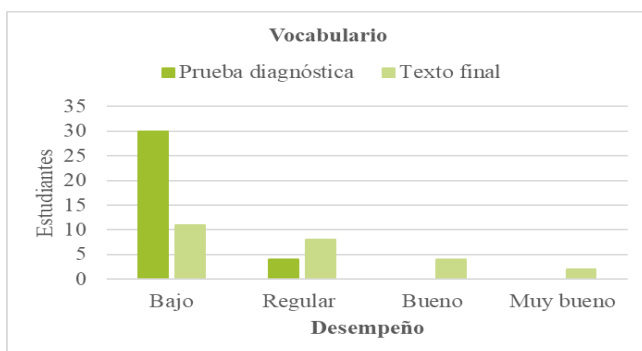
Estructura gramatical



En la figura anterior, se observa que, uno de los criterios más críticos presentados en los textos fue la estructura gramatical, pues los estudiantes, en su mayoría, presentaban dificultades con el uso del presente simple en primera y tercera persona, como se evidencia en los resultados de la prueba diagnóstica. Por esta razón, fue necesario brindar espacios para explicaciones breves y ejemplificadas sobre dicho tema para que los estudiantes fuesen capaces de expresar sus ideas con claridad. Así, fue posible que más del 50% de los participantes, en el texto final, presentaran estructuras más claras y adecuadas, que les permitieron ubicarse en las categorías bueno y muy bueno.

Figura 39

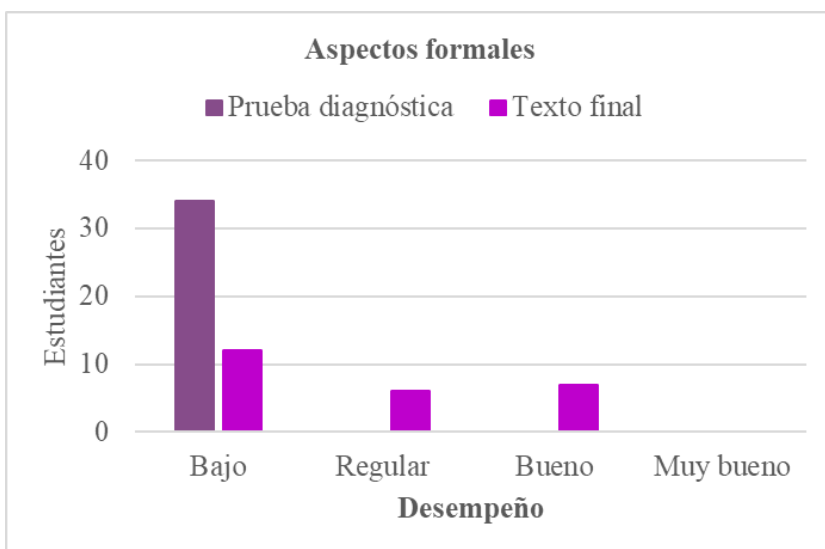
Vocabulario del texto



Al observar la figura anterior, se aprecia que, en la prueba diagnóstica, la mayor parte de estudiantes se ubicó en la categoría bajo y, la cantidad restante, en la categoría regular, ya que su léxico era muy limitado, pues desconocían los adjetivos calificativos, conectores y sinónimos necesarios, produciendo así textos con vacíos y gran incidencia de términos en español. Por lo anterior, fue importante realizar actividades que facilitaran la explicación y permitieran la identificación del léxico necesario para la tarea de redacción. Como resultado, en el texto final, la cantidad de participantes en la primera categoría disminuyó de manera importante, permitiendo que se ubicaran entre las 3 restantes, demostrando una mejoría notable.

Figura 40

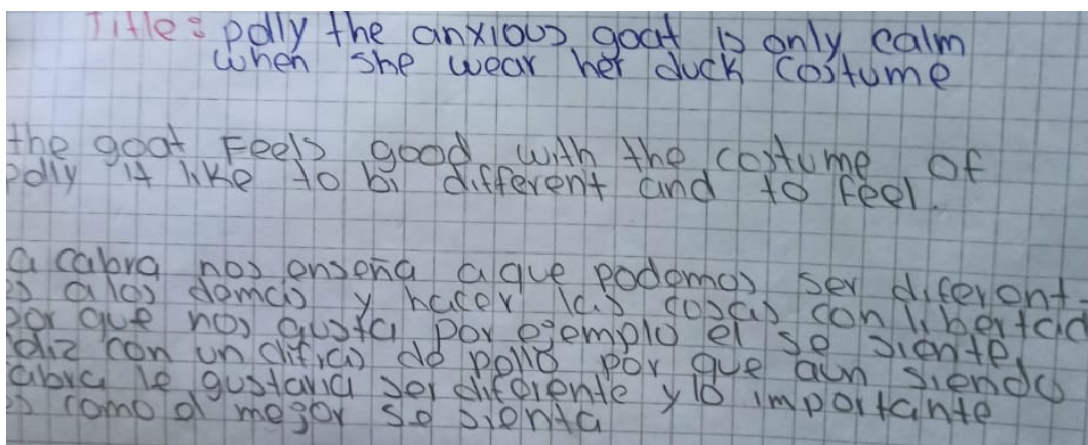
Aspectos formales del texto



En la figura anterior se observa que, respecto a los aspectos formales, los estudiantes presentaron gran dificultad tanto en la prueba diagnóstica como en el texto final, pues desconocían el uso de los signos de puntuación, lo que dio como resultado textos en los si estos eran usados, se empleaban de forma inadecuada y, en otros, había ausencia total de su uso. Sin embargo, una pequeña cantidad de participantes logró clasificar en la categoría bueno, teniendo textos que hacían un uso mínimamente apropiado. Con base en todo lo anteriormente expuesto, se muestran, a continuación, fragmentos de textos que evidencian los criterios mencionados.

Figura 41

Fragmento de prueba diagnóstica participante 1

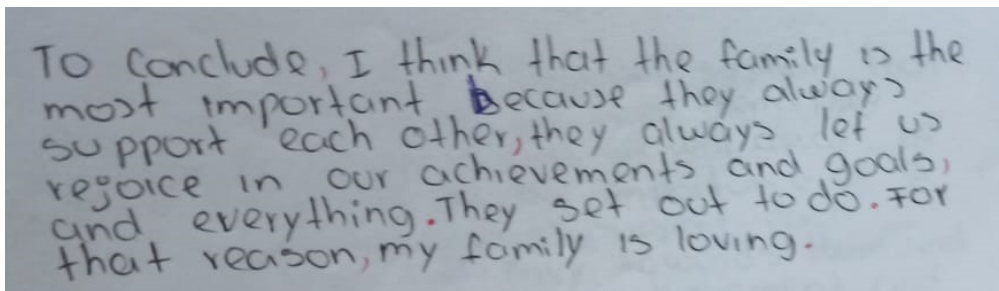
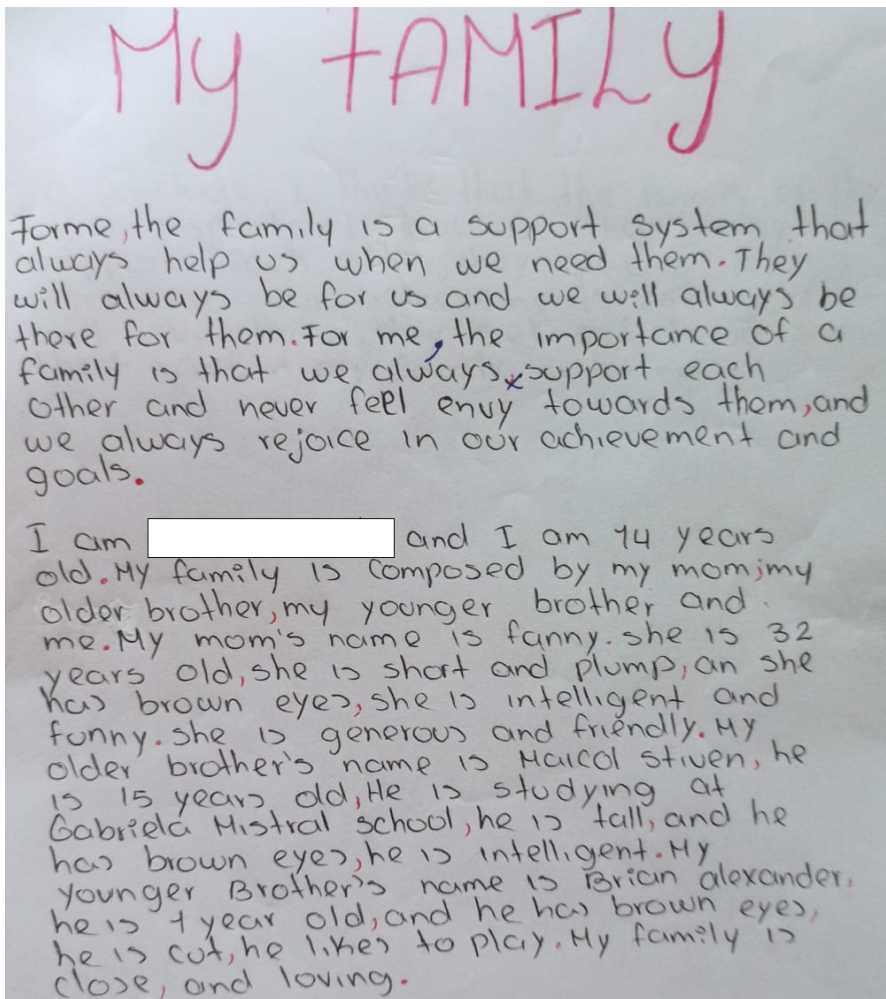


Al comparar la escritura del participante 1 antes y después de la implementación de la secuencia didáctica se pueden apreciar varias diferencias importantes. Se observa un texto de mayor extensión, con más ideas y más información, una mayor variedad léxica para describir personas y personalidad y oraciones simples, pero con menor incidencia de errores sintácticos y de mejor estructura gramatical. Permanecen algunos errores en el uso de la puntuación, pero se observa que la estudiante sí usó comas y puntos para organizar y estructurar las ideas.

Como segundo instrumento para la fase de evaluación, se empleó una encuesta final con el propósito de determinar si las percepciones iniciales de los estudiantes experimentaron modificaciones o si los estudiantes adquirieron claridad en algunos conceptos. Esta encuesta constaba de 9 preguntas tanto abiertas como cerradas. Los resultados obtenidos de dicha encuesta fueron los siguientes:

Figura 42

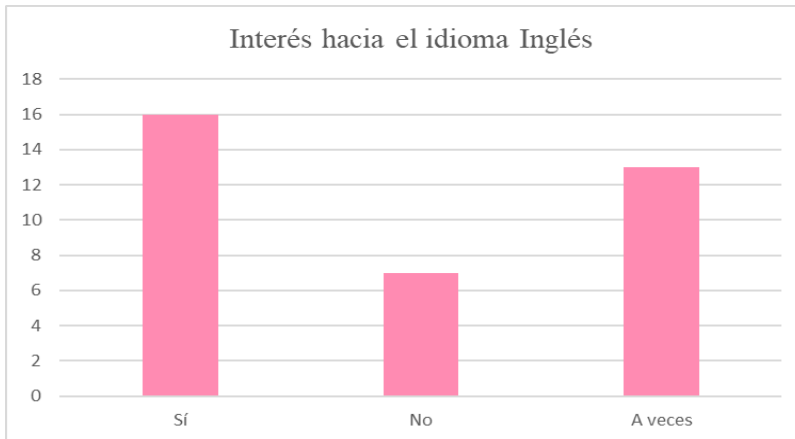
Fragmento de texto final participante 1



1. Después de aplicar la secuencia didáctica, los estudiantes mostraron una mayor afinidad hacia el idioma inglés. Esto se debe a que una gran porción de los estudiantes desarrolló una conexión más positiva con el inglés, dejando de percibirlo como una lengua inalcanzable para su aprendizaje. Los resultados obtenidos se pueden apreciar en la figura 43

Figura 43

Interés de los estudiantes hacia el idioma Inglés



2. En cuanto a la habilidad de la escritura, una parte de los participantes en esta investigación experimentó un cambio positivo en su percepción inicial. De acuerdo con los resultados de la encuesta final, representados en la figura 44, se observó que el 66.67% de los encuestados manifestaron un gusto por la escritura en inglés. Además, un 16.67% de los estudiantes expresaron tener un interés variable en la habilidad de escritura, a veces mostrando interés y otras veces no. Por último, solo el 16.67% de los estudiantes indicaron no tener afinidad alguna con esta habilidad. Estos hallazgos son altamente alentadores y permiten afirmar que la investigación tuvo un impacto positivo en esta percepción.

Figura 44

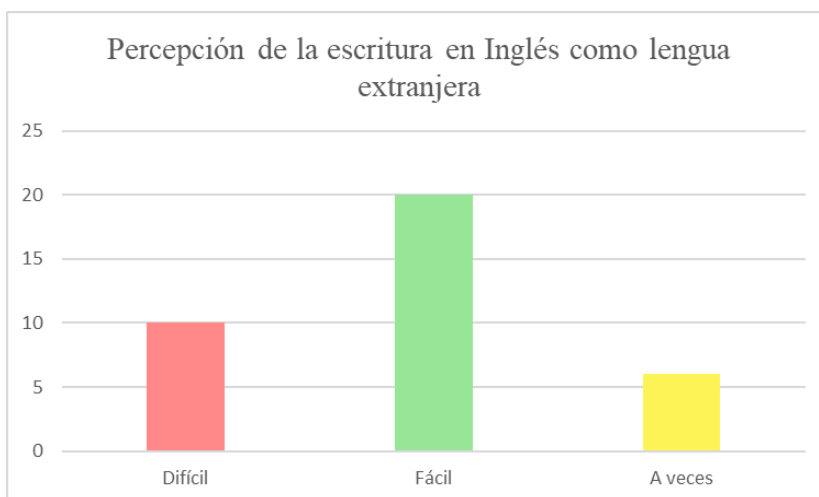
Gusto por la escritura en inglés después de completar la secuencia didáctica.



Al mismo tiempo, se descubrió que una gran mayoría de los participantes ya no considera que la habilidad de escritura en inglés sea tan desafiante como lo percibían inicialmente. Inicialmente, sólo 15,15 % de los estudiantes afirmaban que la escritura en inglés era fácil, pero este número aumentó a un 55,55%. Aunque todavía existe un 27,78% de participantes que considera la escritura como un proceso difícil, es importante destacar que se ha logrado una reducción considerable en esta percepción negativa.

Figura 45

Interés de los estudiantes hacia el idioma Inglés



A partir de las respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas, también fue posible obtener razones que sustentaron ese cambio de percepción en los participantes.

A continuación, en la tabla 8, se muestran las razones más comunes:

Tabla 8

Justificaciones de sus percepciones frente a la escritura en inglés luego de la secuencia didáctica

Percepción	Justificación	Frecuencia
Fácil	Ahora ya se me está dando más fácil la escritura.	6
	Cuando uno entiende, se vuelve más fácil.	4
	Es fácil cuando están claras las explicaciones de lo que se debe hacer.	8

	Es fácil.	2
Difícil	No sé Inglés y no me gusta escribir.	5
	No entiendo el idioma.	5
A veces	Es medio fácil y medio difícil.	6

Si comparamos esta tabla con la tabla 5 en la que se presentaban las justificaciones en la encuesta inicial, observamos que muchos más estudiantes consideran que la escritura en inglés puede ser fácil, Más allá de eso, en la tabla 5 los pocos que señalaron que consideraban que escribir en inglés podía ser fácil, presentaban como única justificación el conocimiento en inglés, mientras que en la encuesta final, además del aumento en la frecuencia se han diversificado las explicaciones y el conocimiento del idioma no es la única razón sino que se destacan razones didácticas como la calidad de las explicaciones y la comprensión del proceso de escritura.

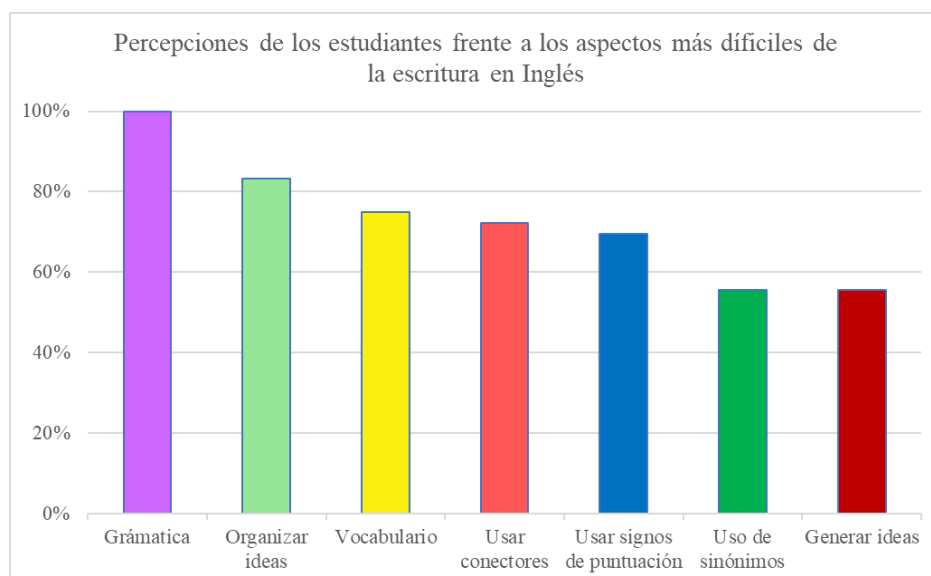
- Una de las interrogantes más relevantes en la encuesta consistió en identificar los aspectos que los estudiantes encontraron más desafiantes al escribir en inglés durante todo el proceso. En este sentido, se descubrió que el 100% de la población manifestó que la principal dificultad se centraba en la falta de conocimiento gramatical. El segundo aspecto más complicado fue la organización de ideas, ya que para el 83.33% de los estudiantes resultaba arduo plasmar en papel la información que deseaban escribir, a pesar de contar con un plan de escritura. El tercer aspecto destacado fue el vocabulario, por el hecho de

que el 75% de los participantes expresaron que uno de los mayores obstáculos residía en el limitado repertorio de palabras que conocían, lo cual restringía su capacidad para redactar sus ideas.

El uso de conectores fue identificado como el cuarto aspecto más complicado, ya que un 72,22% de los estudiantes expresó dificultad al utilizarlos al escribir. En cuanto al uso de signos de puntuación, se encontró que el 69,44% de los estudiantes tenía problemas con el correcto uso de signos como la coma, el punto y aparte, y el punto seguido. El quinto aspecto destacado fue el uso de sinónimos, con un 55,55% de los estudiantes manifestando dificultades en este aspecto. Por último, el séptimo aspecto mencionado fue la generación de ideas, donde solamente el 55,55% de los estudiantes expresó tener dificultades para pensar en qué escribir durante el proceso de redacción de un texto descriptivo.

Figura 46

Los aspectos más difíciles de la escritura en Inglés

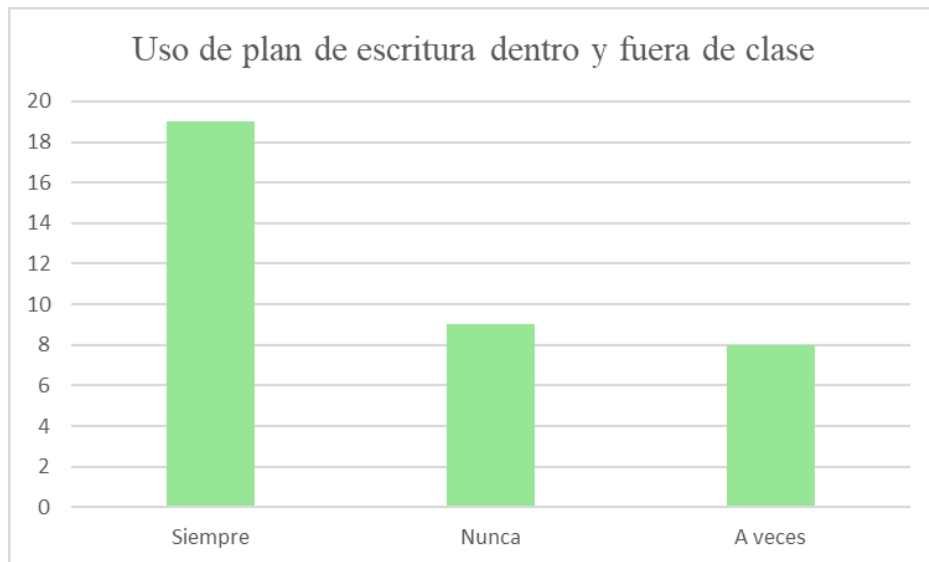


4. En cuanto al uso y la utilidad del plan de escritura tanto dentro como fuera del aula, se encontró que una gran parte de los participantes creía que el plan de escritura era una herramienta muy útil. De un total de 36 estudiantes, 72,22% manifestaron tener un conocimiento claro sobre qué es un plan de escritura. Respecto al uso del mismo, en la figura 47 se puede apreciar la frecuencia con la que los estudiantes emplean el plan de escritura en sus procesos de redacción.

Del mismo modo, después de comprender qué es un plan de escritura y experimentar escribiendo un texto con esta herramienta, el 52,78% de los participantes afirmó que lo implementa. Un 25% de los estudiantes opta por hacer uso del mismo, mientras que un 22,22% reconoce que es efectivo en algunas ocasiones, pero no lo encuentra necesario en otras. Este resultado es muy positivo, ya que demuestra que una gran parte de los participantes ha adquirido conciencia sobre las ventajas que puede brindar la implementación de esta herramienta al redactar textos, tanto en inglés como en español.

Figura 47

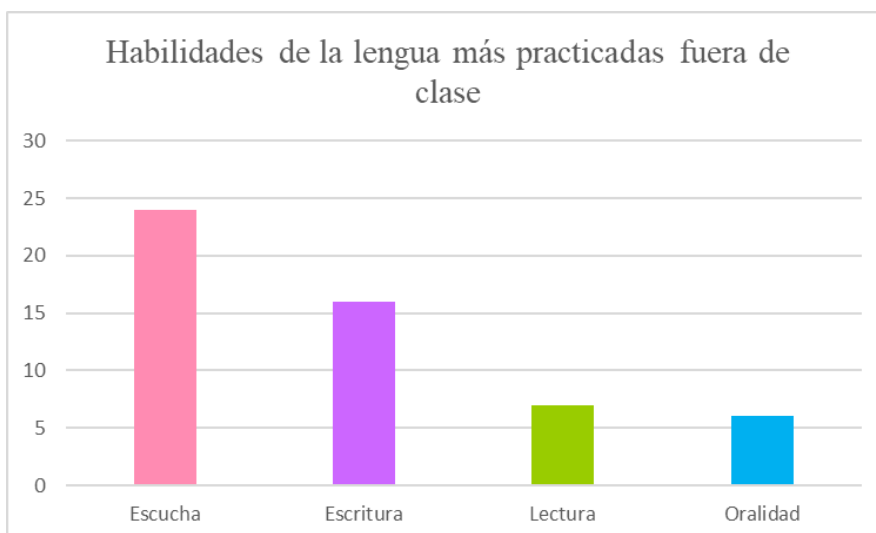
Uso del plan de escritura dentro y fuera de clase



5. Finalmente, se observó que la escritura dejó de ser una de las habilidades de la lengua menos practicadas por los estudiantes fuera del aula de clase. En la encuesta inicial, solo unos pocos estudiantes manifestaron practicar la escritura fuera de casa, siendo esta una de las habilidades menos practicadas junto con la expresión oral. En contraste, en la encuesta final se encontró que un 44,44% de los estudiantes afirmó que practica la escritura fuera del aula, lo que nos permite concluir que, gracias a la investigación realizada, los estudiantes han mostrado interés en ejercitar esta habilidad fuera del aula.

Figura 48

Habilidades de la lengua más practicadas fuera de clase



Resultados del grupo focal

Como último instrumento de esta fase, se llevó a cabo un grupo focal compuesto por 4 estudiantes, 2 mujeres y 2 hombres. Este instrumento nos permitió conocer, a profundidad, las percepciones de los estudiantes. A continuación, se evidencian los resultados obtenidos.

Tabla 9

Percepción sobre la escritura posterior a la secuencia implementada

Categoría	Subcategoría	Frecuencia de repetición	Comentarios
¿Consideras que la secuencia didáctica	Favorable	4	“Sí, porque yo no sabía cómo

implementada en las últimas semanas cambió tu percepción sobre la escritura?			estructurar un texto (...)”
	Desfavorable	0	N/A

A partir de las respuestas anteriores, se puede evidenciar que hubo un cambio frente a la percepción de la escritura, pues, antes de la secuencia, afirmaron que no la comprendían del todo y les parecía demasiado compleja. Sin embargo, las actividades escritas realizadas parecen haberlos ayudado a abordarla de una manera más adecuada y sencilla. La cita que se escogió como ejemplo da fe de este cambio ya que los comentarios de los estudiantes marcan el contraste entre antes y después de la secuencia. Uno de los aspectos que más destacaron se concentró en el conocimiento adquirido relacionado con la estructura del texto.

Tabla 10

Aspectos a mejorar en la secuencia implementada

Categoría	Subcategoría	Frecuencia de repetición	Comentarios
¿Qué aspectos sugerirías mejorar respecto a la secuencia didáctica realizada?	Realizaría cambios	3	“Más juegos para poder entender más (...)” “Más actividades (...)”
	No realizaría cambios	1	“Nada, no le cambiaría nada (...)”

Al solicitarle sugerencias a los estudiantes para mejorar la secuencia también se observa una tendencia favorable. En primer lugar, uno de los participantes señaló que no realizaría cambios. Los otros tres hicieron sugerencias relacionadas con la inclusión de más actividades y especialmente actividades de carácter lúdico. La tabla 10 muestra que, para los estudiantes, fue importante que se realizaran más juegos o dinámicas en la

secuencia para que el proceso de comprensión de la escritura fuese más significativo, pues, se puede asumir que la gamificación lograría mejores resultados frente al proceso de aprendizaje.

Tabla 11

Lo que más gustó de la secuencia didáctica

Categoría	Subcategoría	Frecuencia de repetición	Comentarios
¿Qué fue lo que más te gustó de la secuencia didáctica aplicada?	Introducción	1	“Me gustó escribir el inicio del texto (...)”
	Tema	2	“Me gustó el tema, escribir sobre la familia (...)”
	Estructura	1	“Haber aprendido cómo se realiza la estructura de un texto (...)” “Cómo decir las cosas mejor en inglés (...)”

La siguiente pregunta en el grupo focal también muestra una tendencia positiva ya que todos los estudiantes que participaron en el grupo focal, independientemente de su desempeño, pudieron identificar aspectos positivos que fueron de su agrado. En esta pregunta, los participantes afirmaron que una de las cosas que más les había gustado era el tema, pues les parecía agradable escribir sobre algo que ya conocían. Además, estuvieron de acuerdo en que redactar el texto haciendo hincapié en cada parte de la estructura fue muy significativo e interesante.

Tabla 12

Actividades que menos les gustaron

Categoría	Subcategoría	Frecuencia de repetición	Comentarios
¿Qué fue lo que menos te gustó de la secuencia didáctica aplicada?	Aspectos no relacionados con la secuencia	2	“Lo que menos me gustó fue la bulla del salón, mucha bulla (...)”
	Aspectos directamente relacionados con la secuencia	1	“A mí, que uno tenía que escribir en inglés y no sabía nada (...)”

Al preguntarle a los estudiantes por elementos que no les gustaran de la secuencia fue posible identificar dos tendencias. La primera se refiere a situaciones o elementos que no están asociados directamente a la secuencia y a aspectos que sí estaban directamente asociados con esta. Los estudiantes afirmaron que les disgustaba el ruido generado dentro y fuera del aula, pues esto no les permitía enfocarse completamente en la tarea de escritura. Lo que, a partir de la intervención, se consideró como una problemática importante al momento de realizar las actividades, ya que había una constante falta de atención que debía ser atendida al inicio y desarrollo de cada clase, con el objetivo de que las instrucciones dadas para realizar las tareas no fuesen comprendidas de forma equívoca por los estudiantes. Esto es un factor que no se desprende directamente de la secuencia o del tipo de actividades. Por otra parte, una de las participantes afirmó que no tener conocimiento previo fue lo que menos le gustó de la secuencia. Por esta razón, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, fue necesario tener pequeñas explicaciones sobre gramática y vocabulario, a partir de la escritura, pues era de suma importancia que los estudiantes comprendieran la tarea de escritura como un proceso y no sólo como un producto. También, es importante mencionar que uno de los participantes no expresó comentarios al respecto.

Tabla 13*Impacto sobre el proceso de aprendizaje del inglés*

Categoría	Subcategoría	Frecuencia de repetición	Comentarios
¿Crees que la secuencia didáctica aplicada tuvo un impacto en tu proceso de aprendizaje del inglés? ¿Por qué?	Positivo	3	“Sí, porque aprendí bastante el verbo To Be y todo eso (...)” “Sí, porque yo sé que eso me va a servir en la universidad (...)”
	Parcialmente	1	“Más o menos. Para serle sincera, a mí el inglés no me gusta (...)”
	Negativo	0	N/A

A partir de las respuestas anteriores, los estudiantes afirmaron que la secuencia sí tuvo un impacto en su proceso de aprendizaje del inglés. Uno de los impactos identificados se refiere al desarrollo del conocimiento gramatical de los estudiantes. Si bien en el diseño de la secuencia se optó por un enfoque que destacara los aspectos comunicativos de la escritura y tuviese una perspectiva funcional del aprendizaje, no se puede dejar de lado la importancia de la gramática en el proceso de la escritura. Aunque no era el objetivo principal de la secuencia, durante la implementación a menudo se daban breves explicaciones y modelos sobre puntos sintácticos ya fuese de manera reactiva (en respuesta a preguntas, dudas o errores frecuentes cometidos por los estudiantes) o de manera propositiva (planeada con antelación e intencionalmente implementada como parte de la secuencia). Llama la atención el hecho de que los estudiantes equiparen el conocimiento del verbo “to be” con el conocimiento gramatical de la lengua. Otro comentario que es importante destacar es que los estudiantes ya

vislumbran que el conocimiento sobre la escritura en inglés puede ser útil más allá del aula de noveno grado sino que incluso puede llegar a ser útil para el futuro en la universidad.

También, expresaron que, a pesar de su poco interés por la lengua, la secuencia les había ayudado a comprender varias cosas sobre esta, sin embargo, no precisaron con claridad a qué se referían. Finalmente, no hubo comentarios que pudieran considerarse abiertamente negativos.

Tabla 14

Impacto sobre la escritura en inglés

Categoría	Subcategoría	Frecuencia de repetición	Comentarios
¿Crees que la secuencia didáctica aplicada tuvo un impacto en tu proceso de escritura en inglés? ¿Por qué?	Si	4	“Sí, ahí sí (...)”
	No	0	N/A

A pesar de la respuesta positiva general de los estudiantes, estos no detallaron qué aspectos de la escritura fueron influenciados. En otras preguntas del grupo focal emergen algunas de esas razones como la mejora del vocabulario, del conocimiento gramatical y de la estructura de los textos de los resultados obtenidos con otros instrumentos, se podrían mencionar que los aspectos formales, la extensión, el vocabulario y la estructura textual fueron las áreas en las que mejoraron los participantes.

Tabla 15

Comprensión de temas vistos

Categoría	Subcategoría	Frecuencia de repetición	Comentarios
¿Crees que la secuencia te ayudó a comprender los temas vistos? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?	Si	4	“Sí, porque ustedes explicaban y así entendía (...)” “Sí, yo, por ejemplo, ya puedo describir a alguien de mi familia (...)”
	No	0	N/A

Con base en lo anterior, se observa que los estudiantes comprendieron los temas propuestos, con ayuda de las explicaciones y, también, de las actividades realizadas en clase. Además, los textos realizados por los estudiantes demuestran que, a pesar de tener limitaciones frente al conocimiento gramatical, pueden redactar textos de extensión corta cuyo enfoque gire en torno a las descripciones sobre personas o lugares.

Tabla 16

Textos descriptivos a partir de la secuencia

Categoría	Subcategoría	Frecuencia de repetición	Comentarios
¿Crees que la secuencia te ayudó a entender cómo realizar textos descriptivos? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?	Positivo	2	“Yo sí porque uno ya sabe cómo empezar un texto, cómo hacer el desarrollo y la conclusión (...)” “Sí, uno ya tiene idea de cómo hacer el texto”
	Parcialmente	2	“Más o menos porque todavía se me dificulta un poquito (...)”
	Negativo	0	N/A

A partir de estas respuestas y de la información obtenida con la prueba diagnóstica, se puede afirmar que, si bien los estudiantes presentaban dificultades para desarrollar la tipología textual descriptiva, esta no era del todo desconocida para ellos, por lo que fue un poco más sencillo trabajar con estos y obtener resultados más favorables como se observó al finalizar la etapa de implementación de la secuencia.

Finalmente, respecto al tema, los estudiantes afirmaron que este les había gustado, pues les parecía importante hablar sobre su familia. También, expresaron que no lo cambiarían, pero sí complementaría la secuencia con otros temas que también les interesan. Considerando esto, es importante mencionar la importancia de proponer temas de redacción que se acerquen al contexto de los estudiantes para que se involucren de forma más activa y satisfactoria en las actividades a realizar y, también, para mejorar su desempeño.

Tabla 17

Selección de textos

Categoría	Subcategoría	Frecuencia de repetición	Comentarios
------------------	---------------------	---------------------------------	--------------------

¿Crees que la selección del tema para usar en la secuencia didáctica fue acorde con tus intereses y gustos?	De acuerdo	4	“Sí, a mí sí...de pronto escribir sobre nosotros (...)” “Sí, sí me gustó, pero sí lo cambiaría por más cosas como la música (...)” “Sí, me gustó, pero también hablaría sobre la comida favorita y cosas así (...)”
	En desacuerdo	0	N/A

De manera general, se puede concluir que la secuencia didáctica tuvo un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta las respuestas ofrecidas por ellos. Además, desde un enfoque cualitativo, se evidenció que su percepción frente a esta fue, en su mayoría, positiva, pues consideraron que su nivel de competencia escrita y conocimiento sobre los textos descriptivos había mejorado.

CONCLUSIONES

A partir de la implementación de esta secuencia didáctica, cuyo objetivo se centró en el mejoramiento de la habilidad escrita en inglés de los estudiantes de noveno

grado de una institución pública de la ciudad de Cali, se puede concluir, a partir de los resultados obtenidos, que hubo una mejoría importante frente a su nivel de competencia escrita, a pesar de que esta aún se encuentra por debajo del nivel establecido por el Ministerio de Educación Nacional en su currículo sugerido. Lo que se puede evidenciar como el cumplimiento del objetivo principal establecido en esta investigación, respecto a la mejora en el nivel de los estudiantes, aunque sólo hubiese sido posible impartir 17 horas de instrucción.

Igualmente, es posible afirmar que el bajo nivel presentado por los estudiantes frente a dicha competencia tiene relación con la poca práctica que se le da a esta dentro del aula, más allá de pequeñas tareas en las que los estudiantes deben redactar frases cortas. A partir de las observaciones realizadas, se evidencia la importancia de implementar la escritura en el aula de forma deliberada y con un objetivo claro que les permita a los estudiantes fortalecer el nivel de la producción escrita. Además, es necesario que la visión sobre esta habilidad deje de ser el producto y se centre en el proceso, con ayuda del enfoque del Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), permitiendo así un enfoque más comunicativo que sólo gramatical.

Asimismo, previamente a la aplicación de la secuencia, fue posible saber que los estudiantes sentían poco interés por el inglés y las dinámicas que involucraban la escritura en dicha lengua, debido al poco conocimiento que tenían sobre los aspectos gramaticales necesarios para llevar a cabo tareas de escritura. Sin embargo, gracias al tema escogido y las actividades realizadas, que siempre fueron susceptibles a modificaciones, según lo observado en el aula, la mayoría de los estudiantes, a través de los resultados del texto final y los comentarios compartidos en el grupo focal y la encuesta, demostraron que su percepción sobre el idioma había cambiado, así como

también, su desempeño en la escritura en inglés como lengua extranjera, específicamente, de textos descriptivos.

Las implicaciones derivadas de los resultados de esta investigación subrayan la importancia de otorgar a la habilidad de escritura una posición igualitaria frente a las otras habilidades de la lengua en el contexto del aula de clase. Trabajar la escritura en este entorno educativo resulta de suma relevancia, ya que proporciona a los estudiantes la oportunidad de adquirir y practicar distintos aspectos de la lengua, tales como el enriquecimiento del vocabulario, la mejora de la sintaxis y el desarrollo del pensamiento crítico, entre otros. Por consiguiente, los resultados de esta investigación resaltan la posibilidad de cultivar y mejorar de manera efectiva la escritura en Inglés al integrar diversas actividades pedagógicas que sean atractivas y se ajusten a las preferencias de los estudiantes.

Asimismo, se destaca la necesidad de adoptar un enfoque híbrido que contemple no solo aspectos gramaticales, sino también el proceso cognitivo de la escritura experimentado por el estudiante, con el fin de incrementar su confianza y sus habilidades al momento de expresarse por escrito. En este sentido, se considera que abordar únicamente las estructuras gramaticales desvinculadas de un contexto comunicativo significativo para los estudiantes podría resultar en una disminución del interés y la motivación hacia la escritura.

A modo de cierre, es importante realizar recomendaciones para futuros investigadores interesados en trabajar la escritura de textos descriptivos. En primer lugar, es necesario que, de ser posible, las horas de intervención sean mayores a las empleadas en este proyecto para tener así la posibilidad de brindarle a los estudiantes bases gramaticales de forma profunda, que les permitan cumplir el propósito

comunicativo de la escritura, con el objetivo de que esta no quede limitada a las tareas propuestas en una secuencia.

En segundo lugar, es importante que se seleccionen textos y se realicen actividades que los estudiantes encuentren interesantes para fomentar su participación en las intervenciones y para obtener un mejor desempeño en los resultados. De igual manera, se recomienda que, sin importar la tipología textual a abordar, siempre se establezca, con ayuda de los estudiantes, un plan de escritura que les sirva no sólo en la lengua extranjera que decidan utilizar, sino también, en su lengua materna.

En tercer y último lugar, se recomienda, de ser posible, hacer uso de recursos tecnológicos que permitan diversificar las tareas de escritura realizadas, con el fin de mantener el interés de los estudiantes. En caso de que esto no sea viable, también se sugiere llevar a cabo actividades por fuera del aula de clase o en los diferentes espacios que ofrezca la institución para facilitar la tarea de escritura y mantener la motivación de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *La sociología en sus escenarios*, (6).
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/download/1611/1264/5142>
- Álvarez Angulo T. (1999). La descripción en la enseñanza de la lengua. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15-42.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9999110015A>
- Ávila, J. y España, S. (2013). *Secuencia didáctica para mejorar la producción escrita en inglés como lengua extranjera en un grupo de niños entre 10 y 13 años de un instituto del sector privado en Santiago de Cali* [tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca digital Univalle
<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/9659>
- Barrios, C., Chajin, O. y Vergara, L. (2015). Retos de la enseñanza y del aprendizaje del idioma inglés en Cartagena, Colombia (1.a ed.). Unicolombo
- Burns, A. (2009). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners* (1a. ed.). Nueva York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Burns, A. (2015). Action Research. In Brown, J. D. y Coombe, C. (Eds.) *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning* (pp. 187-204). Cambridge University Press.

- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20): 363-368. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662002.pdf>
- Camacho Muriel, J. y Muñoz Viteri, A. J. (2020). Secuencia didáctica para mejorar la producción de textos narrativos en inglés desde un enfoque de aprendizaje basado en tareas en estudiantes de grado 10° [tesis de pregrado no publicada, Universidad del Valle].
- Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. En P. Cormack & B. Sinclair (Eds.), *Comunicación en el aula de idiomas* (pp. 33–53).
- Cardona, D. F. (2019). La pedagogía del lenguaje en Colombia: Lenguaje y formación en la escuela colombiana, un estado del arte. *Horizontes Pedagógicos* 21 (2), 3-12. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/1651>
- Cardozo, L. A., y Mercado, E. Y. (2019). El mar, un lugar maravilloso para descubrir: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la comprensión de textos descriptivos, con estudiantes de quinto grado, de la institución educativa rural Miguel Pinedo Barros. [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional. <https://repositorio.utp.edu.co/items/c82f15d1-e517-47c8-acbd-7ee08d28b653>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80
- Cassany, D. (2019). Expresión escrita. En Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (eds). *The Routledge handbook of Spanish language teaching* (pp. 168-182). Routledge.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar Lengua*. Ed.Grao.

- Cisneros, M. (2005). Mejorar los procesos lectoescriturales desde la educación básica.
- Varios autores (2005). *Didáctica de la lengua materna: estado de la discusión*. Cali: Universidad del Valle, ICFES.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación* (trad. Instituto Cervantes). Autor.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. Hodder Education.
- Córdoba Zúñiga, E. (2016). Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an EFL program at a Colombian university. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18 (2), 13-27.
<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n2.49754>
- Cortez, M. y García, F. (2010). *Estrategias de comprensión lectora y producción textual*. San Marcos E. I. R. L.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, (49), 221–251.
<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Creswell, J. W. (2013a). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4a ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: SAGE.
- De la Hoz, A. y Barreneche, J. (2020). Enseñanza del inglés como lengua extranjera en una escuela rural del departamento de la Guajira: un estudio de caso [tesis de maestría, Universidad del Norte]. Repositorio institucional.
<http://hdl.handle.net/10584/9046>

- Fassler, D., Osterlind, S., Lynn, L., y Carlsen, M. (1982). Detection of simulated deception: Effects of incentives and cooperation. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 291-299.
- Fernandez, F. A. (2022). Aprendizaje basado en tareas en el desarrollo de competencia de escritura en una Institución Educativa Pública, Ilo, 2022. [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/95779>
- Flowers, L., y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gass, S. y Mackey, A. (2015). Input, interaction and output in second language acquisition. In VanPattern, B. & Williams, W. (Eds.) *Theories in second language acquisition* 3rd edition (pp. 180-201). Routledge
- Graves, D. H. (1996). *Teachers as course developers*. Cambridge University Press.
- Gómez Sará, M. M. (2017). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. *HOW*, 24(1), 139-156. <https://doi.org/10.19183/how.24.1.343>
- Göçen, G. (2019). The Effect of Creative Writing Activities on Elementary School Students' Creative Writing Achievement, Writing Attitude and Motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032-1044. <https://doi.org/10.17263/jlls.631547>
- Guerra, D. M., y Pinzón, L. A. (2014). Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria de la Institución educativa Leocadio Salazar y la Fundación Liceo Inglés [tesis de

- maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional.
<https://repositorio.utp.edu.co/handle/11059/4780>
- Galindo, G. (2021). Monografía: Textos descriptivos (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
- Gutiérrez Duque, D. M., y Mayora Pernía, C. A. (2021). Variables predictoras del desempeño escolar en exámenes estandarizados de inglés: Evidencias desde el examen de Estado en Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62),33-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194265735003>
- Hardman, M. (2009). Developing a teacher 's handbook for content-based instruction at Brigham Young University' s English Language Center (Tesis de maestría no publicada). Brigham Young University, Utah
- Hayes, J. R., y Flower, L. (1981). Cognitive processes in writing: A framework for analyzing composing processes. In L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Heller, R. S., y Thorogood, N. (1995). Writing center evaluations: Coming full circle. *Writing Center Journal*, 15(1), 22-33.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. D. P., Méndez Valencia, S., y Mendoza Torres, C. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill Education.
- Hernández, F., y Díaz, L. (2015). La escritura autobiográfica en inglés lengua extranjera: experiencia de aula. *Lenguaje*, 43(2), 333–358.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i2.5005>
- Herrera Torres, D. M., y Pérez Guerrero, C. M. (2021). ¿Cómo fomentar la competencia comunicativa intercultural desde el enfoque por tareas? *Pro-Posições*, 32.
<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0069es>

- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2022). Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2020 (vol. II). <https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/2656516/0-Informe+nacional+resultados+Saber+11+2020+-+Volumen+II.pdf/77e3d513-0416-5f40-6eb0-d406e83ae14d?version=1.0yt=1650317505538>
- García, M., Sempere, J., De la Calle, F. y Fernández, M. (2011). La rúbrica de evaluación como herramienta de evaluación formativa y sumativa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4134804>
- Kawulich, B.B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2). <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715>
- Lopera, S. A. (2013). Algunas reflexiones acerca de la instrucción basada en contenidos. *Núcleo*, 25(30), 205-216. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-978420130001000008&lng=es&tlng=es
- Martínez, J. López-Díaz, A., y Perez, E. (2020). Using Process Writing in the Teaching of English as a Foreign Language. *Revista Caribeña de Investigación Educativa* (RECIE), 4(1), 49-61. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp49-61>
- Matsuda, P. K. y Silva, T. (2010). Writing. In N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (2nd ed., pp. 231-247). Hodder y Stoughton Ltd.
- Medellín, A. (2006). El desarrollo de habilidades discursivas en la escritura de los alumnos del inglés como lengua extranjera. *Mextesol*, 30(2): 99-110.

<http://mextesol.net/journal/public/files/715231dd59f40cd26302454e36b7cad8.pdf>

- Miranda, N. (2016). Bilingual Colombia Program: Curriculum as product, only? *Working papers in educational linguistics*, 31(2), 19-38.
<https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1286&context=wpel>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching* (pp. 1-16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Niño, V. (2011). *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Oxford, R. (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. In Richards, J. y Renandya, W. (Eds.) *Methodology in language teaching* (pp. 124-132). Cambridge University Press.
- Pinilla, L. A. (2012). Mejoramiento de la escritura en inglés por medio de tareas específicas dirigidas [tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Séneca repositorio institucional. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/11562>
- Real Academia Española. (s.f.). Descripción. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 10 de marzo de 2023, de <https://www.rae.es/drae2001/describir>
- Reyes, Y. (2019). El modelo de Flower y Hayes: una herramienta para mejorar la composición escrita de los textos narrativos a nivel de super y microestructuras [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Recuperado de <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8571>
- Reddy, Y., y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667305>

Salazar, V. E., y Sierra, E. M. (2017). El rey del ocaso, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos descriptivos en inglés, en estudiantes de grado cuarto y quinto de la "Institución Educativa Ciudadela del Sur" [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional.

<https://repositorio.utp.edu.co/items/824aa21d-210d-44b4-b2e1-c54d657a1dc6>

Soler, B., Villacañas, L. S., y Pich, E. (2014). Creating and Implementing a Didactic Sequence as an Educational Strategy for Foreign Language Teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(3), 31–43.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/14099>

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(3), 207-211.

<https://doi.org/10.1177/15586898073028>

Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 50(1): 9-15. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/50.1.9>

Troncoso, C., y Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la facultad de medicina* 65(2): 329-332. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v65n2/0120-0011-rfmun-65-02-329.pdf>

Tobón, S., Pimienta, J. H., y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Education Latinoamérica.

Ur, P. (2012) *A course in language teaching*. Cambridge University Press.

Valverde, L. A. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>

- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge University Press
- Vergara Luján, Omaira. (2015). Représentations de l'écriture académique dans une licence en langues étrangères. *Lenguaje*, 43(2), 359-386.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i2.5006>
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press.

ANEXOS

ANEXO 1. EJEMPLO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE CLASE

DATOS INFORMATIVOS			Observación no. 09
Institución Etnoeducativa Gabriela Mistral		Fecha	01 de marzo 2023
Docente	Olga grueso	Actividad observada	Explicación sobre el vocabulario relacionado con la familia en inglés.
Grado	9-1	Objetivo de la clase	Familiarizar a los estudiantes con el vocabulario sobre la familia. Practicar el uso adecuado de los adjetivos posesivos.
No. de estudiantes	35	Observadoras	Jazmín Lugo y Luisa Lugo
SITUACIONES GENERALES			
Hora	Descripción de eventos		Análisis o reflexión
12:40 - 1:10	La clase comenzó con la docente diciéndoles a los estudiantes que en este día usarían el libro <i>English Please</i> y hablarían sobre la familia. Seguidamente, la profesora fue explicándoles el vocabulario de la familia apoyándose del libro y en el tablero para escribir sobre el vocabulario que estaba en el libro y ampliar un poco más con diferentes miembros de la familia. Además, la profesora estaba revisando el		En algunas partes de la clase, la docente hace uso de otro fenómeno lingüístico común en las clases de lenguas extranjeras. El “code mixing” es evidente en el discurso utilizado tanto por el profesor como

	uso del posesivo al hablar de los miembros en aquel árbol genealógico, por lo que algunos estudiantes salían al tablero para completar el cuadro que se estaba realizando en el tablero con el posesivo que debía ir en cada frase.	por los estudiantes mientras se hace la socialización de los trabajos en clase. Cabe resaltar que gran parte del discurso de la docente es Inglés. Los estudiantes por lo general emplean el español en la mayoría de su discurso, debido a que no cuentan con mucho conocimiento de la lengua.
1:11 - 1:25	Los estudiantes fueron llamados a recibir el refrigerio, por lo que la clase se vio interrumpida.	Esto se debe tener en cuenta para la intervención que se planeará, pues según los comentarios de la profesora, es muy común que a los estudiantes se les llame en medio de clase para tomar el refriego. En ese caso, se deben planear clases futuras que permitan que los estudiantes tomen el refrigerio y sin que se vea afectada nuestra intervención.

		Debemos manejar muy bien el tiempo.
1:35 - 1:55	Los estudiantes retomaron el trabajo con el árbol genealógico (Rachel's Family Tree). En esta parte de la clase, la profesora les preguntaba sobre la relación entre las personas que componían dicho árbol y los estudiantes debían responder cada uno en su cuaderno y algunos salían al tablero.	Gran parte de los estudiantes se mostraban bastante participativos en la clase, varios se ofrecían para salir al tablero o respondían a las preguntas de la profesora en voz alta.
1:55 - 2:15	Seguidamente, la profesora organizó el grupo en parejas y les pidió a cada pareja escribir al menos 10 oraciones sobre la familia Williams que se encontraba en el libro <i>English Please</i> . Los estudiantes estuvieron trabajando en esta actividad, sin embargo, no pudieron terminarla porque se acabó el tiempo de la clase.	El trabajo en pareja es buena herramienta para la clase, pero debemos ser muy cuidadosas en el futuro con este aspecto, puesto que, los estudiantes se distraen con facilidad y se ponen a conversar sobre otras cosas mientras hacen ese trabajo. Por tanto, se debe monitorear constantemente su proceso para evitar que caigan en distracciones.

ANEXO 2. FORMATO DE ENCUESTA ESTUDIANTIL INICIAL



Universidad del Valle
Facultad de humanidades
Escuela de ciencias del lenguaje

Encuesta sobre la producción escrita

Datos sociodemográficos	Nombre (opcional):	Grado:	Edad:	Sexo: F_ M_ Otro_
Preguntas				
1.	¿Te gusta el inglés? a. Sí b. No c. A veces Justifica tu respuesta:			
2.	¿Te gusta la escritura en inglés? Justifica tu respuesta			
3.	¿Practicas alguna de estas habilidades en inglés fuera del aula de clase? (Puedes escoger todas las que aplique) a. Escucha b. Escritura c. Lectura d. Oralidad			
4.	¿Desde qué grado escolar ves inglés?			
5.	¿Qué habilidad consideras que se trabaja más dentro del aula? a. Escucha b. Escritura c. Lectura d. Oralidad			
6.	¿Consideras que la habilidad de escritura se trabaja dentro del aula?			

	a. Sí b. No
7.	En caso de haber seleccionado “sí” en la pregunta anterior, ¿qué tan frecuente se trabaja la escritura en la clase de inglés? a. Siempre (todas las clases) b. Generalmente (al menos una clase a la semana) c. A veces (al menos una clase al mes)
8.	¿Qué tipo de textos escriben dentro de la clase de inglés? (Marca todos los que apliquen) a. Ensayos b. Editoriales c. Artículos de opinión d. Reportes técnicos e. Artículos de noticias f. Cuentos, fábulas g. Otros (Si escogiste esta opción, especifica cuáles: _____)
9.	¿Consideras que escribir en español es fácil o difícil? ¿Por qué?
10.	¿Consideras que escribir en inglés es fácil o difícil? ¿Por qué?
11.	En una escala del 1 al 10, en la que 1 es deficiente y 10 es excelente, ¿cómo calificas tu competencia en inglés en cada una de las siguientes habilidades? Escucha 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Escritura 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Lectura 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Oralidad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11.	¿Escribes textos por fuera del aula de clases? ¿Qué tipo de textos?

13.	¿Sabes qué es un plan de escritura? a. Sí b. No
14.	En caso de que hayas respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, ¿sueles realizar planes de escritura antes de escribir textos dentro y fuera de clase? Justifica tu respuesta:

ANEXO 3. FORMATO DE ENCUESTA ESTUDIANTIL FINAL



Universidad del Valle
Facultad de humanidades
Escuela de ciencias del lenguaje

Encuesta sobre la producción escrita

Datos sociodemográficos	Nombre (opcional):	Grado:	Edad:	Sexo: F_ M_ Otro_
Preguntas				
Tras haber completado las clases de este periodo académico queremos conocer tus impresiones sobre el inglés, el proceso de escribir un texto en inglés y tu aprendizaje de la lengua. Esta encuesta no tendrá ninguna incidencia sobre la calificación del curso y esperamos que respondan con la mayor honestidad.				
1.	¿Te gusta el inglés? a. Sí b. No c. A veces Justifica tu respuesta:			
2.	¿Después de este periodo de clases, te gusta escribir en inglés? Justifica tu respuesta			
3.	¿Practicas alguna de estas habilidades en inglés fuera del aula de clase? (Puedes escoger todas las que aplique) a. Escucha b. Escritura c. Lectura d. Oralidad			
4.	¿Consideras que escribir en español es fácil o difícil? ¿Por qué?			
5.	Luego de las clases de este periodo y la experiencia de escribir un texto en			

	inglés, ¿consideras que escribir en inglés es fácil o difícil? ¿Por qué?
6.	¿Qué es lo más difícil de escribir en inglés? Califica del 1 al 10 los siguientes factores donde 1 es lo que se hace más difícil y 10 lo más fácil. Gramática Vocabulario Usar sinónimos Generar ideas (qué escribir) Organizar ideas Usar signos de puntuación Usar conectores
7.	En una escala del 1 al 10, en la que 1 es deficiente y 10 es excelente, ¿cómo calificas tu competencia en inglés en cada una de las siguientes habilidades? Escucha 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Escritura 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Lectura 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Oralidad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8.	¿Sabes qué es un plan de escritura? a. Sí b. No
9.	En caso de que hayas respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, ¿sueles realizar planes de escritura antes de escribir textos dentro y fuera de clase? Justifica tu respuesta:

ANEXO 4. FORMATO DE ENTREVISTA AL DOCENTE



Universidad del Valle
Facultad de humanidades
Escuela de ciencias del lenguaje

Entrevista docente

Entrevista al docente

1. Formación y experiencia
 - a. ¿En dónde estudió lenguas extranjeras?, ¿cuándo obtuvo su título?
 - b. ¿Hace cuánto ejerce su profesión?
 - c. ¿Hace cuánto tiempo es docente en la institución Gabriela Mistral?
 - d. Antes de este colegio, ¿ha trabajado en el sector público o en el privado?
 - e. ¿A qué tipo de poblaciones y niveles ha brindado clases?,
 - f. ¿Ha visitado o vivido en países anglófonos?, ¿utiliza esta experiencia en sus clases?
 - g. Teniendo en cuenta su experiencia, ¿qué cualidades considera usted que debería tener un docente de inglés?
2. Enseñanza del inglés
 - a. ¿Cuál es su visión de la lengua?
 - b. ¿Qué enfoque considera que es el más apropiado para la enseñanza de lenguas extranjeras?
 - c. ¿A qué habilidad suele darle más énfasis en sus clases?
 - d. ¿Qué tipo de actividades prefiere realizar con sus estudiantes?
 - e. ¿Qué rol considera que tiene la interacción entre estudiantes en el aprendizaje de la lengua meta?
 - f. ¿Qué impacto ha tenido el regreso a la presencialidad en la interacción instructor-estudiante y estudiante-estudiante?
 - g. En los principios regentes de la institución Y EL PEI se hace énfasis en un enfoque crítico en las aulas de clase, teniendo esto en cuenta: ¿cómo relaciona la enseñanza de la lengua con el componente en sus clases?

- h. ¿Cómo aborda usted la habilidad escrita en sus clases?
- i. ¿Qué limitaciones y retos representa para usted enseñar a escribir en inglés?
- j. ¿Qué limitaciones ha encontrado usted en su proceso de enseñanza en la institución educativa?

ANEXO 5. FORMATO DE PRUEBA DIAGNÓSTICA

Universidad del Valle	Prueba diagnóstica
Trabajo de grado II	Estudiantes practicantes: Luisa Lugo y Jazmín Lugo
Institución Etnoeducativa Gabriela Mistral	Grado 9-1

Actividad en clase

En parejas, escoger 1 de los encabezados de las noticias que aparecen en el documento y, a partir de dicha selección, sin ayudas tecnológicas, desarrollar o contar la noticia y describir los hechos que consideren más relevantes de esta. Se puede hacer uso del diccionario.



ANEXO 6. RÚBRICA DE EVALUACIÓN TEXTO DIAGNÓSTICO Y FINAL

Criterios a evaluar	Estándares de Calificación			
	<i>Muy bueno</i> 4	<i>Bueno</i> 3	<i>Regular</i> 2	<i>Bajo</i> 1
1. Enfoque del texto	Los estudiantes demuestran una plena comprensión del tema y desarrollan el texto de forma que despierte el interés del lector.	Los estudiantes abordan el tema de forma adecuada y mantienen un enfoque claro. Los alumnos muestran comprensión del tema del texto.	Los alumnos abordan el tema de forma adecuada, pero a veces divagan. Los alumnos demuestran una comprensión limitada del tema.	No hay un enfoque claro en el texto porque los alumnos no entienden el tema o los puntos a seguir.

2. Estructura del texto (Título, introducción, desarrollo, conclusión y fuentes).	La introducción de los estudiantes es correcta, clara y capta el interés del lector. La organización de las ideas es correcta. Los conectores enlazan las ideas muy claramente. Los alumnos incluyen una parte final para provocar la reflexión del lector.	Los estudiantes introducen el tema correctamente y organizan las ideas y la información en una estructura lógica. Los alumnos utilizan conectores de forma coherente para aclarar las relaciones entre las ideas e incluyen una frase o un párrafo de conclusión al final del texto.	Hay una introducción al tema. No hay coherencia en el uso de una estructura lógica y los alumnos son a veces poco claros. Apenas usan palabras de enlace para relacionar ideas y conceptos. Los estudiantes intentan incluir una parte conclusiva, pero no consiguen hacerlo correctamente.	No hay una introducción clara al tema. Los estudiantes no saben organizar las ideas y la información de forma coherente. Los estudiantes no emplean palabras de enlace para aclarar las relaciones entre ideas y conceptos, o no proporcionan una frase o párrafo de conclusión para resumir lo que han escrito.
3. Extensión.	El texto cuenta con 5 o más párrafos y cada uno tiene una extensión de mínimo 6 líneas y máximo 12.	El texto cuenta con, al menos, 4 párrafos y cada uno tiene una extensión mínima de 6 líneas y máximo 12.	El texto cuenta con 3 párrafos y cada uno tiene una extensión mínima de 6 líneas y máximo 12.	El texto cuenta con 1 o 2 párrafos y cada uno tiene una extensión de mínimo 6 líneas y máximo 12.
4. Desarrollo del texto.	Los estudiantes presentan hechos, definiciones, detalles o ejemplos relacionados con el tema principal del texto de forma interesante. El lector puede seguir el texto muy fácilmente.	Los estudiantes desarrollan ideas con hechos relevantes definiciones, detalles o ejemplos que ayudan al lector a seguir el texto con facilidad.	Los estudiantes desarrollan ideas con algunos hechos, definiciones, detalles o ejemplos, pero no hay coherencia y su desarrollo es confuso.	Los estudiantes no desarrollan sus ideas en absoluto. Necesitan incluir definiciones, detalles o ejemplos relacionados con el tema
5. Lenguaje: gramática y uso del inglés.	Hay una gran variedad de estructuras gramaticales. Los estudiantes demuestran un buen dominio de estructuras gramaticales y tiempos verbales medianamente complejos. Los errores gramaticales rara vez afectan la comprensión del mensaje. Para finalizar, los estudiantes no hacen uso del español.	La estructura de las frases son variadas y los estudiantes hacen muy poco uso del español. Asimismo, los estudiantes emplean estructuras gramaticales y tiempos verbales simples de manera adecuada. Los errores gramaticales presentes rara vez afectan la comprensión del mensaje.	Algunas frases no son gramaticalmente correctas ni coherentes. Tiene dificultades para crear oraciones y a pesar de que usa algunas palabras en inglés, el texto está redactado en su mayoría en español.	Los estudiantes hacen uso del Español para la reacción de su texto y añaden muy pocas palabras en la lengua meta. En cuanto a la estructura de las oraciones, los estudiantes no cuentan con estructuras claras y no son capaces de crear oraciones sencillas

6. Lenguaje: vocabulario	Los estudiantes utilizan un vocabulario preciso, variado y apto para una noticia. Asimismo, utilizan palabras con precisión para atraer e informar a los lectores.	Los estudiantes emplean el vocabulario de forma coherente. Recurre a sinónimos para evitar la repetición	Utiliza vocabulario básico, aunque apropiado para expresar sus ideas de manera simple	Los estudiantes recurren constantemente a palabras de su lengua materna, deja muchos espacios en blanco. Asimismo, usan de manera inapropiada las palabras o presenta frecuentes errores ortográficos.
7. Aspectos formales.	El uso de la puntuación, la ortografía y las mayúsculas es correcto. Además, los estudiantes son capaces de citar las fuentes en casos necesarios.	Hay algunos errores menores de puntuación, ortografía y/o uso de mayúsculas.	El texto contiene varios errores de puntuación, ortografía y/o uso de mayúsculas.	Hay muchos errores de puntuación, ortografía y uso de mayúsculas. Los estudiantes no parecen manejar los signos de puntuación con claridad.
Total de puntos				

Nivel (MCER)	Puntaje
B1	24-28
A2	18-23
A1	12-17
—A	7-11

ANEXO 7. FORMATO DE ENTREVISTA GRUPO FOCAL



Universidad del Valle
Facultad de humanidades
Escuela de ciencias del lenguaje

Entrevista grupo focal

Datos sociodemográficos	Nombre (opcional):	Grado:	Edad:	Sexo: F_ M_ Otro_
Preguntas				

1. ¿Consideras que la secuencia didáctica implementada en las últimas semanas cambió tu percepción sobre la escritura?
2. ¿Qué aspectos sugerirías mejorar respecto a la secuencia didáctica realizada?
3. ¿Qué fue lo que más te gustó de la secuencia didáctica aplicada?
4. ¿Qué fue lo que menos te gustó de la secuencia didáctica aplicada?
5. ¿Cómo te sentiste durante la secuencia didáctica realizada?
6. ¿Crees que la secuencia didáctica aplicada tuvo un impacto en tu proceso de aprendizaje del inglés? ¿Por qué?
7. ¿Crees que la secuencia didáctica aplicada tuvo un impacto en tu proceso de escritura en inglés? ¿Por qué?
8. ¿Crees que la secuencia te ayudó a comprender los temas vistos? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?
9. ¿Crees que la secuencia te ayudó a entender cómo realizar textos descriptivos? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?
10. ¿Crees que la selección del tema para usar en la secuencia didáctica fue acorde con tus intereses y gustos?

ANEXO 8. DISEÑO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Practicantes: Jazmín Lugo y Luisa Lugo							
Total horas		Grado	9-1	Nivel	A-1	Eje temático	Prueba diagnóstica
17		Periodo	1	Tema: textos descriptivos			
		Objetivo	Evaluar el nivel de competencia escrita de los estudiantes mediante la aplicación de una prueba diagnóstica				
Duración	Sesión	2	Tarea	Funciones	Vocabulario	Gramática	Evaluación
1 hora	Objetivos	1. Los estudiantes reconocerán las características principales y estructura de los textos descriptivo. 2. Los estudiantes evaluarán sus conocimientos sobre la estructura de los textos descriptivos después de haber aprendido acerca de estos.					
	Pre-Task: en la primera parte de la clase, haciendo uso del organizador gráfico RAN (Reading and Analyzing Non-fiction), los estudiantes compartirán lo que creen saber sobre los textos descriptivos y lo pondrán en la columna “What I think I know” de dicho organizador con ayuda de notas adhesivas, también, las preguntas que tengan sobre estos en la columna “What I am still curious about”. Main-Task Con ayuda de una corta y breve infografía más ejemplos solicitados a los estudiantes durante la clase, se les explicará la estructura básica de los textos descriptivos en inglés y las técnicas para realizarlos. Post-Task Posterior a la explicación, los estudiantes, haciendo uso de la columna “Confirmed” y “Not quite” comprobarán si sus conocimientos previos a la explicación sobre dichos textos eran ciertas o no.			Activa conocimientos previos frente a la tipología textual descriptiva	N/A	N/A	N/A
	Identifica las características principales de textos descriptivos						

	Además, compartirán lo aprendido en la columna "What I learned".						
Duración	Sesión	3	Tarea	Funciones	Vocabulario	Gramática	Evaluación
1 hora	Objetivos	1. Identificar la estructura de un texto descriptivo corto. 2. Describir objetos, animales y lugares utilizando los recursos lingüísticos adecuados.					
	Warm Up: la clase se dividirá en 2 grupos que deberán competir para lograr describir 3 objetos presentados, usando, como mínimo 2 adjetivos que deberán ser distintos en cada descripción. Por ejemplo: "The backpack is big and beautiful". Los estudiantes podrán usar diccionario u otra herramienta que les facilite encontrar diversos adjetivos. Main-Task: los estudiantes se organizarán en grupos de 3 o 4 personas. Luego, cada grupo recibirá un texto corto sobre la familia y la composición de las familias modernas. Cada grupo recibirá el texto en desorden y recibirá como apoyo una lista de glosas de palabras desconocidas. Cada grupo deberá reordenar el texto recibido tomando como referente la estructura del texto descriptivo que se desarrolló la clase anterior. Asimismo, deberán resaltar los adjetivos utilizados a lo largo del texto para crear una lista con estos en el tablero. Post-Task: posterior a la lectura del texto, se les pedirá socializar a los estudiantes qué piensan sobre el texto leído y su estructura.			Realiza descripciones cortas en inglés	Adjetivos descriptivos en inglés	Tiempo verbal presente	N/A
				Identifica la estructura del texto descriptivo	Sustantivos en inglés		
				Reconoce adjetivos en inglés			
Duración	Sesión	4	Tarea	Funciones	Vocabulario	Gramática	Evaluación
1 hora	Objetivos	1. Describir personas utilizando los recursos lingüísticos adecuados.					
	Pre-Task: se le pedirá a los			Conoce	Adjetivo	Tiempo	Rúbrica de evaluación

	estudiantes que, a partir de una lluvia de ideas o Brainstorming en el tablero, realicen una lista de adjetivos útiles para describir personas. Main-Task: los estudiantes, de manera individual, realizarán una versión inicial de un texto descriptivo corto sobre uno o varios miembros de su familia. Para esto, se les entregará un texto guía que podrán usar como plantilla. Post-Task: los estudiantes llevarán a cabo una evaluación entre pares, teniendo en cuenta una rúbrica de evaluación que se les será entregada.			adjetivos descriptivos en inglés Realiza descripciones cortas sobre otras personas Reconoce la estructura de un texto descriptivo	s descriptivos en inglés Vocabulario sobre la familia	verbal presente	por pares en la que se tendrá en cuenta el contenido y la forma del texto corto realizado
Duración	Sesión	5	Tarea	Funciones	Vocabulario	Gramática	Evaluación
1 hora	Objetivos	1. Describir personas utilizando los recursos lingüísticos adecuados. 2. Evaluar el contenido y la forma de un texto descriptivo, usando una rúbrica de evaluación por pares.					
	Pre-Task: Los estudiantes jugarán "hangman" con algunos adjetivos vistos en la clase pasada. El objetivo de esta actividad es recapitular la lista de adjetivos que se construyó previamente con ayuda de los estudiantes. Main-Task: los estudiantes, de manera individual, continuarán la redacción de su texto descriptivo corto sobre los miembros de su familia. Los estudiantes llevarán a cabo una evaluación entre pares, teniendo en cuenta una rúbrica de evaluación que se les será entregada.			Conoce adjetivos descriptivos en inglés Realiza descripciones cortas sobre otras personas Reconoce la estructura de un texto descriptivo	Adjetivos descriptivos en inglés Vocabulario sobre la familia	Tiempo verbal presente	Rúbrica de evaluación por pares en la que se tendrá en cuenta el contenido y la forma del texto corto realizado
Duración	Sesión	6	Tarea	Funciones	Vocabulario	Gramática	Evaluación

				s	ario	ca	
2 horas	Objetivos	1. Describir personas utilizando los recursos lingüísticos adecuados.					
	Pre-Task: se comenzará con la clase preguntándoles a los estudiantes qué se les viene a la cabeza cuando piensan en “La familia Colombiana”. Asimismo, se les harán preguntas para incentivar la participación. Main-Task: Los estudiantes trabajarán en parejas y elaborarán un árbol genealógico de su compañero. Además de agregar los nombres de los familiares, agregarán notas cortas sobre cada integrante de la familia. Finalmente, cada estudiante revisará si el dibujo de su compañero verdaderamente representa bien la descripción de su familia. Post-Task: se le asignará a los estudiantes completar su árbol genealógico con fotos y otras imágenes que representen las características y gustos de sí mismo y sus familiares y deberán traerlos para la próxima clase.			Identifica las dinámicas colombianas	Adjetivos descriptivos en inglés	Tiempo verbal presente	N/A
				Describe la familia colombiana			
				Describe los miembros de la familia	Vocabulario sobre la familia		
Duración	Sesión	7	Tarea	Funciones	Vocabulario	Gramática	Evaluación
1 hora	Objetivos	1. Facilitar a los estudiantes la comprensión de los elementos esenciales de un plan de escritura efectivo y su aplicación práctica en su propio trabajo de escritura.					
	Pre-Task: se explicará el concepto, estructura e importancia de elaborar un plan de escritura. Aquí, se retomará con la estructura que se les explicó a los estudiantes y se desglosará cómo acomodar la información en cada apartado de un texto descriptivo usando un mapa mental dibujado en el tablero de manera colectiva y colaborativa.			Comprende el concepto de plan de escritura y su importancia	N/A	N/A	N/A
				Organiza			

	Main-Task: se le pedirá a los estudiantes dar ideas (brainstorming) sobre la información que creen debe ir en el texto sobre su familia. Todas las opiniones e ideas de los estudiantes se escribirán en el tablero. Luego, se escribirá en el tablero en colores distintos para que sean más sencillas de identificar. Los estudiantes se organizarán en grupos de cuatro o tres. Cada pareja debe decidir qué ideas dejar, qué ideas quitar y en cuál de los párrafos debe estar incluida esa idea. Luego, compartirán el trabajo realizado en los grupos y se seleccionarán ideas definitivas en conjunto. Al final, se mencionará que ese será el plan de escritura que deben seguir para la elaboración del texto sobre su familia.			ideas teniendo en cuenta la estructura del plan de escritura			
Duración	Sesión	8	Tarea	Funciones	Vocabulario	Gramática	Evaluación
1 hora	Objetivos	1. Redactar de manera clara y concisa la introducción del borrador del texto final que tratará sobre el tema de la familia, para así establecer una base sólida para el desarrollo del resto del contenido.					
	Pre-Task: la clase iniciará con una breve sesión de preguntas a todo el grupo sobre la superestructura realizada la clase anterior.			Identifica contenido importante para un texto descriptivo	Adjetivos descriptivos en inglés	Tiempo verbal presente	Rúbrica de evaluación sobre la introducción de un texto descriptivo
	Main-Task: se retomará el plan de escritura elaborado por los estudiantes en la clase anterior y se discutirá qué otras ideas se pueden añadir a este y qué ideas deben modificarse. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes de manera cooperativa, consoliden el plan de escritura que podrá guiarlos en la redacción de su texto final. A partir de lo anterior, los estudiantes empezarán la redacción de la introducción del texto final sobre la familia.			Redacta la introducción de un texto descriptivo, con base en un plan de escritura	Vocabulario sobre la familia		

	Post-Task: se les preguntará a los estudiantes qué dificultades enfrentaron mientras redactaban el apartado y se les dará como tarea empezar a adelantar las ideas que quieren abordar en el desarrollo en la casa.						
Duración	Sesión	9	Tarea	Funciones	Vocabulario	Gramática	Evaluación
1 hora	Objetivos	1. Leer y revisar, entre pares, breves introducciones sobre el texto sobre la familia. 2. Realizar sugerencias para mejorar las introducciones revisadas.					
	Pre-Task: se les entregará a los estudiantes la retroalimentación sobre la introducción que redactaron en la clase anterior. Y se les darán unas pautas generales sobre las dificultades encontradas en los textos. Main-Task: en esta actividad de mejora, se organizará a los estudiantes en parejas y se les proporcionarán 3 introducciones escritas por sus compañeros. Cada pareja deberá leer cada uno de los textos y realizar las correcciones que consideren adecuadas. Esto permitirá a los estudiantes practicar la revisión y mejorar la calidad de los escritos a través de la retroalimentación constructiva. Luego, se pedirá a cada grupo de estudiantes que identifiquen las correcciones que podrían realizarse en los textos. Durante esta actividad, se les proporcionará explicaciones sobre el uso adecuado de los signos de puntuación y la importancia de utilizar sinónimos al redactar, ya que se identificaron como las principales dificultades. Esto ayudará a los estudiantes a comprender y aplicar de manera efectiva estos aspectos clave de la escritura, fortaleciendo así sus habilidades lingüísticas	Identifica errores gramaticales en inglés	Adjetivos descriptivos en inglés	Tiempo verbal presente	N/A		
		Propone soluciones frente a errores de contenido y forma		Signos de puntuación			
		Reconoce la estructura de la introducción de un texto descriptivo	Vocabulario sobre la familia	Sinónimos en inglés			

Duración	Sesión	10	Tarea	Funciones	Vocabulario	Gramática	Evaluación
2 horas	Objetivos	1. Elaborar el desarrollo del borrador del texto final acerca de la familia, incorporando datos relevantes sobre el tema, y asegurando una estructura adecuada y coherente.					
	Pre-Task: se le preguntará a los estudiantes si recuerdan qué información debe ir incluida en el desarrollo. Esto con el fin de refrescarles un poco la memoria sobre el plan de escritura que se creó junto con todo el grupo. Main-Task: los estudiantes empezarán con la redacción del apartado del desarrollo haciendo uso de la tarea que se les asignó el 3 de mayo. Mientras los estudiantes están redactando, las practicas irán pasando por el salón aclarando dudas y dando asesorías a los estudiantes. Post-Task: al finalizar con la redacción, se les pedirá a los estudiantes que compartan las dificultades que experimentaron al redactar la sección correspondiente.	Reconoce la introducción de la tipología textual descriptiva	Adjetivos descriptivos en inglés	Tiempo verbal presente	Rúbrica de evaluación sobre el desarrollo de un texto descriptivo		
		Redacta el desarrollo de un texto descriptivo, teniendo en cuenta un plan de escritura		Vocabulario sobre la familia		Signos de puntuación	
		Identifica las dificultades presentes en el proceso de escritura	Sinónimos en inglés				
Duración	Sesión	11	Tarea	Funciones	Vocabulario	Gramática	Evaluación
2 horas	Objetivos	1. Elaborar la conclusión del borrador del texto final acerca de la familia, incorporando datos relevantes sobre el tema, y asegurando una estructura adecuada y coherente.					
	Pre-Task: se les entregará a los estudiantes los textos con los comentarios sobre los aspectos a mejorar respecto al desarrollo que redactaron en la clase anterior. Se escribirán en el tablero ejemplos de	Reconoce errores de forma y contenido en un texto	Adjetivos descriptivos en inglés	Tiempo verbal presente	Rúbrica de evaluación sobre el desarrollo de un texto descriptivo		

	los errores de forma más comunes cometidos en los textos y se explicará el error y la corrección. También se destacarán algunos casos de textos en los que el problema no sea de forma sino de falta de información o de organización. Seguidamente, se llevará a cabo una breve discusión, en conjunto, en la que los estudiantes compartirán las dudas sobre sus textos y, también, las sugerencias que tienen para mejorarlos. Posteriormente, se le preguntará a los estudiantes si recuerdan los contenidos que se deben incluir en la conclusión de su texto y, la información que recuerden, se escribirá en el tablero a manera de brainstorming. También se escribirá en el tablero la estructura básica de algunas oraciones y algunas palabras clave que los estudiantes podrían necesitar. Main-Task: teniendo en cuenta la socialización anterior, los estudiantes iniciarán la escritura de la conclusión de sus textos. Las practicantes estarán monitoreando el trabajo de los estudiantes y dando apoyo durante el proceso de escritura. Post-Task: se llevará a cabo, brevemente, una pequeña discusión en la que los estudiantes compartan las dificultades que encontraron al momento de redactar la parte final de su texto. Se recogerán los textos de los estudiantes para revisarlos fuera de clase.			descriptivo			
				Sugiere correcciones frente a errores gramaticales			
				Identifica el contenido de una conclusión			
				Realiza la conclusión de un texto, siguiendo un plan de escritura			
				Identifica las dificultades presentes en la redacción de la conclusión de un texto descriptivo	Vocabulario sobre la familia	Sinónimos en inglés	
Duración	Sesión	12	Tarea	Funciones	Vocabulario	Gramática	Evaluación
2 horas	Objetivos	1. Identificar los aspectos a mejorar de la conclusión redactada en la clase anterior. 2. Reescribir la conclusión teniendo en cuenta los comentarios sobre los					

		aspectos a mejorar, realizados por las docentes practicantes. 3. Finalizar el texto final sobre la familia adjuntando la introducción, el desarrollo y la conclusión realizados en clases anteriores en un sólo documento.			
	Pre-Task: se le entregará a los estudiantes la conclusión realizada con los comentarios sobre los aspectos que se deben mejorar de esta, en caso de que sea necesario. Seguidamente, en el tablero se escribirán algunos de los errores más comunes, se le explicará a los estudiantes cuál es la naturaleza del error (sintaxis, cohesión u otro aspecto gramatical) y, en conjunto con los estudiantes, se les preguntará cómo creen que deben corregirse o mejorarse. Igualmente, se les pedirá que compartan las dudas que tengan sobre sus textos sobre cualquier parte de este (introducción, desarrollo o conclusión). Main-Task: posterior a la actividad anterior, se le pedirá a los estudiantes que corrijan las conclusiones de sus textos. Al finalizar la actividad, los estudiantes unirán las 3 partes de su texto realizadas y corregidas en un sólo documento. Post-Task: a modo de cierre de la actividad de escritura, se hará un círculo de discusión y se le pedirá a los estudiantes que compartan cómo se sintieron durante el proceso desde el punto de vista emocional y académico, reflexionando sobre los aspectos positivos y negativos que tuvieron mientras llevaban las tareas a cabo. Para finalizar, se seleccionarán los estudiantes que conforman el grupo de focal y se les preguntará sobre las percepciones generales que tienen sobre la secuencia didáctica aplicada.	Reconoce errores de forma y contenido en un texto descriptivo	Adjetivos descriptivos en inglés	Tiempo verbal presente	Rúbrica de evaluación texto descriptivo final sobre la familia
		Sugiere correcciones frente a errores gramaticales		Signos de puntuación	
		Comparte percepciones frente a las implicaciones de un proceso de ense	Vocabulario sobre la familia	Sinónimos en inglés	

ANEXO 9. PLANEACIÓN DE CLASE NO. 4

Plan de clase

Practicantes: Jazmín Lugo y Luisa Lugo		Clase: 4	
Grado: 9-1		Fecha: miércoles, 29 de marzo de 2023	
Duración: 1 hora		Tema: la familia y sus integrantes	
Objetivos: 1. Describir personas utilizando los recursos lingüísticos adecuados.			
Actividades y tareas	Duración	Interacción	Materiales y recursos
Pre-Task Se le pedirá a los estudiantes que, a partir de una lluvia de ideas o Brainstorming en el tablero, realicen una lista de adjetivos útiles para describir personas.	10 minutos	Todo el grupo	Tablero y marcadores
Main-Task Los estudiantes, de manera individual, realizarán una versión inicial de un texto descriptivo corto sobre uno o varios miembros de su familia. Para esto, se les entregará un texto guía que podrán usar como plantilla.	30 minutos	Trabajo Individual	Texto guía en formato físico
Post-Task Los estudiantes llevarán a cabo una evaluación entre pares, teniendo en cuenta una rúbrica de evaluación que se les será entregada.	20 minutos	Trabajo en parejas	Rúbrica de evaluación por pares en formato físico

ANEXO 10. DIARIOS DE CAMPO

Diario de campo Jazmín Lugo. Entrada 6

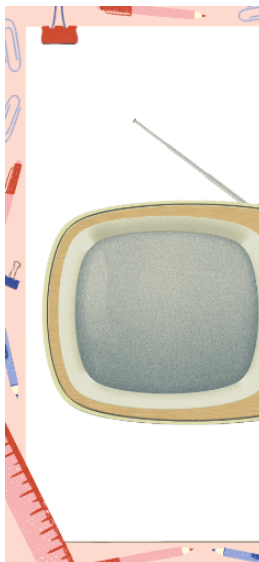
Practicantes: Jazmín Lugo y Luisa Lugo	Clase: 6
---	-----------------

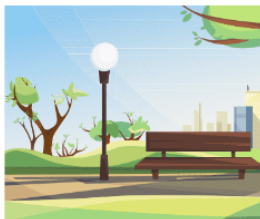
Grado: 9-1	Fecha: miércoles, 19 abril de 2023			
Duración: 2 horas	Tema: la familia y su composición			
Objetivos				
Actividades y tareas	Duración	Interacción	Materiales y recursos	Reflexiones
Warm up /Pre task Se comenzará con la clase preguntándoles a los estudiantes qué se les viene a la cabeza cuando piensan en “La familia Colombiana” Asimismo, se les harán preguntas para incentivar la participación. • ¿Cómo es la composición de la familia colombiana? • ¿Quiénes son los que se encargan de las funciones en la casa? • ¿Es común en Colombia vivir con los abuelos o con varios familiares en una casa? Mostrar a los estudiantes imágenes de árboles genealógicos y pedirles que los describan en oraciones sencillas.	20 minutos	Todo el grupo	Fotos sobre diversos tipos de la familia.	Por un lado, al introducir a los estudiantes los diferentes tipos de familias, se pudo observar que muchos de ellos no estaban familiarizados con las estructuras que se les presentaron a través de las imágenes ni en su lengua materna ni en la lengua extranjera. Sin embargo, a medida que avanzaba la actividad, los estudiantes mostraron una gran receptividad hacia el vocabulario utilizado. Por otro lado, al presentarles los árboles genealógicos y solicitarles que los describieran de manera sencilla, los estudiantes se esforzaron por hacerlo empleando el vocabulario que se les había enseñado hasta ese momento.
Main Task Los estudiantes trabajarán en parejas y elaborarán un árbol genealógico de su compañero.	70 minutos	Trabajo en parejas	Hojas de papel	En esta actividad tuvimos que repetir en varias ocasiones las instrucciones, ya que muchos estudiantes se desconcentraron o no

Además de agregar los nombres de los familiares agregarán notas cortas sobre cada integrante de la familia. Finalmente, cada estudiante revisará si el dibujo de su compañero verdaderamente representa bien la descripción de su familia.			estaba prestándonos mucha atención. Para recuperar su atención tuvimos que hablar un poco más alto y volver a explicarles lo que se debía realizar. Una vez más, durante las tareas de redacción que involucraron la descripción de la familia de sus compañeros, los estudiantes enfrentaron dificultades para redactar oraciones de manera precisa. Sin embargo, se ha observado una mejora en la calidad de los textos y muchos de los estudiantes están haciendo un esfuerzo adicional, ya que han adquirido un mayor conocimiento de vocabulario. Es importante destacar que aún enfrentan desafíos con las estructuras gramaticales, y sería beneficioso ofrecerles clases específicas sobre los tiempos verbales en inglés para abordar este problema. Desafortunadamente, debido a limitaciones de tiempo y accesibilidad del grupo, no podremos profundizar y/o complementar las explicaciones de la docente en este tema en particular.
---	--	--	---

Pos-Task Se le asignará a los estudiantes completar su árbol genealógico con fotos y otras imágenes que representen las características y gustos de sí mismo y sus familiares y deberán traerlos para la próxima clase.	10 minutos	Trabajo individual.		Decidimos cancelar esta tarea, ya que tanto las practicantes como la profesora del curso consideramos que los trabajos son más efectivos cuando se realizan en clase. Esto se debe a varias razones, como la disponibilidad de recursos y el tiempo limitado que los estudiantes tienen fuera del aula. Muchos estudiantes se olvidan de las tareas, las dejan en casa o simplemente no la hacen, por lo que al final se decidió no hacerla.

Diario de campo Luisa Lugo. Entrada 3

Practicantes: Jazmín Lugo y Luisa Lugo		Clase: 3		
Grado: 9-1		Fecha: miércoles, 22 de marzo del 2023		
Duración: 1 hora		Tema: la familia		
Objetivos 1. Identificar la estructura de un texto descriptivo corto. 2. Describir objetos, animales y lugares utilizando los recursos lingüísticos adecuados.				
Actividades y tareas	Duración	Tipo de interacción	Materiales y recursos	Reflexión
Warm up Como actividad inicial, la clase se dividirá en 2 grupos que deberán competir para lograr describir 3 objetos presentados, usando, como mínimo 2 adjetivos que deberán ser distintos en cada descripción. Por ejemplo: <i>“The backpack is big and beautiful”</i> . Los estudiantes podrán usar diccionario u otra herramienta que les facilite encontrar diversos adjetivos.	15 minutos	Trabajo grupal		Durante esta clase, los estudiantes se mostraron muy comprometidos y entusiasmados con la actividad, por lo que nos dimos cuenta que los juegos de competencia benefician su capacidad participativa. Sin embargo, al ser un grupo mayoritario, la participación se centró en un número determinado de estudiantes, ya que, debido al objetivo de la actividad, no era posible que todos participaran de forma simultánea.

			   	Asimismo, debido a que la institución no cuenta con apoyos tecnológicos, es complejo presentar imágenes o videos, así que decidimos usar nuestros teléfonos para mostrarles las fotos que debían describir. Lo que representó un inconveniente, pues no todos lograban ver con detalle y sólo una parte del grupo veía la imagen primero, creando las oraciones sin ayuda de sus compañeras. Por esta razón, considero que, para futuras actividades, es importante tener recursos físicos como objetos o fotos en papel para permitir que todos puedan participar de forma equitativa. En cuanto a la segunda parte de la clase, fue posible evidenciar que, si bien el texto dado no se comprendía de manera global, los estudiantes entendían términos específicos y
Main-Task Los estudiantes se organizarán en grupos de 3 o 4 personas. Luego, cada grupo recibirá un texto corto sobre la familia y la composición de las familias modernas. Cada grupo recibirá el texto en desorden y recibirá como apoyo una lista de glosas de palabras desconocidas. Cada grupo deberá reordenar el texto recibido tomando como referente la estructura del texto descriptivo que se desarrolló la	35 minutos	Trabajo en pequeños grupos	Texto sobre la dinámica familiar colombiana en formato físico.	

clase anterior. Asimismo, deberán resaltar los adjetivos utilizados a lo largo del texto para crear una lista con estos en el tablero.				constantemente querían buscar en el diccionario lo que desconocían. Igualmente, observamos que el trabajo en grupo les permitía participar activamente y con confianza.
Post-Task Posterior a la lectura del texto, se les pedirá socializar a los estudiantes qué piensan sobre el texto leído y su estructura.	10 minutos	Grupo completo		Para finalizar, al momento de socializar y compartir sus comentarios sobre el texto, notamos que los estudiantes tenían una idea más clara sobre la organización de los textos descriptivos.