



VIGILADA MINEDUCACIÓN Res. 12220 de 2016

**INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, BASADA EN LA  
ESCRITURA COMO PROCESO, EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS  
DESCRIPTIVOS EN INGLÉS DE ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE  
PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN PRIVADA BILINGÜE EN CALI, COLOMBIA**

**LORENA ESPITIA DÍAZ  
JULIÁN CAMILO MILLARES GUTIÉRREZ**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI, ENERO DE 2021**

**INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA, BASADA EN LA  
ESCRITURA COMO PROCESO, EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS  
DESCRIPTIVOS EN INGLÉS DE ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE  
PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN PRIVADA BILINGÜE EN CALI, COLOMBIA**

**LORENA ESPITIA DÍAZ  
JULIÁN CAMILO MILLARES GUTIÉRREZ**

**DIRECTORA  
KAREN LÓPEZ GIL, PhD.**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
SANTIAGO DE CALI, ENERO DE 2021**

ARTICULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

## Resumen

Esta investigación buscó determinar la incidencia de una secuencia didáctica basada en la escritura como proceso, sobre las producciones escritas en segunda lengua de estudiantes de grado segundo, en una institución bilingüe del sector privado de la ciudad de Cali, Colombia.

Se sitúa teóricamente desde un enfoque de escritura como proceso y pretende rastrear los avances y oportunidades de mejora que puedan darse en los estudiantes, puesto que este enfoque de escritura busca que el docente tome la posición de mediador, orientando el trabajo de sus estudiantes para lograr que sean conscientes de su propio proceso, permitiendo que desarrollen habilidades de autorregulación (Flavell 1979; Flores, 2015).

Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa, con un diseño de investigación acción educativa (Elliot, 2000). Se realizó con un muestreo por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) en el que participaron 14 estudiantes de segundo grado de una institución educativa privada bilingüe de la ciudad de Cali. Primero se realizó una prueba diagnóstica o prueba de entrada, luego una intervención o seguimiento y, finalmente, se llevó a cabo una prueba de salida que permitió medir el impacto de la intervención.

Se compararon las producciones escritas al inicio y final de la secuencia a través de una rúbrica diseñada para tal fin, que fue piloteada previamente para revisar su validez de contenido y de aplicabilidad. De igual forma, se recogieron las evidencias de aprendizajes y reflexiones a lo largo de la secuencia mediante portafolios de los estudiantes y un diario de campo llevado por los docentes investigadores. Se identificó también la percepción de los participantes a través de entrevistas grupales y la aplicación de un cuestionario de conciencia metacognitiva. Estos datos se analizaron a través de la técnica de análisis de contenido cualitativo (López-Noguero, 2009).

Palabras claves: escritura como proceso, metacognición, autorregulación, secuencia didáctica, bilingüismo.

## **Abstract**

This investigation sought to determine the incidence of a didactic sequence, based on writing as a process, on the L2 written productions of second grade students, in a bilingual institution of the private sector in the city of Cali, Colombia.

It is theoretically situated from a writing as a process approach and aims to track the progress and improvement opportunities that may occur in students, since this writing approach seeks that the teacher takes the position of mediator, guiding the work of his students to help them be aware of their own process, allowing them to develop self-regulation skills (Flavell 1979; Flores, 2015).

For this, a qualitative research was carried out, with an educational action research design (Elliot,2000). It was conducted with a convenience sampling (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) in which 14 second-grade students from a private bilingual educational institution in the city of Cali participated. First a diagnostic test or entrance test was performed, then an intervention or follow-up, and finally, an exit test was carried out that finally measured the impact of the intervention.

The written productions were compared at the beginning and end of the sequence through a rubric designed for this purpose, which was previously piloted to review its valid content and applicability. Similarly, evidence of learning and reflections was collected throughout the sequence using the student portfolios and a field diary filled by the research teachers. The perception of the participants was identified through group interviews and the application of a metacognitive awareness questionnaire. These data were analyzed using the qualitative content analysis technique (López-Noguero, 2009).

Key words: writing as a process, metacognition, self-regulation, didactic sequence, bilingualism.

## **TABLA DE CONTENIDO**

1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Justificación	5
1.3 Objetivos de investigación	7
1.3.1 Objetivo general	7
1.3.2 Objetivos específicos	7
1.4 Antecedentes	7
1.5 Marco teórico	14
1.5.1 Metacognición	14
1.5.2 Enfoque de escritura como proceso	17
1.5.3 Texto descriptivo	19
1.5.4 El afiche descriptivo	21
1.5.5 Bilingüismo	22
1.5.6 Educación bilingüe	23
1.5.7 Escritura en contextos bilingües	24
1.5.8 Secuencia didáctica	26
2. Aspectos metodológicos	28
2.1 Proceso de investigación y diseño	28
2.2 Participantes	29
2.3 Procedimiento	29
2.3.1 Diagnóstico y reconocimiento de la situación	29
2.3.2 Formulación del plan de acción	30

2.3.3 Implementación y observación	31
2.3.4 Reflexión y evaluación de la acción	33
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	34
Prueba de escritura: pretest y postest	34
Observación participante	36
Portafolio del estudiante	37
Inventario de conciencia metacognitiva Jr. MAI (adaptado)	37
Entrevista semiestructurada	38
2.5 Análisis de datos	39
2.5.1 Técnica de análisis de contenido	39
2.5.2 Estadística descriptiva	40
2.6. Consideraciones éticas	41
3. Resultados	42
3.1 Desempeño de los estudiantes participantes en la producción escrita, antes y después de aplicar la secuencia didáctica	42
3.2 Procesos metacognitivos al emplear estrategias instruccionales basadas en el enfoque de escritura como proceso	56
3.2.1 Planeación	58
3.2.2 Redacción	58
3.2.3 Revisión	59
3.2.4 Edición	59
3.2.5 Socialización	60

3.3 Percepción de los estudiantes frente a la implementación de una secuencia didáctica basada en el enfoque de escritura como proceso	70
4. Discusión	80
4.1 Dificultades en las producciones textuales	80
4.2 Apropriación de estrategias metacognitivas propias del enfoque de escritura como proceso	86
4.3 Transformaciones evidenciadas durante la aplicación de la secuencia didáctica	90
5. Conclusiones	94
6. Referencias	98
Anexos	107

## Lista de Anexos

<i>Anexo 1.</i> Rúbrica para la valoración del texto descriptivo	110
<i>Anexo 2</i> Formato de secuencia didáctica.	113
<i>Anexo 3.</i> Instrucción de escritura del pretest	121
<i>Anexo 4.</i> Instrucción de escritura y lista de chequeo para el postest	122
<i>Anexo 5.</i> Formato de diario de campo (observación)	123
<i>Anexo 6.</i> Inventario de conciencia metacognitiva (Jr. MAI)	137
<i>Anexo 7.</i> Preguntas para las entrevistas individuales y grupales	139
<i>Anexo 8.</i> Formato de consentimiento informado para padres o acudientes de estudiantes.	140
<i>Anexo 9</i> Formato de asentimiento informado para estudiantes.	141
<i>Anexo 10.</i> Categorías y descriptores de la entrevista semiestructurada sobre percepciones de los estudiantes frente a la implementación del enfoque de escritura como proceso	142

## **Lista de Tablas**

Tabla 1. <i>Sesiones de la secuencia didáctica</i>	40
Tabla 2. <i>Pretest prueba de escritura</i>	52
Tabla 3. <i>Postest prueba de escritura</i>	59
Tabla 4. <i>Análisis del diario de campo</i>	66
Tabla 5. <i>Comparación de resultados individuales.</i>	78

## Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Comparación de la media agrupada del pretest y postest.	64
<i>Figura 2.</i> Pregunta 1: Tengo claro lo que he escrito previamente y me puede servir en un nuevo texto.	70
<i>Figura 3.</i> Pregunta 2: Puedo utilizar lo que he aprendido sobre la organización de mi escritura en otros momentos para realizar un texto nuevo.	71
<i>Figura 4.</i> Pregunta 3: Sé lo que mi profesora espera que escriba.	72
<i>Figura 5.</i> Pregunta 4: Tengo en cuenta a la persona que va a leer lo que escribo.	72
<i>Figura 6.</i> Pregunta 5: Cuando termino de escribir, reviso si lo que escribí tiene las partes del texto que vi en clase.	73
<i>Figura 7.</i> Pregunta: 6Presto atención a detalles importantes en mi texto como: el orden adecuado de las oraciones, la ortografía y lo que quiero decir.	74
<i>Figura 8.</i> Pregunta 7: A la hora de escribir tengo una buena actitud y siento que estoy aprendiendo.	75
<i>Figura 9.</i> Pregunta 8:Siento que puedo contarle a mi maestra/o cuando no entiendo algo o no sé cómo desarrollar alguna parte de mi texto.	75
<i>Figura 10.</i> Pregunta 9: Escribo mejor cuando escribo sobre un tema que me gusta.	76
<i>Figura 11.</i> Pregunta 10: Entiendo cómo funcionan las herramientas virtuales que estamos usando para escribir y esto me ayuda a estar tranquilo al momento de escribir mi texto.	77

## **1. Introducción**

### **1.1 Planteamiento del problema**

El acto de escribir nos permite compartir inquietudes y pensamientos, además de comunicar información que se ha recopilado por medio de la lectura crítica. La escritura tiene sus propias reglas internas, no es entonces una réplica exacta de la lengua oral. Tampoco es algo fácil de hacer, pues, por más necesaria que sea en la vida diaria, requiere un ejercicio constante de composición y redacción, que lleve al desarrollo de las habilidades necesarias para lograr hacerlo correctamente con desenvoltura y placidez (Cervera, Hernández, Pichardo y Sánchez, 2007).

Por las consideraciones anteriores, es necesario que los maestros de primaria dediquen tiempo adecuado y de calidad a escribir con sus estudiantes, empleando prácticas pedagógicas con enfoques y metodologías que les permitan a los escritores jóvenes el desarrollo de habilidades escritas apropiadas, facilitándoles el abordar diferentes tareas desde la toma de notas, respuestas cortas a preguntas concretas, hasta llegar a composiciones creativas, de síntesis o de análisis donde expresen cómo pueden aplicar a su propia vida lo aprendido y logren tomar posiciones argumentadas en sus textos (Graham y Harris, 2016). En un contexto de enseñanza bilingüe, estas habilidades escriturales se esperan también en una segunda lengua, partiendo de la interdependencia lingüística enunciada por Cummins (2002), quien plantea que es importante introducir ambas lenguas de manera simultánea pues el andamiaje en la primera lengua (materna) beneficia la adquisición de la segunda lengua.

La incorporación del idioma inglés en los currículos escolares de países de todo el mundo es parte de la tendencia de identificarlo como un idioma global y necesario. Con respecto a lo anterior, es importante mencionar que la sociedad globalizada de este siglo se caracteriza por el ritmo acelerado con el que crece el flujo y la necesidad de información,

haciendo de la comunicación intercultural un requisito para acceder a los avances científicos, tecnológicos y culturales, por medio de la conectividad mundial materializada en las redes sociales y plataformas digitales que simbólicamente eliminan las barreras geográficas. Esto hace necesario el contar con un idioma común, que permita a ciudadanos de diferentes regiones del mundo el acceso al conocimiento multidisciplinar que no necesariamente aparece en su lengua materna (Crystal, 2003).

Es así como el idioma inglés se toma a nivel mundial como una lengua oficial en medios académicos, culturales, económicos y científicos, en parte debido a la cantidad de usuarios nativos del inglés, que está estimada en 400 millones alrededor del mundo; pero sobre todo por la creciente población de personas que lo utilizan como segunda lengua o idioma extranjero, que se estiman en un billón de hablantes (Crystal, 2003). Es decir que el aprendizaje de esta lengua ha dejado de ser un lujo o una opción para convertirse en una necesidad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016). Es, además, un útil medio de comunicación en varias esferas de la sociedad (Cha y Ham, 2011).

En el caso de Colombia, se establece que las competencias básicas que los estudiantes deben alcanzar sean medidas de acuerdo con lo establecido por el Marco Común Europeo (MCER), donde los estudiantes de grado primero a tercero deberían finalizar en un nivel A1, siendo capaces de mostrar conocimiento de las estructuras básicas del inglés como escribir mensajes sencillos. No obstante, el logro de estos estándares es motivo de preocupación, ya que se ha encontrado que el 40% de los docentes de inglés en Colombia no alcanzan el nivel B+ y B1 (Sánchez-Jabba, 2013) y esto se ve reflejado en los resultados de los estudiantes.

El panorama local, reflejado en las Pruebas SABER 11<sup>1</sup>, soporta los resultados obtenidos a nivel mundial en cuanto a proficiencia en el uso del inglés. En 2011, los

---

<sup>1</sup> Pruebas colombianas que presentan los estudiantes del último grado de educación secundaria y que permiten el acceso a la educación superior.

resultados de estas pruebas evidencian que el 90% de los estudiantes de educación media (bachilleres) registran un nivel A1, que muestra que la meta del PNB no está siendo alcanzada, dejando a los estudiantes colombianos rezagados a nivel mundial (Sánchez-Jabba, 2013). A nivel del municipio de Santiago de Cali, Alonso, Casasbuenas, Gallo y Torres (2012) llevaron a cabo un análisis sobre los resultados de las pruebas SABER 11 realizadas en el 2010, en el que establecieron que 12.210 de las personas que presentaron dicho examen obtuvieron un resultado inferior a Casas buenas, mientras que 9.229 obtuvieron un nivel de desempeño A (7.056 A1 y 2.173 A2) y tan solo 1.684 de las 23.123 personas que presentaron el examen, es decir el 7.3 %, obtuvieron puntajes entre B1 y B2. Esto quiere decir que más de la mitad de los estudiantes que presentaron estas pruebas, obtuvieron un desempeño básico con relación al MCER en inglés durante este año.

En el colegio Berchmans, institución privada de la ciudad de Cali, durante el año lectivo 2015-2016, los estudiantes de grado 3ro presentaron la prueba Movers de Cambridge. Esta prueba se valora a través de escudos, siendo cinco la puntuación máxima. Teniendo en cuenta lo anterior, 16 estudiantes, lo que equivale al 14% de los estudiantes que presentaron dichas pruebas, obtuvieron 5 escudos en las secciones de lectura y escritura y 46 estudiantes, el 48.2% del total, obtuvieron 4 escudos, resultados que no son necesariamente bajos. Sin embargo, los criterios empleados para realizar la revisión de las pruebas no son muy estrictos y omiten algunos aspectos formales de la lengua, estos datos y apreciaciones se sustentan en los Resultados Internos de Simulacros de Prueba Movers (Colegio Berchmans, 2018). En un análisis más detallado de estos resultados internos del colegio fue posible evidenciar que, a pesar de que los estudiantes obtuvieron un buen puntaje en la parte escrita, estas presentan inconvenientes relacionados con la profundidad y contenido de los textos.

En ese mismo sentido, se ha identificado que la habilidad escrita es la que genera más dificultades a los niños y niñas de segundo grado, pues aún se encuentran en la consolidación

del código escrito. El enfoque de la escritura como proceso cobra importancia en el trabajo con el grupo de estudiantes, pues al ser un enfoque que tiene en cuenta aspectos de la metacognición, puede entrar a dar luces no solo en las mejoras sustanciales en sus niveles de proficiencia en la escritura, sino generar una reducción en los niveles de ansiedad que se identifican en los niños y niñas de grado segundo. La escritura como proceso busca que los estudiantes puedan mejorar su nivel de escritura, al proponerles planear, revisar y recibir una retroalimentación pertinente sobre su producción escrita durante el proceso, antes de iniciar la escritura de la entrega final, lo que genera cierto nivel de conciencia sobre su propio conocimiento, fortalezas y oportunidades de mejora. Este enfoque tiene un corte metacognitivo, que se centra en el estudiante y su proceso, en el que el profesor actúa como guía. Además, enfatiza en tres dimensiones centrales del acto de escribir: el ambiente de trabajo, la memoria de largo plazo y el proceso de escritura (Flower y Hayes, 1981).

Los estudiantes de grado segundo formalizan la adquisición y desarrollo de habilidades de escritura, partiendo de sus aprendizajes previos. No obstante, algunas de las producciones carecen de profundidad, un orden adecuado o simplemente son más cortas de lo esperado. Este tipo de dificultades repercuten en el desempeño de los estudiantes de tercer grado tercero en esta habilidad, quienes, a pesar de tener un buen dominio de las habilidades de producción y comprensión oral, presentan inconsistencias similares a las mencionadas anteriormente. Es por esto que el presente estudio hace énfasis en describir cómo la implementación del enfoque de la escritura como proceso puede favorecer las composiciones escritas descriptivas en inglés de los alumnos de grado segundo, lo que lleva al planteamiento de la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera incide la implementación de una secuencia didáctica, basada en la escritura como proceso, en la producción de textos descriptivos en inglés en estudiantes de segundo grado de primaria en una institución privada bilingüe en Cali, Colombia?

La implementación de este enfoque, por medio de una secuencia didáctica basada en la escritura como proceso, busca aplicar estrategias que, al estar alineadas con los estándares establecidos por el Plan Integrado del Área de Inglés (PIA) del Colegio Berchmans (2019), permitan que los estudiantes de grado segundo sean capaces de escribir un texto descriptivo con oraciones simples de manera coherente, haciendo uso de vocabulario específico aprendido previamente.

## **1.2 Justificación**

La escritura es una forma de comunicación humana que trasciende aspectos verbales y gestuales. Tiene un importante carácter socializador, permite a quien la aprende acceder a miles de conocimientos sobre su cultura y contexto que antes le eran vedados. Sin embargo, este no es un proceso natural del ser humano, como lo son hablar y escuchar, para los que la mayoría vienen biológicamente preparados (White como se citó en Akinwamide, 2012). Entonces, es frecuente que en el proceso de escolarización se presenten dificultades a la hora de realizar producciones escritas, ya sea desde la escritura de una oración en estudiantes de grado primero hasta la escritura de ensayos en grados universitarios.

La literatura muestra que el enfoque de escritura como proceso, que presenta una serie de momentos y estrategias similares a las que usan los escritores profesionales (planificación, inicio de la escritura con borradores, revisión, edición y publicación o socialización de la pieza), puede impactar de manera positiva la escritura (Flower y Hayes, 1981).

En este orden de ideas, se aplicó una secuencia didáctica haciendo uso de este enfoque, como una estrategia que permitió evidenciar avances en los procesos individuales de escritura de los estudiantes. De esta manera, se logró que al final del proceso pudieran escribir no solo piezas con un mejor dominio de los aspectos formales, sino que demostraron conocimiento del género trabajado, consciencia del carácter social que tiene la escritura y que

además los estudiantes vieran fortalecidas sus habilidades metacognitivas, siendo capaces de asumir una posición crítica frente a sus producciones escritas, desarrollando habilidades de autorregulación durante el recorrido. Así mismo, se familiarizó a otros maestros con el enfoque y los beneficios que trae el implementarlo de manera adecuada, no sólo en términos de avances en las producciones de los estudiantes, sino en el impacto positivo que este enfoque puede tener en el clima de clase, ya que incide en la autorregulación y conexión de los estudiantes con las actividades de escritura. Lo anterior se traduce en avances significativos en los indicadores de calidad para la institución donde se aplicó la secuencia.

Investigaciones sobre este tema muestran cómo este enfoque, cuando se implementa de manera adecuada y flexible, no como una suerte de receta con pasos estrictos, sino teniendo en cuenta el ritmo de cada escritor y las interacciones que por medio de la escritura se pueden dar en el aula, influye de manera positiva en las producciones escritas de los estudiantes y en la disminución de sentimientos negativos como el estrés. Sin embargo, muchos de estos estudios se han llevado a cabo en países de habla inglesa o en países asiáticos y africanos (Cutler y Graham, 2008; Temesgen, Olana y Etana, 2015; Arteaga-Lara, 2017; Villas-Boas, 2014; Ho, 2006; Gillespie, Olinghouse y Graham, 2013). Hay poca evidencia del uso de este enfoque con un público similar al nuestro en Latinoamérica y en Colombia.

Algunos trabajos como los realizados por Aldana (2005), Ochoa-Angrino, Aragón, Correa y Mosquera (2008), De Castro y Correa (2012) y De Castro y Correa (2014) fueron aplicados en instituciones educativas de Colombia, no obstante, esta no es una cantidad considerable de estudios, lo que pensamos se traduce en una oportunidad para explorar la manera cómo este enfoque incide en las producciones escritas narrativas en estudiantes de básica primaria.

## **1.3 Objetivos de investigación**

### **1.3.1 Objetivo general**

Analizar la incidencia de una secuencia didáctica, basada en la escritura como proceso, en la producción descriptiva escrita en inglés de estudiantes de segundo grado en una institución educativa bilingüe del sector privado en Cali, Colombia.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Comparar las producciones escritas de textos descriptivos en inglés, en estudiantes de segundo de primaria, antes y después de la implementación de una secuencia didáctica basada en el enfoque de la escritura como proceso.
- Determinar de qué manera se transforma la actividad de escritura en inglés y los procesos metacognitivos de los participantes al emplear estrategias instruccionales basadas en el enfoque como proceso.
- Identificar la percepción de los participantes involucrados en la secuencia didáctica frente a la implementación de estrategias e instrucciones basadas en el enfoque de la escritura como proceso.

## **1.4 Antecedentes**

A continuación, se presenta una revisión sistemática de la literatura con el objetivo de examinar diferentes investigaciones que han hecho uso del enfoque de escritura como proceso, revisando la pertinencia del mismo y el andamiaje que el docente ofrece dentro de este enfoque, así como los principales hallazgos respecto a la incidencia de este proceso en la autorregulación y en la calidad de la producción escrita de textos descriptivos por parte de niños bilingües de grado segundo de educación básica primaria.

La revisión bibliográfica se llevó a cabo mediante una revisión sistemática de la literatura haciendo uso de bases de datos como Scielo, Scopus, JSTOR, ERIC, EBSCO, ProQuest y el motor de búsqueda Google Scholar. Se emplearon las siguientes palabras clave en español e inglés: escritura como proceso, enfoque en el proceso, enfoque en el proceso y género, escritura en niños de primaria, planeación, escritura, revisión y edición, autorregulación en la escritura, producción de textos. Se hizo uso de la siguiente cadena booleana: (“escritura como proceso” O “enfoque en el proceso de escritura”) Y (“enfoque en el proceso” O “enfoque en el género”) Y (“enfoque como proceso con niños de primaria” O “planeación en la escritura con niños”) Y (“autorregulación en la escritura” O “autorregulación en la producción de textos”). El rango de tiempo debió ser ampliado a artículos publicados en revistas indexadas durante los últimos quince años, relacionados con la escritura de textos haciendo uso del enfoque de la escritura como proceso, debido a la poca literatura que se encontró que abordara estudios con el público elegido para este estudio que comprende niños de edad escolar temprana.

Al realizar el análisis de la literatura se identificaron dos grandes tendencias en los artículos empíricos revisados. Se hizo una primera búsqueda de investigaciones centradas en las percepciones que tienen los maestros sobre la escritura, sus prácticas instruccionales con respecto a las actividades de escritura y el uso del enfoque como proceso. Por otro lado, se revisaron estudios centrados en el análisis del impacto de la escritura como proceso en los estudiantes, frente a metodologías más estructuralistas que se centran exclusivamente en el producto o en aspectos de la microestructura.

Es importante mencionar cómo diferentes investigaciones retoman el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) y analizan los procesos de producción textual y la mejoría en la calidad de la escritura a partir del trabajo desde el enfoque como proceso, teniendo en cuenta además el aprendizaje autorregulado en un ambiente colaborativo entre

pares. En este orden de ideas, se presentan a continuación los hallazgos de las investigaciones centradas en la percepción que sobre la escritura tienen los maestros, el uso del enfoque como proceso frente a otros enfoques más orientados al resultado, además de aspectos motivacionales.

En relación con la influencia de las prácticas pedagógicas e instruccionales que ponen en juego los maestros en el aula, Ho (2006), Tracy, Reid y Graham (2009), Brunstein y Glaser (2011), De Castro y Correa (2012) y Glaser y Brunstein (2007) concluyen que si bien la escritura como proceso se centra en la vivencia del estudiante en relación con sus avances y aprendizajes como escritor novato, las instrucciones y orientaciones dadas por los maestros influyen frecuentemente con los resultados que logran los estudiantes al final de sus procesos. Dichas prácticas instruccionales deben tener en cuenta no solo su claridad y el componente declarativo y operativo, sino que posean el andamiaje apropiado para que sean exitosas, además de estar acompañadas de estrategias de autorregulación que aparecen frecuentemente en estas investigaciones como una variable importante, que influye positivamente en los resultados. Así mismo, De Castro y Correa (2012) destacan la importancia de tener en cuenta el lector posible en la consigna de escritura, permitiéndole al estudiante no perder de vista el carácter social que tiene la escritura.

En ese mismo sentido, Ho (2006) y Tracy et al. (2009) resaltan la importancia de acompañar esas instrucciones con un entrenamiento previo que prepare al estudiante en el conocimiento y uso adecuado de los momentos que hacen parte del proceso de escritura y de estrategias de autorregulación que le permitan un mayor alcance de la tarea, teniendo en cuenta el componente motivacional y afectivo.

De igual forma, es importante una cuidadosa preparación tanto de profesores como estudiantes para poder implementar de manera exitosa el enfoque orientado en el proceso. Así mismo, las relaciones que los estudiantes establezcan con la escritura dependen en gran

medida de la apertura del maestro, que se traduce en su disposición a seguirse formando, explorando metodologías, programas y enfoques. Al respecto, Simmerman et al. (2012) mencionan que la percepción personal o gusto que tengan los profesores por la escritura es un factor que influye cómo estos presentan las actividades a sus estudiantes.

De igual forma, Mendoza (2005), Whitney, Blau, Bright, Cabe, Dewar, Levin y Rogers (2008), Martin, Seagraves, Thacker y Young, (2005), Lipson, Mosenthal, Daniels y Woodside-Jiro (2000) y Ariza (2005) destacan en sus estudios cómo la apertura del profesor y sus creencias sobre la escritura influyen sus prácticas pedagógicas en el aula y por ende los resultados de los estudiantes. Se hace entonces necesario estudiar la percepción que tienen los profesores de la escritura y de este enfoque, pues indudablemente estos tres factores influyen en lo que ellos ponen en juego en el aula.

Desde otra perspectiva, se encontró en la revisión de literatura realizada que algunos artículos enfocan sus objetivos, su metodología y proceder en el estudiante como centro del proceso de escritura. En este orden de ideas, los estudios realizados por Brunstein y Glaser (2011), von Koss Torkildsen, Morken, Helland y Helland (2016) y Koutsoftas (2016) mencionan la revisión como un aspecto importante en el proceso de escritura, puesto que esta le permite al escritor situarse en el lugar del lector e identificar secciones de su texto que pueden ser corregidas para facilitar la comprensión.

En ese sentido, von Koss Torkildsen et al. (2016) presentan resultados positivos, puesto que muestran una relación directa entre la frecuencia y calidad de la revisión de los niños durante la escritura de un texto narrativo prediciendo la calidad del producto final escrito. Los estudiantes con los puntajes en ortografía y lectura más altos hicieron la mayor cantidad de revisiones. Además, el número de revisiones en línea y transcripciones predijeron la calidad macroestructural narrativa y la longitud. Una variable importante de esta investigación fue el uso de computadores para mediar la escritura. Esto permitió a los

estudiantes realizar producciones más largas y completas, gracias a la interacción de los niños con el computador, puesto que lograban escribir más rápido que de manera manual. Así mismo, Hashemnezhad y Hashemnezhad (2012) concluyen que posterior a la implementación del enfoque como proceso y como posproceso se muestran diferencias significativamente positivas en los textos resultantes, frente a los estudiantes que recibieron instrucciones y asignaciones basadas en el producto.

Por otra parte, los estudios realizados por Ochoa-Angrino, Aragón, Correa y Mosquera (2008), De Castro y Correa (2012) y De Castro y Correa (2014) no utilizaron el proceso en la escritura como tal, pues hicieron uso de uno solo de sus momentos: la revisión. Estas investigaciones fueron implementadas con estudiantes de básica primaria pertenecientes a dos escuelas de la ciudad de Cali. Estos estudios pretendían identificar cómo este momento del proceso afecta positivamente la escritura de textos narrativos.

Otros estudios resaltan en sus conclusiones la percepción que los estudiantes tienen frente a la implementación de este enfoque de escritura. Martin et al. (2005), Aldana (2005), Ho (2006), Bayat (2014) y Villas-Boas (2014) coinciden en sus resultados y mencionan que los estudiantes sintieron mayor confianza en sus habilidades, manifestaron sentimientos positivos hacia la escritura y el enfoque como tal, evidenciando una disminución en la ansiedad al momento de escribir y demostraron que pueden y quieren escribir.

Teniendo en cuenta lo anterior, el estudio realizado por Villas-Boas (2014) buscó verificar en qué medida este enfoque era aplicable y eficaz en un contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera y cómo reaccionarían los estudiantes frente a este. Este autor encontró que, a pesar de la falta de experiencia previa por parte de los estudiantes con relación a la escritura basada en el proceso, la mayoría de los estudiantes reaccionaron positivamente a este enfoque durante todo el año. Así mismo lo destaca Ho (2006), quien realizó un estudio en el que participaron seis cursos de igual cantidad de escuelas etiquetadas

de la A Vaya la F, de las cuales tres pertenecían a los grados inferiores y las otras tres a los superiores de la básica primaria, el autor encontró que todos los salones a excepción del grupo B sintieron un incremento en los porcentajes mostrados en los poscuestionarios comparados con los precuestionarios. Es decir que los demás grupos sintieron que era fácil obtener ideas para escribir y organizarlas después de la implementación del programa.

De igual modo, el estudio de Martin et al. (2005), luego de realizar el análisis de lo que tres profesores y sus estudiantes aprendían durante la implementación de un programa que trabajaba la escritura como proceso, el autor encontró que los estudiantes de grado primero desean y tienen la habilidad para escribir, desde sus capacidades. Esta investigación evidencia que la implementación de un enfoque que privilegia el proceso desde edades tempranas, puede afectar positivamente el cómo los estudiantes se sienten frente a la escritura y su proceso. De la misma manera, los estudios de Aldana (2005) y Bayat (2014) lograron proveer evidencia empírica de que este tipo de proceso ayuda a disminuir sentimientos negativos como la ansiedad, lo que permite mejorar notablemente las producciones escritas.

Por otro lado, los estudios realizados por Tracy et al. (2009), Glaser y Brunstein (2007) y Brunstein y Glaser (2011) hicieron uso de técnicas de autorregulación durante el proceso de escritura de textos. Estos coinciden en que la implementación de ambas metodologías: el enfoque de escritura como proceso y el uso de estrategias de autorregulación, ayudan a mejorar notablemente las producciones escritas, siendo estas en ocasiones más largas, de mejor calidad y más fuertes estructuralmente.

Se percibe en esta revisión de literatura que, con la implementación adecuada del enfoque de escritura como proceso, acompañada de estrategias de autorregulación y un acompañamiento idóneo a los estudiantes, se puede tener un impacto positivo en la escritura de los estudiantes, reduciendo además los niveles de ansiedad asociados con la sensación

frustración que se experimenta al no percibirse como muy capaz o preparado a la hora de enfrentar tareas de escritura.

En cuanto al aspecto metodológico, en las dos categorías identificadas, se identifican técnicas de recolección de datos similares como la observación, la realización de encuestas y de entrevistas. Instrumentos de comparación comunes como el uso de pretest y posttest, a manera de análisis de la relación que existe entre el estado inicial y el estado posterior a la intervención. Ejemplos de este tipo de diseño son los trabajos de Glaser y Brunstein (2007), Tracy et al. (2009), Brunstein y Glaser (2011), Akinwamide (2012) y Alodwan y Ibnian (2014), quienes realizaron estudios haciendo uso de pretest y posttest, lo que permitió tener un panorama sobre el nivel de los estudiantes al iniciar la investigación y verificar cómo la implementación de dicho enfoque tuvo repercusiones en las producciones de los estudiantes en el grupo experimental y sus diferencias con el grupo control. Hashemnezhad y Hashemnezhad (2012) plantean el uso únicamente de un posttest, con la intención de medir el impacto que tuvo en los estudiantes las tres metodologías empleadas en el estudio: la escritura basada en el producto, el enfoque centrado en el proceso y la composición enfocada en el postproceso o género. Los resultados de este estudio muestran que los estudiantes que hicieron uso del enfoque de proceso y de postproceso, y producían un texto final más complejo y coherente, a diferencia del enfoque de escritura basado en el producto.

De acuerdo con los diferentes artículos empíricos consultados sobre el uso exitoso de este enfoque, se identifica poca literatura en relación con la escritura infantil. Se encontró que la mayoría de los artículos han sido orientados a estudios con estudiantes de bachillerato (solo cuatro de estos están centrados en educación primaria, de tercero a quinto), prevaleciendo estudios realizados fuera de Latinoamérica, de los cuales, uno fue en Brasil y dos en Colombia. Por otra parte, cabe mencionar que no se encontró ninguno aplicado al público que pretendemos estudiar: estudiantes de grado segundo, ni estudiantes en formación bilingüe o

en contextos escolares bilingües. Es decir que la escritura como proceso, a pesar de ser un enfoque bastante usado para ayudar a los estudiantes a realizar producciones escritas mejor elaboradas, no ha sido fuertemente explorado en ambientes educativos latinoamericanos, en instituciones con formación bilingüe o en educación básica primaria, especialmente en segundo grado. Por esta razón, este estudio busca aportar a la investigación en el campo de la intervención didáctica con el enfoque de la escritura como proceso en niños de edad escolar temprana.

## **1.5 Marco teórico**

Primero, se presenta el concepto de metacognición relacionado con las estrategias metacognitivas que hacen parte del enfoque de escritura como proceso. Luego, se presentan las definiciones de bilingüismo y educación bilingüe. Más adelante, se expone la concepción sobre escritura, específicamente en lo relacionado con la consolidación de este proceso en segunda lengua (inglés). Después, se exponen las características del texto descriptivo y el afiche, tipología textual y género respectivamente, empleados en la intervención de esta investigación. Por último, se revisa la noción de secuencia didáctica, puesto que este trabajo evalúa una secuencia didáctica para la producción de textos descriptivos, entendiendo la escritura como proceso y los beneficios de este enfoque en términos de la organización del contenido del texto teniendo en cuenta lo enunciado por van Dijk (1980).

### **1.5.1 Metacognición**

Los conceptos de enseñanza y aprendizaje han sufrido cambios vertiginosos en las últimas décadas, pero la necesidad de ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices eficientes, eficaces y que logren hacerse responsables de su propio aprendizaje se ha mantenido como objetivo primordial de la enseñanza (Flores, 2015). En los años 70, de la mano de J.H. Flavell aparece el término metacognición, que a menudo lo definen como “el

aprender a aprender” o “el pensamiento sobre el pensamiento”, en un intento por generar una comprensión de este constructo en un público más amplio. Para Flavell (1979) la metacognición destaca la relación entre la actividad cognitiva propia con las estrategias de supervisión y regulación que se desarrollan para monitorearla. Así mismo, el autor asocia la metacognición al conocimiento y creencias acerca de los factores y variables que interactúan en un proyecto cognitivo personal, además de las maneras como estas afectan el curso y resultado de dicho proyecto (Flavell, 1979).

Asimismo, Efklides (2009) enuncia la metacognición como un proceso complejo, que implica un monitoreo autorreflexivo de la función cognitiva e integra motivación, afecto y voluntad con elementos del aprendizaje autorregulado, que se logran con el entrenamiento y el desarrollo consciente del propio modo de aprender. Constantemente, se escucha que los estudiantes deben alcanzar no solo un dominio de contenidos y conceptos de las áreas, sino además lograr replicarlo a otras circunstancias de aprendizaje, donde la regulación no provenga siempre de un agente o estímulo externo sino de un conocimiento autorreflexivo adquirido por observación propia o intracognición (Flores, 2015). Esto se logra por medio del desarrollo de estrategias metacognitivas, que son acciones individuales, conscientes, deliberadamente aplicadas para controlar la cognición y permitir el alcance exitoso de una meta propuesta. Con la práctica constante estas estrategias terminan por automatizarse y derivan en conocimiento procedimental (Efklides, 2009).

En concordancia con esto, Lysaker y Dimaggio (2014) aseveran que la metacognición es una función psicológica que tiene una naturaleza intersubjetiva, involucra la autorreflexión sobre el pensamiento, por medio de la cual se logra la percepción de pensamientos específicos, deseos y sentimientos, a la vez que integra experiencias reflectivas y representativas a un sentido más amplio y complejo de uno mismo y de otros. De esta forma,

las capacidades metacognitivas forman el sentido necesario en la persona, para lograr establecer y mantener conexiones sociales.

Flavell (1979) distinguió tres variables dentro del conocimiento metacognitivo que con sus interacciones afectan el curso de un proyecto cognitivo: la persona, la tarea y la estrategia. El factor persona se refiere a todo aquello se puede llegar a creer sobre uno mismo u otras personas percibiéndolas como procesadores cognitivos. La variable de la tarea tiene que ver con la percepción que el sujeto se hace de la demanda (menor o mayor) de la actividad a emprender, derivando esto en estrategias para su resolución, que es la última categoría. Esta se refiere a las acciones o comportamientos que el sujeto emprende para lograr el objetivo y el automonitoreo que hace de las mismas para evaluar su éxito.

En referencia a lo anterior, Efklides (2009) define las habilidades metacognitivas como la función de control de la metacognición, que depende de la aplicación consciente y adecuada de estas para lograr un buen término de la empresa cognitiva emprendida. Este autor define seis estrategias:

- Estrategias de orientación: fijar metas adecuadas para la tarea. Incluye hacerse preguntas para encontrar vacíos, errores o usar diagramas o mapas, para ordenar la información.

- Planeación: plantear una secuencia posible para lograr la meta (incluye metas pequeñas u objetivos específicos para cada momento, un paso a paso).

- Estrategias de regulación del proceso cognitivo: aparecen cuando se percibe que hay fallas en el proceso y pueden implicar la terminación de la tarea o corrección por medio de mayor esfuerzo, manejo del tiempo.

- Estrategias de chequeo: monitoreo de lo planeado en los tiempos establecidos para evidenciar discrepancias entre lo planeado y lo ejecutado para corregir.

- Estrategias de evaluación: valoración del proceso cognitivo emprendido con relación a lo establecido y la calidad de lo alcanzado.

- Estrategias de recapitulación y autorregulación: valoración del esfuerzo puesto en todo el proceso, evidenciar fortalezas y debilidades que deberán ser atendidas en el futuro.

A continuación, se presenta un enfoque en que la escritura se asume como un proceso, aplicando estas estrategias metacognitivas al recorrido que vive un escritor en tan compleja actividad.

### **1.5.2 Enfoque de escritura como proceso**

La composición escrita es un proceso no lineal, donde el escritor teje y desteje el texto de manera constante, según las valoraciones propias que en el camino considere necesarias. La redacción es, entonces, un entramado donde varios subprocesos interactúan de manera paralela y no una serie de etapas con una marcación estática (Camps, 1990). Esta concepción se contrapone a modelos donde la escritura se concibe como un avance lineal, unidireccional, donde se busca hacer crecer el producto y no el proceso interno de creación de quien lo vive. Flower y Hayes (1981) presentaron su modelo cognitivo de la escritura, donde rebaten la linealidad de un proceso tan complejo como la escritura. Este modelo surge de las observaciones que hicieron a escritores durante su recorrido creativo, distinguiendo los procesos mentales elementales que mostraron estos autores antes de llegar a una pieza completa.

Para Flower y Hayes (1981) hay cuatro puntos claves en este modelo: cada escritor tiene una organización distintiva del acto de escribir, la escritura tiene una organización jerárquica y a la vez integradora de cada momento que se recorre; componer es un proceso direccionado a alcanzar unas metas fijadas por el autor y los objetivos de la escritura son personales, susceptibles de ser cambiados, reemplazados y reevaluados.

Este modelo enfatiza en tres dimensiones centrales del acto de escribir: el ambiente de trabajo, la memoria de largo plazo y el proceso de escritura y cómo estas interactúan con el escritor (Flower y Hayes, 1981). Para iniciar la redacción es fundamental tener claro cuál es la audiencia del texto, el tema, -la materia específica acerca de la cual se escribe-, y las intenciones del escritor, es decir, lo que busca lograr en el público destinatario del texto. Estos tres elementos se relacionan con el ambiente de trabajo. Por otro lado, las conexiones que se logren entablar con conocimientos almacenados en la memoria de largo plazo permiten fluidez en la generación de ideas, planeación y organización interna de piezas de información previas. Este proceso continúa con el momento de trasladar las imágenes mentales a un lenguaje visible, materializado en palabras y estructuras discursivas coherentes.

El tercer componente, relacionado con los procesos cognitivos involucrados en el acto de escribir, abarca tres subprocesos (planificación, redacción y revisión) de carácter no lineal, sino más bien conectados entre ellos y reversibles entre sí, lo que le permite al escritor volver sobre cualquiera de ellos en el momento necesario. La planificación y formulación de metas son vitales en este proceso y pueden cerrar la brecha entre el éxito o el fracaso de la tarea, pues es allí donde se concretan elementos como la generación de ideas y las conexiones con las metas, para pasar a darle una organización, una suerte de esqueleto al texto. En un contexto escolar en esta fase, el maestro puede valerse de organizadores gráficos, imágenes o frases claves para facilitar el momento, sobre todo en niños de primaria. En la fase de redacción el escritor traslada sus ideas e imágenes mentales, a palabras en un texto, que empieza a tener sentido e intención comunicativa. En la fase de revisión aparece la lectura como elemento que permite evaluar lo hecho hasta el momento, con la intención de identificar problemas en el texto, para realizar mejoras. Por último, en la reescritura se van haciendo los ajustes que el estudiante considere necesarios en su texto, teniendo en cuenta además de sus apreciaciones las hechas por sus pares y por la maestra.

La escritura enfocada en el proceso tiene un corte metacognitivo, que hace gran énfasis en la fase de revisión o monitoreo donde aparece la lectura como elemento que permite una autorrevisión constantes, con la intención de aplicar ajustes necesarios. Es un modelo centrado en el estudiante como escritor y su proceso personal, donde el profesor es un acompañante que propicia momentos de andamiaje y retroalimentación pertinente y asertiva. Esta retroalimentación busca que el estudiante pueda potenciar sus textos, sobre todo en el caso del trabajo con niños o escritores inexpertos pues la habilidad de monitoreo, como estrategia de autorregulación, está poco desarrollada en ellos, además carecen de una rutina ejecutiva que los lleve a dominar momentos de la escritura que para un escritor con experiencia se da con más naturalidad (Scardamalia y Bereiter, 1992).

### **1.5.3 Texto descriptivo**

Para definir el texto descriptivo de mejor manera, es pertinente hacer referencia al contenido de este tipo de textos que, según Siburian (2013), son escritos donde una persona plasma su capacidad para transmitir sentimientos, ideas y anuncios a los demás, haciendo que los pensamientos sean transformados de manera tangible a un texto escrito. Por otro lado, Masitoh y Suprijadi (2015) indican que la descripción es una habilidad difícil y compleja, ya que envuelve procesos mentales extensivos, que implican transmitir imágenes mentales de manera tan precisa que el lector logre verlos.

En ese sentido, Calsamiglia y Tusón (1999) argumentan que toda descripción está condicionada por el contexto en el que se desarrolla la comunicación, refiriéndose a la relación entre los interlocutores, el contrato comunicativo establecido y la intención que se tiene con el texto, lo que permite establecer si este va a tener una función informativa, expresiva, argumentativa o directiva. A su vez, la descripción es definida como una «pintura» hecha con palabras, ya que permite al receptor ver mentalmente la realidad de aquello que se describe (Álvarez, como se citó en Santos, 2009).

El texto descriptivo es, en pocas palabras, el conjunto de los dos conceptos mencionados anteriormente: la descripción, la cual es presentada de manera escrita, con intención de generar en el lector la representación mental de lo que se busca describir. Siburian (2013) destaca que el texto descriptivo es una tipología textual que debe ser dominada por los estudiantes de inglés, ya que según Ervina Evawina (como se citó en Siburian, 2013) y Masitoh y Suprijadi (2015), este permite representar de manera escrita una persona, lugar u objeto para que el lector pueda visualizarlo. En este orden de ideas, Santos (2009) destaca que el texto descriptivo normalmente no es homogéneo, por el contrario, este es incluido con frecuencia en otros tipos de discurso, cumpliendo una función específica, así, por ejemplo, este puede ayudar a captar la atención en un texto persuasivo, a esclarecer alguna situación en un discurso explicativo o establecer una pausa entre las situaciones presentadas en una narración. En cuanto a la descripción, esta es definida por Berasaín de Diego (1992) como un texto justificado, lo que quiere decir que solo aparecerá en un momento específico del relato, además puede tener como objetivo añadir interés a la narración.

Así mismo, Calsamiglia y Tusón (1999) manifiestan que la descripción puede desempeñar un papel dominante en un texto, como es el caso de un informe médico, sin embargo, en una cantidad relativamente grande de textos, la descripción aparece combinada, de esta manera, los textos o secuencias narrativas y dialógicas normalmente están acompañadas de la descripción. Tal y como afirman Calsamiglia y Tusón (1999) “es parte esencial de la representación del mundo de la ficción” (p.280). En este sentido, el texto descriptivo es usado con regularidad para describir, personas, objetos, lugares, situaciones, ambientes, entre otras. Es muy común encontrar este tipo de textos en la cotidianidad, posibilitando tanto expresar como descubrir el mundo a través de los sentidos. Por otra parte, Santos (2009) argumenta que existen dos posibilidades de llevar a cabo una descripción, una

es la descripción técnica y la otra es la descripción lírica. La primera tiene un uso más objetivo, por lo que se caracteriza por su realismo y verosimilitud; la segunda es más subjetiva y depende de la imaginación del interlocutor, además, esta suele ser más estética que práctica.

Por otro lado, Dolz y Gagnon (2010) argumentan que cada texto es particular y es una obra de un individuo o un colectivo que se encuentra directamente incidido por la construcción de sentido, época, cultura, lengua e intención con la que este haya sido escrito. En este orden de ideas, Dolz y Gagnon (2010) hacen alusión al concepto de género textual como producciones escritas con intenciones u objetivos específicos dentro de determinadas esferas culturales como la escuela, política, iglesia, culturas, lenguas, etc. y que los hace diferenciarse unos de otros, así por ejemplo dentro de los géneros textuales es posible encontrar correos electrónicos, cartas, noticias, afiches, fábulas, cuentos. En el presente trabajo investigativo, los participantes realizaron la escritura de textos descriptivos haciendo uso de afiches descriptivos.

#### **1.5.4 El afiche descriptivo**

El afiche es un género al que las personas están expuestas constantemente en diferentes contextos culturales, es bastante llamativo a la hora de transmitir un mensaje. Copello (2004) lo describe como “uno de los medios más importantes de nuestra cultura visual contemporánea”, “se basa en la combinación de dos lenguajes: el de la imagen y el del texto. La imagen muestra y el texto explica”. El afiche es un género textual, ya que tiene una intención clara, comunica un mensaje y usa distintas modalidades semióticas, las cuales pueden tener una relación de cooperación, de redundancia o de conflicto (Copello, 2004). En este caso, los participantes elaboraron afiches con intención descriptiva con descripciones precisas en inglés para enunciar algunas características de animales y plantas y así poder

contrastar cómo esas características les permiten vivir en un hábitat específico, que se ve impactado por acciones humanas como el tráfico ilegal de animales.

### **1.5.5 Bilingüismo**

El bilingüismo es un fenómeno social, donde ocurre la adquisición o aprendizaje de más de una lengua por parte de un individuo o un grupo de personas. Esta es una definición amplia y bastante general, ya que acordar una sola definición de bilingüismo es difícil, sobre todo en términos de lograr aceptación homogénea de esa delimitación conceptual (Cárdenas, Chávez y Hernández, 2015), pues las disciplinas que tienen parte en ella al ser diversas y variadas tienden a poner énfasis en un paradigma específico y dejar por fuera otros puntos que pueden ser relevantes para las otras miradas disciplinares en cuestión (Guerrero, 2010).

Hay una diversidad de elementos en la manera como se aborda la definición de bilingüismo: psicológicos, sociológicos, lingüísticos, entre otros, y estos fundamentan las perspectivas que se identifican frente a las necesidades, la utilización de las lenguas y el nivel de competencia que se alcance cuando se habla de bilingüismo (Cárdenas et al., 2015). Así mismo, para dar una definición de bilingüismo es relevante el contexto en el que se hace uso de dos o más lenguas (o dialectos), implicando la vida diaria del individuo bilingüe, pues en esa cotidianidad se presentan factores sociales, políticos, económicos, circunstanciales y educativos que marcan los niveles de competencias que despliegue una persona bilingüe, en diferentes momentos de su vida (Grosjean y Byers-Heinlein, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, Galindo, Loaiza y Botero (2013) plantean una definición de bilingüismo que considera el carácter multidimensional del mismo, situándose en una perspectiva interdisciplinar, donde la psicolingüística y la sociolingüística son tenidas en cuenta para plantear que en el bilingüismo un sujeto o una comunidad hace uso de dos o más lenguas-culturas, en un contexto específico, en el que tanto el sujeto como la lengua conviven, inmersos en factores socioculturales, políticos y educativos de los que no se puede

desligar. En este orden de ideas, Galindo y Larrota (2018) especifican que la edad en la que se inicia el proceso de fundamentación de una lengua es un factor relevante que se debe tener en cuenta, así como, el contexto en el que se da dicho proceso. Tomando lo indicado por estos dos autores, esta investigación examina el bilingüismo individual, en sujetos en formación en un contexto escolar bilingüe temprano, es decir, una adquisición precoz consecutiva de una segunda lengua.

### **1.5.6 Educación bilingüe**

La educación bilingüe busca desarrollar la biliteracidad, es decir que el usuario logre usar con eficacia y precisión el lenguaje aprendido como segunda lengua, así como logra hacerlo con su lengua materna y que lo haga no solo para propósitos académicos, sino también personales, sociales y laborales (Genesee, 2004). Así, una definición de educación bilingüe que se encuentra adecuada para este trabajo la presenta Genesee (2004), quien expone que la educación bilingüe se delimita desde tres aspectos importantes: las metas lingüísticas, los enfoques pedagógicos y los niveles de escolaridad; estos dentro de una propuesta escolar donde se promueva la competencia bilingüe (o multilingüe) al usar dos (o más) lenguas como medio de instrucción en segmentos significativos del currículo académico en áreas de contenido y no solo en asignaturas específicas de lengua.

En relación con lo anterior, García (2009) indica que la educación bilingüe se caracteriza por ofrecer una formación académica en dos o más lenguas, donde los individuos estén expuestos a espacios de instrucción de manera sistemática en ambas lenguas, teniendo en cuenta la cultura en la que cada una de las lenguas se encuentra situada, lo que implica una multiplicidad de visiones de la lengua. Teniendo esto como referente, se puede enunciar que la educación bilingüe busca que los hablantes sean capaces de funcionar a través de las culturas relacionadas con las lenguas que se usan como medio de instrucción, implicando espacios de la cotidianidad escolar más allá del salón de clases como espacio físico. Al

respecto, García, Flores y Chu (2011) enfatizan que en esta perspectiva las lenguas que interactúan en la formación del estudiante no deben ser vistas como sistemas autónomos sino en constante interacción, de allí que en la educación bilingüe todas las lenguas utilizadas para la instrucción tengan el mismo estatus y no se busque suprimir la lengua materna o primera lengua. Esto se ratifica en el postulado de la interdependencia lingüística de Cummins (2002), quien explica la importancia de introducir el uso de ambas lenguas (L1 y L2) de manera simultánea en la instrucción escolar.

En la institución educativa en la que se llevó a cabo esta investigación han fundamentado su Programa de Educación Bilingüe (PEB), como uno donde se da un bilingüismo simultáneo y sucesivo, puesto que las dos lenguas (el español -lengua materna- y el inglés -segunda lengua-) son aprendidas en un mismo periodo; es decir, el aprendizaje se da de manera paralela. Así mismo, se maneja un programa de inmersión parcial temprana, donde los estudiantes están expuestos desde el preescolar a las dos lenguas de manera equilibrada (50% - 50%) y separada, con maestros bilingües que hacen uso de materiales auténticos y situaciones comunicativas diversas en diferentes puntos de la jornada escolar, incluyendo momentos no académicos (García, 2009).

### **1.5.7 Escritura en contextos bilingües**

A lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras se han utilizado diversas estrategias, métodos y herramientas para llevar a cabo un apropiado proceso de enseñanza. Mota de Cabrera (2006) describe el rol que ha tenido la escritura dentro del currículo de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, mencionando que, durante el siglo XX, destacaron tres métodos influyentes: el método gramática traducción (finales del siglo XIX e inicios del siglo XX), el método audiolingual (entre los años sesenta y setenta) y la instrucción orientada hacia el desarrollo de habilidades. Este último método hace énfasis en la producción de una comunicación significativa en la lengua meta y sugiere que las

actividades de escritura, al igual que las demás, deben ser contextualizadas y aplicadas a situaciones de la vida real.

Por otro lado, Valdés, Haro y Echevarriarza (1992) mencionan que, durante mucho tiempo, los profesores de lenguas extranjeras dieron poca importancia a las habilidades escritas, poniéndolas por debajo de las habilidades de comprensión y expresión oral, manifestando que estas dos son más importantes en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En su estudio, Valdés et al. (1992) indican que la escritura en los procesos de enseñanza empezó a adquirir una mayor importancia, lo que se denominó la nueva revolución de la enseñanza de escritura. Esto implica que esta habilidad de la lengua está recibiendo mayor atención, incluso en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.

Desde una perspectiva más aterrizada a la realidad del país, los estudiantes entre los grados primero y tercero de primaria deberían obtener un nivel A1 con base en lo establecido por el Marco Común Europeo (MCER). En relación con lo anterior, el MEN (2006) dispone que, en cuanto a la habilidad de escritura en inglés, al finalizar el grado tercero, los estudiantes deben ser capaces de escribir información personal, mensajes de invitación, responder brevemente a preguntas “qué, quién, cuándo y dónde” en formatos sencillos y demostrar conocimiento de las estructuras básicas del inglés. Así mismo, el MEN (2016), en los Derechos Básicos de Aprendizaje- DBA, menciona aquellas habilidades que los estudiantes de segundo de primaria deben alcanzar al finalizar el grado, sin embargo, estos no especifican el uso de la habilidad de escritura en inglés.

La Asociación de Colegios Jesuitas en Colombia (ACODESI) dispone que la enseñanza del inglés en sus instituciones se asuma como segunda lengua, lo que implica un currículo educativo con instrucción sistemática en ambas lenguas, con un porcentaje similar de exposición a la primera lengua (español) y a la segunda lengua (inglés), para el caso de estos colegios la exposición es del 50% para cada lengua, con la intención de ofrecer la

posibilidad a los estudiantes bilingües de comunicarse competentemente en diferentes contextos haciendo uso de ambas lenguas. La apuesta de aprendizaje del programa de educación bilingüe del Colegio Berchmans busca que los estudiantes de primaria formalicen aspectos de la adquisición del código lector y escrito en segunda lengua, por medio del enfoque comunicativo, que plantea que el aprendizaje de idiomas es exitoso cuando a los alumnos se les involucra en actividades reales de comunicación, y se usan estrategias para la adquisición del idioma que les permita usarlo en un contexto práctico (Littlewood, 1998).

### **1.5.8 Secuencia didáctica**

Otro concepto importante que se tuvo en cuenta durante este trabajo investigativo fue el de secuencia didáctica (SD), la cual según Pérez-Abril (2005) Díaz-Barriga (2013) y Salamanca (2014) es la manera como los profesores organizan ciertas acciones de enseñanza, buscando promover la construcción de un aprendizaje significativo o el incremento de las competencias y habilidades de los estudiantes. Una secuencia didáctica correctamente elaborada debe permitir identificar sus objetivos o propósitos con relación a lo que se busca aprender: condiciones de inicio, desarrollo y cierre, los procesos y resultados de la misma, los cuales no siempre se dan de manera rígida o lineal.

Por otro lado, Camps y Zayas (2006) mencionan que una secuencia didáctica dirigida a desarrollar habilidades de escritura debe ser formulada a manera de proyecto en el que el objetivo principal sea la producción de un texto escrito y cuya duración sea más o menos larga, dependiendo de las necesidades particulares de los estudiantes, docente e instituciones. Así mismo, debe plantear objetivos de aprendizaje y de enseñanza que, más adelante, se convertirán en los criterios de evaluación. En pocas palabras, los objetivos son los que guían la secuencia, ya que permiten ver lo que se desea alcanzar además de verificar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por último, una SD enfocada en el desarrollo de habilidades escritas debe mantener una estructura que permita evidenciar la preparación, producción y

evaluación, así como una continua interacción entre lo oral y lo escrito, la lectura y la escritura.

En resumidas cuentas, una secuencia didáctica es un conjunto de actividades planteadas por uno o más docentes quienes tienen dominio sobre ciertos temas específicos, con el objetivo de ayudar a los estudiantes a alcanzar las metas propuestas al inicio de la secuencia. Esta, a su vez, está dividida en tres momentos importantes: inicio, el desarrollo y la evaluación. Estos siempre serán regidos por sus objetivos, entendiendo que no necesariamente se den con un carácter estrictamente lineal, sin embargo, dentro de una secuencia didáctica se debe identificar una progresión de las actividades propuestas.

De esta manera, se han revisado conceptos que presentan cómo la escritura enfocada en el proceso y el desarrollo de esta habilidad en una segunda lengua están relacionados de manera recíproca, permitiéndole sobre todo a estudiantes de grados iniciales o escritores inexpertos nutrirse al generar una manera de plasmar sus ideas, siguiendo un proceso estructurado y tranquilo, mediado por un acompañamiento docente oportuno y eficaz. Así mismo, esta relación es importante estudiarla bajo el lente de la metacognición, pues el plasmar ideas de forma escrita, presenta exigencias particulares que tal vez un escritor experto pueda asumir con mayor competencia, pero los estudiantes que harán parte de la muestra de esta investigación están en camino de consolidar su proceso escritor de manera más autónoma y consciente.

## 2. Aspectos metodológicos

### 2.1 Proceso de investigación y diseño

La presente investigación es de carácter cualitativo, enfoque mediante el cual se buscó analizar la incidencia de una secuencia didáctica basada en la escritura como proceso en la producción de textos descriptivos en inglés en estudiantes de formación bilingüe de segundo grado. Así mismo, describir e interpretar las acciones y las interacciones con los participantes, materializadas en las verbalizaciones (orales y escritas) que estos hacen de los hechos funcionales relevantes, situándolos así en relación con la realidad contextual donde se desarrolla el estudio (Rodríguez, 2011).

Esta propuesta se estructuró empleando un diseño de investigación -acción educativa, dentro de un proceso de investigación cualitativo, y no pretendió realizar afirmaciones generalizadas, sino indagaciones profundas y contextualizadas. Para Elliot (2000), la investigación-acción se entiende como el análisis hecho por el maestro investigador de una situación social dentro del aula, con la intención de implementar acciones de mejora, después de haber logrado una comprensión más profunda y reflexiva del problema identificado (diagnóstico) y así generar una intervención sobre la práctica en cuestión. La investigación-acción posee una naturaleza dual, pues busca la generación amplia de conocimiento científico, ofreciendo alternativas de solución a los problemas que surgen dentro de un contexto social específico, buscando involucrar a los diversos agentes de la comunidad educativa, poniendo en el centro a los profesores que se convierten en sujetos coinvestigadores, aumentando también la competencia de todos los participantes del proceso (Rojas, 2008). Por otro lado, la investigación-acción es una forma de indagación introspectiva, en la que los agentes investigadores tienen como objetivo comprender sus propias prácticas, dentro de las situaciones en las que estas ocurren, con el fin de mejorar la

coherencia y la objetividad de dichas prácticas sociales y educativas (Kemmis y McTaggart, 1992).

## **2.2 Participantes**

La población participante estuvo conformada por 14 estudiantes, niñas y niños de segundo grado de primaria con edades comprendidas entre los 7 y los 8 años, de un colegio bilingüe privado, ubicado en la comuna 22 de la ciudad de Cali, que pertenecen a estratos socioeconómicos 5 y 6. La escogencia de estos participantes se debió a que se tenía acceso al trabajo con ellos, pues los docentes investigadores laboran en la institución hace más de cinco años, por lo que se trata de un muestreo por conveniencia.

## **2.3 Procedimiento**

A continuación, se describe la forma como se ejecutó la investigación, teniendo en cuenta los momentos, objetivos e instrumentos que en conjunto estructuran la propuesta desde un diseño de investigación acción educativa, con un tiempo proyectado para la duración de la intervención didáctica de 6 semanas dividida en 14 sesiones.

### **2.3.1 Diagnóstico y reconocimiento de la situación**

En este momento se identificó la situación a ser intervenida, estableciendo un plan de acción flexible, característica propia de la investigación acción, que permitió hacerle ajustes a la secuencia didáctica planeada, debido a los imprevistos que se identificaran en el camino (Elliot, 2000; Latorre 2005). La modalidad de alternancia que combina trabajo remoto en casa con dos días de asistencia presencial a las instalaciones del colegio de un grupo reducido de estudiantes propició varios ajustes necesarios en la planeación. Esta situación responde al aislamiento preventivo obligatorio por la pandemia de Covid-19, que además está sujeta a los cambios que se derivan del comportamiento de dicha pandemia y obliga a las instituciones

educativas a tener planes de trabajo flexibles. Se realizó un pilotaje con un grupo diferente a los participantes del estudio, pero del mismo grado en el colegio, con la intención de determinar el índice de dificultad de la prueba de escritura y por ende de la rúbrica que se empleó para la evaluación y análisis de los textos. Así mismo, con este grupo piloto se aplicaron las preguntas propuestas para la entrevista grupal. Con estos insumos, además de los comentarios recibidos en la validación de pares y profesores de los instrumentos de recolección de datos (rúbrica e inventario de consciencia metacognitiva Junior MAI), se hicieron los ajustes pertinentes para dar inicio a la implementación.

Para empezar la intervención, se realizó una valoración escrita a manera de pretest para conocer el estado inicial de los estudiantes en aspectos que tienen que ver con sus desempeños en la escritura de textos descriptivos, previos a la implementación de la intervención didáctica planeada por los maestros. Estos textos fueron evaluados con una rúbrica (anexo 1) que valoró las tres estructuras de organización del contenido del texto (macroestructura, microestructura y superestructura) expuestas por van Dijk (1980), en el modelo de análisis del procesamiento de la información.

### **2.3.2 Formulación del plan de acción**

En esta etapa se hizo el análisis de la situación identificada como problemática, con la intención de plantear las acciones que guiaron el cambio en la práctica docente. Esta parte tuvo un carácter deliberado y controlado por los docentes investigadores. Así mismo, se realizaron ajustes a los instrumentos con los que se recolectó la información para ser analizada (Elliot, 2000; Latorre 2005), resultado de la retroalimentación entregada por los expertos que validaron los instrumentos diseñados. La rúbrica evaluativa se organizó en tres niveles correspondientes a la superestructura, macroestructura y microestructura, además, se incluyeron descriptores en cada nivel de desempeño y se tuvo en cuenta la escala valorativa interna de la institución educativa. El cuestionario de consciencia metacognitiva (Junior

MAI), se ajustó de tal manera que fuese comprensible para niños de la edad de los participantes y se le adicionó apoyo gráfico en la escala de Likert. Con los elementos teóricos identificados, se planteó una secuencia didáctica, de catorce sesiones, que permitió intervenir la situación identificada.

### 2.3.3 Implementación y observación

En esta fase se aplicaron las acciones planeadas por los maestros investigadores, buscando poner en diálogo las prácticas pedagógicas innovadoras con aquellas que ya están instaladas en el aula y que, con una mirada crítica pueden llegar a aportar cimientos al trabajo que se busca construir, después del análisis deconstructivo hecho por los docentes (Restrepo, 2004). Se implementó una secuencia didáctica de escritura de textos descriptivos de catorce sesiones, entre la intervención y la aplicación de los instrumentos (Ver tabla 1), usando el enfoque de escritura como proceso, con estrategias metacognitivas que apuntaban a privilegiar la autorregulación, motivación y avances de los estudiantes. Esta secuencia (anexo 2), fue aplicada bajo el modelo de alternancia: trabajo remoto desde casa, con la asistencia de un grupo reducido de estudiantes al colegio dos veces a la semana debido al aislamiento preventivo obligatorio reglamentado por el Decreto 990 (2020), en el marco de la emergencia sanitaria por causa de la pandemia del coronavirus COVID-19 (Rappoport, Rodríguez y Bressanello, 2020).

Tabla 1 *Sesiones de la secuencia didáctica*

Sesión	Objetivos	Descripción de la sesión
Sesión 1	Identificar y comprender la actividad de escritura y la metodología implementada para la secuencia didáctica.	Apertura - presentación de la actividad y sus objetivos - Ejercicio de observación y descripción inicial.
Sesión 2	Reconocer las	Clase comunitaria: construcción del

	características de la tipología textual descriptiva y producir un texto descriptivo corto como texto inicial.	concepto de texto descriptivo con los participantes - aplicación del pretest.
Sesión 3	Planificar la producción de los textos: formulación de objetivos del texto, identificando un posible lector y la intención comunicativa del texto.	Planificación de la escritura: objetivos/lector e intención del texto - Actividad de escritura #1.
Sesión 4	Redactar una primera versión del texto, teniendo en cuenta los objetivos planteados la sesión anterior.	Retomar plan de escritura - revisar consigna - borrador #1.
Sesión 5	Redactar una primera versión del texto, teniendo en cuenta los objetivos planteados la sesión anterior.	Continuación de la escritura del borrador #1.
Sesión 6	Revisar el texto escrito para identificar y realizar mejoras.	Pautas para revisar un texto - ejercicio de revisión grupal - socialización de marcas de revisión.
Sesión 7	Revisar el texto escrito para identificar y realizar mejoras.	Revisión personal de mi texto - formación de parejas para primer espacio de revisión en pares.
Sesión 8	Revisar el texto escrito para identificar y realizar mejoras.	Sesión de trabajo en parejas - coevaluación con comentarios a los textos.
Sesión 9	Reescribir el texto, teniendo en cuenta las instrucciones y contenido que debe tener el escrito.	Reescritura #1 del texto después de retroalimentación.

Sesión 10	Reescribir el texto, teniendo en cuenta las instrucciones y contenido que debe tener el escrito.	Continuación de la reescritura #1 del texto después de retroalimentación - heteroevaluación.
Sesión 11	Reescribir el texto, teniendo en cuenta las instrucciones y contenido que debe tener el escrito.	Lectura, revisión y reescritura del texto resultante del pretest (postest).
Sesión 12	Planear el texto gráfico del afiche, teniendo en cuenta las instrucciones y contenido que debe tener este.	Pautas y planeación para realizar el texto gráfico para el afiche.
Sesión 13	Realizar el texto gráfico del afiche, teniendo en cuenta las instrucciones y contenido que debe tener este.	Versión final de los dibujos. Organización de los afiches en el formato dado.
Sesión 14	Recopilar impresiones, opiniones y sugerencias de los participantes.	Sesión de cierre: entrevista grupal - aplicación del Inventario de conciencia metacognitiva Jr. MAI.

---

*Nota.* La tabla 1 muestra un resumen de la secuencia. Autoría propia.

### **2.3.4 Reflexión y evaluación de la acción**

Por último, se llevó a cabo la validación de la efectividad de la práctica reconstruida en la secuencia didáctica propuesta. En esta fase se hizo un análisis de los datos obtenidos con la intención de medir el alcance en términos de mejoras evidenciadas en la escritura de los estudiantes. En ese momento, se tuvieron en cuenta las opiniones de los participantes en el proceso: estudiantes y maestros, al recolectar sus impresiones por medio de entrevistas grupales.

## 2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A continuación, se presentan las técnicas e instrumentos empleados para recolectar los datos que dan respuesta a los objetivos específicos planteados en la investigación. Para el objetivo 1, se hizo uso de una prueba de escritura, a manera de pretest y postest, acompañada de una rúbrica de calificación. Para el objetivo 2, se empleó la técnica de observación participante, registrada en el diario de campo llevado por los maestros investigadores. Para este mismo objetivo se utilizaron portafolios donde los estudiantes registraron las actividades y el inventario de consciencia metacognitiva (Junior MAI) orientado al proceso de escritura. En cuanto al objetivo 3, se realizaron entrevistas semiestructuradas de manera individual y grupal.

### **Prueba de escritura: pretest y postest**

Para la implementación se aplicaron dos pruebas de escritura, una al inicio de la intervención y otra al final. Para la elaboración del texto descriptivo como pretest se propuso a los estudiantes la siguiente consigna de trabajo (ver anexo 3):

1. Describan detalladamente lo que observan en la imagen.
2. Describan ¿qué sucede con los animales que fueron rescatados después de ser cazados y traficados ilegalmente?

Para el postest la instrucción de escritura (ver anexo 4) fue la siguiente:

- 1- Elige y describe un animal de los personajes del libro “Bear Came Along”.
- 2- Imagina que un humano ilegalmente atrapó a ese animal y lo envió a la ciudad.

Describe cómo el animal estará y se sentirá lejos de su hábitat natural.

- 3- Apoya tu trabajo en la lista de chequeo que compartimos al inicio de la clase y que tienes en tu portafolio.

Estos textos fueron evaluados a través del uso de una rúbrica asociada a las pruebas de escritura (anexo 1).

La consigna de escritura y la rúbrica fueron piloteadas con un grupo de 10 estudiantes, del mismo grado y edad (8 años en promedio) de los participantes en la investigación. El grupo piloto estuvo constituido por 5 niños y 5 niñas, a quienes se les entregó la consigna de escritura inicial, se les pidió a algunos que la leyeran y se la explicaran a un compañero. Posteriormente, los demás debían explicarle a la profesora qué debían hacer indicando si les era clara o no la actividad. Se procedió a indagar con estos estudiantes sus dudas e ideas para hacer más clara la instrucción. Con esta información se determinó la necesidad de presentar la consigna por partes, a manera de instrucciones separadas, acompañada de un texto modelo que incluyera específicamente cada sección de la instrucción. Se optó también por incluir una lista de chequeo entregada a los estudiantes a la par de la consigna. Con este grupo también se piloteó la rúbrica de evaluación. En esta se observó que era necesario discriminar su contenido de tal manera que sus indicadores y niveles fuesen ítems independientes.

Así mismo, la rúbrica fue valorada y validada por un grupo de expertos, constituido por cuatro profesores de la Universidad Javeriana Cali y tres profesores pares de los investigadores. El grupo de evaluadores eran profesores con nivel formativo de maestría, una de ellas con doctorado, todos vinculados a la implementación de procesos de lectoescritura con estudiantes de diferentes niveles escolares (cuatro profesores universitarios, un profesor de preescolar, una profesora de básica primaria y una de educación media). Se les pidió evaluar el contenido del instrumento teniendo en cuenta tres criterios: coherencia (estructuración adecuada entre el enunciado y lo que se deseaba evaluar), pertinencia (nivel de correspondencia entre lo que evalúa el enunciado y cada uno de sus niveles) y claridad (construcción gramatical y lingüística de los enunciados que componen el instrumento, en relación con aspectos de redacción, ortografía y uso adecuado de términos). Con sus aportes,

la rúbrica se reorganizó de manera tal que las tres estructuras de organización del contenido del texto (macroestructura, microestructura y superestructura) expuestas por van Dijk (1980), se identificaran con mayor claridad. Así mismo, se hicieron ajustes en la redacción y se organizaron los descriptores correspondientes a los niveles de valoración para cada desempeño.

El análisis comparativo de los resultados del pretest y postest de la producción escrita de los participantes se realizó a través de la construcción de tablas de frecuencias agrupando los datos de las valoraciones cuantitativas de la rúbrica implementada en las pruebas, calculando la media agrupada de cada uno de los indicadores, que permitió determinar la evolución de la escritura en los participantes.

### **Observación participante**

Hernández-Sampieri et al. (2014) hacen una clasificación de los diferentes papeles que puede desempeñar un observador de acuerdo con su nivel de participación entre los cuales se encuentran: no participación, participación pasiva, participación moderada, participación activa y participación completa. En el presente estudio, se llevó a cabo una observación participante de dos tipos, ya que fueron dos personas las encargadas de realizar el procedimiento, la primera, la docente quien orientó la clase y quien a su vez realizó una observación participante completa, ya que esta se mezcló por completo con el público observado, mientras que el segundo observador no interactuó con los participantes, es decir, que este realizó una observación de manera pasiva.

Con este procedimiento se pretendió observar y registrar las reacciones e interacciones que los estudiantes tuvieron cuando desarrollaron el texto escrito mediante la implementación de la escritura como proceso, además de algunos procesos grupales y de autorregulación que se llevaron a cabo durante la misma. Para esto se tuvieron en cuenta las

descripciones al igual que las valoraciones y percepciones de la docente-investigadora participante, estas se consignaron en el diario de campo (anexo 5).

### **Portafolio del estudiante**

El portafolio es un instrumento cuyo objetivo es demostrar la formación alcanzada por los estudiantes en las competencias propuestas en la situación de enseñanza-aprendizaje. El portafolio tuvo como función la recolección de evidencias por parte de los estudiantes, haciéndolos responsables de su propio proceso al tener que, no solo documentar de manera ordenada y sistemática sus escritos, sino aprender a planificar y autogestionar su aprendizaje, para lograr procesos reflexivos al poder volver constantemente a sus producciones con la intención de adelantar revisiones, ediciones y correcciones que aporten además a su autorregulación (Ayala y Medina, 2006). Es así como los docentes investigadores hicieron uso del portafolio para recolectar las producciones escritas de los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica y evidenciar una progresión de su trabajo, buscando impulsar en los alumnos un proceso metacognitivo en el que reflexionaran sobre cómo sus textos y habilidades de escritura cambiaron. Este proceso reflexivo se llevó a cabo con la ayuda de un inventario de conciencia metacognitiva que les permitió a los estudiantes analizar a profundidad cuáles fueron los procesos cognitivos que se llevaron a cabo durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

### **Inventario de conciencia metacognitiva Jr. MAI (adaptado)**

El inventario de conciencia metacognitiva junior o Jr. MAI (Jr. Metacognitive Awareness Inventory), por sus siglas en inglés, es un instrumento adaptado del instrumento MAI (Metacognitive Awareness Inventory) y es utilizado para recolectar información sobre los procesos metacognitivos que llevan a cabo los estudiantes entre los grados escolares 3 y 5 (Sperling, Howard, Miller y Murphy 2001). Este instrumento, consta de 12 ítems con tres

opciones de respuesta (nunca, algunas veces y siempre) para ser empleado con niños de básica primaria. En el caso del presente estudio, se realizó una adaptación de este instrumento para poder analizar los procesos metacognitivos en estudiantes de grado segundo al momento de realizar actividades de escritura en segunda lengua (anexo 6). Esta adaptación constaba de 10 ítems o preguntas dirigidas hacia los procesos de escritura y las mismas tres opciones de respuesta. Este instrumento fue aplicado inicialmente a un grupo piloto para revisar su funcionamiento, en términos de claridad y validez de su contenido. Así mismo, fue validado por juicio de expertos, quienes hicieron sugerencias relacionadas con la redacción e inclusión de emoticones en el formato para que la lectura fuera más amigable y así facilitar la comprensión por parte de los estudiantes.

### **Entrevista semiestructurada**

La entrevista es definida como una reunión entre dos o más personas, si es el caso de una pareja o un grupo pequeño, en la que participan el entrevistador y el entrevistado o entrevistados para que hablen sobre sus vidas y experiencias de manera abierta y libremente fluyente, con la intención de construir sentido (Amezcu, 2003; Hernández-Sampieri et al., 2014). En este caso se implementaron varias sesiones de entrevistas grupales semiestructuradas (anexo 7), las cuales son definidas por Hernández-Sampieri et al. (2014) como aquellas en las cuales el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para obtener una información más detallada. Estas entrevistas se hicieron a un grupo de estudiantes con los que los maestros investigadores han trabajado previamente, pues son parte del cuerpo de docentes del colegio donde se llevó a cabo el estudio. Las entrevistas tuvieron el propósito de conocer las percepciones de los estudiantes respecto al desarrollo de la secuencia didáctica, la escritura como proceso y algunos procesos de autorregulación. Las entrevistas se dividieron en una entrevista individual, a cada uno de los catorce participantes de la investigación, con la intención de conocer sus percepciones personales sobre el impacto

del proceso llevado a lo largo de la implementación de una secuencia didáctica basada en el enfoque de escritura como proceso y poder analizar sus opiniones frente a las estrategias empleadas y al avance que ellos pudieron identificar en su proceso. También, se emplearon dos momentos de entrevistas grupales donde además de indagar por las apreciaciones de los estudiantes frente a las estrategias empleadas para realizar sus escritos, se buscó conocer si les fue posible reflexionar sobre los avances advertidos por cada uno en sus textos, si su nivel de compromiso con la actividad fue mayor al escribir de esta manera, además de cuestionarlos frente a la efectividad en el uso del enfoque percibida por ellos.

## **2.5 Análisis de datos**

En esta investigación se analizaron los datos principalmente por medio de la técnica de análisis de contenido, así como mediante el uso de la estadística descriptiva, las cuales son definidas a continuación.

### **2.5.1 Técnica de análisis de contenido**

Para comprender mejor esta técnica, López-Noguero (2009) define primeramente el concepto de análisis, basándose en la definición del Diccionario de la Real Academia Española (edición 1992) como una “distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos” o como el “examen que se hace de una obra, de una escrito o de cualquier realidad susceptible de estudio intelectual” (p. 170). López-Noguero (2009) argumenta que existen dos distinciones importantes en los modelos que llevan a cabo este tipo de análisis, el análisis externo, que procura ubicar el texto en un contexto, es decir todo aquello que afectó su producción y que permiten explicarlo; y el análisis interno, el cual busca destacar partes importantes del texto de manera interna, como su sentido y caracteres fundamentales.

Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis de contenido no busca analizar el estilo del texto, sino sus ideas, buscando cuantificar el significado de las palabras, temas o frases. Así mismo Berelson (como se citó en López-Noguero 2009), argumenta que el análisis de contenido es una técnica que busca estudiar de manera objetiva, sistemática y cuantitativa el contenido de procesos comunicativos, buscando sustituir las interpretaciones de los investigadores por procedimientos más estandarizados, es decir que busca que estas sean más objetivas que subjetivas y de esta forma, convertir el contenido de los documentos en datos que puedan ser tratados de forma mecánica.

En este orden de ideas, para llevar a cabo un apropiado análisis de contenido, este debería incluir necesariamente los siguientes pasos: a) Selección de la comunicación que será estudiada; b) selección de las categorías que se utilizarán; c) selección de las unidades de análisis, y selección del sistema de recuento o medida (Piñuel, 2002). Para este estudio se empleó esta técnica para hacer el análisis de los portafolios de los estudiantes, los diarios de campo y las entrevistas semiestructuradas.

### **2.5.2 Estadística descriptiva**

Esta permite llevar a cabo la descripción de los datos, valores o puntuaciones, lo cual se logra al describir la distribución de las frecuencias de cada variable (Hernández-Sampieri et al., 2014). De esta forma, hacen parte de la estadística descriptiva, las medidas de tendencia central, definidas por Hernández-Sampieri et al. (2014) como los valores medios de una distribución que permiten ubicarla dentro de la escala de medición de la variable; por otro lado, Graham, Kwok y Platt (como se citó en Hernández-Sampieri et al., 2014) argumentan que el nivel de medición de la variable determina la tendencia de medida central más adecuada para interpretar. Estas medidas suelen estar divididas principalmente en tres: moda, mediana y media; para este estudio se utilizó la media para describir y comparar los resultados arrojados tanto por la prueba pretest como la posttest e identificar de qué manera

influye la implementación de la escritura como proceso en la redacción de textos descriptivos en los estudiantes objeto de la investigación. Tanto en el pretest como en el postest se hizo una equivalencia de la escala de evaluación cualitativa a una escala numérica para poder calcular la medida de tendencia central media, ya que la media indica los valores promedio obtenidos por los estudiantes en el pretest y postest, en cada una de las categorías de análisis de ambas pruebas. Así mismo, la media permitió observar las variaciones en los cambios de las categorías evaluadas, en términos de aumento o de disminución.

## **2.6. Consideraciones éticas**

La presente investigación se ajusta a los principios legales y éticos públicos colombianos establecidos por la Resolución 8430 (Ministerio de Salud, 1993) y la Ley 1090 (Congreso de la República, 2006). Así mismo, hace estricto cumplimiento con los aspectos mencionados en la ley 108 de 2006 que rige el código de infancia y adolescencia, por tanto se les informó previamente a los padres de familia y estudiantes sobre el contenido e intención del proyecto “Enfoque de escritura como proceso y su incidencia en el fortalecimiento de la habilidad escrita en inglés” y se contó con autorización de los acudientes de los niños para su participación, a través del diligenciamiento del consentimiento (anexo 8) y asentimiento informado (anexo 9), en el cual los niños manifestaron su voluntad de cooperación en el estudio. Ambos formatos fueron diligenciados de manera digital. Los datos obtenidos en la investigación se emplean exclusivamente con fines pedagógicos.

### **3. Resultados**

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos de recolección y de las técnicas de análisis definidas. Los resultados están organizados de acuerdo con los objetivos específicos establecidos para esta investigación. En un primer momento, se presenta el desempeño de los estudiantes participantes en la producción escrita de textos descriptivos, antes y después de aplicar la secuencia didáctica. Seguido a esto, se caracteriza el desempeño de los estudiantes en las actividades de escritura implementadas durante la secuencia didáctica, haciendo uso de la escritura como proceso y las reflexiones hechas por los estudiantes a través del cuestionario de conciencia metacognitiva. Después, se muestra la percepción de los participantes frente a la secuencia teniendo en cuenta las respuestas de la entrevista semiestructurada.

#### **3.1 Desempeño de los estudiantes participantes en la producción escrita, antes y después de aplicar la secuencia didáctica**

En esta categoría se incluyen los resultados de la aplicación de las pruebas del pretest y postest, que permitieron identificar los desempeños de los estudiantes en su producción escrita. La muestra que se analizó constaba de 14 textos en el pretest y la misma cantidad para el postest. Cada prueba estuvo constituida por la escritura de un texto descriptivo, siguiendo la consigna de escritura, donde se especificó que el texto debía describir un animal que había sido víctima del tráfico ilegal de fauna silvestre, incluyendo características físicas de la apariencia del animal, del lugar donde se encuentra y del estado anímico que muestra, esto se hizo con la observación de una fotografía presentada por la maestra. Así mismo, la instrucción de escritura incluyó ítems importantes a ser evaluados: uso correcto de pronombres personales en inglés, reglas propias del tiempo verbal presente simple, uso de conectores, ortografía adecuada, además, del uso apropiado del vocabulario trabajado

previamente que incluía partes del cuerpo de un animal y adjetivos. Para la evaluación de ambas pruebas se tuvo en cuenta la escala valorativa de la institución donde se llevó a cabo la investigación. También, se utilizó una rúbrica (ver anexo 1) diseñada para evaluar el pretest y el postest. En el análisis de resultados se asignaron códigos a cada estudiante, para presentar extractos de sus producciones que ejemplifican los hallazgos (Pretest estudiante #: PRE#, postest estudiante #: POE#).

### Pretest

Para realizar el análisis de los resultados del pretest, en todos los indicadores de la prueba se calculó la media agrupada a través de la construcción de una tabla de frecuencia (tabla 2). Para esto, fue necesario el cálculo del rango, el tamaño de la clase y conocer el número de intervalos, utilizando la escala valorativa interna de la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación, que es de 4 (bajo, básico, alto y superior) y se procedió a agrupar los datos obtenidos en el pretest.

*Tabla 2. Pretest prueba de escritura*

Pretest Prueba de Escritura						
Indicador 1: Las oraciones presentan un orden adecuado en su estructura y reflejan el contenido semántico de un texto descriptivo.						
N=14						
Intervalo de desempeño	X	F	Fr	Fr %	Fa	X.F
[3,4-3,9)	3,7	3	0,21	21%	3	10,95
[3,9-4,3)	4,1	5	0,36	36%	8	20,5
[4,3-4,7)	4,5	4	0,29	29%	12	18
[4,7-5)	4,9	2	0,14	14%	14	9,8
$\Sigma$		14	1	100%		59,25
Media	4,2					
Indicador 2: El texto hace un correcto uso del presente simple, pronombres y conectores.						
Intervalo de desempeño	X	F	Fr	Fr%	Fa	X.F
[3,3-3,7)	3,5	1	0,07	7%	1	3,5
[3,7-4,1)	3,9	8	0,57	57%	9	31,2
[4,1-4,5)	4,3	3	0,21	21%	12	12,9
[4,5-4,9)	4,7	2	0,14	14%	14	9,4
$\Sigma$		14	1	100%		57,0
Media	4,1					

---

Indicador 3: El contenido del afiche evidencia una descripción adecuada donde las ideas corresponden a propósito de lo que se va a describir.

---

N=14

Intervalo de desempeño	X	F	Fr	Fr %	Fa	X.F
[3,3-3,7)	3,5	10	0,71	71%	2	35
[3,7-4,1)	3,9	4	0,29	29%	9	15,6
[4,1-4,5)	4,3	0	0,00	0%	13	0
[4,5-4,9)	4,7	0	0,00	0%	14	0
$\Sigma$		14		100%		50,6
Media	3,6					

---

Indicador 4: El contenido del afiche descriptivo evidencia una relación acorde entre imagen y texto que corresponden al tema propuesto en la consigna.

---

N=14

Intervalo de desempeño	X	F	Fr	Fr %	Fa	X.F
[3,3-3,7)	3,5	8	0,57	57%	2	28
[3,7-4,1)	3,9	3	0,21	21%	9	11,7
[4,1-4,5)	4,3	3	0,21	21%	13	12,9
[4,5-4,9)	4,7	0	0,00	0%	14	0
$\Sigma$		14	1,00	100%		52,6
Media	3,8					

---

Indicador 5: El afiche muestras las partes propias de este género textual

---

N=14

Intervalo de desempeño	X	F	Fr	Fr %	Fa	X.F
[3,3-3,7)	3,5	8	0,57	57%	2	28
[3,7-4,1)	3,9	3	0,21	21%	9	11,7
[4,1-4,5)	4,3	3	0,21	21%	13	12,9
[4,5-4,9)	4,7	0	0,00	0%	14	0
$\Sigma$		14	1,00	100%		52,6
Media	3,8					

---

Indicador 6: La descripción del texto corresponde a la intención establecida: describe cómo el tráfico ilegal de animales afecta su calidad de vida.

---

N=14

Intervalo de desempeño	X	F	Fr	Fr %	Fa	X.F
[3,3-3,7)	3,5	2	0,14	14%	2	7
[3,7-4,1)	3,9	9	0,64	64%	9	35,1
[4,1-4,5)	4,3	3	0,21	21%	13	12,9
[4,5-4,9)	4,7	0	0,00	0%	14	0
$\Sigma$		14	1,00	100%		55
Media	3,9					

---

*Nota.* La tabla muestra los desempeños de los estudiantes en el pretest, específicamente la media, referente a los indicadores enunciados. Elaboración propia.

Se evidencia en esta tabla que los estudiantes en el primer indicador, en su mayoría lograron entregar un texto escrito coherente, ceñido a la instrucción de escritura. El 21% de los estudiantes fue valorado en el desempeño bajo [3.4-3.9), pues no logró describir con claridad el animal y sus oraciones carecían de un orden adecuado en su estructura. Un ejemplo de esto se evidencia en el PRE1 *“The monkey is eyes brown and hair arm blood scare monkey is in a cage”*.

En el intervalo de desempeño que va de [3.9 a 4.3), se ubicaron el 36% de estudiantes, cuyas producciones dieron cuenta de una apropiada interiorización de la consigna de trabajo, así como de oraciones con una estructura más adecuada, que les permitió comunicar la descripción del animal con detalles suficientes, aunque se evidencian varios errores en las estructuras gramaticales del texto y en el uso apropiado de signos de puntuación, como se observa en el PRE2 *“The monkey, is blac. The monkey, is sad. The monkey, no arms”*. El 29% de los participantes se agruparon en el intervalo [4,3-4,7), sus producciones además de contar con oraciones organizadas de manera correcta, dieron cuenta de una variedad de detalles en la descripción del animal, con errores en el deletreo apropiado de algunas palabras, así como la inclusión de información sobre el lugar o el estado anímico que refleja el animal en la imagen de referencia, esto se refleja en el siguiente extracto del texto PRE6: *“The monkey no haf a arm becuse the trafickcin cut your arm and the monkey is sad because not is in your abitad...”*. Por último, en el intervalo de desempeño [4,7-5) hay un 14% de los estudiantes participantes que lograron un texto que incluyó todos los detalles especificados en la instrucción de escritura: descripción amplia del animal, el lugar donde está y su estado anímico, esto es evidente en el PRE8 *“The monkey is the color of it are wite and brown. The body of it doesnt have the arm and it is a baby”*. La media agrupada para este indicador fue de 4,2.

En el indicador dos, los estudiantes lograron identificar el uso del pronombre correcto en sus oraciones y presentaron algunos errores, sobre todo al emplear el tiempo verbal presente simple. En este indicador los errores más frecuentes estuvieron relacionados con la omisión de letras dentro de las palabras que usaron para describir al animal (mokey y monkey, en vez de monkey), oraciones con puntuación incorrecta o inexactitudes en el uso de los verbos (the monkey, no arms) y el uso de la fonética de la lengua materna al escribir en la segunda lengua (de para indicar the o jaf para indicar have).

En el intervalo de desempeño de [3,3-.3,7) hay un 7% de los participantes, que presentaron una lista de oraciones, con un uso deficiente de conectores, por tanto, no se evidencia un texto con coherencia interna adecuada, aunque se logra entender la intención comunicativa. Así mismo, en los textos en este indicador se evidencian dificultades en el uso de las cláusulas, como se ve en esta oración del PRE2: *“the monkey, no is good”* y confusiones en la estructura gramatical del presente simple, evidente en el PRE3: *“de monki don is safe place”*. En el siguiente intervalo [3,7-4,1), se sitúan el 57% de los participantes que, si bien logran un texto con mayor cohesión interna, se mantiene el uso de oraciones cortas con problemas en el correcto uso del presente simple, la omisión en el uso de signos de puntuación y errores en el deletreo de las palabras, así como se observa en este ejemplo del PRE4: *“the monkey is sad dont have a arm is in a bab place”*.

En el intervalo [4,1-4,5) se ubican el 21% de los estudiantes de la muestra, que lograron presentar un texto más completo, muestran oraciones con un mayor uso de conectores. Esto se puede ejemplificar con los siguientes extractos del PRE8: *“the monkey is blak and white - the monkey no haf a arm becuse the trafikcin...”* y del PRE7: *“the monkey is sad because is in a cage”*, en los que se muestra un mejor manejo del presente simple, como se ve en la siguiente oración del PRE8: *“I thicik that it feels scars”* y con una descripción mucho más detallada y amplia. Se mantiene la frecuencia de errores relacionados con la

ortografía y con el uso de la fonética de la lengua materna al escribir en inglés. En el último intervalo [4,5-4,9) están el 14% de los estudiantes, quienes estructuraron un texto más organizado. Es el caso del PRE13 quien describe al animal indicando diferentes características: *“The body is brown and the face skin color, the eyes are dark brown”*, para luego expresar su idea alrededor el lugar donde este se encuentra *“the monkey is not in a good place I feel that he do not like to be in that place”* y finalmente, la percepción que tienen del estado anímico y de salud del animal, como lo enuncia el PRE14: *“The monkey is scared sad and bab”*. En este indicador se mantienen algunos errores en el uso del auxiliar do – does y sustituciones de letras (en la palabra bad sustituyen la d final por b). La media agrupada para este indicador fue de 4,1.

Para el indicador tres, la media agrupada fue de 3,6. Este resultado refleja el comportamiento del primer intervalo [3,3-3,7), donde se ubicaron el 71% de los estudiantes y contempla los desempeños bajo y básico. Se observó que los contenidos de los afiches presentados no lograron abordar una descripción suficiente que tuviese una relación con el propósito de lo que se debía describir. Se dio el caso de E1, quien en su texto intentó describir al mono que fue presentado en la fotografía como insumo para la descripción, pero en el afiche dibujó un canguro, animal que se empleó en una actividad previa al pretest. En ese caso, no hubo una suficiente comprensión de la consigna, de allí la disparidad con el resultado. El 29% de los estudiantes se ubicaron en el siguiente intervalo [3,7-4,1). Las producciones ubicadas en este intervalo lograron una mejor correspondencia con la instrucción, consiguiendo graficar al animal descrito con un mayor rango de detalles, incluyendo elementos del lugar donde se encontraba (una jaula, con un fondo negro), mostrando una correspondencia con el contenido de sus textos.

En el indicador cuatro, la media agrupada fue 3,8. El 57% de los estudiantes se ubicaron en el intervalo [3,3-3,7), evidenciando poca relación entre imagen y texto donde,

además, no había una correspondencia con el tema propuesto en la consigna. En este grupo, el contenido gráfico de los afiches careció de claridad y pertinencia en la relación con lo expuesto en el texto descriptivo. Ejemplo de esto son imágenes que no lograron reproducir los detalles del animal que debían describir, bien sea porque no reflejaban la pose, el lugar y los detalles del cuerpo del animal o porque el dibujo se distanció por completo del contenido. En los siguientes intervalos [3,7-4,1) y [4,1-4,5), se situó el 21% de los estudiantes respectivamente. Estos dos grupos mostraron una relación más clara entre el contenido gráfico del afiche y el texto descriptivo que compusieron, logrando ilustrar, por ejemplo, detalles del cuerpo del animal como la ausencia de un brazo o la expresión de su rostro. En el intervalo [4,1-4,5), algunos participantes lograron enunciar, tanto en el texto, como en el dibujo, algún tipo de descripción del lugar donde se encuentra el animal y su estado anímico.

Con un comportamiento muy similar al anterior, el indicador cinco mostró una media agrupada de 3,8, donde la mayoría de estudiantes se encontraron en el intervalo [3,3-3,7), que contiene el desempeño bajo y básico, según la escala valorativa de la institución donde se aplicó la investigación. Esto permite ver que era necesario hacer un trabajo de familiarización y comprensión de los elementos propios del género textual al cual pertenece al afiche, pues los niños no lograron diseñar afiches que dieran cuenta del conocimiento de las partes de un afiche, por tanto, presentaron un texto acompañado de un dibujo, que no daba respuesta al producto esperado. Esto se retomó durante la duración de la secuencia didáctica para permitir que los alumnos interiorizaran las características de un afiche descriptivo.

En cuanto al indicador seis, la media agrupada fue de 3,9. Este indicador evaluó la correspondencia entre la descripción del texto y la intención establecida en la consigna de trabajo, es decir, que se aprecia cómo el texto da cuenta del impacto del tráfico ilegal de animales afecta su calidad de vida. El 14% de los niños mostraron un desempeño en el rango de [3,3-3,7), puesto que no expresan con claridad u omiten por completo la descripción

relacionada con la afectación del tráfico ilegal de animales. El 64% de los estudiantes estuvieron ubicados en el intervalo [3,7-4,1). Este grupo logró redactar frases cortas que permiten percibir una respuesta incipiente a la consigna, algo que se ve reflejado en los siguientes ejemplos: “*The monkey is sad because is in a cage and it can’t. climb in the trees*” (PRE7) y “*I thinck that is illegal tale a monkey to a other place*” (PRE8). Finalmente, en el intervalo [4,1-4,5) está el 21% de los participantes quienes lograron establecer una relación con la consigna y el texto, además de expresar cómo el tráfico impacta al animal, leyendo su expresión facial. Ejemplo de esto son estos extractos: “*The hunters cut his arm he misses your family he misses the jungle*” (PRE10) y “*The monkey is in a kag a person cureit the arm the monkey is sad in the kag is a lon is bor in the kag*” (PRE11).

### Postest

Para realizar el análisis de los resultados del postest se utilizó la misma metodología del pretest (tabla 3). La instrucción de escritura tuvo dos partes: elegir y describir un animal del texto literario trabajado durante el periodo escolar (*Bear Came Along*), además de describir como estaría ese animal si fuese sacado de su hábitat para ser traficado ilegalmente a la ciudad, incorporando así elementos del trabajo regular del proyecto de aula. La instrucción de escritura del postest se acompañó de una lista de chequeo (ver anexo 9), estrategia que se empleó durante varios momentos de la secuencia didáctica, para permitirles a los participantes realizar una autorrevisión de los elementos que debían contener sus producciones, antes de ser entregadas a la maestra.

Tabla 3 *Postest prueba de escritura*

Indicador 1: Las oraciones presentan un orden adecuado en su estructura y reflejan el contenido semántico de un texto descriptivo.						
Intervalo de desempeño	X	F	Fr	Fr %	Fa	X.F

[ 3,9-4,2)	4,1	2	0,14	14%	2	8,1
[ 4,2-4,5)	4,4	7	0,50	50%	9	30,8
[ 4,5-4,8)	4,7	4	0,29	29%	13	18,8
[4,8-5)	4,9	1	0,07	7%	14	4,9
$\Sigma$		14		100%		62,6
Media	4,5					

Indicador 2: El texto hace un correcto uso del presente simple, pronombres y conectores.

Intervalo de desempeño	X	F	Fr	Fr%	Fa	X.F
[ 3,9-4,2)	4,1	3	0,21	21%	3	12,2
[ 4,2-4,5)	4,4	8	0,57	57%	11	35,2
[ 4,5-4,8)	4,7	2	0,14	14%	13	9,4
[4,8-5)	4,9	1	0,07	7%	14	4,9
$\Sigma$		14	1	100%		61,7
Media	4,4					

Indicador 3: El afiche muestras las partes propias de este género textual

Intervalo de desempeño	X	F	Fr	Fr%	Fa	X.F
[ 3,9-4,2)	4,1	4	0,29	29%	4	16,2
[ 4,2-4,5)	4,4	6	0,43	43%	10	26,4
[ 4,5-4,8)	4,7	3	0,21	21%	13	14,1
[4,8-5)	4,9	1	0,07	7%	14	4,9
$\Sigma$		14	1	100%		61,6
Media	4,4					

Indicador 4: La descripción del texto corresponde a la intención establecida: describe cómo el tráfico ilegal de animales afecta su calidad de vida.

Intervalo de desempeño	X	F	Fr	Fr%	Fa	X.F
[ 3,9-4,2)	4,1	5	0,36	36%	5	20,3
[ 4,2-4,5)	4,4	4	0,29	29%	9	17,6
[ 4,5-4,8)	4,7	4	0,29	29%	13	18,8
[4,8-5)	4,9	1	0,07	7%	14	4,9
$\Sigma$		14	1	100%		61,6
Media	4,4					

Indicador 5: El contenido del afiche evidencia una descripción adecuada donde las ideas corresponden a propósito de lo que se va a describir.

Intervalo de desempeño	X	F	Fr	Fr%	Fa	X.F
[ 3,9-4,2)	4,1	6	0,43	43%	6	24,3
[ 4,2-4,5)	4,4	4	0,29	29%	10	17,6
[ 4,5-4,8)	4,7	3	0,21	21%	13	14,1
[4,8-5)	4,9	1	0,07	7%	14	4,9
$\Sigma$		14	1	100%		60,9

Media 4,4

Indicador 6: El contenido del afiche descriptivo evidencia una relación acorde entre imagen y texto que corresponden al tema propuesto en la consigna.

Intervalo de desempeño	X	F	Fr	Fr%	Fa	X.F
[ 3,9-4.2)	4,1	3	0,21	21%	3	12,2
[ 4.2-4,5)	4,4	8	0,57	57%	11	35,2
[ 4,5-4,8)	4,7	3	0,21	21%	14	14,1
[4,8-5)	4,9	0	0,00	0%		0,0
$\Sigma$		14	1	100%		61,5
Media	4,4					

*Nota.* La tabla muestra los desempeños de los estudiantes en el postest,

específicamente la media, referente a los indicadores enunciados. Elaboración propia.

En el postest, como se observa en la tabla 3, la media agrupada para el indicador 1 fue de 4.5. En el intervalo de [3,9-4.2), se ubicaron el 14% de los estudiantes. Sus textos muestran oraciones con un adecuado orden estructural, sin embargo, persisten errores en la cohesión interna, como se ve en el POE5: *“The fingers of the froggy have three”*. Las descripciones son poco detalladas, contienen algunos errores en el uso del tiempo verbal y hacen poco uso de conectores, presentando las oraciones como una lista, separada por algunos signos de puntuación. Esto se hace evidente en el POE2: *“Turtle is blue. Turtle parts are tail, arms, legs, eyes”* y en el POE5: *“The color of the froggy is greeen. The fingers of the froggy have three”*. En el siguiente intervalo [4.2-4,5) se situó el 50% de los participantes. Sus textos dan cuenta de elementos semánticos propios del texto descriptivo logrando, en su gran mayoría, agrupar la descripción del animal como primer punto, como se ve en el POE6: *“The turtle is good, and your color is green the turtle is happy and your shell is hard”*, o integrando una descripción menos detallada del lugar donde se encuentra, tal cual lo enuncia el POE10: *“froggy is alone and angry because the cage is very small”* y de los posibles efectos en el animal elegido, surgidos por el cambio de hábitat que hipotéticamente

vivió, tal como se observa en el POE14: *“one day a person he trap the frog. the frog lives on the city from a zoo. the frog is scare sad bad”*. En los textos de este grupo de alumnos, se observan problemas en el uso correcto de los pronombres posesivos (your en vez de its), omisiones frecuentes en la mayúscula después de un punto y ausencia de signos de puntuación al enlistar palabras u oraciones (scare sad bad).

En el intervalo [4,5-4,8) del indicador 1, hay un 29% de los estudiantes, cuyos textos demuestran una mayor interiorización de la consigna de escritura, lográndola entender adecuadamente. Esto se evidencia en los textos que contienen todos los ítems de la instrucción de escritura y de la lista de chequeo. Así mismo, son escritos con oraciones que dan cuenta de una adecuada presencia de los elementos propios de la estructura de una oración y con suficiente correspondencia al contenido de un texto descriptivo, algo que se puede observar esto en el POE13: *“the beaver is color brown it has big teeth in the fur have mane”*. Se mantienen errores referentes al uso de los signos de puntuación, especialmente la coma. Finalmente, en el intervalo [4,8-5), está el 7% de los estudiantes, con un texto que presenta enunciados con suficientes elementos característicos de la estructura de una oración, logrando así estructurar un escrito que corresponde ampliamente al texto descriptivo que, además, incorpora elementos como el uso correcto de mayúsculas y signos de puntuación, como se observa en el POE8: *“Racoon has gold and white fur. The eyes are black and its tail is big.”*

Para el indicador 2, en el primer intervalo comprendido entre [3,9-4,2), hay un 21% de los estudiantes, quienes a pesar de lograr organizar de manera adecuada las oraciones que contienen sus textos las presentan a manera de lista, sin usar conectores y se mantienen algunos errores en la adecuada conjugación de los verbos en presente simple, teniendo en cuenta la concordancia entre número y la tercera persona del singular, tal cual se lee en el POE2: *“Turtle part is tail, arms, legs, eyes”* y en el POE5: *“the fingers of the froggy have*

*three*". En el intervalo [4,2–4,5) se ubican el 57% de los alumnos. Este grupo, donde se observa la mayor cantidad de los estudiantes para este indicador, presentaron textos con oraciones de estructura adecuada, que reflejan el contenido semántico de un texto descriptivo: *"it is covered on fur, it has a long tail"* (POE12) y se alejan de la lista de oraciones separadas por puntos y hacen uso de conectores como *and* y *because*: *"froggy is alone and angry because the cage is very small"* (POE10), además de signos de puntuación como la coma, para conectar ideas similares. Se mantienen algunos errores en el uso del presente simple, especialmente cuando el verbo es irregular y se debe mantener concordancia con el número: *"the color of the eyes is brown"* (POE1).

En el mismo indicador, en el intervalo [4,5-4,8) se ubican el 14% de los participantes. Se trata de textos con un uso adecuado y consistente del presente simple, mostrando correspondencia con el pronombre y un mayor rango de verbos para describir al animal y la situación, así mismo, hay mayor frecuencia en el uso de conectores, como se observa en el POE4: *"If a person takes the raccoon its going to be sad and scare because the animal doesnt have good food"*. En el intervalo final de [4,8-5), hay un 7% de los estudiantes, esto debido a la presencia de oraciones muy bien estructuradas, que dan cuenta de un uso fluido y consciente de las reglas propias del tiempo presente simple, así como, correspondencia en los pronombres, amplio uso de conectores y del vocabulario trabajado en clase, tal cual se evidencia en las siguientes oraciones: *"The bear has larg brown skin with long claws with sharp teeth"* (POE9) y *"The head it's small, the legs are short and its arms too"* (POE8). La media agrupada, para el indicador 2 fue de 4,4.

Los siguientes indicadores complementan el análisis de la incidencia de la secuencia didáctica frente a los procesos de escritura implementados con los participantes, en relación con un texto descriptivo dentro del género textual del afiche.

Para el indicador 3, la media agrupada es de 4,4, lo que indica que está en el desempeño alto, mostrando que en promedio los estudiantes presentaron afiches que cumplen con las partes propias de este género textual, es decir, que las producciones de los participantes lograron por medio de sus ilustraciones mostrar una relación entre el contenido de su texto descriptivo y la imagen que incluyeron en el afiche.

En cuanto al indicador 4, la media agrupada es de 4,4, manteniéndose en el desempeño alto. Aquí se observa que en sus producciones los estudiantes incluyen elementos en los que describen cómo el tráfico ilegal de animales afecta su calidad de vida, trazando una relación coherente entre el animal elegido para ser descrito y las condiciones ideales de vida, en cuanto a hábitat y recursos, que estos deben tener y que el tráfico ilegal interrumpe. En su mayoría los estudiantes enuncian que una casa, una jaula u otro lugar urbano no son adecuados para un animal silvestre.

Siguiendo con los indicadores 5 y 6, la media agrupada para ambos se ubica en el desempeño alto y es de 4,4, evidenciando cómo los estudiantes consiguen diseñar un afiche que presente una adecuada relación entre el contenido pedido en la instrucción de escritura, el resultado representado en el texto descriptivo y las imágenes que crearon para ilustrar estas conexiones.

### **Comparación entre pretest y posttest**

Se realizó una comparación entre las medias agrupadas de cada indicador para mostrar los cambios evidenciados en la producción escrita de textos descriptivos de los estudiantes, antes y después de aplicar la secuencia didáctica (figura 1).

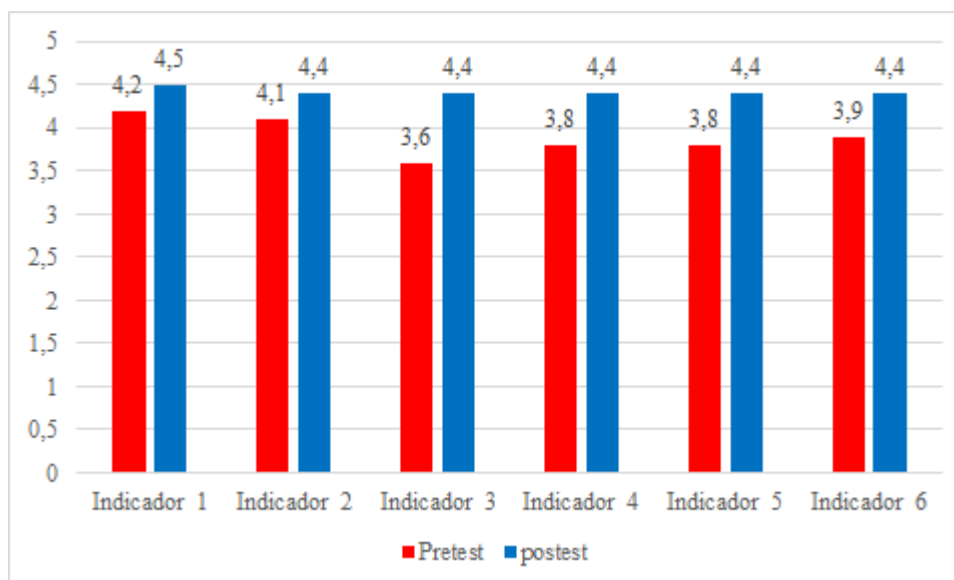


Figura 1. Comparación de la media agrupada del pretest y postest.

En el indicador 1, se observa un aumento en la media agrupada de 0,3, pasando de 4,2 (pretest) a 4,5 (postest), lo cual indica una mejora en el desempeño promedio de los participantes en esta investigación. Igualmente, se observa un comportamiento similar, en términos de mejora para el indicador 2, donde se mantiene el aumento en la media agrupada en un 0,3, pasando en el pretest de 4, 1 a 4,4 en el postest. En el indicador cuatro la movilización fue de 0,8, mostrando un significativo avance en el contenido de los afiches, en concordancia con la consigna dada. Es decir, los niños lograron diseñar afiches donde mostraron el impacto negativo que tiene el tráfico ilegal de animales y lo contrastaron con el hábitat ideal del animal, donde se puede desarrollar plenamente.

Los indicadores cuatro y cinco tuvieron un comportamiento idéntico, donde se avanzó en 0,6 puntos en el postest con respecto a los resultados obtenido en el pretest, pasando de una media agrupada de 3,8 a 4,4. Esto responde al trabajo que se hizo con los participantes en términos de profundizar en las características propias del género textual al que pertenece el afiche. Con eso se logró que las producciones del postest tuviesen elementos más claros, que permiten observar una mejor apropiación por parte de los participantes. Así mismo, se

evidenció una relación más acorde entre imagen y texto que mostró correspondencia amplia y adecuada con tema ambiental propuesto en la consigna. Por último, el indicador seis mostró un aumento de 0,5 con respecto al pretest. Este resultado tiene relación con el indicador cuatro, pues ambos buscaban evaluar la correcta apropiación de la consigna de trabajo y el resultado, que permitiera observar una concordancia entre el contenido del afiche y el texto descriptivo.

En general, el comportamiento de los procesos de los estudiantes fue similar, en términos de haber logrado avances en sus niveles de apropiación de la escritura. Se resalta el caso de una estudiante, cuyo pretest se ubicó en el desempeño bajo, pues no logró estructurar un texto que diera cuenta de la intención comunicativa esperada y se quedó en el listado de palabras que no evidenciaban coherencia interna. Para el posttest, esta misma estudiante logró escalar su desempeño al nivel alto, que además incluyó momentos de tutoría individual para acompañar el fortalecimiento del proceso de esta participante.

### **3.2 Procesos metacognitivos al emplear estrategias instruccionales basadas en el enfoque de escritura como proceso**

En la siguiente sección se presenta a través de la tabla 4, una descripción detallada de las actividades y acciones registradas en el diario de campo, el cual fue diligenciado durante la observación de cada una de las sesiones, registrándose interacciones entre estudiantes y la profesora, en las que se privilegiaron aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades metacognitivas y las estrategias observadas a partir de la implementación del enfoque de la escritura como proceso y cada una de sus 5 fases: planeación, redacción, revisión, edición y socialización, repartidas en las sesiones que duró la implementación de la secuencia didáctica. Con este apartado se busca dar respuesta al objetivo específico de investigación dos, el cual busca determinar cómo se transforma la actividad de la escritura y los procesos

metacognitivos de los participantes al hacer uso del enfoque de la escritura como proceso. A continuación, se presenta una descripción detallada de cada una de las fases del enfoque, estrategias implementadas para cada una y algunos ejemplos de las producciones de algunos estudiantes durante cada fase.

Tabla 4. *Análisis del diario de campo*

		Activando conocimiento previo y ejercicios de descripción.
Planeación	Estrategias previas a la escritura Objetivos de escritura.	Establecimiento de objetivos de escritura y aspectos importantes a tener en cuenta.
Redacción	Escritura del primer borrador	Escritura del texto a partir de un personaje del texto guía, teniendo en cuenta los aspectos de la lista de chequeo. Verificación del contenido del texto mediante la lista de chequeo.
Revisión	Revisión de los textos.	Revisión grupal de un texto escrito por un compañero como ejercicio de práctica haciendo uso de pautas de revisión. Revisión individual de los textos por parte de los estudiantes, prestando atención a: palabras mal escritas, puntuación, mayúsculas y coherencia.  Reflexión individual sobre si el texto cuenta o no con los aspectos contemplados en la lista de chequeo.
Edición	Corrección de errores identificados en la revisión.	Retroalimentación de la docente a las correcciones de los estudiantes. Pautas y ejemplos para la realización de los afiches acompañados del texto descriptivo.
Socialización	Realización de los afiches	Transcripción de los borradores corregidos a una nueva hoja. Diseño de los afiches.

*Nota.* La tabla muestra aspectos importantes de la secuencia didáctica evidenciados en el diario de campo de la observación, con la aplicación de la técnica de análisis de contenido. Elaboración propia.

### 3.2.1 Planeación

La planeación se llevó a cabo durante las primeras sesiones de la implementación de la secuencia didáctica. Esta primera fase se desarrolló durante las sesiones 1 a la 4. En estas, la profesora brindó estrategias que ayudarían a vincular conocimiento previo con nueva información y a mostrar a los estudiantes cómo funcionaba el enfoque. Además, se llevó a cabo una discusión grupal en la que se habló sobre la importancia de la escritura de textos, lo que permitió a los estudiantes realizar un ejercicio reflexivo en el que llegaron a la conclusión que escribir es importante porque permite comunicar ideas de manera escrita. Adicional a esto, se decidió quién podría ser el lector de ese texto, la profesora les dio cuatro aspectos que debían revisar constantemente: el objetivo de escritura, las palabras claras y adecuadas, la claridad del texto y el resultado final donde se debe revisar si la información ha sido suficiente. Finalmente, se realizó la construcción de los objetivos de escritura (OE). El siguiente es un ejemplo de un objetivo de escritura de uno de los sujetos: *“to write a descriptive text about illegal trafficking”* (OE4).

### 3.2.2 Redacción

Durante la fase de redacción, se realizó la escritura del primer borrador. Esta se hizo a partir de la elección de un personaje del texto guía del área de inglés y teniendo en cuenta los apartados de una lista de chequeo que la profesora brindó a los estudiantes. Una vez se llevó a cabo el ejercicio de escritura del primer borrador (borrador del postest: BPO), los estudiantes debieron revisar nuevamente con la lista de chequeo si su texto contaba con todos los aspectos exigidos y que la profesora había compartido con ellos previamente.

Como resultado de esta fase, los estudiantes escribieron un texto descriptivo sobre uno de los animales del texto guía. En sus producciones escritas presentaban algunos errores de ortografía, puntuación, sintaxis, entre otros. A continuación, se presenta un ejemplo del

BPOE11, de una de las producciones resultantes de esta fase: *“the trurttle she has scales an has Little tail he bori is purple ent the eyes is white en black your head en your arms is esmol the legs also is esmol is happy in your a habitat”*.

### 3.2.3 Revisión

Durante la tercera fase, destinada a la revisión de los textos que cada estudiante había hecho, se realizó primero una revisión grupal de una de las producciones de los estudiantes que había sido escogida para hacer de ejemplo para los demás. En esta, los estudiantes hicieron un ejercicio de revisión del texto escrito haciendo uso de la lista de chequeo y las pautas de revisión que la docente había brindado previamente. Una vez se hizo este ejercicio, los estudiantes procedieron a revisar sus textos de manera individual, enfocándose en las palabras mal escritas, puntuación, uso de mayúsculas y la coherencia del escrito. Luego de realizar este ejercicio de revisión individual, con la ayuda de la lista de chequeo los estudiantes reflexionaron sobre aspectos que debían corregir o que hacían falta en sus textos para poder lograr un mejor resultado. Como resultado de este ejercicio, el texto que se muestra a continuación: *“the turtle she has scales and has a little tail. The body is purple and the eyes are white and black. are head and its arms and small. The legs also and small. is happy in your a hábitat”* (POE11) contiene sugerencias que el estudiante se hizo a sí mismo y las cuales deben ser tenidas en cuenta en la siguiente fase.

### 3.2.4 Edición

En la fase de edición, se dedicó tiempo a la realización de los cambios o mejoras y corrección de errores que los estudiantes lograron identificar en la fase de revisión. Para tal fin, la sesión inició con un momento de retroalimentación de la docente con relación al trabajo de los estudiantes luego de haber realizado la escritura del segundo texto con algunas correcciones. Seguido de esto, los estudiantes procedieron a reescribir su texto en una hoja en

limpio. La docente brindó pautas y ejemplos para la realización de los afiches que acompañarían el texto descriptivo.

### **3.2.5 Socialización**

Finalmente, durante la última fase del enfoque se realizó una transcripción del último borrador del texto que acompañaría el afiche, el cual fue revisado previamente, haciendo uso de la lista de chequeo y teniendo en cuenta la retroalimentación de la profesora. Luego de haber realizado este ejercicio de reescritura, se procedió con la realización de los afiches. Por último, los participantes presentaron sus afiches en vídeos individuales realizados durante una clase, que luego fueron socializados entre ellos y con otros salones del mismo grado.

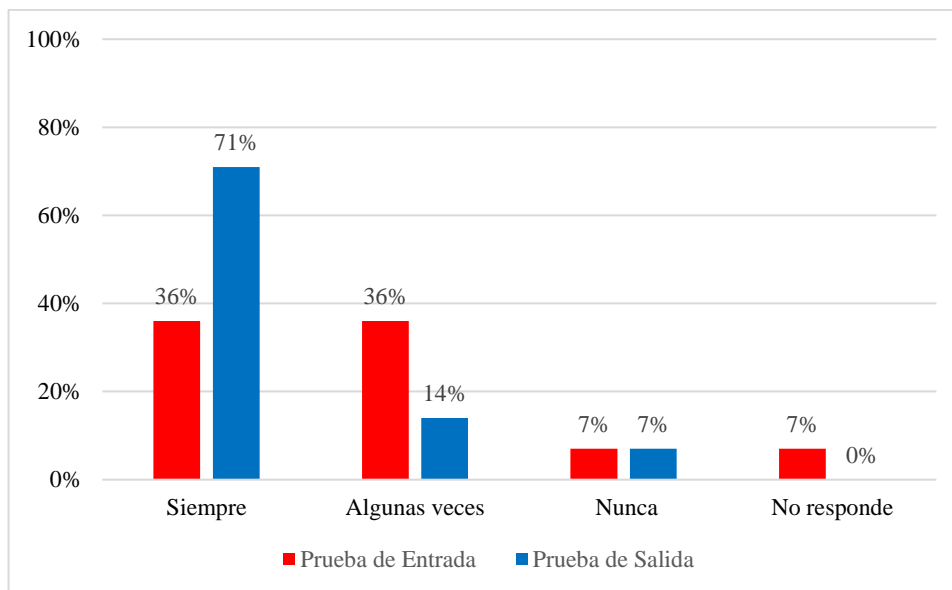
#### **Inventario de conciencia metacognitiva (JR. MAI)**

Estas fases tienen una relación directa con los resultados del inventario de conciencia metacognitiva (JR. MAI), donde se consigna la percepción de los estudiantes de segundo grado, frente a la implementación e instrucciones basadas en el enfoque de escritura como proceso, puesto que indagan por las estrategias que se emplean para dar salida a cada uno de los momentos de la escritura.

La aplicación de este instrumento (JR. MAI) con los estudiantes participantes se implementó dos veces: la primera vez, antes de iniciar la aplicación del enfoque de escritura como proceso y la segunda al finalizar. Este instrumento está constituido de dos partes, la primera buscó indagar y conocer el proceso de planificación de la escritura y la segunda analizar el proceso metacognitivo y reflexivo de los estudiantes frente al enfoque de escritura como proceso en una segunda lengua, ambas partes serán presentadas en el mismo orden.

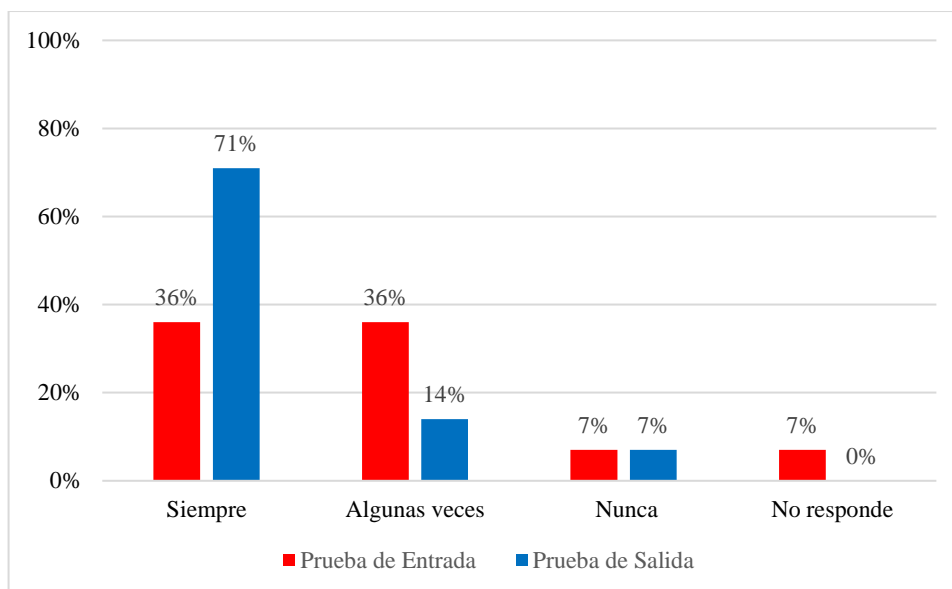
A continuación, se presentan los resultados de la primera sección que constó de 6 preguntas relacionadas con el proceso de planificación de los estudiantes tanto en la prueba de entrada, a la que se le asignó el color rojo, como la prueba de salida, a la que se le asignó el color azul (figura 2). Esta asignación de colores tiene como finalidad facilitar la

comprensión de los datos arrojados por este instrumento. Los niveles de desempeño corresponden a los utilizados en el inventario (ver anexo 5) de respuesta: siempre, algunas veces y nunca; incluyendo finalmente el nivel, sin respuesta.



*Figura 2.* Pregunta 1: Tengo claro lo que he escrito previamente y me puede servir en un nuevo texto.

En la pregunta uno, la cual hacía referencia a si los estudiantes tenían claro lo que han escrito previamente y si esto puede servir en un texto nuevo, se observa que en la aplicación de entrada el 21% de los estudiantes manifestaron hacerlo siempre, mientras que el 64% lo hacía algunas veces y solo el 7% no lo hacía y otro 7% no respondió a esa pregunta inicial. Se evidencia entonces una variación en la respuesta de los estudiantes, ya que el 57% se ubican en siempre, mostrando un aumento del 36%. Por otro lado, el 43% de los estudiantes dice hacerlo algunas veces, evidenciando una disminución del 21%. En cuanto a las opciones nunca y sin respuesta, se evidencia una disminución del 7%, ya que en la prueba de salida hubo 0% de respuestas respectivamente.



*Figura 3.* Pregunta 2: Puedo utilizar lo que he aprendido sobre la organización de mi escritura en otros momentos para realizar un texto nuevo.

Con relación a la pregunta dos (ver figura 3): “puedo utilizar lo que he aprendido sobre la organización de mi escritura en otros momentos para realizar un texto nuevo”, en la prueba de entrada se observa que el 36% de los estudiantes se ubican en siempre, otro 36% en algunas veces, el 21% en nunca y solo el 7% no respondieron esta pregunta. Mientras que en la prueba de salida 71% de los estudiantes manifiestan hacerlo siempre, lo que muestra la cantidad de estudiantes que indican hacerlo siempre, aumentó un 35%; el 14% algunas veces, lo que muestra una disminución del 22%; el 7% dicen no hacerlo nunca, mostrando una disminución del 14% y el 7% restante no respondió esta pregunta, resultado idéntico a la prueba de entrada.

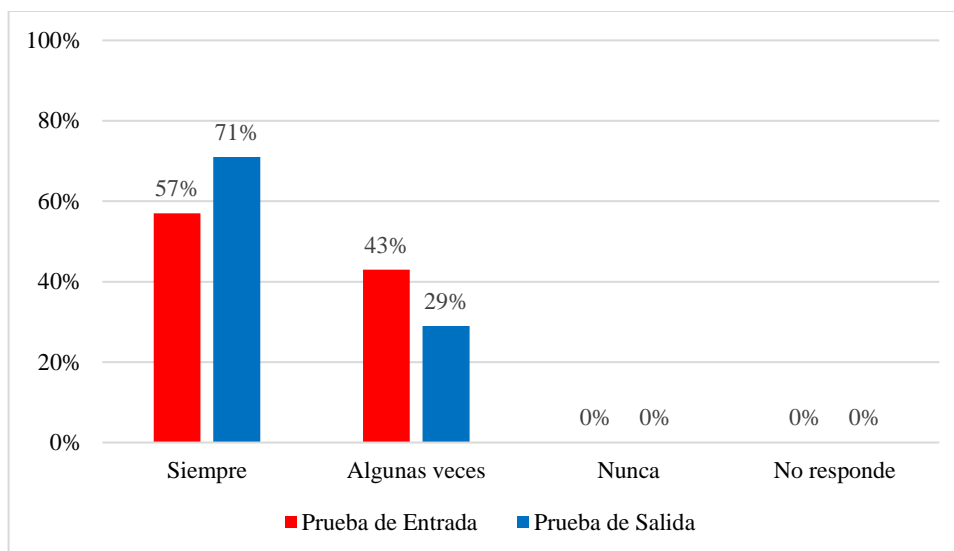


Figura 4. Pregunta 3: Sé lo que mi profesora espera que escriba.

Respecto a la pregunta tres (ver figura 4) que hace referencia a si los estudiantes sabían lo que la profesora esperaba que escribieran en la prueba de entrada, el 57% manifestó que siempre lo hacían, el 43% dijo que lo hacían algunas veces y nadie respondió nunca hacerlo. Mientras que, en la prueba de salida, el 71% de los estudiantes manifestó siempre saber lo que la profesora esperaba que escribieran, evidenciándose un aumento del 28%; mientras que el 29% se ubicaron en algunas veces, lo que muestra una disminución del 14%; Ningún estudiante respondió nunca hacerlo.

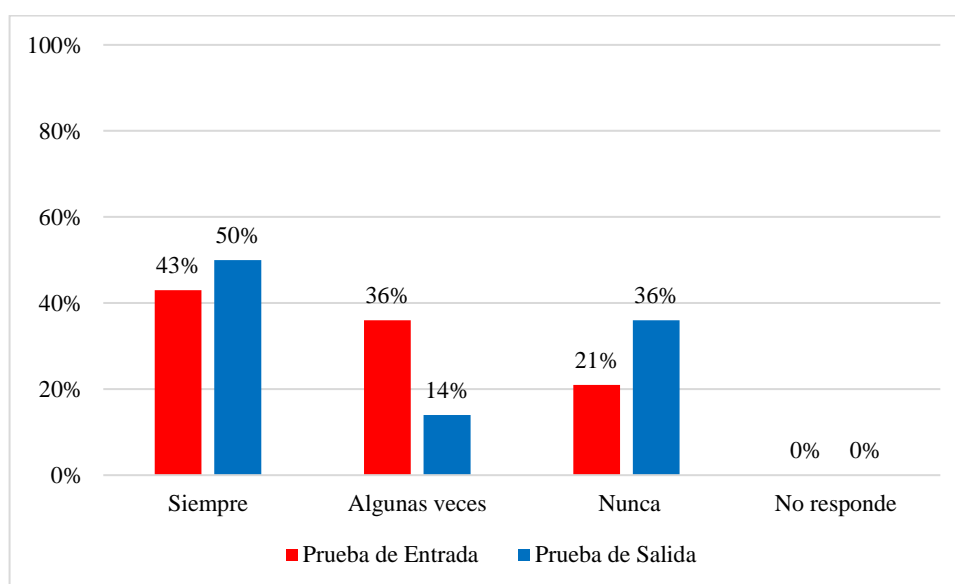
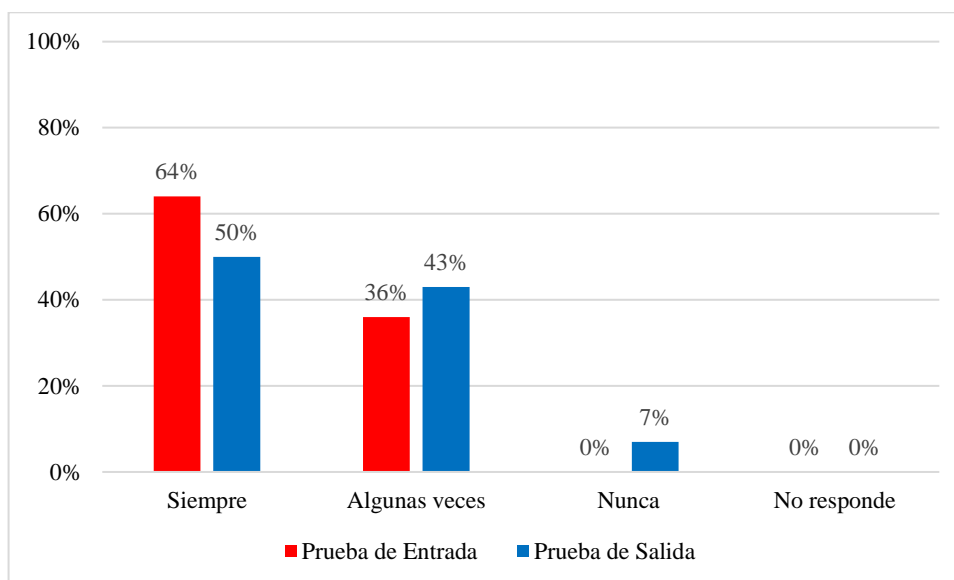


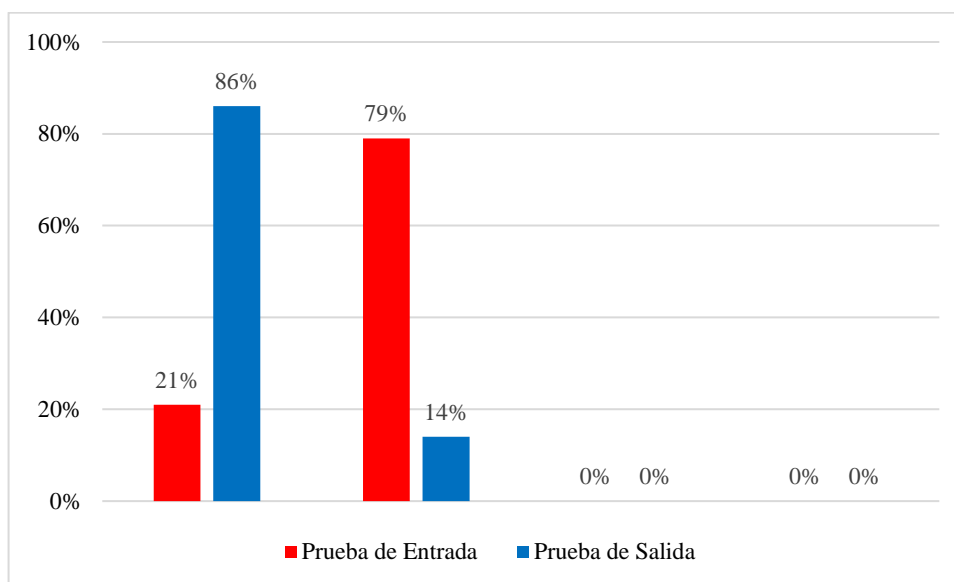
Figura 5. Pregunta 4: Tengo en cuenta a la persona que va a leer lo que escribo.

En la pregunta cuatro (ver figura 5) sobre si los estudiantes tienen en cuenta a la persona que va a leer lo que escriben, en la prueba de entrada el 43% indican siempre hacerlo, mientras que el 36% dice hacerlo algunas veces y el 21% indican no hacerlo nunca. En la prueba de salida, el 50% manifiesta hacerlo siempre, evidenciándose un aumento del 7%, solo el 14% dice hacerlo algunas veces, mostrando una disminución del 7%, finalmente, el 36% dice no hacerlo nunca, lo que muestra un aumento del 15%. No se evidencian estudiantes que no respondieron a esta pregunta.



*Figura 6.* Pregunta 5: Cuando termino de escribir, reviso si lo que escribí tiene las partes del texto que vi en clase.

En cuanto a la pregunta cinco (ver figura 6) referente a si los estudiantes revisan su texto cuando lo han terminado, en la prueba de entrada el 64% dice hacerlo siempre, mientras que el 36% manifiesta hacerlo algunas veces y nadie manifiesta no hacerlo nunca. En la prueba de salida se perciben diferencias notables: el 50% indica hacerlo siempre, lo que evidencia una disminución en la cantidad de estudiantes que revisan el texto que escribieron, el 43% dice hacerlo algunas veces, lo que muestra un aumento en la cantidad de estudiantes del 7%, situación contraria en la opción de no hacerlo nunca, donde se evidencia un aumento del 7%.

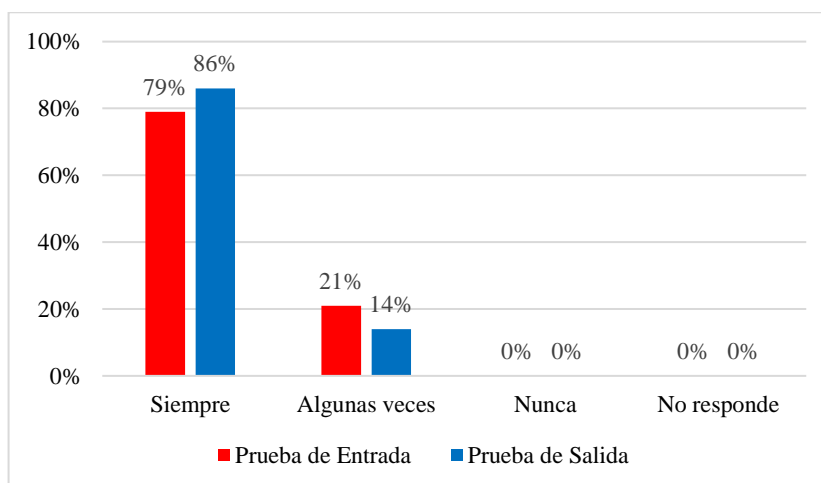


*Figura 7.* Pregunta: 6 Presto atención a detalles importantes en mi texto como: el orden adecuado de las oraciones, la ortografía y lo que quiero decir.

Por otro lado, en la pregunta seis (ver figura 7) que se refiere a si los estudiantes prestan atención a detalles importantes en su texto como: el orden adecuado de las oraciones, la ortografía y lo que quieren decir, se evidencia que, en la prueba de entrada el 21% de ellos dice hacerlo siempre, el 79% dice manifiesta hacerlo algunas veces y ninguno expresó hacerlo nunca o dejó esta pregunta sin responder. Entretanto, en la prueba de salida se evidencia que el 86% de los estudiantes manifestó siempre hacerlo, mostrando un aumento del 65% y el 14% dice hacerlo algunas veces, lo que evidencia una disminución del 65%. En el caso de las opciones nunca o sin respuesta, se mantuvo el mismo porcentaje de estudiantes.

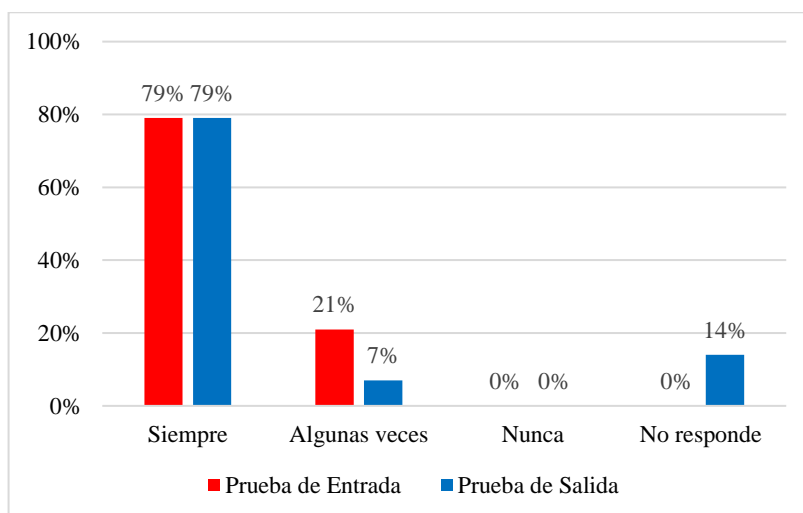
Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos en la implementación del inventario de conciencia metacognitiva (Jr. MAI) de la segunda sección de la prueba de entrada y prueba de salida correspondientes a las preguntas 7 a la 10, relacionadas con procesos reflexivos y metacognitivos que los estudiantes llevan a cabo durante la realización de una actividad de escritura antes y después de haber implementado el enfoque de la escritura como proceso. Los niveles de desempeños corresponden a los utilizados en el

inventario (ver anexo 5):: siempre, algunas veces y nunca; incluyendo finalmente el nivel, sin respuesta.



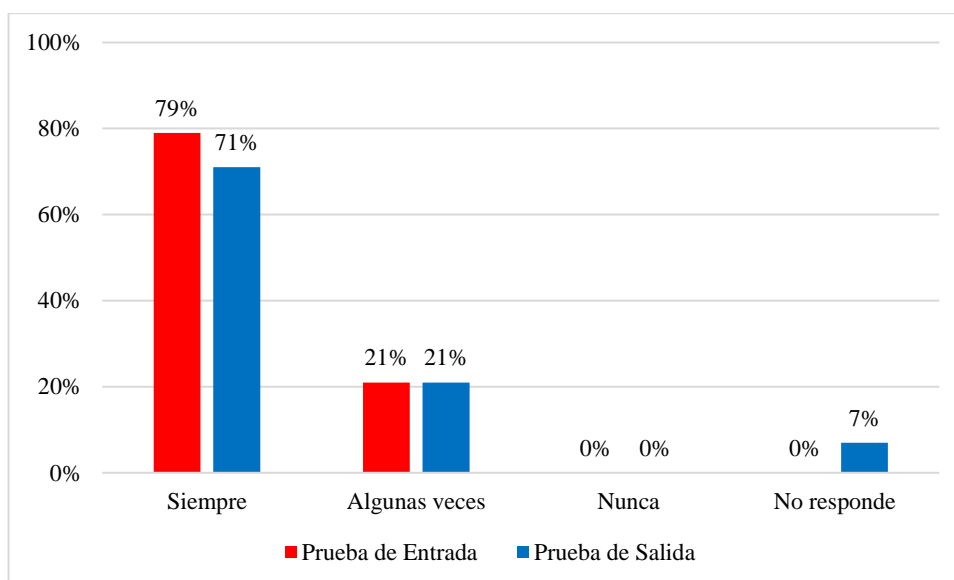
*Figura 8.* Pregunta 7: A la hora de escribir tengo una buena actitud y siento que estoy aprendiendo.

Con relación a la pregunta siete (ver figura 8) que hace referencia a si los estudiantes tienen buena actitud y sienten que están aprendiendo a la hora de escribir, en la prueba de entrada, el 79% de ellos dice hacerlo siempre, evidenciando un aumento del 7% que dice hacerlo siempre en la prueba de salida; el 21% dice hacerlo algunas veces, factor que disminuye un 7% en la prueba de salida. Por otro lado, las opciones nunca y sin marcar arrojan 0% tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida.



*Figura 9.* Pregunta 8: Siento que puedo contarle a mi maestra/o cuando no entiendo algo o no sé cómo desarrollar alguna parte de mi texto.

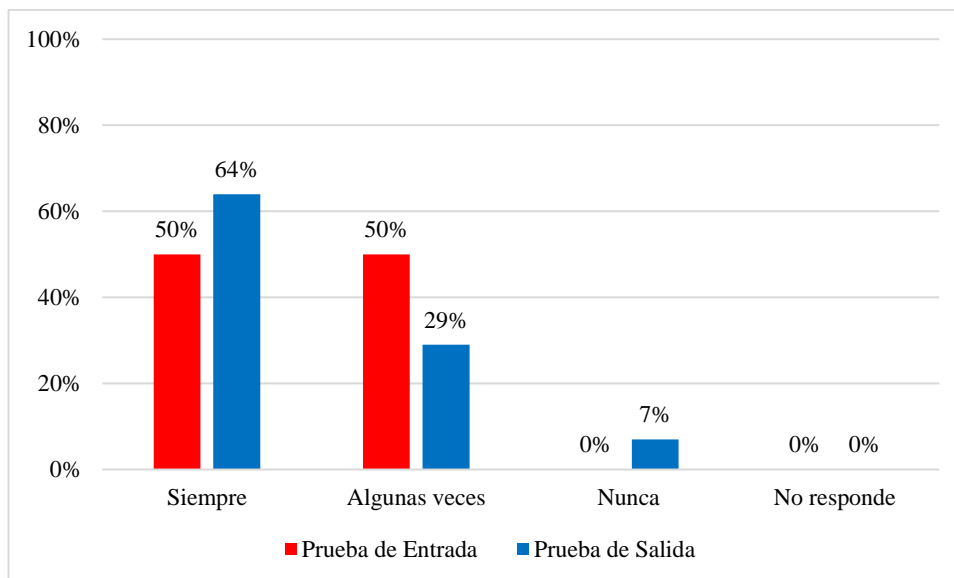
En la pregunta ocho (ver figura 9), alusiva a si los estudiantes sienten que pueden contarle a su maestra cuando no entienden algo o no saben cómo desarrollar alguna parte de su texto, el 79% de estos dice que siempre lo hacen tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida, lo que muestra que en este aspecto se mantiene el mismo porcentaje de estudiantes; el 21% dice hacerlo algunas veces, cantidad que disminuye un 14% en la prueba de salida en comparación con la prueba de entrada; ningún estudiante manifiesta no hacerlo nunca tanto en la prueba de entrada como en la de salida. Finalmente, la cantidad de estudiantes que no respondió aumentó un 14% en la prueba de salida, comparado con 0% de la prueba de entrada.



*Figura 10.* Pregunta 9: Escribo mejor cuando escribo sobre un tema que me gusta.

En la pregunta nueve (ver figura 10), escribo mejor cuando escribo sobre un tema que me gusta, en la prueba de entrada el 79% indica hacerlo siempre, mientras que en la prueba de salida se evidencia un 71%, mostrando una disminución del 8% en el número de estudiantes que dice hacerlo siempre; en cuanto a la opción algunas veces, se evidencia un 21% tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida, manteniendo el mismo

porcentaje de estudiantes; así mismo, ningún estudiante manifestó no hacerlo nunca en ninguna de las dos aplicaciones y 7% de los estudiantes no responde ninguna de las opciones en la prueba de salida en contraste con la prueba de entrada, donde todos respondieron todo.



*Figura 11.* Pregunta 10: Entiendo cómo funcionan las herramientas virtuales que estamos usando para escribir y esto me ayuda a estar tranquilo al momento de escribir mi texto.

Por último, en la pregunta 10, el 50% dice entender cómo funcionan las herramientas virtuales que están utilizando para escribir, lo que les ayuda a estar tranquilos durante la escritura, mientras que en la prueba de salida el 64% de los estudiantes indican hacerlo siempre, evidenciando un aumento del 14%; en cuanto a la opción algunas veces, el 50% dice hacerlo en la prueba de entrada y un 29% en la prueba de salida, mostrando una disminución de 21%. Por otro lado, ningún estudiante dice hacerlo nunca en la prueba de entrada, mientras que, en la prueba de salida, se evidencia un aumento del 7%. Todos los estudiantes dieron una respuesta tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida.

### **Relación entre el proceso y el producto de escritura**

A continuación, se presentan los resultados de las comparaciones individuales de los participantes en la investigación (ver tabla 5), para lo cual se tomaron los valores generales de las pruebas de pretest y posttest, además de los resultados de los inventarios de conciencia

metacognitiva en las pruebas de entrada y de salida, asignándole valores cuantitativos a la escala de Likert, de la siguiente manera: nunca se le asignó el valor de 3, a algunas veces el 4 y a siempre 5. Esto teniendo en cuenta que las evaluaciones de los rangos analizados en el pretest y en el postest inician en 3 y terminan en 5, es decir que se mantuvo la misma escala valorativa, en correspondencia con la del colegio.

Tabla 5. Comparación de resultados individuales.

Código	Jr. MAEI. Entrada	Pretest	Jr. MAI. Salida	Postest
E1	4.5	3	4.5	4.4
E2	4.6	3.7	4.6	4.2
E3	4.2	3.9	4.8	4.5
E4	4.9	4	4.9	4.5
E5	4	3.8	4.2	4.2
E6	4.2	4	5	4.8
E7	4.4	3.7	4.6	4.6
E8	4.5	4	5	4.8
E9	3.8	3.8	4.7	4.8
E10	5	3.8	5	4.2
E11	4.8	4	4.8	4.5
E12	4	3.8	4.7	4
E13	4.3	4.3	4.3	4.7
E14	4.3	4	4	4.8
$\Sigma$	61.5	53.8	65.1	63
Media	4.4	3.8	4.7	4.5

*Nota.* La tabla muestra los resultados individuales de los participantes en las pruebas pretest y postest y las pruebas de entrada y de salida del inventario de conciencia metacognitiva. Elaboración propia.

Contrastando los datos arrojados, se evidencia que los estudiantes experimentaron movilizaciones tanto en los aspectos cognitivos formales, relacionados con la escritura, al implementar estrategias de planeación, redacción y revisión para escribir, como en la conciencia metacognitiva individual al reflexionar sobre el impacto de las estrategias de escritura y de autorregulación trabajadas durante el proceso como es el caso de los participantes E3, E5, E6, E7, E8, E9 y E12. También es posible evidenciar que otro grupo de estudiantes (E1, E2, E4, E10, E11, E13 y E14) obtuvo avances en cuanto a la habilidad de

escritura, pero mantuvieron un puntaje sin variaciones en la prueba de entrada y salida del inventario Jr. MAI.

Por otro lado, vale la pena resaltar los resultados obtenidos por los participantes E1, E7 y E9, quienes muestran una mejoría bastante notoria en la prueba de escritura. En el caso de E1 obtuvo una valoración de 3,0 en el pretest y logró una movilización notoria en el postest donde obtuvo 4.4. Como se dijo anteriormente, esta estudiante presentó inicialmente un texto donde escribió una serie de palabras, a manera de lista, sin ninguna conexión o coherencia interna, además, el texto gráfico representó un animal diferente al descrito en el texto y presentado por la maestra en la consigna. Con el transcurso de la implementación de la secuencia fue reconociendo que una oración no es solo un grupo de palabras juntas, sino que se requieren conexiones lógicas entre ellas para lograr sentido. Para los estudiantes E7 (de 3,7 en el pretest, puntuó 4,6 en el postest) y E9 (de 3,8 en el pretest a 4,8 en el postest) el cambio en términos de mejora fue también sustancial. En cuanto a los resultados del inventario de consciencia metacognitiva de estos tres individuos, se observa en E1 el mismo puntaje en la prueba de entrada y en la de salida, el E7 mostró una leve mejora (0,2) y el E9 mejoró notablemente (1,1) los puntajes en las pruebas de entrada y de salida del Inventario Jr. MAI.

Esto se vio reflejado en la diferencia de 0,7 entre la media agrupada del pretest de 3,8 y en el postest de 4,5, así como la diferencia de la media agrupada en las pruebas de entrada (4,4) y salida (4,7) del Junior MAI.

### **3.3 Percepción de los estudiantes frente a la implementación de una secuencia didáctica basada en el enfoque de escritura como proceso**

Continuando con los hallazgos correspondientes al objetivo específico tres, se

presenta el análisis de las opiniones de los participantes, reflejadas en las respuestas dadas en dos entrevistas semiestructuradas, una individual y una grupal (ver anexo 4), con el fin de conocer sus percepciones sobre lo experimentado durante la implementación de la secuencia didáctica, alrededor de los procesos de producción de textos descriptivos. Una entrevista individual (con 10 estudiantes presenciales) tras la aplicación del pretest, previo al inicio de la secuencia didáctica y otra, posterior a esta intervención, con dos grupos focales, uno con los estudiantes que participaron de la presencialidad (12) en el modelo de alternancia y otro grupo con los estudiantes en trabajo remoto desde casa (13). El contenido de las entrevistas permitió contrastar las reflexiones de los estudiantes con los resultados evidenciados en el postest. Para codificar las respuestas de los estudiantes en cada proceso de la producción escrita (planeación, redacción y revisión) se construyó una rejilla con categorías y descriptores que surgen de las mismas respuestas de los participantes. Se incluyó, además, una segunda categoría que indagó específicamente por las reflexiones que hicieron los estudiantes una vez terminada la implementación. Los resultados de las entrevistas fueron tabulados teniendo en cuenta las coincidencias de sus respuestas en cada categoría (ver anexo 10). Esto hace parte de los elementos de la técnica de análisis de contenido que se eligió para esta investigación (tabla 5).

Tabla 5 *Codificación de respuestas de las entrevistas*

<b>PLANEACIÓN</b>	
<b>Conocimientos previos</b>	<b>Respuestas</b>
Antes de iniciar la escritura pienso ideas	2
Averiguo palabras que aún no sé en inglés: dificultades antes de iniciar el texto	2
A veces todos abrimos los micrófonos y no entiendo o no me escuchan: factores relacionados con la modalidad de trabajo remoto	6
<b>Importancia de utilizar estrategias de planeación antes de iniciar la escritura del texto</b>	<b>Respuestas</b>
Entender mejor la instrucción de escritura	10
Percibir mayor facilidad al momento de escribir	8

Entregar un texto completo	6
Visualizar omisiones y/o errores	10
<b>Estrategias más útiles dentro de la planeación</b>	
Comprensión y desglose de la instrucción de escritura	13
Plantear un objetivo de escritura	10
Presentación y revisión grupal de textos modelados	9
<b>Estrategias que se deben mantener en futuras actividades</b>	
Plantear objetivos de escritura	6
Escribir ideas	4
Utilización de situaciones reales	14
<b>Estrategias percibidas como más útiles y agradables</b>	
Plantear objetivos de escritura	10
Escritura de borradores	8
Utilización del chat de Teams para resolver dudas (apoyo entre pares y de la maestra)	11

---

### REDACCIÓN

---

<b>Estrategias más útiles en el momento de escribir el texto</b>	<b>Respuestas</b>
Realización de un plan de escritura	11
Utilización de la lista de chequeo	6
Revisiones grupales de textos modelo y/o textos propios presentados por la maestra a los estudiantes	9
<b>Importancia de usar estrategias de escritura en el momento de redactar el texto</b>	
Sirven para mejorar el texto y tener menos errores	13
Sirven para entregar un texto completo	8
Sirven para ser más responsable con mi texto y no esperar a que la profesora me diga que me falta o que debo mejorar	10
<b>Mayores dificultades al momento de redactar el texto</b>	
Limitado vocabulario en inglés	5
Percibir que el reto de la actividad fue mayor a la habilidad propia	4
Factores relacionados con la modalidad de trabajo remoto	9
<b>Estrategias usadas para resolver dificultades</b>	
Utilización del chat de Teams para resolver dudas (apoyo entre pares y de la maestra)	11
Uso de estrategias brindadas por la maestra (lista de chequeo, textos modelo, vídeos tutoriales, pictionary, ejercicios previos)	12
Apoyo de la familia y/o tutores o demás adultos que acompañan en casa	3

---

### REVISIÓN

---

<b>Estrategias más útiles en el momento de revisar el texto</b>	<b>Respuestas</b>
Utilización de la lista de chequeo para revisar el texto propio	6
Actividades de revisión grupal (modalidad virtual)	9
Reescritura del texto (tener borradores)	6
Retroalimentación por parte de la maestra (mediada)	4

por la plataforma Teams)	
<b>Importancia de usar estrategias de revisión</b>	<b>Respuestas</b>
Sirven para mejorar el contenido del texto y corregir antes que lo lea la profesora.	12
Sirven para describir mejor y no olvidar detalles importantes	4
Sirven para que sea más fácil escribir y darme cuenta si algo me quedo incompleto	8
<b>Mayores dificultades al momento de redactar el texto</b>	<b>Respuestas</b>
Dificultades relacionadas con la escritura correcta de palabras	9
Factores relacionados con la modalidad de trabajo remoto (conexión inestable, distractores en casa, desconexiones, dificultad para esperar el turno de preguntar)	3
<b>Reflexión sobre mi texto</b>	<b>Respuestas</b>
¿Tuve en cuenta la persona que leerá mi texto? ¿Mi texto es claro para esa persona?	7
¿Mi texto contiene una descripción amplia, detallada y suficiente del animal, el lugar donde esta y la situación hipotética planteada en la consigna de escritura?	13
¿Mi afiche tiene correspondencia con mi texto descriptivo?	14
¿Presente de manera clara mi afiche en el vídeo?	11
<b>Reflexión de los estudiantes frente a la implementación del enfoque</b>	
<b>Utilidad del enfoque de escritura como proceso</b>	<b>Respuestas</b>
Las estrategias del enfoque como proceso mejoran la microestructura del texto	6
Las estrategias del enfoque como proceso mejoran el texto final	13
<b>Efectividad del enfoque de escritura como proceso</b>	<b>Respuestas</b>
Escribir de esta manera es más difícil o largo, pero da mejores resultados	2
Escribir de esta manera es más fácil que hacerlo sin las estrategias dadas por la profesora	7
Escribir de esta manera es más fácil y las correcciones son más fáciles de hacer	4
Escribir de esta manera es más fácil pues todo queda más claro	1
<b>Compromiso</b>	<b>Respuestas</b>
Mayor compromiso del estudiante frente a la actividad de escritura, usando este enfoque	10

*Nota.* La tabla muestra la codificación de las respuestas dadas por los participantes en las dos entrevistas que se realizaron. Así mismo, incluyen los descriptores planteados para el análisis de las respuestas. Elaboración propia.

En la entrevista inicial, se buscó rastrear elementos de conocimientos previos,

relacionados con la planeación de un texto, evidenciándose los siguientes aspectos: manifiestan no tener claridad en cuanto a las acciones que implementan previas a la escritura del texto, dos de ellos mencionan que para empezar piensan ideas y escriben algunas palabras que van a usar en una hoja diferente; otros dos indican que se les hace difícil iniciar su escritura pues hay palabras que aún no conocen en inglés y antes de escribir buscan averiguarlas. Ejemplo de esto es la respuesta del estudiante 1:

*Entrevistadora: Antes de iniciar el texto ¿pensaste en algo para escribirlo?*

*E1: No mucho, yo solo me pongo a escribir lo que se me va ocurriendo. A veces, tengo que escribir palabras que no sé y las escribo a un lado para que no se me olviden y las pregunto después.*

Así mismo, dentro de las dificultades que encuentran, seis de ellos enuncian que con la modalidad de trabajo remoto es más difícil hacer preguntas o recibir respuestas a sus dudas pues no todos esperan su turno de preguntar y hablan al tiempo. El estudiante 2 lo expresa de la siguiente manera:

*Entrevistadora: ¿Sientes que escribir desde casa hace más fácil o difícil tu trabajo?*

*E2: a mí me hace falta escribir en el colegio, porque como que me concentro más y, si no sé algo es más fácil que la profesora me ayude, aquí por el computador, unos amigos no dejan hablar, abren los micrófonos, aunque no sea el turno y a veces como que no me escuchan.*

Con respecto a la siguiente categoría, que indaga por la importancia de emplear estrategias de planeación, se observa que la mayoría (10 estudiantes) enuncian que les permiten comprender realmente la instrucción, así como, advertir los errores u omisiones en letras, palabras e ideas que puedan cometer. Ocho participantes perciben que les facilita la tarea de escribir y seis mencionan que el planear su texto les permite entregar un texto

completo, que abordé cada punto de la instrucción dada por la maestra. Esto se puede ver ejemplificado en la siguiente opinión:

*Entrevistadora: ¿Sentiste que tú nivel de escritura mejoró con esta actividad (planear la escritura)?*

*E3: Sí.*

*Entrevistadora: Sí y ¿por qué?*

*E3: Porque sí mejoró. Porque antes era como una montañita que subía y bajaba y a veces no entendía las palabras ni cómo escribirlas. Ahora lo hago mejor y hay palabras que ya no me equivoco. Además, antes me faltaban pedazos y esta vez no me pasó eso.*

Esto contrasta con lo evidenciado en la entrevista individual, al inicio de la secuencia didáctica, donde la mayoría de los estudiantes refirieron que no realizaban planeación de sus textos o no sabían cómo hacerla.

Dentro de las estrategias que los participantes resaltan como más útiles al momento de planear el texto aparecen el desglosar la instrucción de escritura en aras de entenderla mejor (13), el establecer objetivos para el texto (10) y tener espacios de revisión grupal de textos modelados propuestos por la maestra o de algunos textos presentados por los estudiantes (9), donde entre todos se señalan errores, aspectos incompletos o poco claros y se sugieren correcciones, estos textos además se publican en la plataforma para que los alumnos los puedan consultar en otros momentos. Esto se ve reflejado en este ejemplo:

*Entrevistadora: ¿Les ayudó tener un objetivo de escritura claro? ¿por qué?*

*E3: me ayudó mucho porque ahora yo estoy escribiendo como más rápido.*

*Entrevistadora: O sea que te ayudó a mejorar el ritmo de escritura. ¿Alguien más quiere dar una respuesta? ¿sí les ayudó o no?*

*E4: sí, ¡yo!*

*Entrevistadora: vale, dinos.*

*E4: el objetivo que hicimos con la profe, que decía escribir un texto descriptivo sobre tráfico ilegal (lee de su cuaderno), me ayudó porque primero yo no puse lo del tráfico, y después sí.*

En cuanto a las estrategias que se deben mantener, la más mencionada fue la utilización de situaciones reales como consigna de escritura (14 estudiante), que además tenga en cuenta al posible lector y esté relacionada con el texto literario que se leyó en clase. Es relevante mencionar que las interacciones durante esta investigación estuvieron mediadas en un porcentaje alto por la plataforma elegida por la institución educativa, teniendo en cuenta el aislamiento preventivo, por tanto, una de las estrategias que señalan los participantes facilitó e hizo más agradable la actividad fue el uso del chat de la plataforma (11 estudiantes) como medio para resolver dudas relacionadas con vocabulario, ortografía y puntos que aún no era claros.

En la redacción, once estudiantes reconocen que esta parte se les hizo más fácil al haber trazado un plan de escritura con anterioridad. Las revisiones grupales durante esta parte del proceso se mantienen como una estrategia valiosa para los alumnos y nueve de ellos la mencionan. En cuanto a la importancia percibida por los participantes de implementar estrategias en la redacción trece de ellos mencionan que sintieron que estas le ayudaron a mejorar tu texto, diez mencionan que los hizo más responsables con tu trabajo y menos dependientes de la maestra y ocho señalan que les permitió entregar un texto completo. Sobre las dificultades encontradas por los aprendices al momento de redactar el texto, los factores que guardan relación con la modalidad de trabajo remoto: baja calidad de la conexión, dificultad en el seguimiento de los acuerdos como pedir el turno, esperar por él y no dejar el

micrófono abierto, sentir que hay un mayor tiempo de espera para recibir respuesta y/o apoyo de la maestra y distractores en casa, fue el ítem con más menciones por parte de los niños (10 estudiantes); seguido de enunciar un vocabulario limitado en inglés (5 estudiantes) y sentir que la actividad estaba por encima de sus habilidades (4). Por último, en la categoría de redacción, se mencionan acciones implementadas para resolver dificultades mientras se escribe el texto, entre las que aparecen con más frecuencia está el usar las estrategias enseñadas por la maestra (12 estudiantes) como lista de chequeo, textos modelo, vídeos tutoriales, pictionary, ejercicios previos de consulta, siendo la lista de chequeo (6 estudiantes) la que se percibió como más útil. Muestra de esto es el siguiente diálogo, extraído de la entrevista:

*Entrevistadora: ¿ustedes sienten que usar una lista de chequeo constantemente, porque las hemos usado todo el periodo les ayudo en la escritura del texto? ¿le sirvió para mejorar lo que escribieron?*

*E5: Sí.*

*Entrevistadora: ¿Por qué?*

*E5: Sí me ayudó, pues para escribir mejor para las comas, para las separaciones, a tener algo más bueno.*

*Entrevistadora: Gracias.*

*E6: Pues sí, a mí sí me ayudó.*

*Entrevistadora: ¿Por qué?*

*E6: pues me ayudó a chequear lo que había hecho y lo que no había hecho, para completar mi texto.*

*Entrevistadora: Esa una respuesta muy chévere, a Estudiante 2 le ayudó porque le permitió chequear lo que ya había hecho y lo que le faltaba por hacer.*

*E3: A mí me ayudó.*

*Entrevistadora: ¿Por qué?*

*E3: Sí me gusta estar hacer la lista de chequeo y porque también me ayuda a chequear más rápido a revisar más rápido.*

*Entrevistadora: Bueno y ¿por qué sientes que te han servido?*

*E3: Pues, pues yo a veces no entiendo muy bien y pues esa idea me gusta, pues porque yo ahí puedo entender un poco mejor y no pierdo tiempo mientras te espero.*

En ese orden de ideas, la lista de chequeo fue también mencionada por seis estudiantes como un apoyo importante en el momento de la fase de revisión, pues además les permitió fomentar su autonomía y responsabilidad, al poder revisarse ellos mismos sin depender todo el tiempo de la heteroevaluación. Nueve estudiantes nombraron las actividades de revisión grupal como provechosas para apoyar luego su auto revisión, seis participantes resaltan la utilidad de realizar borradores del texto que les permitiera corregir antes de llegar a un texto final y cuatro enuncian la importancia de la retroalimentación individual brindada por la maestra a través de la herramienta que para este fin brinda la plataforma.

Respecto a la importancia reportada sobre emplear estrategias de revisión, doce alumnos identifican que les sirvieron para hacer correcciones necesarias y sobre todo mejorar su texto, ocho mencionan que con estas estrategias les fue sencillo escribir y visualizar omisiones que aún tenían y cuatro de ellos indicaron que lograron hacer un texto descriptivo más amplio, que no obviara detalles importantes. Las dificultades evidenciadas en esta categoría son similares a las percibidas en las otras fases: relacionadas con el desconocer la escritura correcta de ciertas palabras en inglés (9 estudiantes) y con factores frecuentes en la modalidad de trabajo remoto (3 estudiantes). Frente a la reflexión hecha por los estudiantes, usando la lista de chequeo como insumo para revisar el texto, manifiestan que la descripción que realizaron fue más detallada, que tuvieron en cuenta cada parte de la consigna (13

estudiantes), así como, al posible lector, esforzándose por realizar un texto claro y completo (7 estudiantes). Identifican además que sus afiches sí cumplieron con la coherencia comunicativa que debía haber entre texto e imagen (14 estudiantes) y al presentar su afiche en el vídeo procuraron ser claros y eficientes (11 estudiantes).

En la segunda categoría discriminada en las entrevistas grupales, se indagó por el proceso metacognitivo de los participantes, indagando por la utilidad que encuentran al haber trabajado con el enfoque de la escritura como proceso. Trece estudiantes manifiestan que su texto final fue mejor con respecto al inicial (pretest) donde no contaron con todas las estrategias aplicadas en esta secuencia didáctica. Además, seis participantes reconocen que el proceso vivido les ayudó a avanzar en aspectos relacionados a la microestructura del texto: ortografía, puntuación, uso de mayúsculas y correcta organización de las oraciones. En cuanto a la eficacia del enfoque, la mayoría de los alumnos mencionan que les pareció que de esta manera es más fácil escribir, pues contaron con estrategias que le dieron soporte a su trabajo (7 estudiantes), esto se relaciona con el andamiaje necesario para la escritura que brinda este enfoque. También, perciben que a pesar de ser un poco más complejo y largo el escribir así, da mejores resultados (2 estudiantes) y simplifica el proceso de corrección (4 estudiantes). Finalmente, se resalta que los diez estudiantes entrevistados de manera individual enuncian que sí experimentaron un mayor compromiso frente a la tarea usando el enfoque de escritura, pues debían mantener un nivel alto de concentración y la frecuencia de las tareas escritas se aumentó, permitiéndoles ganar herramientas y agilidad en esto.

## 4. Discusión

Teniendo en cuenta el objetivo general definido para el presente estudio que buscaba evaluar la implementación de una secuencia didáctica, basada en la escritura como proceso y su incidencia en la producción de textos descriptivos en inglés en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución privada bilingüe en Cali, Colombia, los resultados permiten demostrar el impacto positivo que hubo en los desempeños de los participantes y las mejoras observadas en los escritos finales a partir de la implementación del enfoque de escritura como proceso, en el que se incluyeron estrategias metacognitivas. La discusión se organiza a partir de los siguientes aspectos: las distintas dificultades observadas en los textos iniciales y finales, en todos los ítems evaluados, los resultados evidenciados al apropiarse de las estrategias metacognitivas del enfoque de escritura como proceso y las transformaciones obtenidas por los estudiantes en sus textos después de haber participado en la intervención a través de una secuencia didáctica.

### 4.1 Dificultades en las producciones textuales

En relación con los problemas registrados en la revisión inicial y final de los textos (pretest y postest) de los participantes, hecha a través de la rúbrica de evaluación se encuentra que, a excepción de la macroestructura, las otras dos dimensiones (super y microestructura) presentan distintas dificultades. Por un lado, referente a la superestructura de los textos pretest, hay un porcentaje alto de estudiantes ubicados en el desempeño bajo y básico (7% y 57% respectivamente) que presentaron problemas en la concordancia que debían mantener entre la descripción solicitada y la intención de la instrucción: describir al animal y el impacto que tendría en este sacarlo de su hábitat natural. Se evidenció que, si bien los niños lograron hacer algunas descripciones, estas fueron insuficientes para dar cuenta de una resolución apropiada de la consigna de escritura, pues omitían detalles sobre el lugar y el

estado en que se aprecia el animal en la foto que debía describirse. Esto corresponde con lo enunciado por Masitoh y Suprijadi (2015), quienes indican que la habilidad que se requiere para lograr una descripción apropiada es difícil de desarrollar, pues implica procesos mentales complejos, donde se debe trasladar a palabras imágenes mentales, de manera precisa, a una especie de calco fiel presentada al lector y esto es un proceso en desarrollo en escritores principiantes como los participantes de este estudio. Frente a esto, se implementaron una serie de ejercicios previos a la escritura del posttest, donde la maestra generó situaciones que les permitieron a los estudiantes ganar elementos necesarios para dominar las características de esta tipología textual: observar repetidamente y por periodos cortos la imagen de un animal para luego dibujarla con la mayor fidelidad posible, describir oralmente con amplitud de detalles una fotografía proyectada o un recuerdo personal. Así mismo, en los textos iniciales se observó un porcentaje alto de escritos a manera de lista de oraciones, separadas en renglones diferentes, con uso escaso de signos de puntuación y nulo de conectores, muestra de problemas en la cohesión interna del escrito. En el grado escolar anterior (primero de primaria), se espera que los estudiantes finalicen realizando listados de oraciones que muestren la estructura correcta de una oración y logren comunicar la intención del autor, es decir que no omitan ni sujeto ni predicado de la misma. Esto coincide con el hallazgo hecho en el pretest, donde la mayoría de los textos presentados por los estudiantes muestran una lista de oraciones, separadas por puntos, sin mayor cohesión interna. Flower y Hayes (1981) definen la redacción como el momento donde se trasladan a estructuras discursivas coherentes las imágenes mentales almacenadas en la memoria y el conocimiento previo, explicándolo como un proceso complejo, que requiere tiempo, constancia en el trabajo y entrenamiento para dominarlo de manera fluida e independiente. Es decir que al inicio de la implementación de la secuencia, que coincidió con el primer periodo académico del grado segundo, los participantes aún estaban en esa exploración, ganando elementos que

les permitieran pasar de un listado de palabras a un texto que use conectores y palabras funcionales, para generar una comunicación efectiva del mensaje asociado a la tipología textual trabajada. Es importante mantener este resultado a la vista, a la hora de realizar los informes de desempeño de los estudiantes al grado siguiente, pues esto permite que se siga secuencialmente el trabajo iniciado en el año escolar anterior y los estudiantes perciban que llegan con elementos claros y valiosos que se conviertan en el fundamento de lo que se viene.

Por otra parte, la dimensión de la microestructura fue donde se localizaron los errores más usuales: organización de las oraciones, puntuación, ortografía y gramática. En el pretest, las producciones demuestran que el uso incorrecto del tiempo presente simple (regla en la escritura del verbo en las terceras personas e incorrecta utilización del auxiliar do-does) representa la mayor de las dificultades mostradas por los estudiantes. Estas se registraron en el grueso de la población participante, con mayor frecuencia en los estudiantes con desempeño bajo y básico. Frente a este hallazgo, se entiende que es necesario realizar ajustes en la frecuencia y pertinencia de las actividades que se están haciendo para fortalecer estos aprendizajes, pues pese a que están presentes en la cotidianidad del aula, no tienen el impacto esperado. En este mismo orden de ideas, las equivocaciones en el deletreo adecuado de palabras y el traslado de morfemas de la lengua materna a grafemas de la segunda lengua ocupan el segundo lugar en frecuencia de aparición en los pretest. Esta situación se registra continuamente en las aulas bilingües y, lejos de ser penalizada, tendría que empezar a verse como una manera de construir comprensiones más profundas que faciliten la comunicación. Esto corresponde a lo enunciado por García et al. (2011), quienes destacan que en la educación bilingüe las lenguas de instrucción interactúan todo el tiempo, apoyando el andamiaje requerido en la formación del estudiante. Así mismo, García (2009) destaca el fenómeno del translenguaje, donde se recurre al uso de múltiples prácticas discursivas,

correspondientes a las lenguas en interacción, propias del sujeto bilingüe, como herramienta para comunicarse y darle sentido a sus intenciones comunicativas.

En cuanto al postest, se observa que no hay estudiantes en desempeño bajo, esto es una clara mejoría con respecto al pretest, donde el 7% de ellos estuvo en este desempeño y logró movilizarse al intervalo que corresponde al desempeño básico-alto [3.9-4.2). Esto concuerda con la aplicación de acciones propias del enfoque de escritura como proceso (planear, redactar, revisar) durante la implementación de la secuencia, que se asemejan a estrategias metacognitivas y de autorregulación, como las propuestas por Efklides (2009), quien señala que para el buen término de cualquier actividad cognitiva que se inicie es importante tener momentos de orientación (plantear metas/objetivos), planeación (fijar una ruta), regulación (optimización del tiempo y los recursos), chequeo (monitorear), evaluación (revisión) y recapitulación (autorregulación).

Los participantes tuvieron un mejor desempeño en los últimos momentos, en donde debían hacer ejercicios de chequeo y revisión de sus producciones escritas, debido que en esta fase de la implementación del enfoque, los estudiantes contaban con un entrenamiento previo, en el cual cinco (5) de los participantes hicieron más revisiones de las solicitadas por la profesora, algunos resolvieron todos los comentarios que la misma dejaba sobres sus textos escritos. Así mismo, en la fase de autorregulación estos lograron llevar a cabo un trabajo de manera menos dependiente de un monitoreo externo por parte de la docente, gracias al uso de la lista de chequeo, y al que pudieron sacarle un mejor provecho, ya que en esta fase algunos estudiantes fueron capaces de decir cuál había sido su objetivo y reconocer si al final habían podido alcanzarlo o no y los motivos para cualquiera de ambas situaciones.

Otra consecuencia del trabajo con este enfoque es el aumento de estudiantes en el desempeño alto y superior en comparación con el pretest. Esto puede relacionarse con las tareas aplicadas en la secuencia didáctica que les permitieron a los participantes enfrentarse a

actividades que buscaban no solo desarrollar la habilidad de escribir adecuadamente, teniendo en cuenta los elementos estructurales de un texto, sino llevarlos a tomar consciencia y responsabilidad del avance en sus procesos.

Una de las estrategias que los participantes nombraron con mayor frecuencia en las entrevistas y que enuncian les sirvió para monitorear su trabajo fue el uso de listas de chequeo al escribir los dos borradores previos al posttest y una última lista para acompañar la escritura del texto final y el diseño del afiche descriptivo. Dicha estrategia se apoya en lo expuesto por Flores (2015), quien resalta que la regulación debe trabajarse constantemente en las aulas, para que no dependa siempre de un estímulo externo, sino del alcance de un conocimiento autorreflexivo al observar la cognición propia. Con el empleo de listas de chequeo como herramienta de monitoreo en diferentes aspectos de la tarea a realizar: contenido, características propias del texto esperado, ortografía, gramática, puntuación, correspondencia en el contenido del texto del afiche y pertinencia/claridad del mensaje, los estudiantes lograron sentirse más responsables de su texto, dependiendo un poco menos de la heteroevaluación constante de la maestra, como único medio de revisión, previo a la entrega final. Así mismo, Ryan y Deci (2000) enuncian que cuando una persona siente que hay un balance entre el reto enfrentado y las habilidades con que cuenta para resolverlo, se genera una sensación de competencia, esto sumado a la percepción de autonomía, al saberse capaz de tomar decisiones frente al proceso de aprendizaje propio, influyen en la motivación y compromiso de los estudiantes frente a la tarea desarrollado. Esto se vio reflejado en que diez de los participantes mencionaron que sintieron su compromiso frente a la tarea más alto al haber vivido el proceso de escritura de esta manera, pues lograron identificar su responsabilidad en cada uno de los momentos del proceso, desde la planeación al tener que plantear su objetivo de escritura y hacerle seguimiento a su cumplimiento, hasta la revisión donde la lista de chequeo les dio elementos para depender cada vez menos de la validación

externa representada en el aval de los maestros, pero sobre todo, al momento de reflexionar sobre sus desempeños al aplicar el inventario de consciencia metacognitiva y participar de las entrevistas.

En referencia a las dificultades persistentes en el postest, se encuentra que siguen relacionadas con la microestructura del texto, siendo las más frecuentes aquellas que tienen que ver con el uso apropiado de las reglas gramaticales que rigen el presente simple y con el inadecuado deletreo de algunas palabras, sobre todo aquellas con las que no están muy familiarizados. Al ser un contexto de adquisición precoz consecutiva de una segunda lengua, este tipo de errores en la microestructura se hacen comunes, pues los procesos de adquisición de ambas lenguas se dan paralelos, aunque el de la segunda lengua tiende a ir en una etapa anterior al de la lengua materna, es decir que en la L2 (inglés), las estructuras gramaticales están aún en proceso de consolidación. Algunos de los participantes en este estudio, iniciaron el proceso en la institución educativa en grado primero, sin antes haber estado expuestos a un contexto escolar bilingüe, asunto que influye en los resultados relacionados con aspectos de apropiación de reglas gramaticales con los que apenas se están familiarizando. Así mismo, tres de los estudiantes participantes asisten a un espacio complementario denominado apoyo pedagógico, estrategia implementada por el colegio para los niños de primer ciclo de la primaria (1°, 2° y 3° grado) que aún están consolidando su proceso lectoescritor en ambas lenguas y requieren un acompañamiento diferenciado para afianzar dicho proceso. Para estos estudiantes, el trabajo con este enfoque es especialmente provechoso pues les permite ir a su ritmo, minimizando la ansiedad que les puede generar escribir en una lengua en la que tienen un dominio muy inicial. Por otro lado, en los estudiantes que iniciaron su proceso académico en la institución educativa desde el preescolar, aparece una cuestión que no se evidenció en los pretest y es el incipiente uso de pronombres posesivos con algunos errores en su concordancia (sobre todo el emplear *your* en vez de *its*).

A pesar de las dificultades persistentes en las pruebas posttest, también fue posible evidenciar en las mismas que hubo otro tipo de mejoras en las producciones escritas de los participantes. Lo anterior se puede afirmar gracias a que el enfoque de escritura como proceso ayudó a estos estudiantes a desarrollar habilidades metacognitivas por medio de espacios de reflexión que les permitió explicitar la necesidad de hacer consciencia del proceso propio. Además, permitió que los estudiantes se enfocaran más en la tarea de escritura, prestando atención a detalles como el uso de las comas, la puntuación, el uso de letras mayúsculas, oraciones más completas y palabras con una mejor ortografía. Sin embargo, esto hizo que los estudiantes desviaran su atención del contenido gráfico del afiche, por tanto, no lograron cumplir con la profundidad adecuada lo esperado en este indicador. Es entonces necesario implementar estrategias que busquen un equilibrio entre el trabajo con la tipología textual y el género presentado, por ejemplo, exploración de afiches preexistentes, análisis de su contenido y diseño de uno nuevo.

#### **4.2 Apropriación de estrategias metacognitivas propias del enfoque de escritura como proceso**

En este aspecto, la discusión se plantea partiendo de los resultados obtenidos de la implementación del cuestionario de conciencia metacognitiva, en la prueba de entrada y la prueba de salida, al igual que los datos obtenidos del análisis de los diarios de campo, donde se hizo el registro de las actividades, situaciones e interacciones que se mostraban durante el transcurso de la secuencia didáctica.

En la primera aplicación del inventario se encontró que un gran número de estudiantes no hacían uso de los conocimientos previos o de ejercicios anteriores de escritura para iniciar un nuevo texto, así mismo, la presencia de estrategias de planeación, revisión y edición del texto eran casi inexistentes. Esto contrasta con los resultados de la segunda

aplicación donde se evidenció que un porcentaje alto de estudiantes enunciaron que empezaron a emplear sus conocimientos previos para una nueva actividad y hacen uso de estrategias como plantear objetivos de escritura, pensar en lector de sus textos y escritura de borradores, que además revisan durante todo el proceso con el fin de guiar su escritura. Este hallazgo corresponde a lo enunciado por Flower y Hayes (1981), quienes manifiestan que en el enfoque de la escritura como proceso, las conexiones que se logren establecer con los conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo permiten fluidez en la generación de ideas y en la planeación, además que según estos autores, este enfoque tiene un corte metacognitivo, ya que hace gran énfasis en la revisión y monitoreo, haciendo uso de la lectura para evaluar los avances en sus textos con la intención de identificar problemas y poder realizar mejoras.

En una perspectiva similar a la anterior, los hallazgos de algunos estudios empíricos hechos por Brunstein y Glaser (2011), von Koss Torkildsen, Morken, Helland y Helland (2016) y Koutsoftas (2016) evidencian coincidencias con la presente investigación al demostrar que la fase de revisión, cuando es aplicada consistentemente, es bastante efectiva, pues permite al escritor situarse en el lugar del lector e identificar qué aspectos de su texto pueden ser mejorados y así facilitar la comprensión del mismo, lo que quiere decir que hay una relación directa entre la frecuencia de las revisiones y mejores resultados en los textos de los participantes. Esto fue también percibido por los estudiantes quienes lograron identificar que la frecuencia de las revisiones, si bien hace que el proceso lleve más tiempo, se traduce en mejoras considerables en sus producciones.

Estos hallazgos también concuerdan con lo planteado por Efklides (2009) y Flavell (1979), quienes enuncian que la metacognición es un proceso que implica monitoreo autorreflexivo de la actividad cognitiva propia, que integran motivación, afecto y voluntad y que desarrollan algunas habilidades de autorregulación que se logran con entrenamiento. En

este orden de ideas, se puede evidenciar que antes de la implementación de la secuencia didáctica, la gran mayoría de estudiantes no realizaba actividades metacognitivas, como es el caso de la revisión o monitoreo del trabajo que desarrollaban. Lo anteriormente mencionado contrasta con los resultados obtenidos después de la implementación de dicha secuencia, donde se evidencian estas estrategias, lo que resulta en producciones escritas más precisas, más completas y con menos errores tanto ortográficos como de puntuación. Es decir que se observaron avances en diferentes dimensiones textuales y lingüísticas. En lo textual, por ejemplo, los participantes mostraron mayor claridad a la hora de segmentar y elegir la información presentada, revisando constantemente el objetivo de escritura como herramienta para no perder el rumbo y decidir el contenido faltante, eliminando el sobrante. Así mismo, la mayoría de los textos (12), mostraron un orden adecuado en la distribución del contenido del texto, siguiendo el orden requerido por la maestra en la consigna de escritura y en la lista de chequeo, agrupando las descripciones hechas en tres partes: la descripción física y anímica del animal en su hábitat natural, la descripción de ese hábitat y la descripción del impacto del tráfico ilegal en ese animal y comunidad biológica. En cuanto a la dimensión lingüística, fue posible constatar avances en la conciencia fonológica, reflejados en una mayor capacidad para identificar sílabas y fonemas que componen los nombres de los animales y los adjetivos en los que se hizo énfasis. Un ejemplo de esto se dio con la palabra *monkey*, que en el pretest se encontró escrita de varias formas, la mayoría con omisiones de un grafema o de una sílaba: *mokey*, *moky*, *mokie* o en la palabra *bear*: *bea*, *beer*, *ber*. En el postest se encontraron estas palabras sin errores en su escritura. Esta parte se apoyó con actividades complementarias dentro de la secuencia como dictados y actividades de deletreo. En la dimensión morfosintáctica fue posible rastrear los mayores avances en los participantes, pues la secuencia buscó fortalecer la estructura adecuada de una oración, lo que corresponde a una de las metas del grado segundo en el área de inglés. En el pretest, algunos estudiantes redactaron

listas de palabras que carecían de la estructura de una oración, frases donde se omitía una parte de la oración: sujeto o predicado, o donde sus elementos estaban organizados de manera inadecuada lo que hacía difícil su comprensión. En los textos evaluados en el postest, todos los participantes lograron escribir oraciones con estructura correcta, unas más simples que otras, pero con sentido real.

Aquí es importante mencionar que los estudiantes ya estaban familiarizados con las especificidades del texto descriptivo, debido a que desde el preescolar se trabaja el análisis textual de diferentes tipologías textuales, entre ellas la descriptiva, siendo una de las más abordadas, razón por la cual los niños traían conocimientos previos en relación con las características de estos textos. Aunque estos alumnos no son expertos en la escritura de textos descriptivos, sí han estado en contacto con esta tipología textual, lo que derivó en que ningún participante presentara dificultades significativas a la hora de reconocer las particularidades de una descripción.

Del mismo modo, la profesora brindó a los estudiantes un espacio en el que pudieron activar conocimientos previos y conectarlos con los ejercicios de descripción, para luego iniciar con un plan de escritura, en el cual se establecieron objetivos de escritura y se pensó en un posible lector, al igual que la escritura de un primer borrador. En relación con esto, Flower y Hayes (1981) indican que componer un texto es un proceso direccionado a alcanzar metas fijadas por el autor, en el que los objetivos son personales y pueden ser cambiados. En este punto es importante tener clara la audiencia que leerá el texto, y las intenciones del escritor, elementos que se relacionan con el ambiente de aprendizaje, lo cual puede cerrar la brecha entre el fracaso y el éxito de escritura. Así mismo, los estudiantes lograron avances significativos en el uso de habilidades metacognitivas gracias al entrenamiento que recibieron durante toda la implementación de secuencia didáctica, al diseñar un plan de escritura y realizar actividades de revisión y edición de los textos. Frente a esto, Efklides (2009) y

Flavell (1979) destacan que lograr un uso reflexivo de estas habilidades metacognitivas requiere de un entrenamiento y el desarrollo consciente del modo de aprender de cada individuo, lo cual fue posible evidenciar durante toda la secuencia didáctica, en la cual la profesora aplicó estrategias con los estudiantes, mediante las cuales les explicaba su funcionamiento y cómo ellos podrían hacer uso de las mismas, como es el caso de ejercicios de identificación de errores en textos diseñados para tal fin, ejercicios de observación y el uso de herramientas como la lista de chequeo para revisar sus producciones.

Adicionalmente, durante el desarrollo de esta secuencia didáctica la profesora dedicó una importante cantidad de tiempo a brindar retroalimentación a los estudiantes, explicándoles cómo realizar revisiones, cómo identificar errores, haciéndoles preguntas sobre sus textos, incluso les señalaba en sus textos algunas de las correcciones que ellos habían dejado pasar. Esto permite concluir que la retroalimentación brindada por la profesora jugó un papel importante en el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes, lo que corresponde a su rol de agente de regulación externa que media en la facilitación de los procesos de monitoreo sobre las producciones escritas, a la par que fundamenta, por medio de la presentación e implementación de estrategias autorregulatorias (listas de chequeo, autoevaluación, coevaluación), esta habilidad en los niños. Este hallazgo corresponde a lo enunciado por Scardamaglia y Bereiter (1992), quienes argumentan que la retroalimentación busca que el estudiante pueda potenciar sus textos, sobre todo en el caso del trabajo con niños o escritores inexpertos, pues la habilidad de monitoreo, como estrategia de autorregulación, es incipiente en ellos.

#### **4.3 Transformaciones evidenciadas durante la aplicación de la secuencia didáctica**

Uno de los aspectos que permitió observar la evolución que tuvieron los textos iniciales fue mantener, durante toda la intervención de la secuencia didáctica y previo al

inicio de las tareas de escritura, un momento donde la instrucción de escritura fuese separada por partes, dándole la oportunidad a los estudiantes de entender cada componente de la consigna por medio de estrategias como parafrasear, repetir o explicar lo entendido en las palabras propias, incorporando el uso del chat de la plataforma durante las sesiones virtuales. La claridad y pertinencia de las instrucciones dadas por los maestros, además del andamiaje con que se acompañaban frecuentemente influyen en el éxito o fracaso de las producciones de los estudiantes. Esto coincide con los hallazgos identificados en los estudios empíricos hechos por Ho (2006), Tracy, Reid y Graham (2009), Brunstein y Glaser (2011), De Castro y Correa (2012) y Glaser y Brunstein (2007). Es por esto que la consigna de escritura fue presentada por partes, asegurándose que cada instrucción fuese entendida, antes de abordar la siguiente sección. Este trabajo se apoyó en las diferentes listas de chequeo usadas dentro de la implementación de la secuencia, así como, en el andamiaje preciso dado por la maestra, antes, durante y después de las actividades. El estudio presentado por De Castro y Correa (2012), menciona en sus resultados lo vital que es la mediación del docente durante todo el proceso y no solo al momento de entregar una tarea y especificar un resultado esperado. De allí, el rol mediador constante que asumió la maestra no solo como facilitadora de estrategias de trabajo, sino como fuente de retroalimentación.

Por otro lado, se implementaron una serie de estrategias y espacios de lectura diferentes al texto literario eje del proyecto "*Bear Came Along*" buscando fortalecer las habilidades de los estudiantes, mejorar su input e incrementar su conocimiento frente al tráfico ilegal de fauna. Para tal fin se implementaron textos descriptivos que detallaran el impacto de este problema en los animales y sus hábitats y el uso de fotografías reales y videos alusivos a este tema, lo que permitió que tuvieran una mejor comprensión de la situación y estuvieran mejor familiarizados con esta tipología textual y así realizar una correcta escritura de textos descriptivos, logrando representar de manera escrita los animales

que se encontraban en situaciones de tráfico ilegal de fauna y así ayudar al lector a visualizarlo, tal y como mencionan Siburian (2013) y Masitoh y Suprijadi (2015).

De igual forma y teniendo en cuenta las percepciones de los participantes, plasmadas en las entrevistas que se llevaron a cabo, es necesario mencionar que otra estrategia que generó avances importantes en el trabajo escrito de los estudiantes fue el implementar espacios de revisión grupal con textos modelo que la maestra intencionalmente presentó o con los textos propios de los estudiantes (a estos se les suprimió el nombre). En estas revisiones se proyectó el texto y fueron los mismos alumnos quienes se encargaron de leerlo e ir señalando ajustes necesarios, considerando la consigna de escritura y las listas de chequeo para lograr un texto que cumpliera con los elementos pedidos. En los procesos de evaluación auténtica se destaca el carácter colaborativo y multidireccional que tiene la evaluación, pues debe llevar a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación, y cuando un estudiante comete un error este se reconoce y se estimula su superación (Ahumada, 2005). Los participantes señalaron estos espacios como muy provechosos antes de iniciar con sus propias revisiones y los mencionaron como estrategias a mantener en un futuro. Es importante resaltar la función social de la escritura, donde no se debe perder de vista al posible lector; en este caso eso fue representado por los pares que, con sus cuestionamientos, les permitieron a los niños ajustar ideas en sus textos para hacerlos mucho más claros. Esto es similar a los hallazgos hechos por De Castro y Correa (2012) en su propia investigación, donde encuentran que, al realizar lecturas sucesivas del propio texto, además de tener en cuenta al posible lector, les permitió avanzar en la organización interna del género textual elegido. El papel de coevaluadores que asumieron los pares en la secuencia didáctica implementada, permitió fortalecer esa lectura analítica como vehículo de interpretación del contenido del texto, es decir, el contar con otra voz que lee y cuestiona lo escrito, movilizó a

los participantes a hacer ajustes tanto en las dimensiones textuales como en las lingüísticas para lograr que el mensaje fuese comunicado y recibido de manera efectiva.

Así mismo, dejar estos textos retroalimentados, al alcance de los estudiantes (publicados en el espacio asignado al proyecto en la plataforma) como material de consulta fue destacado por su pertinencia en el proceso. En referencia a la retroalimentación esta es un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y especialmente en lo relacionada con la evaluación formativa, pues es a través de ella que los sujetos pueden generar mayores ajustes en su propio proceso de construcción del conocimiento, de manera que, a partir de la mediación del maestro, de los pares, o de la misma tarea, se puedan generar verdaderos aprendizajes (Hattie y Timperley, 2007)

Otro aspecto señalado en los resultados de esta investigación, como muy relevante a la hora de balancear la motivación y el compromiso de los niños al momento de escribir, fue el haber usado situaciones reales como consignas de trabajo que pusieron en comunicación el contenido del libro eje, los aprendizajes previos y las problemáticas ambientales que hacen parte de la cotidianidad de la sociedad actual. Esto permitió que los participantes reconocieran la actividad como contextualizada y significativa para ellos.

De igual forma, el planear la escritura fue un elemento clave para evidenciar transformaciones positivas en los textos descriptivos finales. Tener un objetivo de escritura, previo al inicio del ejercicio, les permitió a los aprendices mantener un rumbo claro, no solo en el contenido que debía mantener el texto sino en la claridad de saber que el lector posible debía entender fácilmente la descripción presentada. Esto derivó en textos más completos, con mejor cohesión interna, que presentaron descripciones amplias y detalladas, con un grado mayor de apropiación en el vocabulario utilizado, al igual que, mejoras en la ortografía y gramática de los textos. Un elemento que pudo permitir estos avances fue la retroalimentación constante que entregó la maestra durante toda la secuencia, así como el

andamiaje que se hizo por medio de actividades de escritura previas, ejercicios de descripción de manera gráfica y/u oral, presentación de textos modelados y caracterización de la tipología y el género textual al que se apuntó. Fue también importante, el reconocer la importancia de los conocimientos previos del estudiante y la mediación entre estos y los nuevos aprendizajes que propicia el profesor, descentralizando la figura del maestro como dador de conocimiento, para generar un equilibrio de las responsabilidades cognitivas con los aprendices (Ahumada, 2005).

## **5. Conclusiones**

Teniendo en cuenta este análisis, al igual que el objetivo general y la pregunta de investigación, se presentan el alcance, aportes y limitaciones con relación a la incidencia de una secuencia didáctica basada en la escritura como proceso, en la producción de textos descriptivos en inglés de estudiantes de segundo grado de primaria.

Luego de haber hecho uso del pretest y el postest y de haber analizado los resultados arrojados tanto por las actividades de la secuencia, como por la observación y registro del diario de campo, las entrevistas y el inventario de conciencia metacognitiva, es posible afirmar que se logró dar respuesta a la pregunta problema y que se alcanzó el objetivo planteado, demostrando que la producción de textos descriptivos escritos en inglés, a través del enfoque de escritura como proceso, presenta transformaciones importantes con relación a la ortografía, sentido de los textos, puntuación, uso de mayúsculas, uso de pronombres y uso del presente simple y la letra s correspondiente a la conjugación de los verbos en tercera persona del singular.

En este orden de ideas, la reescritura permitió a los estudiantes no solo identificar el error, pues ejercicios donde el trabajo se queda en corregir errores, en realidad no muestran avances en el escritor a largo plazo, sino la generación en los niños de criterios relacionados

con la comprensión de la organización adecuada de un texto, las conexiones dentro de la composición del texto, identificando las diferentes formas que tiene al alcance para expresar una idea, por medio de las estrategias de revisión implementadas.

En síntesis, la implementación del enfoque de escritura como proceso permitió evidenciar la toma de conciencia en los estudiantes frente al texto, al lograr replantearse elementos estructurales de sus escritos después de implementar estrategias de revisión y edición, logrando además alcanzar elementos para configurar el funcionamiento textual de manera coherente como resultado de la internalización de las estrategias trabajadas a lo largo de esta secuencia didáctica. Esta afirmación surge al constatar que los niños lograron discernir que un texto bien escrito no es solo el que carece de errores ortográficos, sino aquel que contiene cada parte de la consigna de escritura, desarrollada con amplitud, profundidad y suficiencia, sin omisiones, inexactitudes o información innecesaria, haciendo aquí una reflexión personal, que les permitió también identificar qué elementos y estrategias de las presentadas por la maestra les fueron más útiles y susceptibles de seguir usando en otras actividades en el futuro, viéndose esto reflejado en sus opiniones sobre la secuencia y la percepción de los participantes de un mayor compromiso, motivación y autonomía en su desempeño. En este sentido, esta investigación logra desde su diseño, implementación y evaluación los propósitos trazados.

Por otro lado, se hace evidente una serie de limitaciones que deben ser tenidas en cuenta para futuros trabajos investigativos en este campo. En primer lugar, la implementación de este trabajo contó con algunas condiciones favorables de la institución educativa en la que fue aplicado, pues hay una serie de ventajas que permiten a los estudiantes tener una fundamentación adecuada de la segunda lengua. Entre ellas la exposición elevada en la segunda lengua, debido a la inmersión a la que están expuestos los estudiantes en la institución educativa. Adicional a esto, el colegio cuenta con una infraestructura que,

considerando la contingencia derivada de la pandemia, permite un fácil acceso a herramientas de conectividad e interacción que facilitaron la implementación de la secuencia, infraestructura que tal vez en otro contexto se vería muy limitada.

Por otro lado, cabe mencionar que esta propuesta investigativa realizó aportes a nivel teórico frente al uso del enfoque de escritura como proceso, primero en un contexto hispanohablante, puesto que la mayoría de investigaciones en esta área se han llevado a cabo en países cuya lengua materna es el inglés. Adicional a esto, este trabajo investigativo hace aportes en el mismo campo, pero con aprendices de edad temprana, pertenecientes al primer ciclo de educación básica primaria (1°, 2°, 3°), grados en los que se ha investigado poco la incidencia de dicho enfoque. Así mismo, se han realizado pocos estudios sobre la funcionalidad de implementar una secuencia didáctica basada en el enfoque de la escritura como proceso en contextos bilingües tempranos, de inmersión parcial, donde se busca una adquisición precoz de una segunda lengua, en este caso el inglés, por el contrario, estos estudios se han desarrollado en países donde el inglés es la lengua materna y en otros donde la educación bilingüe está ampliamente consolidada, y el inglés es una lengua oficial, como el caso de algunos territorios asiáticos como Hong Kong.

En este orden de ideas, los resultados de la investigación establecen también aportes prácticos en varias vías, pues pueden llegar a ser referentes para otros maestros investigadores que decidan explorar la escritura en contextos bilingües, dentro de procesos de aprendizaje basado en proyectos, donde las áreas de contenido en inglés están integradas, permitiéndoles a los estudiantes tener una mirada holística de la escritura. Es decir que en la consigna de escritura se conjugaron no solo los elementos pertenecientes a la dimensión textual necesarios para escribir, sino de la dimensión pragmática: contexto de los participantes, en términos de edad, proficiencia en la segunda lengua, andamiaje necesario, relevancia del tema en los estudiantes, instrucción de escritura inmersa en las intenciones del

proyecto y derivada del texto literario eje; y de la dimensión sociocultural: localizar la intencionalidad del texto dentro de una situación problematizadora que afecta a las comunidades biológicas a nivel global, establecer desde el inicio la figura del lector posible y los aportes que los pares hicieron, al estos fungir como coevaluadores, socialización de los afiches resultantes hacia otros estudiantes que vivieron un proceso de escritura similar, aunque no con la implementación sistemática del enfoque.

Para terminar, teniendo en cuenta los aspectos antes discutidos, es necesario mencionar la transformación que como docentes-investigadores fue alcanzada por medio de la puesta en práctica de la propuesta de investigación y que implicó un riguroso proceso de planeación, implementación y evaluación de los elementos presentes en la secuencia didáctica. En este sentido, las transformaciones logradas no se generaron solamente en los estudiantes y sus producciones escritas, sino en las reflexiones, aprendizajes y opciones de mejora en los maestros participantes, que tendrán un alcance extensivo a futuras actividades, donde además se pueda impactar a otros profesores que vean en este enfoque de escritura un gran potencial para desarrollar múltiples habilidades en los estudiantes. Así como, desde el rol de maestros-investigadores evidenciar el potencial que subyace en la sistematización de experiencias en el aula, propias de la investigación-acción, que gracias a su naturaleza dual permite la generación de conocimiento científico dentro de un contexto social específico, involucrando diferentes miembros de la misma comunidad educativa (Rojas, 2008), quienes en últimas tienen más elementos empíricos para llevar a cabo comprensiones más profundas y contextualizadas.

## 6. Referencias

- Ahumada, P. (2005). Un sistema alternativo de evaluación de los aprendizajes: hitos históricos y principios de una evaluación auténtica. *En Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje* (pp. 41-55). México: Paidós.
- Akinwamide, T. K. (2012). The Influence of Process Approach on English as Second Language Students' Performances in Essay Writing. *English Language Teaching*, 5(3), 16-29.
- Aldana, A. (2005). The process of writing a text by using cooperative learning. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (6), 47-58.
- Alodwan, T. A. A., & Ibnian, S. S. K. (2014). The effect of using the process approach to writing on developing university students' essay writing skills in EFL. *International Journal of Linguistics and Communication*, 2(2), 147-163.
- Alonso, J. C., Casasbuenas, P., Gallo, B., y Torres, G. (2012). Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de los resultados de las Pruebas SABER 11 y SABER PRO. Cali, Colombia: Universidad Icesi.
- Amezcuca, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, 13(2), 112-117.
- Ariza, A. (2005). The Process-Writing Approach: An Alternative to Guide the Students' Compositions. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (6), 37-46.
- Arteaga-Lara, H. M. (2017). Using the process-genre approach to improve fourth-grade EFL learners' paragraph writing. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 10(2), 217-244. doi: 10.5294/lacilil.2017.10.2.3.
- Ayala, F., y Medina, G. (2006). Herramientas de Apoyo: El Portafolio (la experiencia de la Escuela de Medicina de Tec de Monterrey). *Educación Médica*, 9, 56-60.

- Bayat, N. (2014). The Effect of the Process Writing Approach on Writing Success and Anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 1133-1141.
- Berasáin de Diego, M. (1992). La descripción: análisis y producción de textos descriptivos. *El Guiniguada*, 1(03), 287-296.
- Brunstein, J. C., & Glaser, C. (2011). Testing a path-analytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skills: A randomized controlled trial. *Journal of educational psychology*, 103(4), 922.
- Calsamiglia, B. H. y Tusón, V. A. (1999). Los modos de organización del discurso. En B. H. Calsamiglia y V. A. Tusón (Ed.), *Las cosas del decir* (pp. 260-318). Barcelona, España: Ariel, S.A.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19.
- Camps, A., & Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Cárdenas, R., Chaves, O. y Hernández, F. (2015). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo - Cali, Colombia: perfiles de los docentes. Cali.: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Cervera, A., Hernández, G., Pichardo, C., & Sánchez, J. (2007). *Saber escribir*. Colombia: Aguilar (Instituto Cervantes).
- Cha, Y., & Ham, S. (2011). Educating Supranational Citizens: The Incorporation of English Language Education into Curriculum Policies. *American Journal of Education*, 117(2), 183-209. doi:10.1086/657887.
- Colegio Berchmans. (2019). Plan Integrado del Área de Inglés. Recuperado de: [https://docs.google.com/document/d/1vxOL7ZACQM52VNJqG3lR1JXfwV\\_ofStAHoGQHfIzncw/edit](https://docs.google.com/document/d/1vxOL7ZACQM52VNJqG3lR1JXfwV_ofStAHoGQHfIzncw/edit)

- Colegio Berchmans. (2018). Resultados Internos de Simulacros de Prueba Movers del Colegio Berchmans [documento de trabajo].
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley N° 115 Ley General de Educación*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Madrid: Anaya. Recuperado de ([https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf))
- Copello, M. B. (2004). El afiche como paradigma de la comunicación. *Huellas*, (4).
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid.: Ediciones Morata.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary Grade Writing Instruction: A National Survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907–919
- Crystal, D. (2003). Why a global language. En D. Crystal. (Ed.), *English as a global language*. (pp. 1-27). New York, United States: Cambridge university press.
- De Castro, D. & Correa, M. (2012). Diferentes tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos: un estudio con niños de 10 años. *Universitas Psychologica*, 11(2), 441-454.
- De Castro, D. & Correa, M. (2014). La recursividad en la revisión textual. *Tesis Psicológica*, 9(2), 96-109.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.  
doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México.

- Díaz, F. y Barriga, A. (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497-527.
- Education First (2018). EF English Proficiency Index 2018. Recuperado de:  
<https://www.ef.com.co/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-spanish-latam.pdf>
- Elliot, J. (2000). *La Investigación Acción en Educación* (4ta ed.). Barcelona: Ed. Morata.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Flores, C. M. A. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 77-86.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Galindo, A., Loaiza, N., & Botero, A. (2013). *Bilingüismo, Biliteracidad y competencia intercultural: un enfoque de investigación cualitativo*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Galindo, A., & Larrotta, C. (2018). *Bilingüismo en Inmigrantes Adultos: Conceptos Fundamentales y Experiencias Pedagógicas*. Armenia: Editorial Kinesis.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester, West Sussex, Uk.: Wiley - Blackwell.
- García, O., Flores, N., & Chu, H. (2011). Extending Bilingualism in U.S. Secondary Education: New Variations. *International Multilingual Research Journal*, 5(1), 1-18.  
doi:10.1080/19313152.2011.539486

- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students. En T. K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of bilingualism and multiculturalism* (pp.547-576). Malden, MA: Blackwell.
- Gillespie, A., Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2013). Fifth-Grade Students' Knowledge about Writing Process and Writing Genres. *The Elementary School Journal*, 113(4), 565–588. doi:10.1086/66993.
- Glaser, C., & Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.297>
- Graham, S., & Harris, K. (2016). A path to better writing. *The Reading Teacher*, 69(4), 359-365.
- Grosjean, F., & Byers-Heinlein, K. (2018). Bilingual adults and children: A short introduction. In F. Grosjean & K. Byers-Heinlein (Eds.), *The listening bilingual: Speech perception, comprehension, and bilingualism* (pp. 4–24). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hashemnezhad, H., & Hashemnezhad, N. (2012). A comparative study of product, process, and post-process approaches in Iranian EFL students' writing skill. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 722.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México: McGraw Hill.
- Ho, B. (2006). Effectiveness of using the process approach to teach writing in six Hong Kong primary classrooms. *New Horizons in Education*, (53), 22-41. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847597.pdf>

- Jabba, A. M. S. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Revista del Banco de la República*, 86(1030), 15-34.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación: Acción*. Editorial Laertes.
- Koutsoftas, A. D. (2016). Writing process products in intermediate-grade children with and without language-based learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(6), 1471-1483.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>
- Lysaker, P. H., & Dimaggio, G. (2014). Metacognitive capacities for reflection in schizophrenia: implications for developing treatments. *Schizophrenia bulletin*, 40(3), 487-491.
- Martin, L. E., Segraves, R., Thacker, S., & Young, L. (2005). The Writing Process: Three First Grade Teachers and Their Students Reflect on What was Learned. *Reading Psychology*, 26(3), 235–249. doi:10.1080/02702710590962569.
- Masitoh, S., & Suprijadi, D. (2015). Improving students' ability in writing descriptive text using genre based approach (gba) at the eighth grade students of smp Islam Terpadu Fitrah Insani. *Eltin Journal, Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 3(1).

- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-115174.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-115174.html?_noredirect=1)
- Ministerio del Interior. (2020). *Decreto 990*. Bogotá D.C.: Presidencia de la República de Colombia. Recuperado de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20990%20DEL%209%20DE%20JULIO%20DE%202020.pdf>
- Morris, R.T. (2019). *Bear Came Along*. New York: Little, Brown, and Company.
- Mota de Cabrera, C. R. (2006). El rol de la escritura dentro del currículo de la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua (esl/efl): una perspectiva histórica. *Acción pedagógica*, 15(1), 56-63.
- Ochoa-Angrino, S., Aragón, L., Correa, M. & Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 77-88.
- Pérez-Abril, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. En C. López (Ed), *La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia* (pp. 47 a 65). Bogotá, 2005.
- Piñuel, R. J. L. P. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Rappoport, S., Rodríguez, M.S., & Bressanello, S. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19: una guía teórico-práctica para docentes*. Montevideo: UNESCO.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7), 45-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

- Rodríguez, J. (2011). métodos de investigación cualitativa qualitative research methods. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Bogotá-Colombia. SILOGISMO*, 8.
- Rojas, L. (2008). Investigación-acción y orientación: Experiencias desde la investigación educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(14), 31-36.
- Salamanca, M. (2014). *La producción de ensayos en la universidad: una propuesta didáctica*. Cali, Colombia: Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Santos, L. (2009). El texto descriptivo en el aula de ELE. De la teoría a su presencia en el MCER y el Plan Curricular del IC. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (8\*), 1-26.
- Sánchez-Jabba, A. M., & Sánchez-Jabba, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana; No. 191*.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- Siburian, T. A. (2013). Improving students achievement on writing descriptive text through think pair share. *IJLLALW*, 3(03), 30-43
- Simmerman S., Harward S., Pierce L., Peterson N., Morrison T., Korth B., Billen B. & Shumway J.(2012). Elementary Teachers Perceptions of Process Writing. *Literacy Research and Instruction*, 51:4, 292-307, DOI:10.1080/19388071.2011.557764
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary educational psychology*, 27(1), 51-79.
- Villas-Boas Temesgen, A., Olana, T., & Etana, A. (2015). Teachers' Implementation of Writing as a Process in English Classrooms: The case of Ghimbi Preparatory school).

*Science, Technology and Arts Research Journal* 4(3), 73-278.

doi:10.4314/start.v4i3.39.

- Tracy, B. Reid, R. Graham, S. (2009). Teaching Young Students Strategies for Planning and Drafting Stories: The Impact of Self-Regulated Strategy Development. *The Journal of Educational Research*, 102,(5), 323-332. Recuperado en [https://www.researchgate.net/publication/249037736\\_Teaching\\_Young\\_Students\\_Strategies\\_for\\_Planning\\_and\\_Drafting\\_Stories\\_The\\_Impact\\_of\\_Self-Regulated\\_Strategy\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/249037736_Teaching_Young_Students_Strategies_for_Planning_and_Drafting_Stories_The_Impact_of_Self-Regulated_Strategy_Development)
- van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- Valdés, G., Haro, P., & Echevarriarza, M. P. E. (1992). The development of writing abilities in a foreign language: Contributions toward a general theory of L2 writing. *Modern Language Journal*, 333-352.
- Villas Boas, I. (2014). Process writing in a product-oriented context: challenges and possibilities. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(2), 463-490.
- von Koss Torkildsen, J., Morken, F., Helland, W. A., & Helland, T. (2016). The dynamics of narrative writing in primary grade children: Writing process factors predict story quality. *Reading and writing*, 29(3), 529-554.
- Whitney, A., Blau, S., Bright, A., Cabe, R., Dewar, T., Levin, J., & Rogers, P. (2008). Beyond strategies: Teacher practice, writing process, and the influence of inquiry. *English Education*, 40(3), 201-230.

## Anexos

## Anexo I. Rúbrica para la valoración del texto descriptivo

<b>Rúbrica para la valoración del texto descriptivo</b>					
<b>Estándar de desempeño Colegio Berchmans (producción escrita)</b>					
Describe problemas ambientales en nuestra ciudad a través de una lista de ideas, usando palabras claves de un texto descriptivo.					
<b>Nivel</b>	<b>Preguntas/ indicadores</b>	<b>Valoración</b>			
		<b>Bajo</b>	<b>Básico</b>	<b>Alto</b>	<b>Superior</b>
		Las partes que aparecen en el texto no corresponden al género textual. Además, el texto no logra describir cómo el tráfico ilegal de animales afecta su calidad de vida.	Se evidencian algunas partes correspondientes al género textual. Puede incluir partes o fragmentos de otro género textual. Además, el texto describe con pocos detalles cómo el tráfico ilegal de animales afecta su calidad de vida.	Se presentan las partes propias del género textual de manera concisa. Además, el texto describe con suficientes detalles cómo el tráfico ilegal de animales afecta su calidad de vida.	El texto incluye las partes del género textual, siendo preciso y amplio en la información que contienen estas partes. Además, el texto describe detalladamente cómo el tráfico ilegal de animales afecta su calidad de vida.
<b>Superestructura</b>	El afiche muestra las partes propias de este género textual.				
	La descripción del texto corresponde a la intención establecida: describe cómo el tráfico ilegal de animales afecta su calidad de vida.				
<b>Nivel</b>	<b>Preguntas/ indicadores</b>	<b>Valoración</b>			
		<b>Bajo</b>	<b>Básico</b>	<b>Alto</b>	<b>Superior</b>
		La descripción contenida en el texto es insuficiente o no logra entender. La relación entre la imagen y el texto muestra poca	Presenta una descripción con pocos detalles, donde se logra entender parte de la información. La relación entre	Presenta una descripción con suficientes detalles, donde se logra entender la totalidad de la información. La relación entre la imagen	Presenta una descripción detallada y amplia, donde se logra entender la totalidad de la información. La relación entre la imagen y el

		coherencia.	la imagen y el texto muestra algo de coherencia	y el texto muestra coherencia suficiente.	texto muestra adecuada coherencia.
<b>Macroestructura</b>	El contenido del afiche descriptivo evidencia una descripción adecuada donde las ideas corresponden al propósito de lo que se va a describir.				
	El contenido del afiche descriptivo evidencia una relación acorde entre imagen y texto que corresponden al tema propuesto en la consigna				
<b>Nivel</b>	<b>Preguntas/ indicadores</b>	<b>Valoración</b>			
		<b>Bajo</b> El escrito presentado carece de la estructura de una oración o las oraciones no corresponden a las propias de un texto descriptivo. Por otro lado, el texto además omite o presenta errores evidentes en el tiempo verbal, los pronombres y/o los conectores de frecuencia.	<b>Básico</b> El escrito presenta oraciones con algunos elementos propios de la estructura de una oración y con algo de correspondencia a las propias de un texto descriptivo. Por otro lado, el texto además presenta algunos errores en el uso del tiempo verbal, los pronombres y/o los conectores de frecuencia.	<b>Alto</b> El escrito presenta oraciones con elementos propios de la estructura de una oración y con suficiente correspondencia a las propias de un texto descriptivo. Por otro lado, el texto además presenta algunos errores menores en el uso del tiempo verbal, los pronombres y/o los conectores de frecuencia.	<b>Superior</b> El escrito presenta oraciones con suficientes elementos característicos de la estructura de una oración y con amplia correspondencia a las propias de un texto descriptivo. Por otro lado, el texto además no presenta errores en el uso del tiempo verbal, los pronombres y/o los conectores de frecuencia.

<b>Microestructura</b>	Las oraciones presentan un orden adecuado en su estructura y reflejan el contenido semántico de un texto descriptivo.				
	El texto hace un correcto uso del presente simple, pronombres y conectores.				

Fuente: Elaboración propia.

*Anexo 2* Formato de secuencia didáctica.

### **Secuencia Didáctica**

**Institución educativa:** Colegio Berchmans

**Área:** Proyecto Integrado Áreas L2

**Asignatura:** Inglés

**Docente:** Lorena Espitia Díaz

**Sesión:** 1

**Propósito de aprendizaje:** Identificar y comprender la actividad de escritura y la metodología implementada para la secuencia didáctica.

<b>FASES</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>TIEMPO</b>
--------------	--------------------	-----------------	---------------

Inicio	Presentación de la actividad. La maestra compartirá con los estudiantes la actividad de escritura que se busca realizar: un texto descriptivo donde logre describir cómo el tráfico ilegal de animales afecta las comunidades biológicas de los seres vivos.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min
Desarrollo	Descripción detallada en grupo de una imagen presentada por la profesora. Se enunciará que para este trabajo de producción textual se usará el enfoque de proceso como escritura, que será presentado a los participantes, haciendo la relación con el concepto de ciclo de vida, pues este enfoque es cíclico, lo que permite que cada estudiante pueda volver, avanzar y reiniciar según su proceso personal. La maestra guiará una actividad inicial donde les pedirá a los niños por medio de la observación de una imagen, hacer una descripción detallada de lo que ven, incluyendo colores, formas, detalles mínimos. Los aportes de los estudiantes serán hechos a través de la herramienta chat en TEAMS. <u>Estas descripciones la maestra las irá recopilando para hacer un texto que será entregado a los niños a manera de texto modelo.</u>	Recurso humano, <u>diapositivas</u> , computadores, herramientas TIC.	30 min
Cierre	Relectura y correcciones del texto colectivo.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min

**Institución educativa:** Colegio Berchmans

**Área:** Proyecto integrado Áreas 12

**Asignatura:** Inglés

**Docente:** Lorena Espitia Díaz

**Sesión:** 2

**Propósito de aprendizaje:** Reconocer las características de la tipología textual descriptiva y producir un texto descriptivo corto como texto inicial.

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	Revisión de lo trabajado en la sesión anterior y conocimientos previos. La maestra pedirá a los niños que enuncien en sus propias palabras lo realizado en la clase anterior (para esto se leerá el texto que se escribió con las descripciones que ellos hicieron)	Recurso humano, <u>diapositivas</u> , computadores, herramientas TIC.	5 min
Desarrollo	Luego de haber revisado el texto conjunto, se construirá un concepto de lo qué es un texto descriptivo, esto se consignará en sus cuadernos.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	30 min
Cierre	Puesta en común de lo observado en la imagen y algunos comentarios sobre lo escrito por parte de los estudiantes.  Se aplicará la prueba de escritura inicial a los estudiantes (pretest), con la siguiente consigna: vamos a observar cuidadosamente esta imagen (se proyectará	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min

	<p>una imagen que muestra el tráfico ilegal de animales en Colombia). Los estudiantes escribirán un texto corto, <u>siguiendo esta instrucción de escritura:</u></p> <p>1. Describan detalladamente lo que observan en la imagen.</p> <p>2. Describan ¿qué sucede con los animales que fueron rescatados después de ser cazados y traficados ilegalmente?</p>		
--	---	--	--

**Institución educativa:** Colegio Berchmans

**Área:** Proyecto integrado Áreas 12

**Asignatura:** Inglés

**Docente:** Lorena Espitia Díaz

**Sesión:** 3

**Propósito de aprendizaje:** Planificar la producción de los textos: formulación de objetivos del texto, identificando un posible lector y la intención comunicativa del texto.

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	Establecimiento de objetivo de escritura.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min
Desarrollo	<p>Organización de ruta de escritura, objetivos, visibilización de receptor e intención de escritura. Primer ejercicio referente al proceso de planeación, usando lluvia de ideas como primera estrategia.</p> <p>La maestra brindará a los estudiantes pautas para revisar el texto.</p> <p>Revisión individual de cada texto por parte de los estudiantes para identificar las mejoras que este pueda tener.</p>	Recurso humano, <u>diapositivas</u> computadores, herramientas TIC.	30 min
Cierre	Los estudiantes compartirán las mejoras que pudieron identificar en su texto.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min

**Institución educativa:** Colegio Berchmans

**Área:** Proyecto integrado Áreas 12

**Asignatura:** Inglés

**Docente:** Lorena Espitia Díaz

**Sesión:** 4

**Propósito de aprendizaje:** Redactar una primera versión del texto, teniendo en cuenta los objetivos planteados la sesión anterior.

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	Revisión sobre el trabajo anterior y conocimientos previos.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min
Desarrollo	<p>Reescritura del texto teniendo en cuenta las observaciones realizadas la sesión anterior. Esta vez, los estudiantes escribirán un nuevo texto incluyendo personajes del texto guía “Bear come along”. La consigna de escritura es la siguiente:</p> <p>1- Elige y describe un animal de los personajes del libro “Bear Came Along”.</p> <p>2- Imagina que un humano ilegalmente atrapó a ese animal y lo envió a la ciudad. Describe como el animal estará y se sentirá lejos de su hábitat natural.</p> <p>3- Apoya tu trabajo en la lista de chequeo que compartimos al inicio de la clase y que tienes en tu portafolio.</p> <p>Lo anterior se realizará teniendo en cuenta el plan de escritura:</p> <p>1. objetivo de la escritura.</p> <p>2. ¿A quién va dirigido el texto?</p> <p>3. debes escribir tu texto en presente simple.</p> <p>4. debes escribir muy bien lo que piensas que pasará con los animales de la historia.</p>	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	30 min
Cierre	Los estudiantes se reunirán con la profesora para compartir aprendizajes, pensamientos o sentimientos sobre el trabajo realizado.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min

**Área:** Proyecto integrado Áreas L2

**Asignatura:** Inglés

**Docente:** Lorena Espitia Díaz

**Sesión:** 5

Propósito de aprendizaje: Revisar el texto escrito para identificar y realizar mejoras.

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	Se hará un breve recuento de las estrategias de revisión enunciadas la sesión 3.	Recurso humano, <u>diapositivas</u> , computadores, herramientas TIC.	5 min
Desarrollo	Lectura y revisión. se les dará la indicación a los estudiantes de leer y revisar su texto, haciéndole marcas que les sirvan para guiar las correcciones que deberán hacer.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	30 min

Cierre	Socialización del trabajo adelantado hasta el momento.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min
--------	--	---	-------

**Área:** Proyecto integrado Áreas L2

**Asignatura:** Inglés

**Docente:** Lorena Espitia Díaz

**Sesión:** 6

Propósito de aprendizaje: Revisar el texto escrito para identificar y realizar mejoras.

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	Se explicará a los estudiantes cómo realizar la revisión de un compañero.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min
Desarrollo	Se dará inicio a la revisión grupal. Se proyectarán algunos de los textos realizados por el grupo (sin poner el nombre de quien lo escribió) usando la herramienta compartir pantalla en la plataforma TEAMS y los estudiantes deberán escribir interrogantes y comentarios sobre aspectos positivos y aspectos que pueden ser mejorados en el escrito de su compañero. Se deberá trabajar de esta manera puesto que, por la situación de aislamiento preventivo por la pandemia, no es posible que los niños interactúen de manera presencial entre ellos.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	30 min
Cierre	Se resolverán dudas sobre los comentarios que se hayan hecho de los textos.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min

**Institución educativa:** Colegio Berchmans.

**Área:** Proyecto áreas integradas de L2.

**Asignatura:** Inglés.

**Docente:** Lorena Espitia Díaz.

**Sesión:** 7

Propósito de aprendizaje: Revisar el texto escrito para identificar y realizar mejoras.

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	Se les indicará a los niños la importancia de releer el texto como estrategia de revisión y de identificación de mejoras.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min
Desarrollo	La maestra les pedirá a los niños que lean en voz alta el texto ejemplo al que se le hicieron comentarios en una sesión anterior. Los estudiantes deberán enunciar oraciones coherentes con las que se pueda reemplazar y/o mejorar el texto, teniendo en cuenta la instrucción de escritura. Al final se leerá de nuevo el texto y se harán preguntas de comprensión para asegurarse que el escrito	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	30 min

	resultante es más coherente. Se leerá con los niños la pauta metacognitiva “Inventario de conciencia metacognitiva (Jr. MAI)” y se les pedirá que la diligencien.		
Cierre	Puesta en común de impresiones.		5 min

**Institución educativa:** Colegio Berchmans.

**Área:** Proyecto áreas integradas de L2.

**Asignatura:** Inglés.

**Docente:** Lorena Espitia Díaz.

**Sesión:** 8

Propósito de aprendizaje: Reescribir el texto, teniendo en cuenta las instrucciones y contenido que debe tener el escrito.

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	Se proyectarán las pautas dadas para la revisión y reescritura de los textos. Se retomarán las marcas de escritura usadas por la maestra para revisar los textos (estas son usadas continuamente dentro de las actividades realizadas a lo largo del año escolar con los niños).	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min
Desarrollo	Se continuará con la reescritura de los textos de manera individual. Los textos resultantes serán revisados por la maestra que usará marcas de revisión para indicarles mejoras necesarias a los escritos. Esta revisión se hará previamente con las fotos que los niños envíen a través de la herramienta Tareas en la plataforma TEAMS y por ese mismo medio se les devolverá para que los niños reescriban en el cuaderno.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	30 min
Cierre	Se escucharán las dudas que tengan los participantes.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min

**Institución educativa:** Colegio Berchmans.

**Área:** Proyecto áreas integradas de L2.

**Asignatura:** Inglés.

**Docente:** Lorena Espitia Díaz.

**Sesión:** 9

Propósito de aprendizaje: Reescribir el texto, teniendo en cuenta las instrucciones y contenido que debe tener el escrito.

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	Se retomará la consigna de reescritura dada la anterior sesión. Se indagará por preguntas que los niños puedan tener.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min
Desarrollo	Reescritura del texto #2 teniendo en cuenta la consigna de escritura dada y las pautas para la reescritura (estructura	Recurso humano, computadores,	30 min

	global del texto)	herramientas TIC.	
Cierre	A manera de cierre se les propondrá a los niños que vayan planeando la estructura del texto gráfico que acompañará el texto escrito en el afiche. Se proyectarán las pautas para esta actividad.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min

**Institución educativa:** Colegio Berchmans.

**Área:** Proyecto áreas integradas de L2.

**Asignatura:** Inglés.

**Docente:** Lorena Espitia Díaz.

**Sesión:** 10

Propósito de aprendizaje: Planear el texto gráfico del afiche, teniendo en cuenta las instrucciones y contenido que debe tener este.

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	Se proyectarán las pautas para realizar el texto gráfico que hará parte del afiche, resaltando la coherencia que debe haber entre imagen y texto escrito.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC, materiales para diseñar el afiche.	5 min
Desarrollo	Desarrollo de un borrador del dibujo del afiche. Se irán observando los dibujos propuestos de los niños con el fin de monitorearlos y retroalimentarlos	Recurso humano, computadores, herramientas TIC, materiales para diseñar el afiche.	30 min
Cierre	Se escucharán impresiones de los niños sobre el trabajo desarrollado en la sesión.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC, materiales para diseñar el afiche.	5 min

**Institución educativa:** Colegio Berchmans.

**Área:** Proyecto áreas integradas de L2.

**Asignatura:** Inglés.

**Docente:** Lorena Espitia Díaz.

**Sesión:** 11

Propósito de aprendizaje: Realizar el texto gráfico del afiche, teniendo en cuenta las instrucciones y contenido que debe tener este.

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	Se revisarán las pautas para realizar el dibujo final que hará parte del afiche.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC, materiales para diseñar el afiche.	5 min

Desarrollo	Desarrollo de los dibujos en su versión final. Organización de los afiches en el formato entregado por la maestra que contendrá la imagen y el texto producido por cada niño.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC, materiales para diseñar el afiche.	30 min
Cierre	Socialización de algunos de los afiches resultantes. Instrucciones de trabajo personal.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC, materiales para diseñar el afiche.	5 min

**Institución educativa:** Colegio Berchmans.

**Área:** Proyecto áreas integradas de L2.

**Asignatura:** Inglés.

**Docente:** Lorena Espitia Díaz.


**Sesión:** 12

Propósito de aprendizaje: Recopilar impresiones, opiniones y sugerencias de los participantes.

FASES	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	Socialización de los textos resultantes y explicación de cómo se presentarán a la comunidad en un Flipbook que será enviado al departamento de comunicaciones para ser socializado por las redes sociales del colegio.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min
Desarrollo	Se hará una puesta en común de las preguntas contenidas en la entrevista con el fin de escuchar las percepciones que tienen los estudiantes participantes sobre el proceso de escritura vivido durante la secuencia.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	30 min
Cierre	A manera de cierre se escuchará qué impresiones finales tienen los niños.	Recurso humano, computadores, herramientas TIC.	5 min

Fuente: Elaboración propia.

*Anexo 3. Instrucción de escritura del pretest*

	<p><b>Worksheet # 1: Writing</b></p> <p>I build up my independence, strengthen my knowledge and harmonize my relationships with my peers, my family and my environment.</p>
<p><b>Name:</b></p>	<p><b>Date:</b></p>

**Writing instruction:**

1. Describe, using as many details as possible what you see in the picture.
2. Describe what happened to that animal after being hunted and illegally trafficked by humans.




*Anexo 4. Instrucción de escritura y lista de chequeo para el postest*

**Writing instruction:**

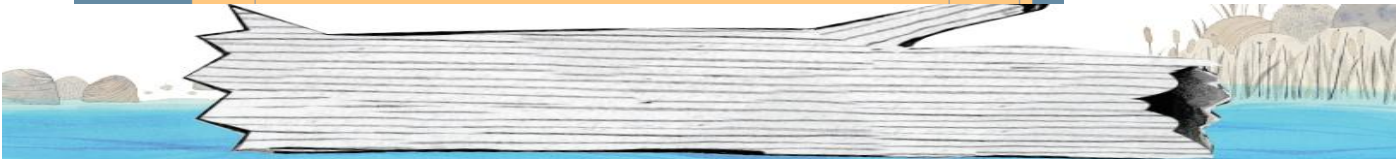
- 1- Choose and describe one animal from the characters in the book *Bear Came Along*.
- 2- Imagine a human illegally catch that animal and send it to the city. Describe how the animal is going to be and feel.


**Use the check list to revise your text.**


## Check list

### Does your text have these?

1- The color of the animal (its fur, its eyes, its snout, its tail)	
2- Describe its body (name its body parts: head, face, body, tail, arms, legs and its characteristics)	
3- How do you think this animal feels? (happy, sad, scare, good, unhealthy, bad) Why do you think it feels like that?	
4- The place where the animal is. It is a good place for this animal? Why?	
5- Are you using the correct personal pronoun? It	
6- Check the verbs (actions). Did you add the magic "s-es-ies"	



 LITTLE, BROWN AND COMPANY  
BOOKS FOR YOUNG READERS

LBYR.com

Art copyright © 2019 by LeUyen Pham

*Anexo 5.* Formato de diario de campo (observación)

**Elaborado por: Julián Camilo Millares y Lorena Espitia Díaz**

Fecha y sesión	Octubre 13 2020 Sesión N° 1	Octubre 14 2020 N° 2
Descripción general	<p>La docente inicia la sesión recordando a los estudiantes su rol durante el proyecto de ABP. La profesora les enseña una imagen de un mono en una jaula y les pide a los estudiantes describir la imagen, solicitando a los estudiantes ser cuidadosos con lo que ven y describen, pidiendo describir exactamente lo que ven en la imagen. E1 participa y describe la imagen diciendo “I see in the picture a monkey, a cage, a fruit that is eating the monkey”, E2 dice: “I see a monkey como era que se decía en inglés las rejas? Cage, I see that the monkey is como que comiendo una zanahoria” la docente corrige y dice “the monkey is inside the cage and is eating a carrot” La profesora hace énfasis también en lo que se puede ver fuera de la jaula. También les pregunta cómo creen que se siente el mono dentro de la jaula. Los estudiantes describen cómo se siente el mono dentro de la jaula, algunos dicen “bored/aburrido”, “sad/triste”. Luego la profesora les pregunta cómo se sentirían si estuvieran en la posición del mono. Algunos dicen que se sentirían tristes, otros enojados y manifiestan que no sería una situación agradable. La profesora presenta una noticia relacionada con el tema del proyecto que es el tráfico ilegal de animales y les pregunta a los estudiantes si saben lo que significa illegal wildlife trafficking, los lleva paso a paso, describiendo palabra por palabra este concepto. Luego pregunta a los estudiantes si ellos podrían tener un animal silvestre en casa, a lo que algunos responden que es</p>	<p>La profesora inicia la clase preguntando a los estudiantes por lo que trabajaron en la sesión anterior para luego mostrar el texto colectivo ya organizado con las observaciones y comentarios que enviaron los estudiantes de las imágenes de la sesión anterior por el chat. La profesora habla con los estudiantes sobre sus opiniones, luego muestra el texto completo y les dice que necesita su ayuda para corregirlo, ya que este tiene algunos errores. El texto contiene unas palabras resaltadas en amarillo, las cuales son las palabras incorrectas y que deben ser corregidas por los estudiantes. La profesora pide que levanten la mano para participar y decir cuál es error en la palabra y así ser corregido. Entre los errores se encuentran letras mayúsculas, escritas incorrectamente. Luego la docente resalta una oración completa, que, aunque no tiene problemas de escritura, carece de comas e invita a los estudiantes a descubrir el problema de las comas. E3 descubre el error y lo corrige. Una vez más, la profesora se detiene en una palabra mal escrita, unas en español, información omitida e ideas que no corresponden a la oración trabaja en el texto, algunos de manera oral y otros escribiendo en el chat. Se continúa con una consigna en el cuaderno del texto que ellos elaboraron colaborativamente. (the color of the guacamaya is red, yellow, blue, orange and green. Luego se hace una pausa para lavar las manos y usar el baño.</p>

	<p>ilegal. Luego proceden a leer una diapositiva que hace referencia al tráfico de vida animal en la ciudad de Cali. Más tarde proceden a leer unas noticias sobre animales traficados de manera ilegal al tiempo que introduce nuevo vocabulario indispensable para comprender las noticias presentadas. (news photographer, monkey picture, sick, bad, veterinarian, etc.) La profesora pide a los estudiantes que escriban descripciones de una imagen, explica que es una descripción, haciendo énfasis que esta es en el caso del texto escrito, escribir cada detalle que ven en la imagen. Los estudiantes escriben frases sobre la imagen (una guacamaya con el pico roto) en el chat. La profesora insiste en todos los detalles que pueden observar, como el pico, colores y otras características que les permitan hacer descripciones sobre la imagen que ven.</p>	<p>Una vez regresan, la profesora pide ayuda a una estudiante a leer una frase (how animals are affected by wildlife illegal trafficking? Why?/¿cómo son afectados los animales salvajes por el tráfico ilegal?), luego la profesora muestra imágenes de animales que han sido afectados por este problema y donde se evidencia el maltrato que han tenido. La maestra describe una tortuga que los estudiantes ven en una imagen y luego le pregunta sobre lo que es una descripción, a lo que el estudiante Gabriel dice que consiste en dar detalles sobre algo.</p>
<b>Aspectos específicos a observar</b>		
¿Las estrategias de enseñanza usadas en la sesión observada logran movilizar aprendizajes significativos y acordes a lo esperado?	<p>Las estrategias usadas por la docente logran movilizar aprendizajes significativos debido a que emplea estrategias para anclar el conocimiento nuevo a los conocimientos previos de los estudiantes, especialmente con relación al vocabulario. Por otro lado, la docente tiene en cuenta el ZDP de los estudiantes, ayudando a movilizarlos hacia un nuevo aprendizaje.</p>	<p>La maestra emplea estrategias para facilitar que los estudiantes movilicen aprendizajes significativos, como proveer un andamiaje adecuado, ayudándolos a prepararse para el nuevo conocimiento.</p>
¿Los estudiantes interactúan efectivamente con la actividad propuesta? ¿se observan comprometidos y motivados?	<p>Los estudiantes se observan comprometidos con la actividad, participan constantemente, dan opiniones y puntos de vista durante la discusión inicial. Aparentemente el tema trabajado (tráfico ilegal de</p>	<p>Los estudiantes interactúan con la actividad propuesta, se muestran comprometidos a participar, responder y brindar ideas en cada uno de los momentos de la clase.</p>

	fauna) es un tema que llama la atención de los estudiantes, ayudando a que mantengan el interés tanto por el tema como por la actividad. Así mismo, la profesora emplea estrategias de participación para que los estudiantes interactúen durante la sesión como pedirles que lean algunas consignas y describen constantemente lo que ellos logran percibir en las imágenes.	
¿Es posible observar que los estudiantes demuestran el alcance esperado de los conocimientos declarativo, procedimental y actitudinal?	Durante esta primera sesión no es posible evidenciar que los estudiantes hayan alcanzado conocimientos tanto declarativos como procedimental y actitudinal.	Los estudiantes lograron adquirir vocabulario, identificar lo que es una descripción y algunos elementos importantes para la adquisición del nuevo aprendizaje.
Otros comentarios del observador	Es necesario continuar con la siguiente parte de esta actividad para lograr tener conclusiones más acertadas frente a la adquisición de nuevos aprendizajes. Es posible percibir motivación hacia la temática escogida en gran parte de los estudiantes, lo cual los invita a participar activamente de la clase.	

Fecha y sesión	Octubre 22 2020 Sesión N° 2.1	Octubre 28 2020 N° 3
Descripción general	<p>Esta sesión se llevó a cabo en dos clases: la primera clase se vio interrumpida constantemente por asuntos externos a la misma, ya que el proyector del salón de clase no funcionó y este solo pudo ser arreglado al final de la clase, motivo por el cual no se pudo hacer uso del material diseñado para la actividad, ya que requería uso de computador y videobeam.</p> <p><b>Sesión 2 clase 2</b> La segunda clase inicia con la profesora explicando la actividad de pretest. Les</p>	<p>La clase inicia con una actividad en la que los estudiantes debían preguntar a sus familiares sobre lo que ellos pensaban sobre el tráfico ilegal de animales. El objetivo de la escritura de este texto está dirigido a escribir un texto descriptivo sobre este tema, el tráfico ilegal de animales. Luego, continúan con una puesta en común de porqué es importante la escritura, a lo que los estudiantes llegan a la conclusión de que escribir es importante porque nos permite comunicar nuestras ideas de</p>

	<p>muestra una presentación de PowerPoint y explica que los estudiantes deben tener en cuenta unas preguntas que guiarán la actividad.</p> <p>Les muestra una imagen de un mono capuchino que ha perdido un brazo como consecuencia del tráfico ilegal de vida silvestre. Les explica que deben describir la imagen y prestar atención a todo, al pelo, el cuerpo, los brazos y cada detalle de la imagen.</p> <p>Un estudiante pregunta cuántas cosas debe describir de la imagen, a lo que la profesora les cuenta que justo iba a mostrarles una lista de chequeo que incluye: el color del animal y sus partes como ojos, pelaje, etc. Describir el cuerpo y cada una de sus partes, los sentimientos que creen que el animal está sintiendo, en qué lugar se encuentra el mono.</p> <p>Luego, la profesora les muestra un texto modelo que les serviría como ejemplo. Los estudiantes participan leyendo este texto de manera colaborativa. Luego revisan si el texto modelo cuenta con los ítems de la lista de chequeo.</p> <p>Los estudiantes deben escribir su texto en el cuaderno.</p> <p>Los estudiantes hacen preguntas relacionadas con el vocabulario necesario para llevar la tarea a cabo, ¿“how do you say está sin comida? How do you say extraña su mamá?, how do you say sin una mano? how do you say jaula? How do you say ojos y años?” siendo las 11:08 am algunos estudiantes empiezan a decir que terminaron el texto. Luego la profesora les explica que va a subir una tarea en la plataforma Teams donde ellos tomarán una foto del cuaderno y la actividad que hicieron y la cargarán para que la profesora</p>	<p>manera escrita, aunque esta actividad fue un poco compleja de entender, la profesora logró brindar el input adecuado para que lo comprendieran. Un estudiante fue el primero en dar una idea sobre esto, luego los demás fueron afinando esas ideas.</p> <p>Luego, la profe les pide que se centren en el ítem 2 de la diapositiva, que hace referencia establecer el objetivo de escritura. La profe usaba una pregunta: “what do I need to accomplish with my text?” como pregunta guía. En la diapositiva decía por qué es importante tener objetivos de escritura, la discusión giró en torno a que una meta de escritura permite escribir más fácilmente y no dejar información por fuera y por supuesto, quien va a leer mi texto. Esto se conectó con el último ítem que hace referencia a porqué es importante tener en cuenta ese posible lector.</p> <p>Hablaron de quién sería ese posible lector y para que entienda lo que se quiere comunicar la profe les dio 4 aspectos que debían estar revisando, el objetivo de escritura, palabras claras y adecuadas, la claridad del texto y el resultado final donde hay que revisar si la información ha sido suficiente y si fue clara.</p> <p>También se habla del contenido de la información, que las palabras deben estar bien escritas y que debe hacer uso de los pronombres personales.</p> <p>La profesora les dio tiempo para escribir el objetivo de escritura. Esta actividad fue mucho más fácil para los estudiantes presenciales. Con los niños virtuales fue más difícil, se demoraron el doble.</p>
--	---	---

	<p>pueda revisar.</p> <p>Se les pidió a los estudiantes entregar los textos que hicieron como pretest a través de la plataforma Teams, lo que retrasó un poco las otras actividades debido al retraso de algunos estudiantes a la hora de entregar.</p>	<p>Se hizo mucho uso del chat de Teams, el cual se usó para responder preguntas y empezar a hacer retroalimentación sobre su trabajo.</p>
<b>Aspectos específicos a observar</b>		
¿Las estrategias de enseñanza usadas en la sesión observada logran movilizar aprendizajes significativos y acordes a lo esperado?	<p>Durante la sesión se evidencian estrategias que permiten a los estudiantes comprender la actividad, comprender que se espera que hagan. Vale aclarar que esta era una actividad de conocimiento previo sobre la escritura de textos descriptivos.</p>	<p>Durante esta sesión se evidencian estrategias de la profesora para lograr que los estudiantes logran alcanzar el objetivo de aprendizaje y realizar las actividades planteadas.</p>
¿Los estudiantes interactúan efectivamente con la actividad propuesta? ¿se observan comprometidos y motivados?	<p>Los estudiantes participan constantemente de la actividad. Hacen preguntas y dan ideas de cómo desarrollar la actividad.</p>	<p>Los estudiantes participan activamente de la actividad, hacen preguntas y dan puntos de vista sobre los aspectos que deben tener en cuenta a la hora de escribir los objetivos de escritura.</p>
¿Es posible observar que los estudiantes demuestran el alcance esperado de los conocimientos declarativo, procedimental y actitudinal?	<p>Al ser una actividad sobre el conocimiento previo, es difícil evidenciar esto en esta sesión.</p>	
Otros comentarios del observador	<p>Realizar esta actividad de manera virtual de cierta forma ha limitado y retrasado el trabajo, ya que algunos estudiantes se tardan mucho en entregar el material y esto afecta la revisión de las pruebas pretest.</p>	

Fecha y sesión	Octubre 29 2020 Sesión N° 4	Octubre 30 2020 N° 5
Descripción general	<p>Se inicia con una lectura rápida de algunos objetivos de escritura de los estudiantes, como los estudiantes virtuales no habían podido terminar esta actividad, ellos leyeron los objetivos de los estudiantes presenciales y sus</p>	<p>Para dar inicio a la sesión, la profesora realizó una actividad para que ayudar a familiarizar a los niños con las correcciones que se deben hacer a un texto ya que algunos piensan que</p>

	<p>propios objetivos. Luego les mostró a donde tenían que cargar la foto en la plataforma en Teams. Después la profesora les empezó a hablar que la escritura es un proceso y una especie de ciclo donde muchas veces van a tener que regresar a revisar lo que escribieron y mirar si el texto cuenta con toda la información requerida. Para esto la profesora les pidió revisar la lista de chequeo que les dio cuando empezaron a escribir y miraron si eso que la lista de chequeo pedía estaba incluido en un texto con errores intencionales que les mostró la profesora. Fue un poco complejo para los estudiantes comprender esta consigna, pero una vez uno de los estudiantes encontró el error, los demás lograron darse cuenta. El texto tenía errores como ortografía, omisión de letras y palabras, puntuación, uso de mayúscula. Unos estudiantes encontraron errores en el uso de la letra s de la tercera persona en los verbos. Finalmente, los estudiantes escribieron en el cuaderno lo que habían hecho y aprendido durante la sesión, como las correcciones que se le van a hacer al texto y porque es importante revisar, corregir y editar un texto.</p>	<p>corregir es cambiar las palabras que hayan estado mal escritas y no tienen en cuenta que corregir también es revisar que hayan usado adecuadamente los signos de puntuación, mayúsculas, agregar información, eliminar información que sobre o reemplazarla. Luego, con ayuda de la profesora, se revisaron las metas de escritura que los estudiantes habían hecho, primero se leyeron todas, una por una y entre todos le dieron retroalimentación sobre que había que agregar, cambiar o borrar a su texto. Durante esta actividad, se retoma la lista de chequeo para empezar a hacer la primera corrección del pretest que ellos ya tenían ahí en el cuaderno. Se hicieron dos ejemplos de manera grupal para que los estudiantes se ubicaran y supieran revisar si todo lo que estaba en la lista de chequeo lo tenía sus textos. La mayoría solo había abordado los dos primeros puntos que eran la descripción física del animal, pero habían omitido los puntos que hacían referencia a como se sentía el animal y si ese era un lugar adecuado para ellos. La profesora da indicaciones a cada estudiante de lo que tenía que corregir: se realizan las correcciones de escritura, cada estudiante revisó su pretest, la profesora les marcó donde debían revisar, pero les dijo que no podían borrar, aunque podrían hacer las correcciones en otra hoja.</p>
<p><b>Aspectos específicos a observar</b></p>		

¿Las estrategias de enseñanza usadas en la sesión observada logran movilizar aprendizajes significativos y acordes a lo esperado?	Durante esta sesión se logra evidenciar que la profesora emplea estrategias para ayudar a los estudiantes a ubicarse en el trabajo y lograr pasar de la zona de desarrollo real a la zona de desarrollo próximo y adquirir nuevo conocimiento con relación a la escritura y textos.	La profesora hace uso de estrategias para que los estudiantes comprendan que deben hacer, además de identificar sus propios errores y puedan llevar a cabo una corrección adecuada.
¿Los estudiantes interactúan efectivamente con la actividad propuesta? ¿se observan comprometidos y motivados?	Los estudiantes participan constantemente de la actividad, hacen preguntas y dan opiniones sobre lo trabajado, ayudan a identificar los errores en el texto mostrado por la profesora.	Hay una participación constante por parte de los estudiantes con la profesora y la actividad. Se muestran interesados y motivados.
¿Es posible observar que los estudiantes demuestran el alcance esperado de los conocimientos declarativo, procedimental y actitudinal?		
Otros comentarios del observador		

Fecha y sesión	Noviembre 3 2020 Sesión N° 6	Noviembre 4 2020 N° 6.1
Descripción general	<p>La clase inicia realizando una revisión a las primeras correcciones que se le hicieron al primer borrador. Aún hay una estudiante que no ha logrado terminarlas.</p> <p>La profesora orienta la clase de manera que los estudiantes dijeran los errores encontrados, en lo que la mayoría hace referencia a los errores en la escritura de la palabra, sin embargo, muchos carecen de información con relación a lo solicitado.</p> <p>Se les dan otros 15 minutos para realizar y finalizar las correcciones.</p> <p>Una vez terminaron, se habló de la nueva tarea de escritura: escribir un texto nuevo en el que respondan a la pregunta: ¿Qué pasaría si a todos los animales del texto “<i>Bear Came Along</i>” se los llevaran ilegalmente para entretener</p>	<p>La clase inicia con la revisión del objetivo de escritura que los estudiantes habían realizado anteriormente. Una vez se revisaron los objetivos, la profesora brinda a los estudiantes nuevas instrucciones para la tarea de escritura haciendo uso de una presentación de power point. Las instrucciones eran: Contenido de escritura que debían contener mi texto, instrucción de escritura la cual contiene 2 partes. lista de chequeo donde los estudiantes revisaban si el texto contenía todas las partes que la profesora les había pedido. Luego de que la profesora compartiera con ellos estas instrucciones para la nueva tarea de escritura, en la cual se tomaron el tiempo de explicar y entender las dos partes de la instrucción. La profesora les</p>

	<p>humanos? Los estudiantes se debían enfocar en un solo animal y debían describirlo e indicar porque este no debería vivir en otro lugar diferente a su habitat. Se trabajó mucho la instrucción, lo que se espera que tenga el texto, se realizó una lista de chequeo para ayudar a la escritura del mismo. La lista de chequeo contenía: claridad en la escogencia del animal, describir el animal y luego decir que piensan que le pasaría al animal si lo sacaran de su habitat.</p>	<p>pidió que le repitieran la instrucción tanto en español como en inglés, así mismo, la profesora les preguntó que animal habían escogido para describir. Leyeron el texto muestra e hicieron uso de la lista de chequeo en este para revisarlo.</p>
<b>Aspectos específicos a observar</b>		
¿Las estrategias de enseñanza usadas en la sesión observada logran movilizar aprendizajes significativos y acordes a lo esperado?	<p>Esta actividad buscaba generar conciencia en los estudiantes frente al tipo de correcciones que se deben realizar a un texto y elementos que se deben tener en cuenta a la hora de escribir como de revisar.</p>	<p>Esta fue una actividad que se enfocó en dar a los estudiantes una instrucción sobre un trabajo a realizar. Sin embargo, la docente logra que los estudiantes tuvieran una buena comprensión sobre lo que debían hacer en la tarea.</p>
¿Los estudiantes interactúan efectivamente con la actividad propuesta? ¿se observan comprometidos y motivados?	<p>Se evidencia interacción por parte de los estudiantes quienes muestran interés por realizar unas correcciones adecuadas.</p>	<p>Los estudiantes se muestran atentos, comprometidos y motivados frente a la actividad planteada.</p>
¿Es posible observar que los estudiantes demuestran el alcance esperado de los conocimientos declarativo, procedimental y actitudinal?		
Otros comentarios del observador		
Fecha y sesión	<p>Noviembre 5 2020 Sesión N.º 7</p>	<p>Noviembre 6 2020 N.º 8</p>
Descripción general	<p>Durante esta sesión, se realiza una sesión de retroalimentación grupal a un texto de un compañero y la docente brinda a los estudiantes pautas de revisión que serán muy útiles a la hora de revisar sus textos, usando el texto que habían escrito la sesión anterior, cuya consigna se encuentra en las diapositivas (sesiones de la 3 a la 8). La profesora comparte el</p>	<p>La clase del día de hoy inicia con la docente brindando retroalimentación a los estudiantes acerca del segundo texto que escribieron y sus correcciones, en el caso de los estudiantes presenciales se hizo en el salón y en el caso de los estudiantes que estuvieron en casa, es decir, realizando el trabajo en la virtualidad, se hizo a través de la herramienta</p>

	<p>plan de trabajo del día, les explica que se llevará a cabo una revisión de un texto de los niños que habían realizado la actividad de escritura en el salón con la profesora. Los estudiantes presenciales hicieron este trabajo en un formato brindado por la profesora, mientras que los estudiantes que estaban en casa de manera virtual, lo hicieron en el cuaderno, situación que la profesora les recuerda antes de iniciar.</p> <p>Luego les comentó que iban a revisar dicho texto y que se debían fijar en las palabras que estaban mal escritas, pero también la puntuación, las mayúsculas, el sentido y coherencia de las oraciones, ya que, si a una oración le faltan palabras, esta pierde su sentido y no se podría entender. Para tal ejercicio, la profesora les pidió que revisaran lo que tenían en la lista de chequeo, para que al terminar la actividad pudieran decir si el texto contaba o no con todo lo que este debería contener. (la lista de chequeo se encuentra en las diapositivas de la clase) esta lista de chequeo contenía los siguientes puntos: describió el animal, describió las partes del cuerpo del animal, dio características de esas partes del cuerpo, ¿qué pasaría si ese animal lo sacasen de su hábitat? ¿cómo se sentiría? y el uso del pronombre adecuado y la conjugación de los verbos en tercera persona. La profesora iba revisando donde ella veía errores u omisiones, les preguntaba porque creían que estaba mal o que podían mejorar.</p> <p>En la actividad en la que revisaban el texto, se evidenciaba que este estudiante</p>	<p>Teams. La docente indicó a los estudiantes, por medio de preguntas como: ¿qué falta aquí? o ¿después de punto es una minúscula una mayúscula? ¿puedes revisar esta palabra está bien escrita acá falta algo para que la oración tenga sentido y se entienda? ¿qué crees que falta revisemos todas las partes que debe tener un texto? Para lo que se hizo uso de una lista de chequeo; ¿tienes todo en tu texto? ¿cuál? ¿te falta puedes por favor completarla?</p> <p>Una vez la profesora terminó de brindarles retroalimentación, los estudiantes iniciaron correcciones sobre esta versión.</p>
--	---	--

	<p>que habían utilizado como modelo, había omitido las últimas dos partes de la consigna, entonces le pusieron una notica con las correcciones. La profesora les dio tiempo para revisar su propio texto, para que ellos revisaran. Los estudiantes debían revisar que las palabras estuvieran bien escritas, que hayan usado el artículo “the”, la mayúscula después de un punto, separar oraciones con coma, en pocas palabras, los estudiantes debían revisar si cumplían con todos los criterios, algunos estudiantes le enviaron algunas palabras para revisar por medio del chat, otros se dieron cuenta que no habían puestos mayúsculas, que debían separar las oraciones con comas y con puntos.</p>	
<b>Aspectos específicos a observar</b>		
¿Las estrategias de enseñanza usadas en la sesión observada logran movilizar aprendizajes significativos y acordes a lo esperado?	<p>Las estrategias y herramientas utilizadas por la docente ayudan a los estudiantes a llevar a cabo el ejercicio, a revisar su trabajo, evaluar sus avances y aspectos que pueden revisar, lo que ayuda a los estudiantes a movilizar aprendizajes significativos y acordes a lo esperado.</p>	<p>La docente utiliza estrategias y herramientas que ayudan a los estudiantes a llevar a cabo el ejercicio de revisar su trabajo, descubrir cuáles fueron sus equivocaciones, evaluar sus avances y aspectos que ellos creen que pueden mejorar en la escritura de su escrito. Esto ayuda a los estudiantes a movilizar aprendizajes significativos y acordes a lo esperado con relación a la escritura de textos haciendo uso de El proceso de escritura.</p>
¿Los estudiantes interactúan efectivamente con la actividad propuesta? ¿se observan comprometidos y motivados?	<p>Los estudiantes interactúan constantemente con la docente en la actividad, la interacción entre pares se ve un poco reducida por cuestión de distanciamiento físico debido a la pandemia que se atraviesa actualmente.</p>	<p>Los estudiantes logran interactuar de manera propositiva y efectiva con la actividad propuesta por la docente, se observan comprometidos y motivados a llevarla a cabo.</p>
¿Es posible observar que los estudiantes demuestran el alcance esperado de los conocimientos declarativo,	<p>Es posible evidenciar que los estudiantes logran conocimiento declarativo, ya que, por un lado, los</p>	<p>Durante esta sesión fue posible evidenciar que los estudiantes logran desarrollar conocimiento declarativo ya</p>

procedimental y actitudinal?	estudiantes han logrado identificar el uso de la letra s en la tercera persona del singular en el idioma inglés y logran identificar que el tráfico ilegal de animales es nocivo, ilegal prohibido y malo para el medio ambiente. En cuanto a lo procedimental, ellos logran escribir el texto siguiendo lo que se les está pidiendo, no solo en cuanto a ortografía si no también en términos del contenido que debe tener el texto.	que emplean reglas gramaticales cómo es el uso de la letra S en las terceras personas del singular por, ejemplo al hablar de animales, también al identificar que el tráfico ilegal de animales está prohibido y es un daño grande hacia el medio ambiente. En cuanto a lo procedimental ellos logran escribir el texto siguiendo lo que se les está pidiendo, teniendo en cuenta herramientas evaluativas como la lista de chequeo para ayudarlos a centrarse en lo que deben llevar a cabo
Otros comentarios del observador	Para esta sesión se notan avances frente a la escritura de textos descriptivos y sobre todo en las habilidades de revisión de los estudiantes, lo que permite identificar oportunidades de mejora en sus textos.	
Fecha y sesión	Noviembre 13 2020 Sesión N° 9	Noviembre 14 2020 N° 10
	<p>Descripción general</p> <p>Durante esta sesión se implementó el inventario de conciencia metacognitiva junior May con los estudiantes presenciales.</p>	<p>Entrevistas a estudiantes (realizadas por Julián Camilo Millares Gutiérrez)</p> <p>Durante esa sesión los estudiantes desarrollaron una actividad relacionada con el proyecto mientras el docente Julián realizaba las entrevistas con cada 1 de los estudiantes. El profesor pregunta a los estudiantes una a una las preguntas de la entrevista, en algunos casos algunos estudiantes no sabían qué responder o no comprendían bien la pregunta. En este caso el docente realizó preguntas adicionales a los estudiantes para ayudarles en la comprensión de la entrevista y facilitarles las respuestas</p>
<b>Aspectos específicos a observar</b>		

¿Las estrategias de enseñanza usadas en la sesión observada logran movilizar aprendizajes significativos y acordes a lo esperado?	Durante esta sesión la docente utiliza estrategias que permiten los estudiantes comprender bien el inventario poder desarrollarlo de la manera más pertinente.	En esta sesión el docente emplea estrategias que permite a los estudiantes comprender mejor las preguntas de la entrevista y así poder brindar respuestas más honestas.
¿Los estudiantes interactúan efectivamente con la actividad propuesta? ¿se observan comprometidos y motivados?	Los estudiantes logran llevar a cabo la actividad haciendo una buena interacción con la misma y mostrándose comprometidos y motivados.	Los estudiantes se muestran comprometidos y motivados a responder cada una de las preguntas que se les hacen durante la entrevista.
¿Es posible observar que los estudiantes demuestran el alcance esperado de los conocimientos declarativo, procedimental y actitudinal?	Es posible observar que los estudiantes demuestran comprensión por el formato y por cada 1 de los ítems mencionados en el inventario. Esto permite que los estudiantes logren ser más conscientes de su propio proceso de aprendizaje.	Durante esa sesión fue difícil observar si los estudiantes han alcanzado los conocimientos declarativo procedimental y actitudinal durante esta actividad ya que esta sesión se utilizó para realizar las entrevistas a los estudiantes.
Otros comentarios del observador	durante esa sesión no se hace trabajo alusivo a la escritura del texto por el contrario únicamente se dedican a diligenciar el inventario de conciencia metacognitiva.	
Fecha y sesión	Noviembre 16 2020 Sesión N.º 11	Noviembre 17 2020 Sesión N.º 12

Descripción general	<p>Durante esta sesión algunos estudiantes aún tenían correcciones pendientes por realizar, por lo que la docente decidió brindarles tiempo para terminarlas. Mientras los estudiantes seguían trabajando en las correcciones, la profesora continuó brindando retroalimentación de manera individual a los estudiantes. Una vez los estudiantes terminaron con las correcciones a sus trabajos, la profesora brindó las pautas acompañadas de ejemplos para realizar los posters que contendrán además del texto descriptivo la imagen relacionada con el mismo.</p>	<p>Teniendo en cuenta la sesión anterior en la que se le brindaron a los estudiantes las pautas para realizar la escritura de su texto descriptivo relacionándolo con la imagen de su póster, durante la sesión de hoy se terminaron las correcciones para este texto, entre las que se encontraban el uso de las mayúsculas comas puntos, algunas palabras que les habían quedado escritas de manera incorrecta. Una vez que los estudiantes terminaron con las correcciones, la profesora les pidió que pasaran el texto corregido a una hoja en limpio y que se lo mostraran una vez hubieran terminado dicha escritura.</p> <p>Después de esa primera parte de la actividad la profesora les indicó cómo realizar el poster. Para esto les brindó instrucciones, ideas, ejemplos y algunas decoraciones que los estudiantes podrían incluir en el diseño de su poster o afiche.</p>
<b>Aspectos específicos a observar</b>		
¿Las estrategias de enseñanza usadas en la sesión observada logran movilizar aprendizajes significativos y acordes a lo esperado?	Esta sesión fue utilizada para realizar correcciones del texto final, lo que brinda a los estudiantes la oportunidad de movilizar aprendizajes significativos acordes con lo esperado, logrando realizar mejoras en su texto final.	Durante esta sesión se brindaron pautas a los estudiantes para llevar a cabo el diseño de su poster con relación al texto que habían escrito previamente, sin embargo, esta actividad no pudo ser culminada y aún no se pueden evidenciar que los estudiantes hayan logrado movilizar aprendizajes significativos acordes a lo esperado.
¿Los estudiantes interactúan efectivamente con la actividad propuesta? ¿se observan comprometidos y motivados?	Los estudiantes se muestran comprometidos y motivados durante toda la actividad, interactúan de manera efectiva	Se evidencia compromiso por parte de los estudiantes y motivación en el desarrollo de la actividad de diseño de los

	con la actividad gracias a las instrucciones brindadas por la profesora y la actividad planteada.	posters.
¿Es posible observar que los estudiantes demuestran el alcance esperado de los conocimientos declarativo, procedimental y actitudinal?	Durante esta sesión fue posible evidenciar que los estudiantes han alcanzado ciertos conocimientos relacionados con la parte gramatical, vocabulario, además, entendiendo que el tráfico ilegal es nocivo y peligroso para las especies y el medio ambiente además de ser. Por otro lado, los estudiantes logran seguir instrucciones para llevar a cabo la escritura y corrección de su texto.	Las observaciones relacionadas con de conocimiento declarativo procedimental actitudinal de esta sesión son similares a la sesión anterior, puesto que durante la sesión de hoy los estudiantes recibieron instrucciones sobre cómo realizar el poster. Se puede evidenciar además que algunos estudiantes realizaron correcciones a sus trabajos logrando alcanzar un conocimiento, procedimental y actitudinal.

Fuente: Elaboración propia.



















Anexo 6. Inventario de conciencia metacognitiva (Jr. MAI)













**Inventario de conciencia metacognitiva (Jr. MAI)**

**Apreciado/a estudiante:**

Estamos interesados en saber lo que haces cuando escribes. Por favor, con ayuda de tu profesora, lee las siguientes oraciones y encierra con un círculo la respuesta que creas se relaciona más contigo cuando estás haciendo actividades relacionadas con la escritura sea durante la clase o en tu casa. Recuerda ser lo más honesto que puedas. ¡Gracias!

1 = Nunca      2 = Algunas veces      3 = Siempre

1. Recuerdo lo que he escrito en producciones anteriores y me puede servir en un nuevo texto.	 Nunca	 Algunas veces	 Siempre
2. Puedo utilizar lo que he aprendido sobre la organización de mi escritura en otros momentos para realizar un texto nuevo.	 Nunca	 Algunas veces	 Siempre
3. Soy consciente del trabajo que debo realizar.	 Nunca	 Algunas veces	 Siempre
4. Tengo en cuenta a la persona que va a leer lo que escribo.	 Nunca	 Algunas veces	 Siempre
5. Cuando termino de escribir, reviso si lo que escribí tiene las partes del texto que vi en clase.	 Nunca	 Algunas veces	 Siempre
6. Presto atención a detalles importantes en mi texto como: el orden adecuado de las oraciones, la ortografía y lo que quiero decir.	 Nunca	 Algunas veces	 Siempre

7. A la hora de escribir me siento tranquilo y siento que estoy aprendiendo.	 Nunca	 Algunas veces	 Siempre
8. Siento que puedo contarle a mi maestra/o cuando no entiendo algo o no sé cómo desarrollar alguna parte de mi texto.	 Nunca	 Algunas veces	 Siempre
9. Siento que escribo mejor cuando escribo sobre un tema que me gusta.	 Nunca	 Algunas veces	 Siempre
10. Entiendo cómo funcionan las herramientas virtuales que estamos usando para escribir y esto me ayuda a estar tranquilo al momento de escribir mi texto.	 Nunca	 Algunas veces	 Siempre

Fuente: Adaptación de “Measures of Children’s Knowledge and Regulation of Cognition” por Sperling, Howard, Miller y Murphy, 2001, Contemporary Educational Psychology, 27, p. 75.

Anexo 7. Preguntas para las entrevistas individuales y grupales

Formulario de preguntas a estudiantes sobre estrategias del proceso de escritura
Al inicio del proceso:
1- ¿Antes de iniciar el texto pensaste en algo para escribirlo? Por ejemplo, ¿anotaste ideas, escribiste palabras en el cuaderno, antes que en el texto?
2- ¿Qué dificultades tuviste para escribir tu texto?
3- ¿Sientes que escribir desde casa hace más fácil o difícil tu trabajo?
4- ¿Cuándo estamos en trabajo remoto y tienes una duda al escribir cómo lo solucionas?
Sobre el proceso de escritura:
1- ¿Al inicio del proceso de escritura te pusiste una meta a lograr con tu texto? ¿Sientes que la lograste? ¿Te parece que debes trabajar más en algún punto de tu texto para lograr esa meta?
2- El plan de escritura que hiciste al inicio con ayuda de tu profesora, ¿te sirvió para hacer la actividad de escritura más fácil? ¿tu texto mejoró?
3- Cuando empiezas a escribir ¿vas anotando ideas que se te ocurren para no olvidarlas?
4- ¿Revisaste constantemente tu texto e hiciste los ajustes necesarios?
Sobre la percepción del estudiante frente a la implementación del enfoque
5- ¿Sentiste que tu nivel de escritura mejoró con esta actividad?
6 - ¿Escribir de esta manera te pareció más fácil que el primer ejercicio de escritura? ¿Por qué?
7 - ¿Escribir de esta manera te ayudó a comprometerte más con la actividad de escritura?

## Anexo 8 Formato de consentimiento informado para padres o acudientes de estudiantes.

## CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES

Institución Educativa/

Código DANE: \_\_\_\_\_ Municipio: Santiago de Cali

Profesor:

Yo \_\_\_\_\_ mayor de edad, padre, madre o acudiente del (de los) estudiante(s) \_\_\_\_\_, del grado \_\_\_\_\_, he sido informado acerca de la intervención educativa, que implica registro videográfico, que realizarán los docentes de mi hijo(a) Lorena Espitia Díaz CC 1130667360 y Julián Camilo Millares Gutiérrez CC 1143833797 como requisito para el trabajo de grado de la Maestría en Educación que cursa actualmente con la Pontificia Universidad Javeriana.

Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de mi participación en la grabación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

La participación de mi hijo(a) en este video es voluntaria y los resultados obtenidos por el docente encargado de la práctica Educativa no tendrán repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones de mi hijo (o estudiante del que soy acudiente). Mi participación en el video no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella. No habrá ninguna sanción para mí o para mi hijo(a) en caso de que no esté de acuerdo en participar. La identidad de mi hijo(a) o estudiante del que soy acudiente no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la práctica Educativa - reflexiones académicas para mejorar las prácticas docentes - y como evidencia del proyecto de clase del (la) Docente y la institución Educativa. Las entidades y personas a cargo de realizar el registro de la práctica Educativa garantizan la protección de mis imágenes y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

[  ] DOY EL CONSENTIMIENTO [  ] NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que mi hijo(a) o estudiante del que son acudiente participe de la práctica educativa que será grabada en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

\_\_\_\_\_  
FIRMA

Fecha: D \_\_\_\_\_ M \_\_\_\_\_ A \_\_\_\_\_

CC/CE:

*Anexo 9* Formato de asentimiento informado para estudiantes.

**ASENTIMIENTO INFORMADO**

**Título del proyecto: Incidencia de una secuencia didáctica, basada en la escritura como proceso en la producción descriptiva escrita en inglés en estudiantes en formación bilingüe de segundo grado de primaria en una institución privada bilingüe en Cali, Colombia.**

Este proyecto busca determinar la incidencia de una secuencia didáctica, basada en la escritura como proceso, sobre las producciones escritas de estudiantes de grado segundo.

Hola mi nombre es Lorena Espitia Díaz y soy una de tus profesoras este año escolar (2020-2021). Durante el primer periodo estaré realizando un estudio para conocer acerca de tus composiciones escritas y para ello queremos pedirte que nos apoyes.

Tu participación en el estudio consistiría en dejarme evaluar y analizar tus composiciones escritas hechas durante las clases del PL2.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tus papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Toda la información que nos proporciones/ las mediciones que realicemos nos ayudarán a mejorar nuestras prácticas como tus profesores y así ayudarte a escribir mejor.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas, sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio.

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (X) en el cuadrito de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna (X), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre: \_\_\_\_\_

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

\_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

*Anexo 10.* Categorías y descriptores de la entrevista semiestructurada sobre percepciones de los estudiantes frente a la implementación del enfoque de escritura como proceso

<b>Categorías</b> Percepción de los estudiantes frente a las estrategias empleadas durante la implementación de la secuencia didáctica, en relación con el proceso de escritura.	<b>Descriptores</b>	
Planeación	Estrategias previas a la escritura	Conocimientos previos: acciones antes de iniciar la escritura
		Entrenamiento en el manejo de la plataforma que media las interacciones (Teams) y sus herramientas de comunicación (chat y tareas)
		Visualización de fotografías y vídeos
		Definir objetivos de escritura
		Escribir ideas
		Lluvia de ideas grupal
		Utilización de situaciones reales
		Comprensión y desglose de la instrucción de escritura
		Presentación y revisión grupal de textos modelados
		Escritura de un borrador
		Utilización del chat de Teams para resolver dudas (apoyo entre pares y de la maestra)
	Dificultades percibidas por los estudiantes previas a la escritura	Falta de vocabulario en inglés
		Ausencia de ideas
		Necesidad de apoyo y asesoría de pares y maestra
Organización correcta de la estructura de una oración		
Dificultades relacionadas con el trabajo remoto		
Redacción	Estrategias implementadas durante la escritura	Realización de un plan de escritura
		Utilización de la lista de chequeo
		Escritura organizada de ideas
		Presentación de oraciones correctamente estructuradas
		Descripción (correspondencia adecuada con el género y tipología textual)
		Revisión de ortografía
		Revisión de puntuación
		Revisiones grupales de textos modelo y/o textos propios presentados por la maestra a los estudiantes
	Dificultades percibidas por los estudiantes durante a la escritura	Limitado vocabulario en inglés
		Percibir que el reto de la actividad fue mayor a la habilidad propia
		Factores relacionados con la modalidad de trabajo remoto
		Dificultades relacionadas con la escritura correcta de palabras
		Asesoría externa (uso de traductores, preguntas a la familia y/o tutores externos)
	Estrategias compartidas por la maestra para	Uso del chat de Teams como medio para hacer preguntas
		Preguntas a la profesora (dentro de clase)

	resolver dificultades durante el proceso de escritura	y en otros horarios)
		Uso de estrategias brindadas por la maestra (lista de chequeo, textos modelo, vídeos tutoriales, pictionary, ejercicios previos)
Revisión	Estrategias implementadas después de la escritura	Relectura individual del texto
		Utilización de la lista de chequeo para revisar el texto propio
		Actividades de revisión grupal (modalidad virtual)
		Socialización de marcas de corrección usadas por la maestra
		Corrección de textos reales (anónimos) o simulados para identificar errores comunes y cómo corregirlos
		Retroalimentación por parte de la maestra (mediada por la plataforma Teams)
		Reescritura del texto (tener borradores)
	Reflexión sobre el texto propio	¿Mi texto contiene cada punto de la consigna de escritura?
		¿Tuve en cuenta la persona que leerá mi texto? ¿Mi texto es claro para esa persona?
		¿Mi texto contiene una descripción amplia, detallada y suficiente del animal, el lugar donde esta y la situación hipotética planteada en la consigna de escritura?
		¿Mi afiche tiene correspondencia con mi texto descriptivo?
		¿Presente de manera clara mi afiche en el vídeo?
	<b>Categorías</b> (percepción de los estudiantes frente a la implementación del enfoque)	<b>Descriptor</b>
Reflexión	Percepción sobre la utilidad del enfoque de escritura como proceso en la redacción del texto	Las estrategias del enfoque como proceso mejoran la microestructura del texto
		Las estrategias del enfoque como proceso mejoran el texto final
	Percepción sobre la efectividad del enfoque de escritura como proceso	Escribir de esta manera es más difícil o largo, pero da mejores resultados
		Escribir de esta manera es más fácil que hacerlo sin las estrategias dadas por la profesora
		Escribir de esta manera es más fácil y las correcciones son más fáciles de hacer
Compromiso	Promoción del compromiso con la actividad	Mayor compromiso del estudiante frente a la actividad de escritura, usando este enfoque