



ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN EL ENFOQUE PROCESUAL DE LA
ESCRITURA PARA PROMOVER HABILIDADES DE PLANEACIÓN, PRODUCCIÓN
Y EVALUACIÓN DE TEXTOS INFORMATIVOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE
GRADO PRIMERO DE UN COLEGIO PRIVADO DE CALI

Ángela Erazo Hernández

Asesor de trabajo de grado
Jhonny Segura Antury

UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI
2023

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema	8
2. Objetivos	9
2.1. Objetivo general	9
2.2. Objetivos específicos	9
3. Justificación.....	9
4. Marco Teórico	10
4.1. Enfoques de enseñanza de la escritura.....	11
4.1.1. La escritura como producto	11
4.1.2. La escritura como proceso.....	12
4.2. La enseñanza de la escritura procesual en grados iniciales.....	14
4.2.1. La escritura en etapas iniciales	14
4.2.2. Estrategias para la enseñanza de la escritura como proceso en grados iniciales	16
4.2.3. Modelo de taller de escritura.....	21
5. Estado del arte	26
6. Marco metodológico	29
6.1. Diseño de investigación	29
6.2. Participantes	29
6.3. Instrumentos de recolección de datos	30
6.3.1. Rúbrica	30
6.3.2. Diario de Campo.....	32
6.3.3. Documentos, registros y materiales	33
6.3.4. Fases de investigación.....	33
7. Descripción de la estrategia didáctica (planeación).....	38
7.1. Objetivos de aprendizaje de la estrategia didáctica	38
7.2. Secuencia de actividades y recursos de la estrategia didáctica	39
7.3. Instrumentos de evaluación de la estrategia didáctica	55
7.4. Retos, cambios y reflexiones en torno al proceso de diseño	56
8. Implementación de la estrategia didáctica (acción).....	58
9. Resultados y análisis (observación).....	58

9.1.	Resultados y análisis antes de la intervención didáctica (diagnóstico)	58
9.2.	Resultados y análisis durante la intervención didáctica.....	69
9.2.1.	Características de las habilidades de planeación	70
9.2.2.	Características de las habilidades de producción	72
9.2.3.	Características de las habilidades de edición y revisión	82
9.2.4.	Prácticas de enseñanza de la escritura como proceso	85
9.3.	Resultados y análisis después de la intervención didáctica	88
9.3.1.	Desarrollo de la habilidad de planeación después de la intervención didáctica.....	90
9.3.2.	Desarrollo de las habilidades de producción.....	91
9.3.3.	Desarrollo de habilidades de edición y revisión después de la intervención didáctica.....	96
10.	Conclusiones y reflexiones (reflexión)	98
10.1.	Reflexiones	100
10.2.	Recomendaciones.....	102
11.	Referencias Bibliográficas	104
12.	Anexos	108

Lista de figuras

Figura 1 <i>Momentos del Modelo de Taller de Escritura (Writing Workshop)</i>	22
Figura 2 <i>Espiral de ciclos de la investigación acción</i>	34
Figura 3 <i>Fase de escritura en la que se ubicaban los estudiantes antes de la intervención didáctica</i>	59
Figura 4 <i>Nivel de desarrollo de habilidades productivas en prueba diagnóstica</i>	64
Figura 5 <i>Habilidades de planeación durante la intervención didáctica</i>	70
Figura 6 <i>Habilidades de producción durante la intervención didáctica</i>	73
Figura 7 <i>Niveles de desempeño en la revisión y edición precisa y consistente de trabajos propios y de pares</i>	83
Figura 8 <i>Nivel de desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes después de la intervención didáctica</i>	89
Figura 9 <i>Niveles de desempeño en habilidad de planeación de ideas después de la intervención didáctica</i>	91
Figura 10 <i>Niveles de desempeño en habilidades de producción después la intervención didáctica</i>	91
Figura 11 <i>Niveles de desempeño en habilidades de revisión y edición después de la intervención didáctica</i>	96

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Ejemplos de estrategias de escritura</i>	18
Tabla 2 <i>Ejemplos de técnicas dentro de los cuatro propósitos de la escritura</i>	20
Tabla 3. Matriz de análisis de datos antes, durante y después de la intervención didáctica	37
Tabla 4 <i>Objetivos y competencias asociadas a la escritura en inglés en grado primero ...</i>	39

Resumen

El desarrollo de la escritura en inglés en grados iniciales requiere de habilidades que van más allá de la redacción. De ahí la importancia de adoptar un enfoque de enseñanza holístico que perciba la escritura como un proceso con demandas cognitivas y sociales complejas. En este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo analizar la manera en que la implementación de una estrategia didáctica basada en el enfoque procesual de la escritura influyó en las habilidades de planeación, producción y evaluación de textos escritos en inglés por parte de estudiantes de grado primero en un colegio bilingüe en Cali. Siguiendo un enfoque cualitativo y un modelo de Investigación Acción, se planeó, implementó y analizó una secuencia didáctica basada en el modelo taller de escritura. La información fue recolectada a través de una rúbrica de desempeño, un diario de campo reflexivo, y los trabajos escritos de los estudiantes antes, durante y después de la intervención didáctica. Los resultados mostraron que el modelo taller de escritura, inscrito en el enfoque procesual, contribuye con el desarrollo de habilidades de escritura en inglés de escritores emergentes, especialmente las de composición y edición. El estudio concluyó que los docentes deben adaptar continuamente sus estrategias según el nivel y las necesidades de sus aprendices.

Palabras claves: escritura en inglés, escritura en grados iniciales, enfoque procesual de la escritura, Modelo Taller de Escritura (Writing Workshop).

Abstract

The development of writing in English at early grades requires skills that go beyond composition. Hence, it is relevant to adopt a holistic teaching approach that perceives writing as a process with complex cognitive and social demands. In this context, the present research aimed to analyze how the implementation of a didactic strategy based on the Process Writing Approach influenced the planning, production, and evaluation skills of English written texts by first-grade students in a bilingual school in Cali. Following a qualitative approach and an Action Research model, a didactic sequence based on the Writing Workshop model was planned, implemented, and analyzed. Data were collected through a rubric, a reflective journal, and the written works of the students before, during, and after the didactic intervention. Findings showed that the Writing Workshop model, rooted in the process-oriented approach, contributes to the development of writing skills in English of emerging writers, especially in composition and editing. This study concluded that teachers should continuously adapt their strategies according to the level and needs of their learners.

Keywords: English writing, writing in primary grades, Process Writing Approach, Writing Workshop model.

1. Planteamiento del problema

Dadas las condiciones de globalización, la enseñanza del inglés en países no angloparlantes es cada vez más habitual. Por lo tanto, las instituciones educativas se han enfrentado a diversas necesidades en esta área en términos curriculares, pedagógicos y didácticos. Uno de los retos más comunes es la enseñanza de la escritura en inglés, pues implica desarrollar habilidades de comunicación efectiva en una lengua distinta a la materna. Este reto se acentúa si se considera la enseñanza de lectura y escritura en grados iniciales. Esto debido a que se requiere el desarrollo de un alto número de habilidades como el reconocimiento de letras y sonidos, organización en el espacio, planeación, generación y estructuración de ideas, revisión, edición, etc. (Brown, 2001).

Tradicionalmente, la enseñanza de la escritura en inglés se ha enfocado en desarrollar la habilidad del estudiante para escribir frases con ortografía y gramática correcta. No obstante, el presente estudio reconoce que el proceso de escritura va más allá de la redacción; se trata de una práctica social y cognitiva que permite la comunicación coherente y clara de ideas, teniendo en cuenta las intencionalidades y la audiencia a la que va dirigida (Cassany, 1988). Por lo tanto, surge el reto de promover prácticas de enseñanza y aprendizaje en las que, más allá de un producto, la escritura sea vista como un proceso en el que intervienen fases continuas de planeación, producción, revisión y edición.

En el contexto colombiano, la necesidad de aumentar el nivel de dominio en inglés y, por tanto, las habilidades de escritura es un reto latente. De acuerdo con el Índice del Dominio de Inglés de EF (EPI por sus siglas en inglés), en 2021, Colombia se ubicó en la posición 81 de los 112 países evaluados. A pesar de que hubo una mejora con respecto a años anteriores, el puntaje obtenido del país lo sigue clasificando en un nivel bajo de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para Idiomas (MCER). Por lo tanto, tal y como lo mencionan varios estudios en materia de inglés en Colombia (Cárdenas, 2006; Gonzales, 2007; Fandiño et al., 2012), es esencial promover prácticas de mejora en relación con el desarrollo integral de competencias de los estudiantes, la preparación de los profesores, las metodologías actualizadas de enseñanza, la calidad de los recursos, las condiciones de trabajo y la consideración del contexto institucional y las necesidades de los educandos.

Con respecto al ámbito local, en la ciudad de Cali, los estudiantes del grado primero del Colegio Bolívar presentan algunas dificultades a la hora de escribir en inglés. En primer lugar, por la falta de vocabulario y expresiones en este idioma, es difícil para algunos aprendices generar y organizar sus ideas con una estructura clara y coherente. Durante las actividades de escritura, la mayoría de los estudiantes necesita una guía continua para completar sus tareas e, incluso, muchos terminan por pedir la traducción completa de las ideas que quieren plasmar. Por lo tanto, resulta aún más retador que los aprendices desarrollen escritos con propósitos y estructuras comunicativas diversas (narraciones,

explicaciones, opiniones, etc.). En segundo lugar, la disposición para escribir de algunos estudiantes no es unificada ni constante. Para algunos, la producción textual supone un reto continuo y, por lo tanto, su motivación y empeño suelen ser bajos. En tercer lugar, y como parte normal de su proceso, a algunos aprendices se les dificulta cumplir con parámetros básicos de la escritura a mano como el establecimiento de espacios entre letras y palabras, el uso de mayúsculas y la puntuación básica. En este contexto, la pregunta de investigación que guiará el presente trabajo es:

¿De qué manera la implementación de una estrategia didáctica basada en el enfoque procesual de la escritura influye en las habilidades de planeación, producción y evaluación de textos escritos en inglés como lengua extranjera por parte de los estudiantes de grado primero en el Colegio Bolívar?

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Analizar cómo la implementación de una estrategia didáctica basada en el enfoque procesual de la escritura influye en la planeación, producción y evaluación de textos escritos en inglés como lengua extranjera por parte de los estudiantes de grado primero en un colegio bilingüe privado en Cali.

2.2. Objetivos específicos

- Describir las características y necesidades de la habilidad de los estudiantes de grado primero para producir textos escritos en inglés.
- Identificar las prácticas y habilidades de escritura que los estudiantes desarrollan durante la implementación de una estrategia didáctica basada en el enfoque procesual de la escritura.
- Evaluar en qué medida la implementación de la escritura como proceso aportó sobre la construcción de textos escritos en inglés por parte de los estudiantes de grado primero.

3. Justificación

La implementación y análisis de una secuencia didáctica que promueva la escritura informativa básica en inglés puede tener efectos relevantes en distintos campos. En primer lugar, este estudio tiene una contribución académica precisa. Esta investigación puede ofrecer una guía teórica y práctica sobre la manera en que, teniendo en cuenta las particularidades de cada contexto, se pueden articular estrategias pedagógicas y didácticas para promover habilidades de escritura en inglés en grados iniciales. Asimismo, este estudio puede ofrecer

hallazgos complementarios sobre los efectos de emplear metodologías alternativas a las tradicionales para dirigir la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera. Esta contribución toma especial relevancia si se tiene en cuenta que, dadas las características de la sociedad actual, es cada vez más frecuente la necesidad de promover la comunicación efectiva en una lengua extranjera como competencia clave para el aprendizaje permanente.

En segundo lugar, esta investigación puede generar un impacto social en relación con el desarrollo de diversas habilidades a partir de la escritura en una lengua extranjera. En Colombia, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, es esencial mejorar el dominio del inglés desde la Educación Básica y Media, dado que una baja pericia de esta lengua puede suponer barreras en el ingreso y permanencia de la Educación Superior de los estudiantes (Departamento Nacional de Planeación, 2019). Asimismo, en el marco del ideal educativo del siglo XXI, es esencial promover habilidades de orden superior que permitan la inserción exitosa a la sociedad y al mundo laboral. Por lo tanto, implementar y analizar estrategias didácticas que fomenten la escritura como proceso no solo puede ayudar a los estudiantes a alcanzar una comunicación efectiva en inglés, sino también a desarrollar habilidades complementarias como la organización, creatividad, autonomía, evaluación, etc. Esto ocurre debido a que en el proceso de escritura intervienen operaciones cognitivas complejas vinculadas a la planificación, redacción y revisión continua (Cassany, 1988).

En tercer lugar, el presente estudio involucra una motivación y ganancia personal. Desde mi práctica docente con grados iniciales, me he enfrentado al reto continuo de desarrollar un alto número de habilidades en mis estudiantes que, para ellos, pueden resultar agobiantes. Los estudiantes de primer año se enfrentan al aprendizaje de un idioma que, si bien tiene similitudes con el español, resulta complejo por particularidades en sus sonidos, gramática, morfología y ortografía (Brown, 2001). Por lo tanto, tengo la motivación y necesidad de estudiar y adecuar más estrategias pedagógicas y didácticas que respondan a las necesidades diversas de mis estudiantes. La presente investigación constituye un paso importante para alcanzar este objetivo.

4. Marco Teórico

El presente estudio parte de la idea de que la enseñanza de la escritura en una lengua extranjera es una práctica intencionada que implica el acompañamiento continuo de los estudiantes en etapas de planeación, producción, revisión y edición. Tales etapas configuran un desarrollo cíclico y constante de la escritura que la convierten en una actividad intelectual compleja que va más allá de la transcripción y redacción (Cassany, 1988). En este contexto, la presente investigación aborda tres ejes temáticos principales: el primero corresponde a los enfoques de enseñanza de la escritura, en los que se resaltan el enfoque de la escritura como producto y como proceso; el segundo bloque alude a la enseñanza de la escritura procesual

en grados iniciales, en la que se destacan las etapas emergentes de escritura, recomendaciones y estrategias pedagógicas para la escritura en grados iniciales, y el modelo de taller de escritura (Writing Workshop) como una apuesta para implementar el enfoque procesual de la escritura en niños; finalmente, el tercer eje temático aborda la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera.

4.1. Enfoques de enseñanza de la escritura

4.1.1. La escritura como producto

La enseñanza de la escritura suele ser abordada a partir dos grandes enfoques: uno basado en la forma o el texto (escritura como producto), y otro basado en el escritor (escritura como proceso). El primer enfoque presenta la escritura como una práctica que consiste en adquirir y aplicar conocimientos gramaticales relacionados con la ortografía, morfología, sintaxis y léxico (Cassany, 1988). A partir de esta visión, la enseñanza de la escritura hace un especial énfasis en el producto que, más allá de considerarlo como un mecanismo de aprendizaje constante, es usualmente empleado para valorar los conocimientos lingüísticos de los aprendices (Pollington, 2001; Badger y Goodith, 2000). De ahí que, tradicionalmente, haya una preocupación preponderante por promover en los estudiantes conocimientos sobre la estructura de la lengua.

Bajo el enfoque de la escritura como producto, las dinámicas de clase tienen características particulares. Los estudiantes son alentados a desarrollar conocimiento lingüístico, haciendo énfasis en el uso apropiado del vocabulario, la sintaxis y los mecanismos de cohesión (Pincas, 1982). Asimismo, bajo este enfoque, los productos escritos suelen tener versiones únicas, y son los maestros quienes se encargan de revisarlas. Cabe resaltar que la actividad de revisión de los docentes consiste en marcar en los textos de los aprendices los errores relacionados con la estructura de la lengua. Como característica adicional, bajo este enfoque, el tiempo de escritura suele ser limitado y encaminado a producir escritos con características fieles a un texto modelo. El aprendizaje de la escritura es visto, por tanto, como una ‘imitación asistida’ en la que los estudiantes responden a los estímulos presentados por el maestro (Pincas, 1982).

En este enfoque, el aprendizaje de la escritura ocurre a partir de cuatro fases: ‘familiarización’ (Familiarisation), ‘escritura controlada’ (Controlled Writing), ‘escritura guiada’ (Guided Writing) y ‘escritura libre’ (Free Writing). En la primera fase, se presenta a los estudiantes un texto modelo con el que se analizan aspectos clave como el contenido, el vocabulario, la gramática, la organización, etc. En la segunda fase, se brinda a los estudiantes la oportunidad de poner en práctica los aspectos analizados del texto modelo. Esto llevará a los aprendices a cumplir con la tercera y cuarta etapa en la que, respectivamente, imitan la escritura de un texto modelo, aplicando técnicas como las tablas de sustitución; y emplean sus habilidades

para completar una actividad de escritura similar a la presentada al inicio de la lección (Pincas, 1982).

Son varias las bondades y críticas que han atribuido al enfoque de la escritura como producto. Por un lado, se reconoce que, bajo este enfoque, los estudiantes pueden reconocer y aplicar conocimientos lingüísticos a partir de un mecanismo válido de aprendizaje: la imitación. Asimismo, se reconoce que este enfoque es eficiente en términos de tiempo, pues hay un énfasis en los productos escritos de los estudiantes y no en el proceso detrás de ellos. Por otro lado, se cuestiona el hecho de que, bajo este enfoque, los estudiantes no desarrollan habilidades procesuales clave como la planificación, la revisión y la edición. Asimismo, se cuestiona que, bajo esta perspectiva, la escritura sea vista como un ‘acto de imitación’ que da poca cabida a la creatividad de los aprendices (Harmer, 2007).

4.1.2. La escritura como proceso

A partir de 1970, con el desarrollo de investigaciones basadas en las teorías cognitivas y de procesamiento de información, la escritura empezó a ser entendida como una actividad intelectual compleja que implica el dominio de diversas operaciones y habilidades mentales (Cuervo y Flórez, 2005). De acuerdo con Cassany (1988), los escritores competentes son capaces de, por una parte, aplicar las reglas que permiten la construcción de ideas (ortografía, morfología y sintaxis); y, por otra, aplicar las reglas que permiten elaborar textos con un propósito comunicativo claro (adecuación, coherencia y cohesión).

Bajo esta última perspectiva, se reconoce que la enseñanza de la escritura no debe tener un énfasis exclusivo en el producto, sino también en las etapas que constituyen su proceso. Tales etapas han sido propuestas y desarrolladas bajo distintas visiones (véase por ejemplo Hedge, 1988; Flower y Hayes, 1980; White y Arndt 1991). Sin embargo, se puede establecer que un modelo representativo de la escritura como proceso identifica, al menos, cuatro fases: planeación, composición, revisión y edición.

A continuación, se presenta una descripción de las etapas de escritura a partir de los planteamientos de Flower y Hayes (1980), y Calkins (1986). Esta alianza de ideas se propone con el fin de responder a las características de la presente investigación. Por una parte, Flower y Hayes (1980) proponen un modelo cognitivo del proceso de composición que siguen los escritores experimentados. Por lo tanto, este modelo sirve de insumo para comprender y promover las habilidades necesarias para un buen desempeño en la escritura. Por otra parte, Calkins (1986) ofrece luces sobre cómo guiar este proceso en escritores emergentes (niños) como los incluidos en el presente estudio.

- *Planeación.* En esta fase, se toman decisiones con respecto al tema a abordar, el propósito de escritura, la generación y organización de ideas. De esta manera, se

establece una representación mental, más o menos estructurada, de lo que se quiere escribir y de cómo hacerlo (Flower y Hayes, 1980).

- *Composición.* En esta fase, se pone en acción el plan de escritura para generar un primer borrador del texto. En un nivel de escritura complejo, tal y como lo plantea el modelo de Flower y Hayes (1980), se espera que, en esta etapa, los estudiantes generen ideas de manera inteligible y siguiendo las convenciones socioculturales y del sistema de la lengua. Sin embargo, al trabajar con escritores emergentes (niños), se hace válido que aspectos ortográficos y gramaticales no sea la principal preocupación en este punto (Calkins, 1986). Esto con el fin de promover una escritura libre enfocada principalmente en la generación de sentido.
- *Revisión.* En esta etapa, se toman acciones para desarrollar y mejorar las ideas escritas. Tal mejora puede estar encaminada hacia la lógica y secuencia de ideas, la congruencia con el propósito comunicativo (narrar, informar, argumentar...), la adición de detalles, la reestructuración de oraciones, etc. Se espera que este proceso sea cíclico y apoyado constantemente por maestros y compañeros.
- *Edición.* Esta fase se centra en aspectos relacionados con las convenciones formales de la lengua como la ortografía, los tiempos verbales, la puntuación, etc. (Cuervo y Flórez, 2005). En este punto, es esencial que los estudiantes conozcan cómo debe verse su escritura y, por lo tanto, puedan hacer procesos de autoevaluación y coevaluación.
- *Publicación.* Si bien esta fase no suele ocurrir en todos los procesos de escritura, es recomendable para alentar y celebrar el esfuerzo de los estudiantes en su proceso de escritura. En esta fase, los aprendices tienen la oportunidad de compartir sus producciones con una audiencia real: padres, compañeros de clase, estudiantes de otro grado, etc. La fase de publicación puede tomar lugar de distintas maneras, incluyendo la exposición del trabajo de los estudiantes en clase, en los pasillos del colegio o, incluso, en la biblioteca (Graham et al., 2012).

Al igual que la escritura como producto, el enfoque procesual ha sido objeto de distintas virtudes y críticas. Por un lado, se reconoce que la escritura como proceso contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas claves en la escritura que van más allá de la redacción. Se destaca, de manera particular, los procesos reflexivos que se llevan a cabo a la hora de escribir, pues los estudiantes tienen la oportunidad de revisar y editar sus escritos de manera constante (Harmer, 2007). Por otro lado, se cuestiona que a menudo se considere que todas las actividades de escritura siguen el mismo conjunto de procesos; y que los estudiantes reciban menor orientación en términos de conocimiento lingüístico bajo esta perspectiva de enseñanza (Harmer, 2007).

Dado el anterior panorama de los enfoques de enseñanza de la escritura, la presente investigación se adhiere a la visión procesual por dos motivaciones precisas. La primera porque este enfoque permite un análisis de las diversas habilidades cognitivas que influyen

en la escritura, y, por tanto, puede ofrecer una mirada más compleja de este proceso en los sujetos de estudio de la presente investigación. La segunda motivación responde al potencial pedagógico de la perspectiva procesual de la escritura en tanto permite ofrecer un acompañamiento constante a los estudiantes no sólo en la generación de productos escritos, sino también en sus etapas de planeación, revisión y edición. De manera precisa, este acompañamiento se materializa en la instrucción y retroalimentación continua que se puede ofrecer a los aprendices en las fases mencionadas.

Es importante aclarar que, a pesar de que el énfasis primordial de esta investigación sea el enfoque procesual de la escritura, se reconocen las ventajas que ofrecen las miradas alternativas de enseñanza. Por tanto, estrategias complementarias serán empleadas para responder a las necesidades particulares de los estudiantes que participan en este estudio. Con ello, se quiere apoyar la idea de que los modelos de enseñanza no deben ser vistas como posturas opuestas, sino complementarias para acompañar de manera efectiva y contextualizada el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

4.2. La enseñanza de la escritura procesual en grados iniciales

En vista de que el presente estudio trabaja con estudiantes de grado primero, este apartado temático es dedicado a reconocer las características y necesidades de los escritores emergentes a la hora de enfrentarse al enfoque de la escritura como proceso. Para ello, se abordará el proceso regular que siguen los niños para adquirir el código escrito en inglés, las habilidades cognitivas que los niños necesitan para ejecutar el proceso de escritura, y las estrategias pedagógicas y didácticas necesarias para enseñar este enfoque en grados iniciales, y el modelo taller de escritura (Writing Workshop).

4.2.1. La escritura en etapas iniciales

De acuerdo con varios autores, el desarrollo inicial de la escritura en los niños sigue generalmente una ruta de aprendizaje predecible (Calkins, 2013; Gerde et al., 2012; Soderman, 2005). El reconocimiento de las etapas de esta ruta resulta esencial dado que sirve de insumo para anticipar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a avanzar progresivamente. Por lo tanto, la presente investigación tomará como marco de referencia los momentos claves del desarrollo de la escritura para comprender el proceso de aprendizaje de los estudiantes sujetos de investigación y direccionar el diseño e implementación de una secuencia didáctica.

De acuerdo con Calkins (2013) y Soderman (2005), se pueden percibir siete momentos cruciales en el desarrollo de la escritura de los niños. El primero se adentra en el campo del dibujo como actividad motora. Ocurre cuando se ofrece a los niños oportunidades para dibujar sobre situaciones cotidianas, pero sus dibujos aún no representan un significado preciso. Asimismo, en esta etapa los estudiantes intentan transmitir significados por medio

de garabatos o marcas no convencionales. De ahí que autores como Soderman (2005) reconozcan esta fase como la etapa de los garabatos (The Scribbles Stage). Dadas estas características, Calkins (2013) asevera que, en esta etapa inicial de escritura, es esencial mostrar a los aprendices que los dibujos contribuyen a transmitir un mensaje, y acompañarlos para lograr la construcción de sentido. Esto, según Calkins, se puede lograr a través de preguntas y conversaciones guía. Por ejemplo, “¿Podrías hablarme de tu dibujo?” “¿qué está pasando aquí?” “A mí me encanta el cereal, ¿a ti?” “¿Qué tipo de cereal te gusta?” “¿Cómo lo podemos dibujar?”

El segundo momento del desarrollo inicial de la escritura retrata las ocasiones en las que los niños pueden hacer dibujos con significados, pero aún su escritura consiste en marcas confusas o palabras copiadas del ambiente. En este punto, Calkins (2013) plantea la necesidad de que los maestros guíen a los estudiantes a hacer que sus dibujos sean más representativos y, por tanto, con más detalle. Esto debido a que la minucia en los dibujos no sólo ayuda a los niños a completar el significado de sus ilustraciones, sino también a usarlas posteriormente como herramientas para agregar detalles a los textos escritos. Después de la elaboración de dibujos, Calkins también aconseja que los maestros guíen a los aprendices a etiquetar sus ilustraciones; es decir, a poner palabras arriba de cada cosa retratada (Por ejemplo, “yo” “mi mamá” “mi gato” “mi casa”). El objetivo será ayudar a los estudiantes a escribir sus ideas paulatinamente a partir de los dibujos y sus detalles.

En el tercer momento del desarrollo de la escritura, los niños empiezan a escribir, pero con letras aleatorias o sin correspondencia entre símbolo y sonido. De ahí que autores como Soderman (2005) reconozcan este momento como la etapa pre-fonética de la escritura (pre phonemic stage). De acuerdo con Calkins (2005), en este momento resulta esencial que los maestros reconozcan y caractericen las habilidades de los estudiantes a la hora de escuchar y registrar sonidos. Esto con el fin de orientar la enseñanza inicial de la correspondencia entre letras y sonidos a partir del conocimiento de los estudiantes de las relaciones de estos dos componentes.

El cuarto momento hace referencia a las ocasiones en las que los niños reconocen y usan letras para representar algunos sonidos de las palabras. De acuerdo con Soderman (2005), esta etapa puede reconocerse como “semi fonética” debido a que los niños por lo general no escriben todas las letras que representan los sonidos de las palabras. Varios autores concuerdan en que este momento forma parte del proceso predecible que siguen los estudiantes para escribir palabras de acuerdo con su reconocimiento de los sonidos: primero los niños pueden identificar el sonido inicial de la palabra (por ejemplo “c” para “cat”), luego los sonidos inicial y final (por ejemplo “ct” para “cat”), y por último, todos los sonidos iniciales, intermedios y finales (por ejemplo “cat” para “cat” (como se cita en Carson, 2019). Estrategias como el estiramiento de las palabras (stretching out words) pueden contribuir a que los niños avancen en el reconocimiento de todos los sonidos (Calkins, 2013).

El quinto momento es reconocido, de acuerdo con Soderman (2005), como la etapa fonética. En ella, los niños pueden escribir las palabras exactamente en la manera en que las dicen y las escuchan; es decir, pueden representar todos los sonidos del habla (fonemas) (por ejemplo, la palabra “the” suele ser escrita como /da/). Esta acción es denominada “ortografía inventiva” (inventive spelling) y varios autores reconocen la importancia de aceptarla en el proceso de escritura inicial. Esto debido a que la ortografía inventiva es un indicio del conocimiento progresivo de los estudiantes de las relaciones entre letras y sonidos (Carson, 2019). En esta etapa, es común que los estudiantes aún no sigan todas las convenciones básicas de la escritura como el espaciado, el uso consistente de minúsculas y la puntuación.

El sexto momento es reconocido como la etapa de transición. Se caracteriza por la escritura de palabras con ortografía inventiva, pero también por la escritura con ortografía convencional de palabras de uso frecuente. Esto permite que los estudiantes escriban de manera más fluida e independiente (Calkins, 1994). En esta etapa, los estudiantes suelen necesitar acompañamiento para la construcción de oraciones claras. Calkins (2013) asevera que esta guía puede ser apoyada con los detalles incluidos en los dibujos de los niños, en tanto estos ofrecen información para complementar las ideas.

Finalmente, la séptima etapa alude a los momentos en los que los niños pueden escribir ideas claras y coherentes y siguiendo en la mayoría de las ocasiones una ortografía estándar. En este punto, los estudiantes son consistentes en el seguimiento de convenciones como el espaciado, el uso de mayúsculas y la puntuación (Soderman, 2005). Por lo tanto, pueden enfrentarse a retos mayores de escritura como la producción de distintos tipos de textos (narrativos, informativos, de opinión). A este respecto, Calkins (2013) resalta la importancia de retar continuamente a los estudiantes a escribir más teniendo en cuenta sus habilidades y lo que puede lograr hacer consecutivamente. “Cada niño merece comenzar desde donde se encuentra como escritor y ser retado a ir más allá” (p.25).

4.2.2. Estrategias para la enseñanza de la escritura como proceso en grados iniciales

Al requerir habilidades cognitivas complejas y, por ende, propias de las funciones ejecutivas del cerebro, algunos autores plantean que es difícil para los niños enfrentarse al enfoque de la escritura como proceso. De manera particular, Flower y Hymes (1980) argumentan que los niños tienen dificultades para usar el modelo cognitivo de la escritura porque tienen limitaciones en sus habilidades cognitivas y de control. Estas limitaciones hacen que sea difícil para ellos crear y desarrollar contenido de manera efectiva en su escritura, particularmente en la automatización de los procesos de escritura y en la etapa de traducción, en la que deben convertir sus pensamientos en lenguaje escrito.

A pesar de que los niños no dominan por completo las habilidades de funcionamiento ejecutivo necesarias para enfrentarse al enfoque procesual de la escritura, varios autores plantean que los niños pueden avanzar en este proceso con estrategias adecuadas a su nivel de desarrollo (Bereiter y Scardamalia, 1982; Graham & Harris, 2005). Tales estrategias deben estar encaminadas a promover las habilidades ejecutivas que, de acuerdo con el Centro de Desarrollo Infantil de la Universidad de Harvard (2011), pueden dividirse en tres categorías:

Flexibilidad atencional. Alude a la capacidad de cambiar, adaptar y mantener la atención en las tareas. En el proceso de escritura, esta habilidad permite tomar decisiones sobre cómo estructurar, organizar y elegir palabras en función de la audiencia y el entorno de la tarea. De igual manera, esta función ejecutiva permite a los estudiantes movilizarse entre los procesos de planificación, traducción y revisión durante la escritura. Con respecto al último elemento, la flexibilidad atencional es crucial para la revisión en tanto permite identificar mejoras en los escritos, corregir errores y considerar nuevas perspectivas.

En aras de promover la flexibilidad atencional durante el proceso de escribir, varios autores plantean estrategias claves como proporcionar rutinas, instrucciones y expectativas claras en clase; utilizar organizadores gráficos; animar a los niños a pensar en la audiencia y el propósito de su escritura; utilizar estímulos y preguntas para ayudar a los estudiantes a considerar diferentes perspectivas; ofrecer oportunidades de revisión y edición; fomentar pausas y cambios entre tareas; y utilizar juegos y actividades que requieran flexibilidad atencional (Harwayne, 2001; Graham and Harris, 2005; Bereiter y Scardamalia, 1982; Dean, 2010; Pierce, 2021).

Memoria de trabajo. Alude a un proceso cognitivo que permite que las personas almacenen, recuperen y procesen información. En el proceso de escritura, esta habilidad ayuda a recordar, relacionar y ejecutar información. De igual manera, la memoria de trabajo permite que los individuos sigan instrucciones de varios pasos sin necesidad de recordatorios constantes. Durante el proceso de composición, la memoria de trabajo apoya los procesos de búsqueda de información y reflexión sobre ella. Por lo tanto, los niños pueden tener dificultades para encontrar un tema o punto de partida si no hay una activación apropiada del conocimiento y la conciencia de lo que saben (Bereiter & Scardamalia, 1982).

Son varias las estrategias propuestas para desarrollar la memoria de trabajo durante el proceso de escritura. Por ejemplo, varios autores reconocen que es crucial ayudar a los niños a estructurar sus ideas antes de escribir a través de organizadores gráficos; animarlos a repetir las instrucciones de clase para recordar información; dividir las tareas de escritura en partes más pequeñas de manera que se aliviane la carga cognitiva; proporcionar ayudas visuales, como imágenes o gráficos, para que los niños recuerden información mientras escriben; y proporcionar descansos o cambios de tarea para disminuir la fatiga mental (Gathercole & Alloway, 2008; McClelland & Tominey, 2014)

Control inhibitorio. Alude a la capacidad de controlar impulsos, detener acciones inadecuadas y anticipar consecuencias (McCelland & Tominey, 2014). En el proceso de la escritura, el control inhibitorio resulta esencial para mantenerse enfocado y generar una respuesta adecuada a los requerimientos de la tarea. De igual manera, esta función ejecutiva ayuda a los niños a reflexionar sobre los temas antes de responder, y a concentrarse cuando traducen sus pensamientos e ideas al lenguaje escrito. Dadas estas características, las rutinas establecidas en el aula y los procedimientos de escritura explícitos pueden contribuir a que los niños mantengan su concentración en las tareas de escritura y eviten distracciones externas (Pierce, 2021).

Reconociendo la necesidad de promover las habilidades mencionadas, son varios los investigadores que han contribuido a desarrollar y validar el uso de estrategias clave para acompañar el proceso de escritura de los niños (Graham y Harris, 2005). La tabla 1 muestra 10 ejemplos de estrategias de escritura que pueden ser fomentadas en las etapas del enfoque procesual y los grados escolares a las que correspondería cada una. Cada estrategia es propuesta de acuerdo con el componente del proceso de escritura y el nivel escolar de los aprendices.

Tabla 1
Ejemplos de estrategias de escritura

Componente del proceso de escritura	Estrategia de escritura	Manera en que los estudiantes pueden usar la estrategia	Rango de grados
Planeación	POW (por sus siglas en inglés: Plan, Organize and Write).	<ul style="list-style-type: none"> - Elegir ideas (es decir, decidir sobre qué escribir). - Organizar sus notas (es decir, hacen una lluvia de ideas y organizarlas en un plan de escritura). - Escribir y decir más (es decir, continuar modificando el plan mientras escriben). 	1-6
	Ordenar ideas/esquema	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer una lluvia de ideas para su trabajo. - Revisar sus ideas y colocar un número junto a lo que irá primero, segundo, tercero, y así sucesivamente. 	1-2
		<ul style="list-style-type: none"> - Hacer una lluvia de ideas para su trabajo. - Decidir cuáles son las ideas principales y cuáles las secundarias. - Crear un esquema que muestre el orden de las ideas principales y los detalles de apoyo para cada idea principal. 	3-6
Redacción	Imitación	Seleccionar una oración, párrafo o extracto de un texto e imitar la forma en que escribe el autor.	1-6
	Generación de oraciones	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar las oraciones oralmente antes de escribirlas en papel. - Probar varias oraciones y elegir la mejor. - Usar palabras de transición para desarrollar diferentes estructuras de oraciones. - Practicar la escritura de buenas oraciones temáticas. 	3-6

Compartir	Compartir en parejas (Peer Sharing)	- En parejas, escuchar y leer mientras el autor lee en voz alta. - Compartir comentarios con su compañero de, comenzando con lo que le gusto del escrito del otro.	2-6
	La silla del autor (Author's Chair)	Sentarse en una silla especial frente a sus compañeros y leer lo que escribieron.	K-6
Evaluación	Autoevaluación	Volver a leer y hacerse estas preguntas: ¿Son claras las ideas? ¿Hay un comienzo, un medio y un final claros? ¿La escritura conecta con el lector? ¿Son variados los tipos de oraciones?	2-6
	Automonitoreo	- Autoevaluarse y hacer estas preguntas, ya sea en voz alta o internamente: ¿Alcancé las metas que desarrollé para mi escritura? Si no, ¿qué cambios debo hacer para alcanzar mis metas? ¿Usé correctamente estrategias que eran apropiadas para este ¿tarea? Si no, ¿qué debo cambiar? - Registrar sus respuestas a las preguntas de autoevaluación en un gráfico o cuestionario proporcionado por el maestro para seguir su progreso hacia metas de escritura y el uso de estrategias. - Felicitarse a sí mismos e informar a su maestro cuando hayan cumplido con sus objetivos.	3-6
Revisión y edición	Revisión entre pares	- Colocar un signo de interrogación (?) en partes que no entienda en el trabajo de su compañero de escritura. - Colocar un circunflejo (^) en cualquier lugar donde sea útil que el autor incluya más información.	2-6
	COPS (por sus siglas en inglés: Capital letters, Overall, Punctuation, Spelling).	Hacer las preguntas de edición de COPS: • ¿Escribí en mayúsculas la primera palabra en oraciones y nombres propios? (Capital Letters) • ¿Cómo es la apariencia general de mi trabajo? (Overall) • ¿Utilicé comas y puntuación al final de la oración? (Punctuation) • ¿Escribí cada palabra correctamente? (Spelling).	2-6

Nota. Tomada de Graham et al. (2012). Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/writing_pg_062612.pdf (traducción propia).

Asimismo, la tabla 2 muestra una amplia variedad de técnicas que los aprendices pueden aplicar de acuerdo con los propósitos comunicativos que quieran alcanzar en sus escritos (describir, narrar, informar, persuadir, analizar). Estas estrategias fueron tomadas y adaptadas del trabajo investigativo realizado por Graham y Harris (2005), quienes estudiaron estrategias efectivas para mejorar el rendimiento de escritura de estudiantes en grados iniciales y con dificultades de aprendizaje. Es importante resaltar, sin embargo, que al igual que todas las estrategias y técnicas de enseñanza deben ser adaptadas a los requerimientos contextuales de los estudiantes.

Tabla 2*Ejemplos de técnicas dentro de los cuatro propósitos de la escritura*

Propósito	Técnica Específica	Cómo los estudiantes pueden usar la técnica	Nivel de Grado
Describir	Detalles sensoriales	Utilizar los cinco sentidos, según corresponda: ¿Qué viste? ¿Cómo lucía? ¿Qué sonidos escuchaste? ¿Qué tocaste? ¿Cómo se sintió? ¿Qué olías? ¿Qué saboreaste?	K-3
Narrar	Gramática de historias	Considerar las siguientes preguntas al desarrollar su historia: ¿Quiénes son los personajes principales? ¿Cuándo sucede la historia? ¿Dónde sucede la historia? ¿Qué quieren hacer los personajes principales? ¿Qué sucede cuando los personajes principales intentan hacerlo? ¿Cómo termina la historia? ¿Cómo se siente el personaje principal?	1-3
Informar	Escritura de informes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Completar un gráfico K-W-L: <ul style="list-style-type: none"> - What I Know (lo que sé) - What I Wonder (o que quiero saber) - What I Learnt (lo que aprendí). 2. En el gráfico K-W-L, recopilar información adecuada: <ul style="list-style-type: none"> - Hacer una lluvia de ideas (¿Qué sé sobre el tema?) - Ampliar la lluvia de ideas (¿Qué quiero saber sobre el tema? ¿Qué otra información sería útil para aprender sobre el tema?) - Recopilar información adicional y agregar al gráfico (¿Qué he aprendido? ¿Listé algo durante la lluvia de ideas que era inexacto y necesita ser tachado del gráfico?). 3. Revisar el gráfico K-W-L y resaltar las ideas más importantes para incluir en el informe. 4. Desarrollar un esquema que muestre qué ideas se incluirán en el informe y el orden en que se presentarán. 5. Continuar la planificación mientras se escribe, recopilando nueva información y agregando al esquema según sea necesario. 6. Asegurarse de implementar cada aspecto del plan mientras se escribe. 	2-6

Persuadir/Analizar	STOP	Antes de escribir, STOP (detenerse) y: <ul style="list-style-type: none"> - Suspende el juicio. - Tomar partido. - Organizar ideas. - Planificar ajustes a medida que se escribe. 	
	DARE	DARE (atreverse) a revisar el trabajo para asegurarse de que haya: <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollado su tesis, - Agregado ideas para respaldar sus argumentos, - Rechazado argumentos del otro lado, y - Terminado (Ended) con una conclusión sólida. 	4-6
	TREE	Al escribir: <ul style="list-style-type: none"> - Decir (Tell) lo que creen (expresar una oración temática). - Proporcionar tres o más Razones (¿por qué creen esto?). - Concluir (End it). - Examinar (¿todas las partes están incluidas?) 	2-3
		En los grados superiores, se puede expandir la estrategia de la siguiente manera: reemplazar el paso "examinar" por "explicar las razones" (decir más sobre cada razón).	4-6

Nota. Tomada de Graham et al. (2012). Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/writing_pg_062612.pdf (traducción propia).

4.2.3. Modelo de taller de escritura

El modelo de taller de escritura (Writing Workshop) constituye uno de los medios más reconocidos para implementar el enfoque de la escritura procesual en distintos grados escolares, especialmente en los iniciales. Promovido a partir de los estudios de Graves (1983) y Calkins (1986), este modelo tiene como propósito guiar progresivamente a los aprendices para escribir para diferentes audiencias y propósitos comunicativos. Calkins (2004) establece que los elementos centrales de este modelo incluyen: la escritura como proceso, la escritura frecuente, la toma de decisiones por parte del estudiante, las interacciones con los compañeros y maestro(a), los momentos para compartir lo trabajado, y la instrucción directa. En este sentido, se puede establecer que el taller de escritura es un modelo centrado en el estudiante en tanto hay un involucramiento continuo de los aprendices para desarrollar sus habilidades y atender a sus requerimientos.

La estructura del modelo de taller de escritura incluye tres momentos clave: mini lección, trabajo de escritura, y espacio para compartir la producción de distintos textos. El gráfico 1 muestra la distribución esperada de estos momentos durante una lección de 45 minutos.

Figura 1

Momentos del Modelo de Taller de Escritura (Writing Workshop)



Mini lección (Minilesson)

Este momento se enfoca en enseñar o fortalecer las habilidades de escritura de los estudiantes a través de la instrucción directa y el modelamiento de diversas estrategias. Este momento, cuya extensión suele ser de 10 minutos, resulta crucial para los estudiantes en tanto les ofrece los insumos necesarios para empezar o continuar su proceso de escritura.

De acuerdo con Calkins (2013), a pesar de que la mini lección puede abordar distintas temáticas, ésta tiene una estructura permanente que se compone de cuatro elementos:

- a) *La conexión (Connection)*: resalta lo que los estudiantes van a aprender y la importancia que esto tiene en su proceso de escritura. Por lo tanto, este momento inicia con el maestro estableciendo una conexión con el aprendizaje previo de los estudiantes y finaliza introduciendo su punto de enseñanza; es decir aquello que se espera enseñar durante la lección del día. De acuerdo con Calkins (2013), un punto de enseñanza efectivo es aquel en el que se menciona lo que los escritores intentan

hacer (objetivo) y la manera en la que lo pueden lograr (procedimiento). Estas características son esenciales para que las estrategias aprendidas puedan ser aplicadas no sólo en la actividad de escritura del día, sino también en otros escenarios. Por ejemplo “Hoy quiero enseñarles que una manera en que los escritores se preparan para escribir historias verdaderas es practicar contando las historias primero. Cuentan todas las cosas chiquitas que pasaron incluyendo lo que dijeron e hicieron las personas.” (Calkins y Hartman, 2013, p.91). Este punto de enseñanza es efectivo dado que tiene aplicabilidad no sólo en la clase, sino también en otros escenarios de escritura a los que puedan enfrentarse los estudiantes.

- b) *La enseñanza/modelamiento (Teaching)*: el docente enseña el punto introducido en el momento de la conexión. Para ello, puede emplear estrategias como la demostración, la práctica guiada, la explicación con ejemplos, o el uso de preguntas. Para complementar estas estrategias, Calkins (2013) reconoce que, a la hora de enseñar habilidades de escritura a los estudiantes, es fundamental, primero, abordar este proceso por partes; segundo, ofrecer a los aprendices acciones claras (por ejemplo, nombrar y demostrar los pasos); y tercero, procurar que tales acciones puedan ser replicables en otras situaciones de escritura.
- c) *El involucramiento activo (Active Engagement)*: en este punto, se ofrece rápidamente a los estudiantes la posibilidad de intentar lo que se les ha enseñado. De acuerdo con Calkins (2013), el involucramiento activo puede lograrse permitiendo, por ejemplo, que los educandos continúen de manera oral la demostración de un escrito, que marquen en su escritura el lugar donde pueden aplicar la estrategia aprendida, que recuentan la estrategia mientras el maestro la hace, etc.
- d) *El enlace (Link)*: en este momento, el maestro vuelve a nombrar el punto de enseñanza (la estrategia aprendida) e invita a los estudiantes a emplearlo en su trabajo de escritura.

Tiempo de trabajo (Work Time)

En este momento, los estudiantes trabajan de lleno en actividades de escritura, teniendo en cuenta las decisiones que han tomado sobre qué escribir, las estrategias enseñadas por el maestro y el acompañamiento de este último. Durante esta parte de la lección, el maestro camina alrededor de la clase ofreciendo una guía permanente y situada al trabajo de los aprendices. En palabras de Calkins (2013), esta guía es denominada conferencia (Conferring) y, de acuerdo con la escritora, constituye el corazón del modelo de taller. La razón de esta idea es que la conferencia permite a los estudiantes recibir retroalimentación sobre su trabajo, lo cual se traduce en rutas de acción y mejoras.

En tal sentido, se hace indispensable que, a la hora de observar el trabajo de los aprendices, los maestros no solo ofrezcan comentarios de reconocimiento, sino también sugerencias con pasos claros y precisos para mejorar el desempeño de los estudiantes. Esta idea concuerda con los planteamientos de Black y Willians (1998) sobre las características de la retroalimentación efectiva. Para estos pedagogos, la retroalimentación debe cumplir con un propósito directivo y facilitador. El primero alude a la información específica que los estudiantes necesitan revisar y corregir, y el segundo alude a las sugerencias que guían a los aprendices para mejorar.

Tal y como en la mini lección, el trabajo de escritura también cuenta con una estructura básica. Por lo general, la conferencia involucra cuatro fases: la primera consiste en estudiar lo que el aprendiz está intentando hacer y lo que ha hecho; la segunda implica que el maestro decida la o las habilidades que los niños necesitan fortalecer y la manera en que las va a enseñar; la tercera consiste en guiar las habilidades seleccionadas y ofrecer una ayuda que se removerá progresivamente; y la cuarta supone ofrecer a los estudiantes la oportunidad de trabajar independiente (Calkins, 2013). Cabe resaltar que la conferencia también puede ocurrir en grupos de trabajo pequeños (Small Group Work) cuando sus integrantes necesitan una instrucción o retroalimentación en común. De igual manera, cuando toda la clase necesita un punto de enseñanza adicional, una recomendación o un recordatorio, la conferencia puede desencadenarse en una instrucción a mitad del tiempo de trabajo (Mid-Wokshop Teaching) que, por ende, correspondería a una extensión de la mini lección del inicio de la clase.

Dadas las anteriores características del trabajo de escritura, se puede establecer que éste apoya y materializa la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotsky (1978). En este modelo “la zona” alude a la diferencia entre lo que el aprendiz puede hacer solo y lo que logra hacer con ayuda. En el modelo de taller de escritura, a través de interacciones con el maestro y los pares, los estudiantes reciben una estructura provisional (andamiaje) que apoya su proceso de escritura y se retira paulatinamente hasta alcanzar la independencia del aprendiz.

Espacio para compartir

El último momento del modelo de taller es el espacio para compartir los trabajos de escritura de los estudiantes, el cual puede durar entre 5 y 10 minutos. Este momento es esencial para los aprendices, pues les ofrece un espacio con una audiencia real con la que pueden compartir y celebrar sus logros a través de comentarios guiados (Wagner, 2001). Este momento puede ejecutarse bien sea en grupos pequeños o con todo el salón. Asimismo, esta fase puede ser implementada a partir de la actividad “La silla del autor” (The Author’s Chair), en la que, por turnos, un estudiante toma asiento en una silla especial para compartir al resto del grupo su trabajo de escritura. Los demás aprendices son alentados a brindar comentarios positivos

a sus compañeros. Para ello, el docente debe brindar ejemplos precisos como: “Me gustó mucho esta parte de tu escrito porque...” “Me gustó cuando usaste... porque...” “Creo que esta parte de tu escrito fue interesante porque...” (Graham et al., 2012).

4.2.3.1 El modelo de taller de escritura en inglés como lengua extranjera

El modelo de taller ha hecho grandes aportes en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en contextos en los que el inglés es la primera lengua de los estudiantes. Sin embargo, en escenarios en los que esta última condición no se cumple, se hace necesario desarrollar ajustes y complementos para promover no sólo el aprendizaje de la escritura, sino también de la lengua. Esta necesidad cubre especial relevancia en la presente investigación, dado que los sujetos de estudio son aprendices del inglés como lengua extranjera.

Consciente de la diversidad de escenarios y estudiantes en los que se puede aplicar el modelo de taller de escritura, Calkins (2013) propone una serie de estrategias para apoyar a los estudiantes que están aprendiendo inglés. La escritora ofrece luces sobre la manera en que se puede apoyar las primeras etapas de producción en este idioma. Para Calkins (2013), es esencial que:

1. El lenguaje usado en el aula sea lo más claro posible. Por lo tanto, se debe hacer uso de expresiones y palabras teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes.
2. Haya una familiarización de estudiantes con frases y palabras propias de la rutina del taller de escritura ya que, a vez, esto contribuye a desarrollar sus habilidades de escucha (etapa anterior a la producción).
3. Los estudiantes cuenten con oportunidades para escribir tanto en su lengua materna como en inglés, dado que esto contribuye a activar su participación e ideas iniciales para escribir. Esta estrategia es complementada con el uso de dibujos y etiquetas (con el vocabulario de las cosas que se dibujó) antes de escribir pues ofrece al estudiante una idea sobre qué escribir.
4. Los estudiantes se familiaricen con el idioma a través de apoyos visuales y referencias cercanas a su contexto. Por ejemplo, cuando los aprendices necesiten hablar de la historia que van a escribir, se les puede entregar tarjetas con palabras claves (first, then, next, finally) de manera que apoyen su discurso.

Llegados a este punto, es importante resaltar que la presente investigación tomará como marco de referencia para el diseño e implementación de una secuencia didáctica las características conceptuales del taller de escritura y las implicaciones de este modelo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este marco referencial es seleccionado para responder a las características de los sujetos de estudio. Por una parte, el modelo del taller de escritura ofrece una ruta detallada sobre cómo guiar el aprendizaje de la escritura en

estudiantes emergentes como los involucrados en esta investigación. Asimismo, este modelo se enmarca en la perspectiva de la escritura como proceso e involucra principios pedagógicos pertinentes como la instrucción directa, el involucramiento activo de los aprendices y la guía continua por parte del maestro. Por otro lado, la enseñanza del inglés como lengua extranjera ofrece una guía complementaria para acompañar el proceso de escritura de los estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades con respecto al uso de la lengua.

5. Estado del arte

La enseñanza de la escritura a partir de un enfoque procesual ha estado presente en un número considerable de investigaciones. Varios estudios se han centrado en examinar la repercusión de este enfoque en las habilidades de escritura de los estudiantes en distintos niveles de educación. Por ejemplo, Belinda Ho (2006) condujo una investigación acción en la que, durante dos meses, examinó la incidencia de este enfoque en las composiciones de 200 estudiantes de primaria en Hong Kong. A través de entrevistas, observaciones y cuestionarios aplicados antes y después de la intervención, se encontraron mejoras en la organización, contenido y uso del idioma de los aprendices. Varios estudios coinciden con estos hallazgos e, incluso, han encontrado resultados complementarios como mejoras en la disposición de los estudiantes con respecto a la actividad de escribir cuando se enfrentan a un enfoque procesual. (Trang, 2008; Ismail, 2011; Lam, 2013).

Como parte del enfoque de la escritura como proceso, el modelo de escritura de taller (Writers' Workshop) ha sido también sujeto de varias investigaciones. En 2011, Mester llevó a cabo un estudio cuantitativo con un diseño de investigación cuasiexperimental en el que examinó la incidencia del método de taller en la escritura de 45 estudiantes de kínder en Estados Unidos. Comparándolos con los puntajes de 45 estudiantes de un grupo de control, Mester (2011) encontró que, después de 9 semanas de estar expuestos a un modelo de escritura de taller, los aprendices del grupo experimental obtuvieron un puntaje más alto en la escritura por géneros (narrativo, informativo y de opinión). “De los 90 participantes involucrados en este estudio, el 24% puntuó más alto en el grupo experimental que en el grupo de control” (Mester, 2011, p. 83).

En esta misma vía, varias investigaciones han develado una influencia positiva del modelo de taller de escritura en la generación y organización de ideas de los estudiantes, y en el desarrollo de aspectos convencionales de escritura. Por ejemplo, Ashraf (2013) llevó a cabo una investigación cuantitativa cuyo objetivo fue determinar los efectos de usar un programa de instrucción basado en el modelo de taller de escritura en las habilidades básicas de escritura de un grupo experimental de 40 estudiantes en Egipto. Para esto, el autor construyó y validó una lista de chequeo de habilidades básicas de escritura y una prueba previa y posterior sobre ellas. Tales habilidades incluyeron:

- a) Cumplimiento de las etapas de la escritura (proceso de escritura).
- b) Uso correcto de las reglas de puntuación.
- c) Escritura sin faltas de ortografía.
- d) Uso correcto de las reglas gramaticales.

Siguiendo un diseño cuasiexperimental, Salem (2013) encontró que los cuatro componentes de las habilidades de escritura estudiadas mejoraron significativamente después de la implementación del enfoque de escritura de taller. Tal mejora es evidente en las diferencias significativas entre las puntuaciones medias de los estudiantes en el pre y post test. Estos hallazgos se complementan con varios estudios en los que el enfoque de taller de escritura ha contribuido al desarrollo de habilidades de composición y edición. Por ejemplo, Jasmine y Weiner (2007) encontraron mejoras en las técnicas de edición de estudiantes de primer grado luego de implementar el modelo de taller de escritura y recolectar datos a través de cuestionarios (previos y posteriores), portafolios, rúbricas, observaciones de clase y entrevistas. Asimismo, Hachem, Nabhani, & Bahous (2007) encontraron mejoras en las habilidades de escritura de estudiantes de segundo grado con respecto a la expansión de ideas, progresión en los textos evaluados y el desarrollo de convenciones de escritura.

Ahora bien, en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se pueden destacar algunos trabajos investigativos que ofrecen una mirada particular de este campo de la educación. Por ejemplo, Evans y Al-Hroub (2019) llevaron a cabo una investigación acción con el propósito de examinar los efectos del enfoque de taller en las habilidades de escritura en inglés como segunda lengua en 31 estudiantes de quinto grado. Para alcanzar este objetivo, se implementó el taller de escritura durante ocho semanas y se recolectó información con un pre y post test a manera de un ensayo de opinión. La comparación de los resultados de estas evaluaciones mostró mejoras en el contenido, organización, vocabulario, y convenciones del lenguaje de la escritura de los estudiantes. No obstante, la investigación muestra que estas mejoras, en especial la de contenido, son mayores en estudiantes con diagnóstico inicial de habilidades de escritura por encima del promedio que aquellos por debajo de él.

Por su parte, Jaramillo (2021) condujo una investigación acción cuyo objetivo fue determinar los efectos de modelo instruccional de taller de escritura (Writing Workshop) en las habilidades académicas de escritura de 26 estudiantes de grado décimo en un colegio privado de Caldas, Colombia. Para alcanzar este objetivo, se implementaron seis talleres de escritura compuestos por tres etapas: mini lección; trabajo independiente de escritura, que incluyó sesiones para para planear, revisar y editar escritos; y tiempo de compartir. Los datos fueron recogidos a través de un diario de campo, evaluaciones previos y posteriores a la intervención pedagógica, observaciones no participantes, portafolios y rúbricas de evaluación. Los resultados mostraron mejoras en el contenido, organización (incluyendo una introducción cuerpo y conclusión), lógica, consistencia y coherencia de los escritos de los estudiantes (correspondientes a ensayos críticos). Adicionalmente, esta investigación encontró una

mejora en la confianza de los estudiantes a la hora de escribir dado que, como lo plantea Jaramillo (2021) con el modelo de taller, tuvieron la oportunidad de monitorear sus escritos y recibir retroalimentación de manera constante por parte de su profesor y compañeros.

En la misma línea, Sánchez y López (2019) condujeron una investigación acción que trazó como objetivo evaluar el impacto del enfoque basado en proceso en el desarrollo de la habilidad de escritura de 12 estudiantes de grado tercero de un colegio bilingüe en Manizales (Colombia). Para alcanzar este objetivo, se implementaron seis talleres en los que los estudiantes escribieron distintos textos en inglés, siguiendo las etapas del enfoque procesual de la escritura y aplicando estrategias como la planificación, el monitoreo y la evaluación de sus producciones textuales. Los instrumentos de recolección de datos incluyeron un diario de campo, la producción escrita de los estudiantes, rúbricas, autoevaluaciones de estudiantes y un test previo y posterior a la intervención pedagógica. Los resultados mostraron mejoras en el contenido, organización, recursos, vocabulario y fluidez en la escritura de los estudiantes. Adicionalmente, se notaron mejoras en la confianza y autoeficacia de los alumnos a la hora de escribir como resultado de emplear el modelo de liberación gradual de responsabilidad (Gradual Release of Responsibility).

Como se puede notar, la mayoría de los estudios presentados hasta ahora se insertan en contextos donde el inglés constituye la primera o segunda lengua de los estudiantes sujetos de estudio. Tal condición revela un trabajo investigativo valioso sobre la influencia del enfoque de escritura como proceso y del modelo de taller en las habilidades de escritura de los estudiantes en la lengua que se habla en sus comunidades. Sin embargo, se percibe una necesidad de implementar y analizar intervenciones educativas en las que se promueva este modelo en contextos del inglés como lengua extranjera y en estudiantes con un nivel de dominio principiante o en niveles escolares iniciales en contextos tan particulares como el colombiano. La presente investigación pretende contribuir en este campo.

En resumen, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura han sido abordadas desde distintas perspectivas. Una de las más reconocidas es el enfoque de la escritura como proceso. En él, la escritura es entendida como una actividad intelectual compleja que implica el desarrollo de habilidades de planeación, producción, revisión y edición. Dentro de este enfoque, se encuentra el modelo del taller de escritura, el cual es de especial interés para la presente investigación porque, primero, ofrece consideraciones precisas sobre el aprendizaje y el acompañamiento gradual del proceso de escritura en niveles emergentes; y, segundo, cuenta con varios estudios que han develado contribuciones relevantes en el aprendizaje de la escritura. Adicionalmente, en vista de que los sujetos de estudio de esta investigación son niños aprendices del inglés, se reconoce que la enseñanza de la escritura en una lengua extranjera requiere apoyos y ajustes complementarios en términos lingüísticos y procedimentales.

6. Marco metodológico

6.1. Diseño de investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo debido a dos características clave. La primera es que este estudio presenta un análisis reflexivo de las prácticas y habilidades de producción escrita de los estudiantes antes, durante y después de la implementación de una estrategia didáctica. De esta manera, tal y como lo plantean Sampieri, Fernández y Baptista (2014), esta investigación presenta una comprensión e interpretación de la realidad a partir de las experiencias y prácticas de los participantes dentro de su contexto. La segunda característica es que el presente estudio se vale de instrumentos que permiten realizar descripciones detalladas y construir significados a partir de las vivencias observadas de los estudiantes. Tales instrumentos corresponden a una matriz de estudio de las producciones escritas de los aprendices, y un diario de campo que se construyó y modificó durante la implementación de la estrategia didáctica.

Adicionalmente, este estudio adopta un diseño de investigación acción (*Action Research*). De acuerdo con Burns (2010), en el campo educativo, este tipo de investigación tiene como propósito intervenir, de manera deliberada, una situación problemática de enseñanza-aprendizaje y mejorarla a partir de una postura informada. Este estudio cumple con estas características en tanto abarca la identificación de una problemática relacionada con el proceso de escritura en inglés de los estudiantes, y la implementación de una estrategia didáctica para mejorarla. Asimismo, el componente deliberado e informado de la investigación se vislumbra en el hecho de que la propuesta de mejora se realizó teniendo en cuenta los principios pedagógicos y teóricos del enfoque procesual de la escritura, y fue ajustada, de manera permanente, en función de las características y necesidades de los estudiantes sujetos de estudio.

6.2. Participantes

Los participantes de la presente investigación corresponden a 21 estudiantes (11 niñas y 10 niños) con edades comprendidas entre los siete y ocho años, y que se encuentran matriculados en el grado primero en una institución privada y bilingüe del sur de Cali. Los participantes fueron seleccionados a conveniencia, pues son los estudiantes con quienes la investigadora trabaja directamente.

En cuanto a características sociales y académicas de los participantes, todos los estudiantes provienen de familias colombianas y con facilidades económicas. Todos los padres a cargo cuentan con un trabajo estable y tienen estudios de educación superior. Es importante resaltar que la mayoría de los participantes han estado en el Colegio Bolívar desde que tenían 4 años. Sin embargo, debido a la pandemia ocasionada por el COVID-19, estos aprendices cursaron un año de preescolar de manera virtual. Por lo tanto, su regreso a la presencialidad plena en

grado primero ha implicado el desarrollo acentuado de distintas habilidades que influyen en su rendimiento académico como el manejo del tiempo, el cumplimiento de rutinas, el manejo de materiales de clase, la organización en el espacio, el ritmo de trabajo, y la concentración.

Con respecto a su formación en el área de lenguaje, todos los estudiantes tienen adquirido el código escrito del español y están en el proceso inicial de lectura y escritura en inglés como lengua extranjera. Cabe resaltar que, hace tres meses, ingresó un estudiante nuevo que no había tenido exposición al idioma inglés. Por lo tanto, el proceso de reconocimiento y escritura de sonidos propios del inglés de este estudiante se encuentra en una etapa más inicial en relación con sus compañeros de clase.

Con respecto a la escritura en inglés, la mayoría de los estudiantes demuestra habilidades básicas. En primer lugar, los aprendices logran reconocer las letras y los sonidos de gran parte del abecedario en inglés. Sin embargo, debido a sus diferencias con el español, existen algunos sonidos que a los aprendices se les dificulta identificar y, por ende, escribir (e.g. /θ/ /ʃ/ /v/ /z/). En segundo lugar, la mayoría de los estudiantes son capaces de reconocer y escribir palabras de uso frecuente en inglés (e.g. “I” “the” “can” “do” “with”). En cuanto a las palabras que van descubriendo en su proceso, los estudiantes las escriben usando una ortografía no convencional (“Inventive Spelling”) y teniendo en cuenta los sonidos que escuchan y logran identificar. En tercer lugar, algunos estudiantes logran escribir ideas con una estructura clara y básica en inglés. No obstante, la mayoría de los aprendices necesitan un acompañamiento continuo para generar y organizar sus pensamientos durante actividades de escritura.

6.3. Instrumentos de recolección de datos

6.3.1. Rúbrica

El presente estudio involucra etapas de diseño, implementación y evaluación de una estrategia didáctica para fomentar la habilidad de producción de textos escritos en inglés de los estudiantes de grado primero bajo el enfoque procesual de la escritura. Para recolectar información sobre las características de la habilidad mencionada antes, durante y después de la implementación de la estrategia didáctica, se empleará una rúbrica adaptada del trabajo de Lucy Calkins (2013) y enfocada en las habilidades propias del enfoque procesual de la escritura.

Por lo tanto, establece las siguientes dimensiones:

- **Preescritura.** En ella se incluyen dos indicadores: la recolección de información de manera clara y coherente; y la planeación de ideas con notas claras y relacionadas con categorías establecidas.

- **Redacción o producción.** En ella se incluyen cinco indicadores: la escritura de un inicio claro y adecuado para el texto; la escritura de ideas detalladas y con una estructura completa; la organización del texto, incluyendo un inicio, medio y final; la escritura de un cierre claro y apropiado; el uso de convenciones del lenguaje como la ortografía, puntuación y el uso de mayúsculas y minúsculas; y el rango de vocabulario.
- **Revisión y edición.** En esta dimensión, se incluyen dos indicadores: la revisión del contenido de su texto; y la edición de aspectos estructurales como la escritura a mano, el uso de mayúsculas, puntuación, espaciado y ortografía de palabras de uso frecuente.

Para cada uno de los indicadores de la rúbrica, se tendrán en cuenta los siguientes niveles de desempeño: avanzado, cuando el estudiante cumpla con todos los indicadores propuestos de manera precisa; alto, cuando el estudiante cumpla con la mayoría de los indicadores propuestos; básico, cuando el estudiante cumpla con algunos de los indicadores propuestos en un nivel mínimo de aprobación; y bajo, cuando el estudiante cumpla con pocos o ninguno de los indicadores establecidos en cada dimensión.

Es importante resaltar que esta rúbrica está alineada con los Estándares Estatales Básicos Comunes (Common Core State Standards) de los Estados Unidos en relación con el aprendizaje del idioma inglés al finalizar el grado primero. Este elemento toma especial relevancia si se tiene en cuenta que el grupo de estudiantes con el que se va a trabajar en la presente investigación está inmerso en un contexto bilingüe y bicultural que debe responder a los requerimientos educativos tanto de Colombia como de Estados Unidos.

Rubric for Informative Writing				
Students' name				
Learning objective	To write basic texts in English in a clear, coherent and structured way.			
Criteria	Levels of Achievement			
	Advanced	Proficient	Basic	Beginning
Prewriting				
Researching	Student was always able to gather information from different sources, taking clear and coherent notes.	Student was usually able to gather information from different sources, taking clear and coherent notes.	Student was sometimes able to gather information from different sources, taking clear and coherent notes.	Student was not able to gather information from different sources, taking clear and coherent notes. Teacher support was permanently needed.
Planning	Student was always able to plan clear ideas and according to specific categories.	Student was usually able to plan clear ideas and according to specific categories.	Student was sometimes able to plan clear ideas and according to specific categories.	Student was not able to plan clear ideas and according to specific categories. Teacher support was permanently needed.
Drafting				
Introduction	Student was able to write a clear and appropriate beginning of the text by naming her topic and getting reader's attention.	Student was able to write a clear beginning of the text by naming the topic, but he did not get reader's attention.	Student wrote a beginning of the text, but it did not include the topic neither a part that got reader's attention.	Student did not write a beginning of the text.
Elaboration	Student was able to write all ideas in clear, complete, and complex sentences (with connecting words such as "and" "because" "for example")	Student was able to write most ideas, using clear and complete sentences (subject+verb). Details were sometimes included.	Student was able to write some ideas using complete sentences. Some sentences are missing the subject or verb.	Student did not write any idea following the complete structure of sentences (subject + verb).
Organization	Student was able to write different parts of his topic using a clear and consistent structure (an opening, a middle and a closing.)	Student was usually able to write different parts of his topic using a clear and consistent structure (an opening, a middle and a closing).	Student was sometimes able to write different parts of his topic using a clear and consistent structure (an opening, a middle and a closing).	Student was not able to write different parts of his topic using a clear and consistent structure (an opening, a middle and a closing).
Conclusion	Student was able to write a clear and appropriate closing by wrapping up her piece and interacting with the reader.	Student was able to write a clear closing by wrapping up her piece, but he did not interact with the reader.	Student wrote a conclusion of the text, but it did not include a summary of the content neither a way to interact with the reader.	Student did not write a conclusion for the text.
Conventions	Student wrote sight words correctly during the entire book. Also, student always used spacing, punctuation and capitalization correctly.	Student wrote most sight words correctly in the book's pages. Also, student frequently used spacing, punctuation and capitalization correctly.	Student wrote some sight words correctly in the book's pages. Also, student sometimes used spacing, punctuation and capitalization correctly.	Student did not write any sight word correctly in the book's pages. He rarely used spacing, punctuation and capitalization correctly.
Vocabulary Use	Student used a wide range of vocabulary related to the topic. Spanish words were not used.	Student frequently used vocabulary related to the writing topic. There were few Spanish words.	Student used some vocabulary related to the writing topic. Various Spanish words were used.	Student did not use vocabulary related to the writing topic. Most words were written in Spanish.
Revising/Editing				
Revising and editing	Student was able to independently revise and edit different aspects (content, pictures, spacing, handwriting, capitalization, spelling) of all his pieces of writing and his classmates'.	Student was able to independently revise and edit basic aspects (pictures, spacing, handwriting, capitalization, spelling) of all his pieces of writing and his classmates'.	Students was able to revise and edit some basic aspects of his pieces of writing and his classmates'.	Student was not able to revise and edit any aspect of his pieces of writing and his classmates'.

6.3.2 Diario de Campo

Con el ánimo de recolectar datos durante la implementación de la estrategia didáctica para ser posteriormente analizados e interpretados, se empleó un diario de campo. Siguiendo las recomendaciones de Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010), dicho diario incluyó descripciones, comentarios y observaciones que, primero, fueron registradas con fechas y tiempos cronológicos; segundo, fueron escritas con oraciones completas para evitar confusiones; y tercero, fueron transcritas en computadora el mismo día en que fueron

tomadas. Esto último se realizó para lograr un registro más claro y detallado de lo ocurrido en cada sesión.

Adicionalmente, el diario de campo se valió de categorías y preguntas guía para recolectar la información y reflexionar sobre ella. Cada registro incluyó, primero, una descripción de los cambios que hubo entre la planeación e implementación de la clase; segundo, una descripción y reflexión de las prácticas de escritura de los estudiantes en relación con las etapas de planeación producción, revisión y edición de textos escritos en inglés; tercero, una descripción y reflexión de las prácticas de enseñanza de escritura; y cuarto, una sección de recomendaciones para clases posteriores. Estas categorías se establecieron con el ánimo de llevar un proceso reflexivo y formativo, pues la escritura de cada registro no sólo permitió el reconocimiento de los aciertos y retos de cada clase, sino también la identificación de cambios necesarios para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las sesiones venideras.

6.3.3 Documentos, registros y materiales

Con el fin de comprender a mayor profundidad las prácticas de escritura de los estudiantes sujetos de estudio, la presente investigación empleó documentos de distinta índole. Tales documentos incluyeron: trabajos escritos, cuadernos, reportes académicos y resultados de exámenes de los estudiantes. Estos últimos incluyen información sobre los niveles de lectura de los aprendices de acuerdo con el sistema desarrollado por Irene Fountas y Gay Su Pinnell en 1996. Este sistema establece diversos niveles de lectura en inglés de acuerdo con la precisión de los estudiantes en la decodificación de palabras, su fluidez y comprensión.

Cabe señalar que la presente investigación empleó los trabajos escritos y reportes de los niños por dos razones clave. La primera es que los documentos escritos permiten estudiar las características de la escritura de los estudiantes y sus habilidades de producción en distintas evidencias y escenarios de aprendizaje. Por lo tanto, se puede obtener una descripción más detallada y precisa de su desempeño antes y durante la implementación de la estrategia didáctica. La segunda razón es que los reportes académicos y de niveles de lectura de los niños permiten una comprensión más profunda de su proceso de aprendizaje y su relación con las prácticas de escritura en inglés. Por lo tanto, estos reportes ofrecen más elementos explicativos y contextuales a la hora de analizar los resultados de la implementación de la estrategia didáctica.

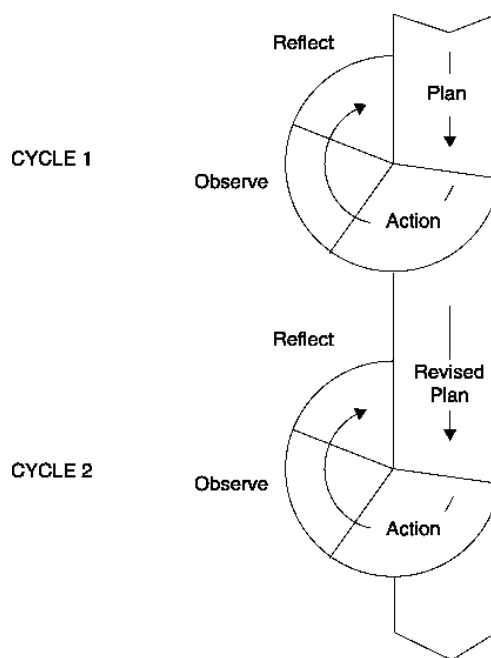
6.3.4 Fases de investigación

En vista de que el presente estudio corresponde a una investigación acción, se siguieron las etapas propias de esta tipología. En términos específicos, se adoptó el modelo cíclico propuesto por Kemmis y McTaggart (1988) y extendido por Burns (2010), en el que se

resaltan fases de planeación, acción, observación y reflexión (Planning, Action, Observation and Reflection). Los autores advierten que este ciclo de investigación puede convertirse en una espiral continua de ciclos que se repiten hasta que se haya encontrado un resultado satisfactorio (Ver figura 2). No obstante, dadas las limitaciones de tiempo, la presente investigación abordó las etapas del ciclo inicial y las sugerencias para ajustar la planeación de la estrategia en caso de que continúe en un segundo ciclo.

Figura 2

Espiral de ciclos de la investigación acción



Nota. Modelo basado en Kemmis and McTaggart (1988).

a. Planeación

De acuerdo con Burns (2010), la fase de planeación aborda la identificación de una problemática contextual que lleve a la definición de una pregunta de investigación y de un plan de acción que responda a ella (Burns, 2010). El presente estudio identificó la problemática a través de un diagnóstico que se valió de dos mecanismos. El primero consistió en elegir trabajos escritos y reportes académicos de los estudiantes que permitieron describir su habilidad para producir textos escritos en inglés e identificar sus necesidades en este aspecto. Estos documentos fueron analizados también en relación con las características de la escritura procesual, y las seis etapas de escritura inicial descritas en el marco teórico. El segundo mecanismo consistió en aplicar una tarea diagnóstica en la que, de manera independiente, los estudiantes escribieron un texto informativo sobre un animal conocido.

Esta tarea fue evaluada con la primera rúbrica descrita en la sección de instrumentos de recolección de datos.

Ante la problemática identificada, el presente estudio definió un plan de acción para la problemática a través del diseño de una estrategia didáctica basada en el enfoque procesual de la escritura y del modelo de taller de escritura (Writing Workshop). Esta estrategia planteó a los estudiantes la tarea de construir un texto informativo en inglés (a manera de libro) sobre un tema familiar: animales. Los niños eligieron el animal sobre el que querían investigar y escribir y, a través de un portafolio de trabajo y evaluación, registraron todas sus evidencias de aprendizaje en relación con las habilidades propias de la escritura procesual: planeación, producción, revisión y edición. Es importante resaltar que la estrategia propuesta se realizó no sólo teniendo en cuenta los fundamentos teóricos del enfoque procesual de la escritura, sino también las características y necesidades de las estudiantes identificadas en la fase de diagnóstico.

Es importante resaltar que, antes de intervención didáctica propuesta, mis prácticas de enseñanza de escritura en inglés estaban frecuentemente enfocadas en las producciones escritas. Por lo tanto, había un mayor énfasis en promover las habilidades de redacción de mis estudiantes. A pesar de que, durante mi práctica pedagógica, guiaba a los niños a producir diversos tipos de textos y con relación a sus intereses (por ejemplo, cartas, diarios, opiniones), no abordaba, de manera precisa, las fases de escritura procesual. Las estrategias de planeación de escritura, por ejemplo, se limitaban a un par de estrategias: hacer dibujos sobre lo que se va a escribir, y compartir con los compañeros de clase las ideas de escritura (Turn and Talk). Asimismo, los estudiantes estaban acostumbrados a hacer versiones únicas de sus trabajos cuya revisión estaba, generalmente, a mi cargo.

b. Acción

De acuerdo con Burns (2010), esta fase aborda la implementación de los planes de mejora y la recolección sistemática de datos a partir de mecanismos apropiados y variados. La aplicación de la estrategia didáctica del presente estudio se realizó en 12 clases de 45 minutos distribuidas en cuatro semanas. Durante esta implementación, se recolectó información a través de un diario de campo que incluyó descripciones y reflexiones en torno a las prácticas de escritura de los estudiantes y las prácticas de enseñanza de la docente. Para aprovechar el componente formativo del diario de campo, este último fue revisado de manera periódica para hacer los ajustes pertinentes al plan de acción (estrategia didáctica). Asimismo, las prácticas y habilidades de escritura de los estudiantes fueron identificadas y recolectadas teniendo en cuenta sus trabajos escritos durante la implementación de la estrategia didáctica y las versiones finales de sus escritos (actividades de recolección de datos). Cabe resaltar que este proceso fue guiado por una matriz de análisis de datos (ver tabla 3) que incluyó

categorías establecidas con antelación (codificación deductiva), y categorías generadas a raíz de la información recolectada (codificación inductiva)

c. Observación

Esta fase aborda las maneras de analizar y sintetizar los datos y dar sentido a los diversos tipos de información que se han recolectado. Burns (1999; 2010) propone un marco de referencia para analizar la información recolectada hasta un punto específico de parada. La presente investigación seguirá tal marco en tanto, primero, se reunirán los datos obtenidos para encontrar patrones e ideas que puedan dar respuesta a la pregunta de investigación. Segundo, se codificará la información por medio de categorías y subcategorías establecidas por codificación deductiva e inductiva. Tercero, se establecerán relaciones entre la información recolectada por los distintos instrumentos. Y cuarto, se establecerán reflexiones y explicaciones en tornos a los resultados antes, durante y después de la implementación de la secuencia didáctica.

d. Reflexión

Durante esta fase, que ocurre de manera transversal en la investigación, se plantean pensamientos profundos, intuiciones creativas y comprensiones sobre lo que se ha hecho en el proceso investigativo. Siguiendo las recomendaciones de Burns (2010), el presente estudio abordará reflexiones en torno al ciclo de la investigación acción, aludiendo a aprendizajes y supuestos pedagógicos derivados de la implementación de un enfoque procesual de la escritura. De igual manera, a partir de la implementación de la estrategia, se reflexionará sobre cambios y recomendaciones pertinentes en el caso de continuar con un nuevo ciclo de investigación.

Tabla 3.

Matriz de análisis de datos antes, durante y después de la intervención didáctica

MATRIZ DE ANÁLISIS DE DATOS													
Momento de la intervención didáctica													
Antes de la intervención (diagnóstico)						Durante la intervención				Después de la intervención			
Categorías	Fase de desarrollo de escritura	Habilidades de escritura y necesidades de formación				Características de las habilidades de la escritura como proceso			Prácticas de enseñanza de la escritura		Características de las habilidades de la escritura como proceso		
		Estructura y Elaboración de ideas	Organización de contenido	Uso de convenciones	Rango de vocabulario	Planeación	Producción	Revisión y edición	Roles docente	Retos y estrategias	Planeación	Producción	Revisión y edición
Nivel de desempeño (Superior, alto, medio, bajo)													
Descripción													
Evidencias	Extractos de trabajos escritos de estudiantes												
	Extractos de diario de campo	No aplica									No aplica		

Interpretación														
----------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

7. Descripción de la estrategia didáctica (planeación)

En este apartado, se describirá la estrategia didáctica propuesta para los estudiantes del grado primero del Colegio Bolívar. Esta descripción estará guiada por tres elementos clave: los detalles de la estrategia, su fundamentación teórica, y reflexiones en torno al proceso de planeación. Estos elementos se incluyen con el fin de apoyar la idea de que el diseño de ambientes de aprendizaje responde a un proceso intencionado que va más allá de lo instrumental. Las decisiones que se toman en torno a la planeación de estrategias didácticas responden a las necesidades contextuales, a marcos normativos, y a referentes teóricos pertinentes.

La estrategia didáctica planteada en este estudio incluye cuatro componentes: los objetivos de aprendizaje, que se establecieron teniendo en cuenta el contexto institucional y las necesidades de los estudiantes; la secuencia de actividades del proyecto, que fueron planteadas en relación con el enfoque procesual de la escritura y de los elementos incluidos en el modelo taller de escritura (Writing Workshop); los recursos físicos, digitales y tecnológicos, que apoyaron el desarrollo de las actividades; y los instrumentos de evaluación, que incluyeron rúbricas y listas de chequeo para apoyar ejercicios de auto y coevaluación de los estudiantes.

7.1. Objetivos de aprendizaje de la estrategia didáctica

Los objetivos de aprendizaje se establecieron teniendo en cuenta el contexto institucional y las necesidades de formación de los aprendices. Con respecto al primero, los objetivos se plantearon en alineación con competencias que se pretende fomentar durante el grado primero en el Colegio Bolívar (ver tabla 4). A su vez, tales objetivos están alineados con los Estándares Estatales Básicos Comunes (CCSS por sus siglas en inglés) de los Estados Unidos en relación con el aprendizaje del idioma inglés al finalizar el grado primero. De manera precisa, se tuvo en cuenta el estándar CCSS.ELA-LITERACY.W.1.2, en el que se establece que los estudiantes deben estar en la capacidad de “Write informative/explanatory texts in which they name a topic, supply some facts about the topic, and provide some sense of closure” (CCSSO y NGA, 2010, p. 19). En cuanto a las necesidades de formación de los estudiantes, identificadas en la fase de diagnóstico (ver apartado ‘Resultados y análisis’), los objetivos de aprendizaje se ajustaron para promover y fortalecer las habilidades de planeación, producción, revisión y edición de la escritura.

Tabla 4.*Objetivos y competencias asociadas a la escritura en inglés en grado primero*

Competencias genéricas y/o específicas asociadas al proceso formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Generar, recopilar y organizar ideas e información para escribir para un propósito y una audiencia específica. • Redactar y revisar su escritura, usando una variedad de formas informativas, literarias y gráficas y elementos estilísticos apropiados para el propósito y la audiencia. • Usar las habilidades y estrategias de edición, revisión y publicación, y el conocimiento de las convenciones del idioma, para corregir errores, refinar la expresión y presentar su trabajo de manera efectiva.
Objetivo general de aprendizaje del proceso formativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Producir textos informativos básicos en inglés de manera clara, coherente y estructurada.
Objetivos específicos de aprendizajes del proceso formativo a intervenir	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el tema, el propósito, la audiencia y la forma de escribir, inicialmente con apoyo y dirección. • Recolectar información factual, haciendo uso de organizadores gráficos simples. • Planear textos informativos en inglés, empleando organizadores gráficos simples. • Producir un borrador de un texto informativo en inglés con ideas simples, pero con una estructura clara y completa. • Hacer revisiones simples para mejorar el contenido, la claridad y las convenciones de su trabajo escrito a través de estrategias de evaluación simples.

7.2. Secuencia de actividades y recursos de la estrategia didáctica

La estrategia didáctica incluyó 12 clases de 45 minutos con las que se pretendió acompañar a los estudiantes a escribir un libro informativo sobre un animal de su elección. La planeación de cada clase incluyó el objetivo de aprendizaje al que apuntaba, la fase de la escritura procesual en la que se enfocaría (planeación, producción, revisión y/o edición), los recursos y materiales de aprendizaje, y las actividades a realizar antes, durante, y después de la sesión. Cabe resaltar que las clases incluyeron los momentos planteados por el modelo de taller de escritura, a saber: mini lección, tiempo de trabajo independiente, y tiempo de compartir.

Siguiendo las recomendaciones de Calkins (2013) para acompañar el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera, las dos primeras sesiones tuvieron un propósito introductorio.

La primera clase estuvo enfocada en acompañar a los niños a identificar, de manera inductiva, las características de los textos informativos. Asimismo, la segunda sesión se enfocó en introducir y repasar vocabulario en inglés clave para escribir sobre el tema central del proyecto: animales. Se dedicó una sesión completa a este aspecto para, tal y como lo sugiere Calkins (2013), familiarizar a los estudiantes con frases y palabras en inglés propias del desarrollo de las clases.

La tercera y cuarta sesión de la estrategia didáctica se enfocaron en la habilidad de planeación del enfoque procesual de la escritura. Siguiendo las ideas de Flower y Hayes (1980), en estas clases, se tomaron decisiones con respecto a la temática del texto, y la generación y organización de ideas. Para apoyar este proceso, se empleó la estrategia didáctica POW (Pick an idea, Organize my notes, and Write and say more), planteada por Graham y Harris (2005). Con ella, los alumnos debían, primero, elegir qué información conocida podían incluir sobre su tema central (el animal elegido por ellos); segundo, organizar la información en categorías y en gráficos que fueron otorgadas por la docente para optimizar el tiempo; y tercero, escribir e indagar por información adicional para cada categoría. Esto último se planteó para llevar a los estudiantes a un ejercicio de recolección de información sobre animales a partir de distintas fuentes (libros, páginas web).

En el diseño de la quinta hasta la última clase de la estrategia didáctica, hubo un mayor énfasis en las habilidades de producción, revisión y edición. Con respecto a la primera habilidad, se empleó la estrategia de imitación recomendada por Graham y Harris (2005) para estudiantes de grados iniciales. Cada clase incluyó un modelo de párrafo que los aprendices usarían como referencia para aplicar estrategias puntuales en sus escritos, tales como la organización de ideas, el uso de puntuación básica, el uso de palabras de transición, etc. Es importante resaltar que esta estrategia fue elegida porque hace las veces de andamiaje en el proceso de aprendizaje de los niños. Al ser escritores emergentes, ellos necesitan, al menos al inicio, un punto de referencia detallado para saber qué se espera de ellos a la hora de escribir. No obstante, el uso de esta estrategia de imitación fue atenuada en las últimas clases, pues, después haber trabajado más en su independencia, los estudiantes tuvieron la oportunidad de escribir con mayor libertad.

Adicionalmente, en el desarrollo de la habilidad de producción textual, se adecuaron también dos estrategias propuestas por Graham y Harris (2005) para la generación de oraciones. En primer lugar, cada clase modeló a los estudiantes cómo escribir oraciones temáticas en cada capítulo del libro. Esto último fue complementado con el uso del gráfico de una hamburguesa para explicar los componentes esenciales de un párrafo, a saber: frase organizadora, detalles, y cierre. En segundo lugar, el diseño de varias clases incluyó el modelamiento de palabras de transición para llevar a los estudiantes a agregar más detalles e información a sus escritos.

Por último, en cuanto a las habilidades de revisión y edición, el diseño de las clases adaptó varias estrategias. En primer lugar, se empleó la estrategia COPS propuesta por Graham y

Harris (2005) para guiar a los estudiantes en la edición de sus escritos. Esta estrategia, que fue materializada en una lista de chequeo, requiere que los aprendices revisen en sus escritos el uso de mayúsculas (**Capital Letters**); la apariencia general de su escrito (**Overall**), incluyendo la escritura a mano y el uso de espacios; el uso de comas y puntos al finalizar las oraciones (**Punctuation**); y la ortografía de palabras de uso frecuente (**Spelling**). Para complementar este proceso, se enseñó a los estudiantes marcas de edición (**Editing Marks**) con las que ellos pudiesen señalar, a través de símbolos puntuales, los cambios que deben hacer en un escrito en términos de puntuación, mayúsculas, minúsculas, ortografía y espaciado.

Clase 1: ¿Qué son los libros informativos? (Nonfiction Books)
Objetivo de aprendizaje: Identificar las características del escrito que se planea hacer (texto informativo).
Fase de escritura abordada: planeación.
<p>Materiales y recursos de estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Libros informativos sobre animales de la colección de National Geographic for Kids. - Worksheet: Features of Nonfiction Books (ver anexo 1) - Cartulina - Lápices, borradores y marcadores. - Tablero. - Hojas de papel pequeñas.
<p>Actividades antes de la clase (para la docente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar libros de no ficción sobre 11 animales y adecuados al nivel de lectura de los estudiantes. Ubicar dos libros en cada mesa del salón (a manera de estaciones de lectura). - Preparar un cartel grande con el título: “Features of Nonfiction Books”.
<p>Actividades durante la clase</p> <p><i>Mini lección (5 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir a los estudiantes que vayan al tapete del salón y mostrarles dos libros que abordan el mismo tema (por ejemplo, perros) pero que corresponden a distintos géneros: uno de ficción y otro informativo. Hojear los libros y preguntar a los estudiantes: “What differences do you notice between these books?” Discutir las diferencias y contar a los estudiantes que, en esta nueva unidad, nos enfocaremos en textos informativos y el tema principal de ellos serán los animales. <p><i>Tiempo de trabajo independiente (20 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dividir la clase en grupos según sus mesas de trabajo y entregar el material “Features about Nonfiction Books”. Pedir a los estudiantes que exploren, por turnos, distintos libros de no ficción ubicados en las mesas del salón de clase. Explicar a los estudiantes que en la hoja entregada deben escribir una lista de

<p>elementos que notan de esos libros: “What do you notice about these books?” “What does the author use in the book?” “What is the purpose of the book?”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar a cada estudiante un rol: alguien que escriba, alguien que asigne turnos para hablar y alguien que reparta y guarde el material. - Pasar por cada grupo para ofrecer orientación a quienes la necesiten. <p><i>Tiempo de compartir (10 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir a los estudiantes que regresen al tapete y ubicar el cartel de características de los libros informativos en el tablero movable de la clase. Pedir a las parejas que compartan las características que lograron identificar en los libros y escribirlas en el cartel. - Repasar y explicar cada una de las características escritas y reiterar a los estudiantes que antes de escribir, un escritor siempre piensa en el tipo de texto que va a hacer: “ Writers always study the kind of writing they plan to make”. - Comentar a los estudiantes que ahora que conocen las características de los libros informativos, ellos se aventurarán a hacer uno. Por lo tanto, de acuerdo con los libros que leyeron, deben elegir tres nombres de animales sobre los que les gustaría escribir y buscar información. Pedir a los niños que tomen un pedazo de hoja y escriban sus opciones. Recoger las hojas. Comentar a los niños que la próxima semana cada uno recibirá el nombre de uno de los tres animales que eligieron.
<p>Actividades posteriores a la clase (para la docente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisar las opciones de animales elegidos por los estudiantes y organizarlos en grupos de acuerdo con el tema (por ejemplo, grupo que va a escribir sobre ballenas, grupo que va a escribir sobre zorros). Estos grupos se realizan para que los estudiantes puedan apoyarse entre sí en la etapa de búsqueda de información. - Conseguir cuatro libros para cada grupo de manera que los estudiantes puedan tener distintas fuentes de información sobre el animal que eligieron.

<p>Sesión 2: Revisión de vocabulario sobre partes del cuerpo de los animales</p>
<p>Objetivos de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las partes básicas del cuerpo de los animales.
<p>Fase de escritura abordada: planeación.</p>
<p>Materiales y recursos de estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tableros pequeños. - Computador y proyector - Lápices, borradores, colores y marcadores - Tablero - Worksheet: Diagram of My Animal (ver anexo 2)

- Folder de cada estudiante.

Recursos digitales:

- Video “Parts of the Animals”
https://www.youtube.com/watch?v=7oMD43tTL_U
- Imagen de un animal con flechas indicando sus partes del cuerpo.
- Imágenes de partes del cuerpo de los animales y sus nombres en inglés.

Actividades antes de la clase

- Organizar en diapositivas distintas imágenes de animales y nombres de sus partes del cuerpo.
- Imprimir esquemas de los animales elegidos por los estudiantes en la clase pasada.

Actividades durante la clase

Mini lección (15 minutos)

- Proyectar la imagen de un animal con flechas que indican las partes de su cuerpo. Pedir a los estudiantes ayuda para completar el diagrama.
- Mostrar a los estudiantes el video “Body Parts of Animals” y complementar el esquema anterior con el nuevo vocabulario.
- Entregar a los estudiantes los tableros pequeños y pedirles que escriban con letra grande el nombre del animal sobre el que van a escribir en el libro. Comentar a los niños que deben levantar su tablero cada vez que su animal tenga las partes del cuerpo que la profesora diga (por ejemplo, “This animal has 4 legs.” “This animal has a long peak.” “This animal has scales”). Mientras se describen los animales, mostrar la de las partes del cuerpo mencionadas para revisar el vocabulario aprendido.

Tiempo de trabajo independiente (15 minutos)

- Entregar a los estudiantes la hoja: “Diagram of My Animal” e indicarles que deben escribir las partes del cuerpo del animal que eligieron y colorearlo. Resaltar que este diagrama hará parte del libro que van a construir.

Tiempo de compartir (5 minutos)

- Los estudiantes comparten sus esquemas a un amigo y lo guardan en su fólдер.

Sesión 3: Planear para escribir libros informativos

Objetivos de aprendizaje:

- Planear textos informativos, haciendo uso de organizadores gráficos simples.
- Distinguir entre hechos y opiniones.

Fase de escritura abordada: planeación.

Materiales y recursos de estudio:

- Worksheet: Facts Graphic Organizers (ver anexo 3)
- Facts and Opinions Anchor Chart
- Computador y proyector
- Lápices, borradores, colores y marcadores
- Tablero
- Libros sobre animales
- Folder de cada estudiante.

Actividades antes de la clase

- Organizar los libros de acuerdo con su tema (libros de ballenas, libros de zorros, etc.) y ubicarlos en cada mesa de trabajo.
- Elegir un animal para modelar a los niños las actividades de escritura de la clase.
- Preparar una ayuda visual que permita a los niños distinguir entre hechos y opiniones.

Actividades durante la clase

Mini lección (10 minutos)

- Comentar a los estudiantes que, en esta clase, vamos a planear la información sobre los animales que cada uno tiene como tema de escritura.
- Proyectar la hoja “Facts Graphic Organizer” y modelar a los estudiantes la manera en que se puede planear los hechos (facts) o información sobre nuestro tema: “Today I am going to write about elephants. So I need to write my topic in the middle of the graphic. On each square, I am going to write as many facts about my animal as I know. For example: elephants have a long trunk. Elephants have big ears. Elephants eat grass and leaves.
- Escribir en uno de los cuadros del gráfico organizador una opinión en lugar de un hecho (por ejemplo: “Elephants are cute.”) y tomar este ejemplo como medio para explicar la diferencia entre opiniones y hechos. Mostrar una ayuda visual para identificar la diferencia entre hechos y opiniones: “Facts and Opinions Anchor Chart”
- Recordar a los estudiantes que, a pesar de que en algunos libros informativos podemos hacer comentarios con opiniones, hoy nos vamos a enfocar en escribir hechos: información que es verdadera y que se puede probar.

Tiempo de trabajo de escritura (25 minutos)

- Entregar a los estudiantes la hoja: “Graphic organizer”. Comentar en ese gráfico están cuatro categorías: apariencia, comida, hábitat y datos curiosos. Pedir a los niños que escriban en cada categoría los hechos que ellos conocen sobre el animal que eligieron. Permitir que los estudiantes se sienten junto con los niños que tienen su mismo tema para compartir más ideas.
- Comentar a los niños que, después de escribir lo que conozcan del animal elegido, deben escribir en cada categoría algo que les gustaría saber: “I wonder...”

- Pasar por cada grupo y ofrecer ayuda a quienes la necesiten.

Tiempo de revisar y compartir (10 minutes)

- Pedir a los estudiantes que antes de compartir su gráfico deben verificar que todo lo que escribieron corresponde a hechos y no a opiniones sobre los animales. Para ello, pedir a los niños que usen la ayuda visual “Facts and Opinions Anchor Chart”.
- Quienes hayan revisado su gráfico, pueden compartirlo con un compañero de clase.

Sesión 4: Recolectando información

Objetivos de aprendizaje:

- Recolectar información factual, usando estrategias simples de organización.

Fase de escritura abordada: planeación

Materiales y recursos de estudio:

- Worksheet: “Facts Graphic Organizers” (ver anexo)
- Computador y proyector
- Lápices, borradores, y marcadores
- Tablero
- Fólder de cada estudiante.

Actividades antes de la clase

- Elegir un libro de un animal para modelar a los niños cómo recolectar información.

Actividades durante la clase

Mini lección (10 minutos)

- Proyectar la hoja “Facts Graphic Organizer” donde se muestra un gráfico para recolectar información de libros.
- Modelar la manera en que se puede recolectar información de los libros teniendo en cuenta las categorías. Por ejemplo: “My topic animal is elephants. Last class I said elephants have big ears and a long trunk. By reading this book I can add more information. I can write that some elephants also have tusks.”
- Modelar también la manera en que pueden responder a la pregunta: “What do I wonder of this animal?” usando los libros. Por ejemplo: “Last class, I wrote that I wondered why elephants have long trunks. By reading this book, I found out that elephants use their long trunk to drink and spray water”.
- Recordar a los estudiantes que pueden no sólo leer las palabras, sino ver las imágenes del libro para entender sobre qué están hablando.

Tiempo de trabajo independiente (30 minutos)

- Entregar a los estudiantes la hoja “Facts Graphic Organizers” y pedirles que completen su esquema con hechos (facts) adicionales que encuentren en los libros que tienen en la mesa. Recordar a los niños que, en cada hecho, deben escribir el número de la página en donde encontraron la información.
- Pedir a los estudiantes que también usen los libros para dar respuesta a las preguntas que cada uno puso la clase pasada en las categorías de su animal.

Tiempo de compartir (10 minutos)

- Los estudiantes comparten sus esquemas a un amigo para identificar y corregir palabras o notas que no son inteligibles.

Sesión 5: Escritura de la primera sección de nuestro libro

Objetivos de aprendizaje:

- Producir un borrador de un texto informativo en inglés con ideas simples, pero con una estructura clara y completa.
- Escribir ideas en inglés, usando puntuación y palabras de transición simples.

Fase de escritura abordada: producción, revisión y edición.

Materiales y recursos de estudio:

- Worksheet: Facts Graphic Organizers (ver anexo 3)
- Worksheet: Plantilla de escritura (ver anexo 4)
- Ejemplo de escritura de la sección 1 del libro
- Lista de chequeo para estudiantes (ver anexo 5)
- Computador y proyector
- Lápices, borradores, colores y marcadores
- Tablero
- Fólder de cada estudiante.

Actividades antes de la clase

- Adaptar una lista de chequeo para que los estudiantes puedan revisar y editar la primera sección de su libro.

Actividades durante la clase

Mini lección (15 minutos)

- Proyectar las hojas “Facts Graphic Organizer” y “Plantilla de escritura” donde se muestran los gráficos organizadores hechos en la clase anterior y la plantilla para hacer el primer borrador de una sección del libro que vamos a escribir.
- Explicar a los estudiantes que hoy vamos a escribir la primera sección de nuestro libro, que corresponde a la categoría de apariencia de nuestros animales.

- Modelar la construcción y organización de ideas: “I am going to write the title of my section: ‘Monkeys Features’ and I am going to use my graph to write the facts about monkeys”
- Introducir la analogía de un gráfico de una hamburguesa ilustrar los elementos esenciales de la estructura de un párrafo: frase organizadora, oraciones con detalles, y cierre. Explicar que estos tres elementos corresponderían, respectivamente, al pan superior de la hamburguesa, su relleno, y el pan inferior.
- Modelar la manera en que se pueden usar comas. Mostrar un ejemplo de la sección 1 del libro: “Monkeys have a long tail, long arms and long legs.” Señalar las comas y pedir a los estudiantes que piensen en por qué las use. Explicar que las comas las podemos usar para dar una lista de cosas o características y así evitar repeticiones.
- Recordar a los estudiantes que sus oraciones siempre deben iniciar con mayúscula y terminar con punto. También comentar a los niños que las imágenes y dibujos que incluyan en sus libros deben tener relación con la información que están escribiendo y deben incluir etiquetas con palabras que dan información sobre lo que hay en la imagen (labeled pictures).
- Modelar la manera en que se puede usar la lista de chequeo para revisar y hacer correcciones a nuestros escritos.

Tiempo de trabajo de escritura (30 minutos)

- Pedir a los estudiantes que traigan su fólder y se organicen en sus grupos de trabajo.
- Entregar a los niños la plantilla de escritura y pedirles que escriban los hechos de la categoría de apariencia de su animal. Recordar a los estudiantes que deben apoyarse en los gráficos que crearon la clase pasada para escribir, usando los hechos que ellos sabían y que consultaron en los libros.
- Recordar a los estudiantes que deben complementar su escrito con dibujos relacionados con la información que están dando y que sus dibujos deben tener etiquetas (labeled pictures).
- Cuando los estudiantes terminen su primera versión, entregar la lista de chequeo para que puedan revisar y editar su trabajo de escritura antes de llevarlo a su maestra.
- Revisar los trabajos de escritura en conferencias pequeñas con cada estudiante (Conferring) y ofrecer retroalimentación de su trabajo y recomendaciones.
-

Tiempo de compartir (5 minutos)

- Los estudiantes comparten su escrito con un amigo y guardan este trabajo en su fólder.

Sesión 6: Escritura de la segunda sección de nuestro libro

Objetivos de aprendizaje:

- Producir un borrador de un texto informativo en inglés con ideas simples, pero con una estructura clara y completa.
- Escribir ideas en inglés, aplicando reglas básicas de puntuación.
- Hacer revisiones simples que permitan mejorar el contenido, la claridad y las convenciones de su trabajo escrito a través de estrategias simples de evaluación.

Fase de escritura abordada: producción, revisión y edición.

Materiales y recursos de estudio:

- Worksheet: Facts Graphic Organizers (ver anexo 3)
- Plantilla de escritura (ver anexo 4)
- Ejemplo de escritura de la sección 2 del libro.
- Lista de chequeo para estudiantes (ver anexo 5).
- Computador y proyector.
- Lápices, borradores, colores y marcadores.
- Tablero.
- Fólder de cada estudiante.

Actividades antes de la clase

- Fotocopiar la lista de chequeo adaptada la clase anterior para que los estudiantes puedan revisar y editar la primera sección de su libro.

Actividades durante la clase*Mini lección (10 minutos)*

- Proyectar las hojas “Facts Graphic Organizer” y la “plantilla de escritura”.
- Explicar a los estudiantes que hoy vamos a escribir la segunda sección de nuestro libro, que corresponde a la categoría de comida de nuestros animales.
- Modelar la construcción y organización de ideas: “I am going to write the title of my section: ‘Food’
- Modelar la manera en que se puede usar palabras de transición como “and” “for example”, mostrando un ejemplo “Monkeys eat many kinds of food. They eat fruits, leaves, seeds, bark, and birds. For example, this monkey is eating mango! Yummy!
- Recordar y modelar a los estudiantes la analogía de la hamburguesa para estructurar sus escritos.
- Modelar la manera en que se puede usar la lista de chequeo para revisar y hacer correcciones a nuestros escritos.

Tiempo de trabajo de escritura (35 minutos)

- Pedir a los estudiantes que traigan su fólder y se organicen en sus grupos de trabajo.
- Entregar a los niños la plantilla de escritura y pedirles que escriban los hechos de la categoría que habla sobre comida. Recordar a los niños que sus dibujos deben incluir etiquetas (labeled pictures).

- Cuando los estudiantes terminen su primera versión, entregar la lista de chequeo para que puedan revisar y editar su trabajo de escritura antes de llevarlo a su maestra.
- Revisar los trabajos de escritura en conferencias pequeñas con cada estudiante (Conferring) y ofrecer retroalimentación de su trabajo y recomendaciones.

Tiempo de compartir (5 minutos)

- Los estudiantes comparten su escrito con un amigo y guardan este trabajo en su fólder.

Sesión 7: Escritura de la tercera sección de nuestro libro

Objetivos de aprendizaje:

- Producir un borrador de un texto informativo en inglés con ideas simples, pero con una estructura clara y completa.
- Escribir ideas en inglés, aplicando reglas básicas de puntuación.
- Hacer revisiones simples para mejorar el contenido, la claridad y las convenciones de su trabajo escrito a través de estrategias de evaluación simples.

Fase de escritura abordada: producción, revisión y edición.

Materiales y recursos de estudio:

- Worksheet: Facts Graphic Organizers (ver anexo 3)
- Plantilla de escritura (ver anexo 4)
- Ejemplo de escritura de la sección 3 del libro.
- Lista de chequeo para estudiantes (ver anexo 5)
- Computador y proyector
- Lápices, borradores, colores y marcadores
- Tablero
- Fólder de cada estudiante.

Actividades antes de la clase

- Fotocopiar la lista de chequeo adaptada la clase anterior para que los estudiantes puedan revisar y editar la primera sección de su libro.

Actividades durante la clase

Mini lección (10 minutos)

- Explicar a los estudiantes que hoy vamos a escribir la tercera sección de nuestro libro, que corresponde a la categoría de hábitat de nuestros animales.
- Modelar la construcción y organización de ideas: “I am going to write the title of my section: ‘Habitat’ and I am going to write information of it.”

- Modelar la manera en que se puede usar palabras de transición como “and” y “Also” mostrando el ejemplo de escritura de la sección 3 del libro: “Monkeys live in different places. They live on the ground and in trees to stay away from predators. Also, monkeys live on the snow in Japan. It is cold there!
- Recordar y modelar a los estudiantes, con el ejemplo anterior, la analogía de la hamburguesa para estructurar sus párrafos.
- Modelar la manera en que se puede usar la lista de chequeo para revisar y hacer correcciones a nuestros escritos.
- Permitir a los estudiantes que participen en el proceso de edición en el ejemplo propuesto. Con ella, recordar a los estudiantes que las oraciones siempre deben iniciar con mayúscula y terminar con punto. También, recordar a los niños que las imágenes y dibujos que incluimos en nuestro libro deben tener relación con lo que estamos escribiendo, y que deben incluir etiquetas con palabras que dan información sobre lo que hay en la imagen (labeled pictures).

Tiempo de trabajo de escritura (35 minutos)

- Pedir a los estudiantes que traigan su fólder y se organicen en sus grupos de trabajo.
- Entregar a los niños la plantilla de escritura y pedirles que escriban los hechos de la categoría de hábitat de su animal y hagan dibujos correspondientes a la información que escriban.
- Cuando los estudiantes terminen su primera versión, entregar la lista de chequeo para que puedan revisar y editar su trabajo de escritura antes de llevarlo a su maestra.
- Revisar los trabajos de escritura en conferencias pequeñas con cada estudiante (Conferring) y ofrecer retroalimentación de su trabajo y recomendaciones.

Tiempo de compartir (5 minutos)

- Los estudiantes comparten su escrito con un amigo y guardan este trabajo en su fólder.

Sesión 8: Escritura de la cuarta sección de nuestro libro

Objetivos de aprendizaje:

- Producir un borrador de un texto informativo en inglés con ideas simples, pero con una estructura clara y completa.
- Escribir ideas en inglés, aplicando reglas básicas de puntuación.
- Hacer revisiones simples para mejorar el contenido, la claridad y las convenciones de su trabajo escrito a través de estrategias de evaluación simples.

Fase de escritura abordada: producción, revisión y edición.

Materiales y recursos de estudio:

- Worksheet: Facts Graphic Organizers (ver anexo 3)
- Plantilla de escritura (ver anexo 4)
- Ejemplo de escritura de la sección 4 del libro.
- Lista de chequeo para estudiantes (ver anexo 5)
- Computador y proyector
- Lápices, borradores, colores y marcadores
- Tablero
- Fólder de cada estudiante.

Actividades antes de la clase

- Fotocopiar la lista de chequeo adaptada la clase anterior para que los estudiantes puedan revisar y editar la primera sección de su libro.

Actividades durante la clase*Mini lección (10 minutos)*

- Explicar a los estudiantes que hoy vamos a escribir la cuarta sección de nuestro libro, que corresponde a la categoría de datos interesantes de nuestros animales
- Modelar la construcción y organización de ideas: “I am going to write the title of my section: ‘Interesting Facts of Monkeys’ and I am going to write information of it.
- Recordar la manera en que se puede escribir una idea general, detalles y un cierre mostrando un ejemplo que los estudiantes ayudarán a construir con preguntas guía: how can I start my writing? “What is missing in my writing?” “How can I finish my writing?”
- Modelar la manera en que podemos usar listas de chequeo para revisar y corregir nuestros escritos. Usar la lista de chequeo para recordar a los estudiantes que las oraciones siempre deben iniciar con mayúscula y terminar con punto. También comentar a los niños que las imágenes y dibujos que incluyan en sus libros deben tener relación con la información que están escribiendo y deben incluir etiquetas con palabras que dan información sobre lo que hay en la imagen (labeled pictures).

Tiempo de trabajo de escritura (35 minutos)

- Pedir a los estudiantes que traigan su fólder y se organicen en sus grupos de trabajo.
- Entregar a los niños la plantilla de escritura y pedirles que escriban los hechos de la categoría de datos interesantes de su animal. Recordar a los niños que deben incluir dibujos coherentes y con etiquetas (labeled picture).
- Cuando los estudiantes terminen su primera versión, entregar la lista de chequeo para que puedan revisar y editar su trabajo de escritura antes de llevarlo a su maestra.
- Revisar los trabajos de escritura en conferencias pequeñas con cada estudiante (Conferring) y ofrecer retroalimentación de su trabajo y recomendaciones.

Tiempo de compartir (5 minutos)

- Los estudiantes comparten su escrito con un amigo y guardan este trabajo en su f6lder.

Sesi3n 9: Inicio de nuestro libro

Objetivos de aprendizaje:

- Producir un borrador de un texto informativo en ingl3s con ideas simples, pero con una estructura clara y completa.
- Escribir ideas en ingl3s, aplicando reglas b3sicas de puntuaci3n.
- Hacer revisiones simples para mejorar el contenido, la claridad y las convenciones de su trabajo escrito a trav3s de estrategias de evaluaci3n simples.

Fase de escritura abordada: producci3n, revisi3n y edici3n.

Materiales y recursos de estudio:

- Ejemplo de escritura de una introducci3n y una conclusi3n para el libro
- Lista de chequeo para estudiantes (ver anexo 5)
- Plantilla de escritura (ver anexo 4)
- Computador y proyector
- L3pices, borradores, colores y marcadores
- Tablero
- F6lder de cada estudiante.

Actividades antes de la clase

- Adaptar una lista de chequeo para ayudar a los estudiantes a revisar sus introducciones.

Actividades durante la clase

Mini lecci3n (15 minutos)

- Comentar a los estudiantes que cuando queremos escribir sobre un tema es importante escribir un inicio.
- Leer a los estudiantes un ejemplo de introducci3n y pedir que, a partir de ella, piensen en qu3 elementos esenciales tiene una introducci3n. Ejemplo de introducci3n: "I have long legs and long arms. I love to eat bananas and play in trees. Who am I? A monkey! In this book, you will learn many facts about this wonderful animal. Enjoy!"
- Preguntar a los estudiantes: "What do you notice about this conclusion?" "What do you think a conclusion is for?" "What essential elements does a conclusion have?"
- Guiar a los estudiantes para que reconozcan que una introducci3n nos ayuda a decir el tema de nuestro libro, a lograr que el lector se interese en nuestro libro, y a decir al lector qu3 informaci3n va a aprender de nuestro libro.

- Modelar la manera en que podemos usar listas de chequeo para revisar y corregir nuestros escritos.
- Pedir a los estudiantes que compartan con un compañero, de manera oral, cómo van a escribir la introducción de su libro.

Tiempo de trabajo de escritura (30 minutos)

- Entregar a los niños la plantilla de escritura y pedirles que escriban la introducción de su libro con la estrategia que eligieron usar.
- Entregar a los estudiantes la lista de chequeo para que puedan revisar y editar su introducción antes de llevarlo a su maestra.
- Revisar los trabajos de escritura en conferencias pequeñas con cada estudiante (Conferring) y ofrecer retroalimentación de su trabajo y recomendaciones.

Tiempo de compartir (5 minutos)

- Los estudiantes comparten su escrito con un amigo y guardan este trabajo en su fólder.

Sesión 10: Cierre de nuestro libro

Objetivos de aprendizaje:

- Producir un borrador de un texto informativo en inglés con ideas simples, pero con una estructura clara y completa.
- Escribir ideas en inglés, aplicando reglas básicas de puntuación.
- Hacer revisiones simples para mejorar el contenido, la claridad y las convenciones de su trabajo escrito a través de estrategias de evaluación simples.

Fase de escritura abordada: producción, revisión y edición.

Materiales y recursos de estudio:

- Ejemplo de escritura de dos conclusiones para el libro
- Lista de chequeo para estudiantes (ver anexo 5)
- Plantilla de escritura (ver anexo 4)
- Computador y proyector
- Lápices, borradores, colores y marcadores
- Tablero
- Fólder de cada estudiante.

Actividades antes de la clase

- Adaptar una lista de chequeo para ayudar a los estudiantes a revisar sus conclusiones.

Actividades durante la clase

Mini lección (15 minutos)

- Comentar a los estudiantes que vamos a escribir el cierre o conclusión de nuestro libro.
- Leer a los estudiantes un ejemplo de conclusión y pedir que, a partir de ella, piensen en sus elementos esenciales. Ejemplo de conclusión: “ In this book, we learned about monkeys features, food, habitat and interesting facts. Do you like monkeys?”
- Preguntar a los estudiantes: “What do you notice about this conclusion?” “What do you think a conclusion is for?” “What essential elements does a conclusion have?”
- Guiar a los estudiantes para reconocer que una conclusión nos ayuda a cerrar el tema de nuestro libro y que podemos usar distintas estrategias: dar nuestra opinión sobre el tema del libro o hacer preguntas a nuestro lector.
- Modelar la manera en que podemos usar listas de chequeo para revisar y corregir nuestros escritos.
- Pedir a los estudiantes que decidan qué estrategia van a usar para escribir su conclusión.
- Hacer que los estudiantes compartan su estrategia con un compañero (Turn and Talk).

Tiempo de trabajo de escritura (35 minutos)

- Entregar a los niños la hoja “My book Introduction” y pedirles que escriban la introducción de su libro con la estrategia que eligieron usar.
- Entregar a los estudiantes la lista de chequeo para que puedan revisar y editar su introducción antes de llevarlo a su maestra.
- Revisar los trabajos de escritura en conferencias pequeñas con cada estudiante (Conferring) y ofrecer retroalimentación de su trabajo y recomendaciones.

Tiempo de compartir

- Los estudiantes comparten su escrito con un amigo y guardan este trabajo en su folder.

Sesión 11: Organización de nuestro libro

Objetivos de aprendizaje:

- Hacer revisiones simples para mejorar el contenido, la claridad y las convenciones de escritos a través de estrategias simples.

Fase de escritura abordada: revisión y edición.

Materiales y recursos de estudio:

- Mi ejemplo de libro All about Monkeys

<ul style="list-style-type: none"> - Worksheet: Table of Contents (ver anexo 6) - Lista de chequeo para estudiantes (ver anexo 5) - Computador y proyector - Lápices, borradores, colores y marcadores - Tablero - Fólder de cada estudiante.
<p>Actividades antes de la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juntar todas las hojas que se han usado como ejemplos en las clases para armar el libro “All about Monkeys”.
<p>Actividades durante la clase</p> <p><i>Mini lección (10 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comentar a los estudiantes que hoy va a ser un día muy especial porque vamos a armar nuestro libro. Comentar a los estudiantes que a pesar de que nuestros gráficos para recolectar y planear información fueron de mucha ayuda, no debemos incluirlas en nuestro libro. - Mostrar las hojas que los estudiantes van a incluir en sus libros. - Mostrar el libro de ejemplo y preguntar a los estudiantes: “I want to go to the page that talks about interesting facts of Monkeys. How do I know what page it is?” Permitir que los niños descubran la necesidad de incluir una tabla de contenidos a sus libros. - Proyectar la hoja “Table of Contents” y modelar la manera en que se debe completar. - Mostrar el libro terminado, leerlo y pedir ayuda a los estudiantes para editarlo con una lista de chequeo y con símbolos de edición. - Pedir a los niños que saquen de su fólder las hojas que van a incluir en su libro y guiarlos para que las enumeren. <p><i>Tiempo de organización (35 minutos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entregar a los niños la hoja “Table of Contents” y pedirles que la completen de acuerdo con el número de las páginas de sus libros. - Entregar a los estudiantes la lista de chequeo y la última versión del libro de un compañero para que lo revise. - Pedir a los estudiantes - Revisar los libros en conferencias pequeñas con cada estudiante (Conferring) y ofrecer retroalimentación de su trabajo y recomendaciones.

7.3. Instrumentos de evaluación de la estrategia didáctica

Para guiar las prácticas de evaluación en la estrategia didáctica, se plantearon dos instrumentos: una rúbrica y una lista de chequeo. La primera, tal y como fue descrita en el apartado de instrumentos de recolección de datos, valora las habilidades de planeación producción, revisión y edición de los estudiantes. Esta rúbrica se pensó para usarse al final del proyecto de escritura de manera que cumpla con una función acreditativa de la

evaluación; es decir, dar cuenta hasta qué puntos los estudiantes cumplieron con los objetivos de aprendizaje (evaluación sumativa). La lista de chequeo (ver anexo 5), por su parte, fue pensada para emplearse durante todo el proyecto de escritura de manera que cumpla con una función pedagógica de la evaluación; es decir, que permita recolectar información sobre el trabajo de los estudiantes y proponer acciones de mejora tanto en las prácticas de aprendizaje como en las de enseñanza (evaluación formativa).

Es importante resaltar que el propósito pedagógico de la evaluación también se planteó a través del análisis de los trabajos y producciones escritas de los estudiantes antes, durante y después de la implementación de la secuencia didáctica. Como se apreciará en el apartado de ‘resultados y análisis’ los trabajos de los aprendices fueron descritos e interpretados de manera que se pudo dar cuenta de sus fortalezas y necesidades de mejora. Esto, a su vez, constituyó el insumo para hacer adecuaciones permanentes a las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas en el diseño de la estrategia didáctica.

7.4. Retos, cambios y reflexiones en torno al proceso de diseño

Es importante resaltar que, debido a que la planeación de la anterior estrategia didáctica pasó por un proceso reflexivo constante, hubo diversos retos y cambios durante su construcción. El primer reto fue el manejo del tiempo, dado que la propuesta didáctica no sólo tuvo que ajustarse al desarrollo de los objetivos de aprendizajes, sino también a atender aspectos propios de la gestión del aula. Tales aspectos incluyeron las rutinas y procedimientos que los estudiantes debían cumplir en términos de comportamiento y trabajo. Es importante resaltar que el establecimiento claro de rutinas cobra especial relevancia en estudiantes pequeños, dado que, con ellas, se genera un ambiente familiar y predecible en el que es menos probable que existan comportamientos disruptivos (Burden, 2003).

Las necesidades propias del manejo de clase llevaron a que, durante la implementación de la estrategia, varias actividades fuesen modificadas o complementadas. Por ejemplo, las actividades de las primeras clases fueron optimizadas debido a que se dedicó mayor tiempo a explicar a los niños en qué consistiría el proyecto a realizar, los materiales, y los grupos de trabajo en los que estarían. Tal optimización consistió, por ejemplo, en pedir a los estudiantes en la primera clase que trabajen en mesas en lugar de parejas para leer e identificar los principales elementos de un texto informativo. Asimismo, durante la implementación de la cuarta clase, fue necesario sacar un espacio adicional para modelar a los estudiantes cómo usar la plataforma virtual (Epic Books) para leer y consultar información sobre los animales de los que iban a escribir en sus libros. Dado que esta consulta se realizó en parejas, fue necesario también modelar a los niños cómo tomar turnos para leer y cómo tomar notas, usando palabras claves.

El segundo reto fue ajustar, de manera constante, la estrategia didáctica para atender a las necesidades de los estudiantes en relación con el aprendizaje del inglés como lengua

extranjera. Este reto fue acentuado con el hecho de que los aprendices tienen diversos niveles de dominio del idioma. Por lo tanto, fue necesario plantear actividades complementarias para familiarizar a los estudiantes con vocabulario y expresiones propias de la temática del libro que iban a escribir (nombres de animales, partes del cuerpo de los animales, estructuras gramaticales para describir animales, etc.).

Adicionalmente, durante la implementación de la estrategia, se plantearon estrategias adicionales para apoyar el proceso de aprendizaje del inglés de los estudiantes. Tales estrategias incluyeron pedir a los estudiantes que compartan en voz alta sus trabajos para practicar y corregir las estructuras propias de la descripción en inglés (“This animal has...” “This animal lives...” “This animal can...”); permitir a los aprendices usar palabras en español en sus borradores para lograr fluidez en su escritura; y permitir que, en las últimas sesiones, los estudiantes creen sus propias frases organizadoras de sus escritos. Esto último se planteó debido a que, durante las primeras clases, los niños le limitaron a las frases organizadoras que empleaba en la etapa de modelamiento.

El tercer reto fue el desarrollo y manejo de los recursos didácticos de la propuesta. Si bien encontré un apoyo valioso en los recursos y estrategias planteadas por otros maestros e investigadores, la mayoría del material didáctico que empleé en mi estrategia didáctica fue ajustada o creada desde cero. Esta decisión la tomé a la luz de responder a las necesidades particulares de mis estudiantes. Tener la posibilidad de crear mis propios materiales me permitió modificarlos en función de la respuesta de mis estudiantes durante la implementación de la secuencia.

Los cambios y retos expuestos nos pueden llevar a reflexiones oportunas con respecto al proceso de planeación. La primera es que el diseño de un plan de acción debe tener en cuenta una fundamentación contextual y teórica que, por un lado, permita responder a las necesidades o problemáticas particulares de un contexto, y, por el otro, permita justificar, a la luz de la teoría, las decisiones pedagógicas y didácticas que tomamos como educadores.

La segunda reflexión es que el proceso de planeación tiene una naturaleza dinámica, en tanto los cambios en el diseño instruccional siempre van a estar presentes para afianzar su pertinencia. Como maestros, tal pertinencia resulta tangible cuando logramos emplear los datos de la implementación de nuestras propuestas para determinar lo que funciona (o no) en nuestras clases y, a partir de ella, emprender acciones correctivas o complementarias. De esta manera, es posible superar la idea instrumental del diseño instruccional en la que éste es visto como una práctica que sólo consiste en la elección de actividades y recursos de aprendizaje. Por último, una tercera reflexión en torno al diseño instruccional es que este constituye la puerta a prácticas educativas oportunas y contextualizadas. Un plan instruccional minucioso y reflexivo, como lo plantea el modelo de investigación acción, tiene la potencialidad de materializar la función transformada de la educación.

8. Implementación de la estrategia didáctica (acción)

La estrategia didáctica descrita en el apartado anterior fue implementada en 12 clases de 45 minutos que fueron distribuidas en cuatro semanas.

9. Resultados y análisis (observación)

De acuerdo con Burns (2010), la fase de observación de la investigación acción corresponde al análisis de datos. Por lo tanto, los siguientes apartados se van a enfocar en presentar los resultados obtenidos antes, durante y después de la intervención didáctica. El análisis de estos resultados se presentará de manera análoga y haciendo alusión a categorías específicas.

9.1. Resultados y análisis antes de la intervención didáctica (diagnóstico)

Como se mencionó en el marco metodológico, el diagnóstico de las habilidades y prácticas de escritura de los estudiantes se realizó a través de dos mecanismos. El primero consistió en analizar los trabajos y evidencias de escritura que los aprendices habían realizado un mes antes de la implementación de la estrategia. Este análisis, que fue apoyado por el uso de una rúbrica y una matriz de datos (descritas en el apartado de recolección de datos), permitieron determinar la fase de desarrollo de escritura en la que se encontraban los estudiantes, y las características de sus habilidades de escritura antes de la intervención didáctica.

Por su parte, el segundo mecanismo de diagnóstico correspondió a una prueba escrita en la que los estudiantes debían brindar y organizar información sobre un animal conocido. Es importante señalar que, hasta ese momento, no se había trabajado de manera formal en la escritura informativa. Por lo tanto, las características de la prueba diagnóstica dan luces sobre la idea inicial que tenían los estudiantes sobre cómo estructurar esta tipología textual.

Cabe mencionar, además, que el análisis de los resultados de la prueba escrita también fue apoyado con la rúbrica y matriz de datos empleadas en el mecanismo de diagnóstico anterior. No obstante, debido a que no se cuenta con evidencia suficiente para analizar las características de las habilidades de planeación, revisión y edición de los estudiantes, el análisis de las habilidades de escritura de los estudiantes se enfocará en elementos propios de la producción escrita, a saber: estructura y elaboración de ideas, organización de contenido, uso de convenciones y rango de vocabulario.

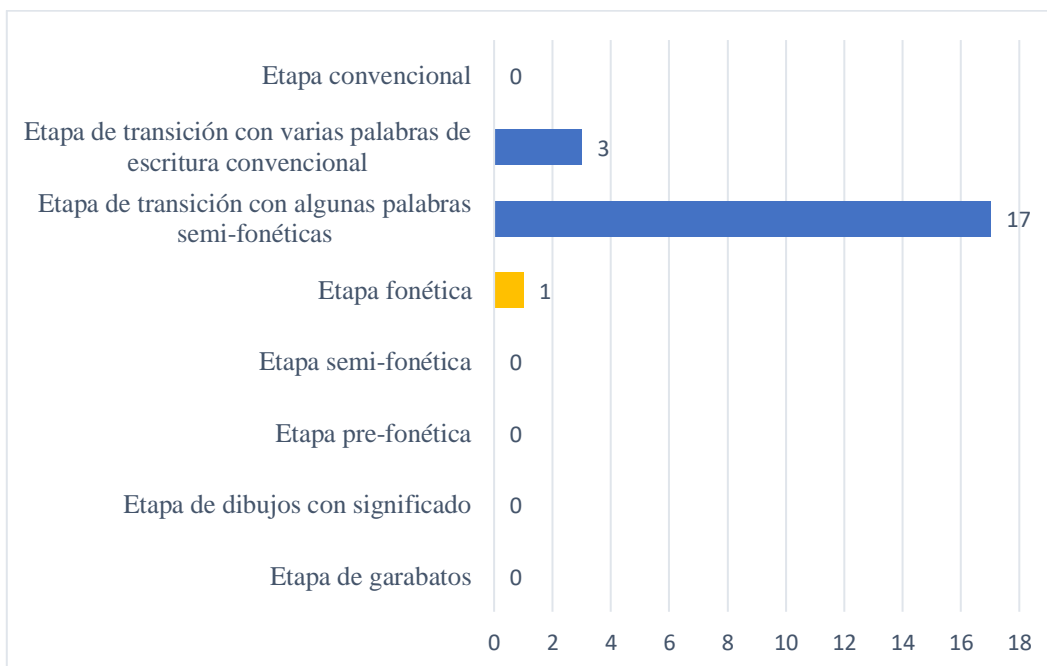
Etapas de desarrollo de la escritura antes de la intervención didáctica

Tomando como marco de referencia las etapas de desarrollo de escritura desarrolladas por Soderman (2005), Calkins (2013), y Gerde et al. (2012), los estudiantes participantes del presente estudio se ubican en fases diversas (ver figura 2). A pesar de que la mayoría de los aprendices se ubican en una fase de transición de la escritura, es importante resaltar que existen diferencias claves entre ellos. Por lo tanto, se presentan dos subdivisiones de la etapa

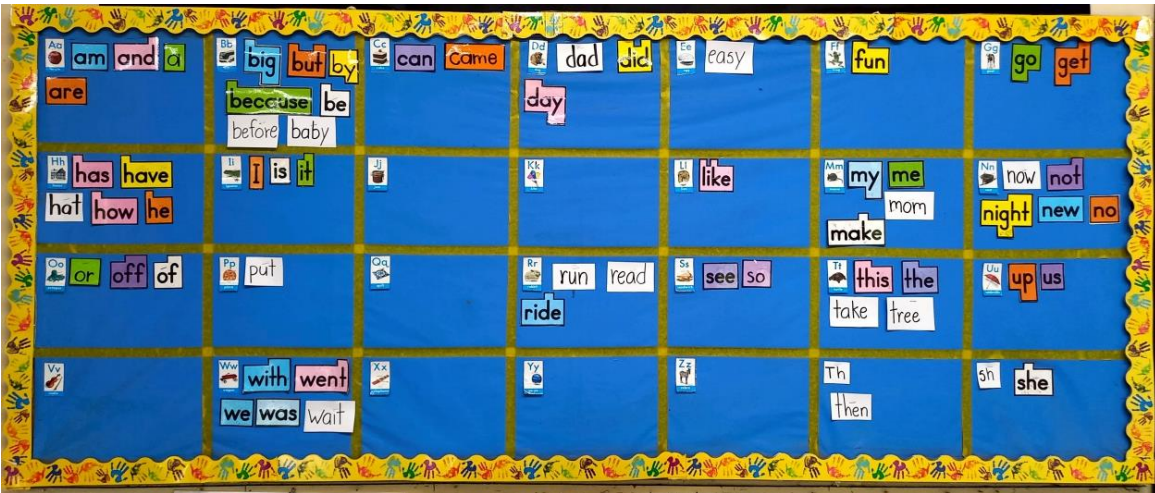
mencionada: la primera corresponde a estudiantes que se ubican en una fase de transición, pero con imprecisiones en la escritura fonética de algunas palabras; la segunda corresponde a estudiantes en una etapa de escritura de transición, pero con rasgos repetitivos de escritura convencional.

Figura 3.

Fase de escritura en la que se ubicaban los estudiantes antes de la intervención didáctica



Con respecto a la primera subdivisión, 17 estudiantes se ubican en ella. Esto se debe a que, por una parte, los aprendices escriben varias palabras con las letras de los sonidos que ellos escuchan y pronuncian y, por otra parte, escriben con ortografía convencional algunas palabras de uso frecuente en inglés (por ejemplo “and” “I” “my”). Es importante resaltar que la escritura convencional de estos vocablos se ha trabajado a lo largo de año con el uso de un muro de palabras (Word Wall), en el que se escriben palabras de uso frecuente en inglés con ortografía adecuada para que los estudiantes se remitan a ellas a la hora de escribir. La siguiente imagen muestra las palabras que han sido introducidas para ser escritas con ortografía convencional.



A pesar de tener características propias de la etapa de escritura de transición, las producciones de los estudiantes mencionados también incluyen palabras con una escritura semi-fonética. Por ejemplo, las siguientes producciones de tres niños que comparten esta etapa de escritura muestran que, por un lado, hay palabras de uso frecuente que son escritas de manera convencional (por ejemplo “I” “and” “my”); y, por otro, hay palabras que no son escritas con todas las letras que representan sus sonidos (por ejemplo “sitr” en lugar de “sister” “lak” en lugar de “black” “fadr” en lugar de “father” o “ban” en lugar de “brown”). Tal y como lo plantea Calkins, esta característica forma parte normal del desarrollo de escritura en la que, por ahora, logran identificar algunos sonidos de las palabras, bien sea los del inicio, inicio y final o algunos del medio.



Trabajo diagnóstico 1 Estudiante 16
This weekend I played with my dog and my sister.

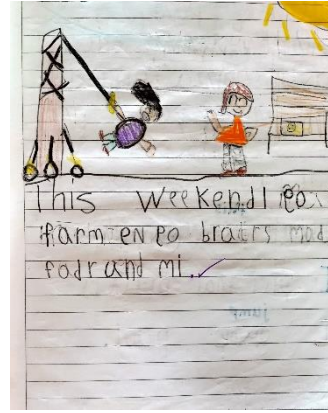


Trabajo diagnóstico 2. Estudiante 16
My friend is beautiful. My friend has black hair. My friend likes pasta.



Trabajo diagnóstico Estudiante 9

My friend is funny. My friend has green eyes (and) brown hair. My friend likes (the) police.



Trabajo diagnóstico Estudiante 1

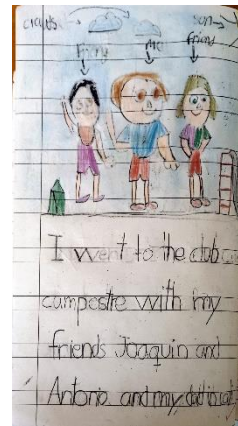
This weekend I go farm (went to a farm) and go (with my) brothers, mother (and) father.

La dificultad de los estudiantes para escribir algunas palabras con una ortografía fonética precisa puede deberse a que, primero, algunos sonidos del inglés no son compartidos con el español y, por ende, representan un reto adicional para identificarlos y escribirlos. A este respecto, los estudiantes recurren a sonidos similares en español para representar aquellos desconocidos en inglés (por ejemplo /f/ para representar el sonido /θ/ en la palabra “with” o /j/ para representar el sonido /h/ en la palabra “hair”). Segundo, como parte de su proceso de aprendizaje, algunos estudiantes aún necesitan fortalecer su conciencia fonémica de manera que puedan reconocer, segmentar y manipular los sonidos de la lengua para formar palabras claras.

Con respecto a la segunda subdivisión de la etapa de transición de la escritura, tres estudiantes se ubican en ella. Esto se debe a que además de que presentan una escritura fonética clara, estos estudiantes escriben varias palabras con ortografía convencional aun cuando estas no han sido introducidas en el muro de palabras de uso frecuente en inglés. Esto puede deberse a que, primero, los tres niños han desarrollado la habilidad de aplicar y generalizar reglas de ortografía en inglés que les permite escribir de manera convencional. Y segundo, la ortografía convencional también puede ser el resultado de la estrategia de buscar estas palabras en las visuales que hay en el salón de clase. Por ejemplo, los siguientes trabajos muestran que los estudiantes escriben varias palabras con ortografía convencional (“friend” “brown” “eyes” “pool”). Además, las palabras escritas con ortografía fonética son generalmente claras. Algunas demuestran, incluso, la aplicación de sonidos propios del inglés (por ejemplo, el sonido corto de la vocal “u” en la palabra “funny” o el sonido largo de la vocal “i” en la palabra “night”).

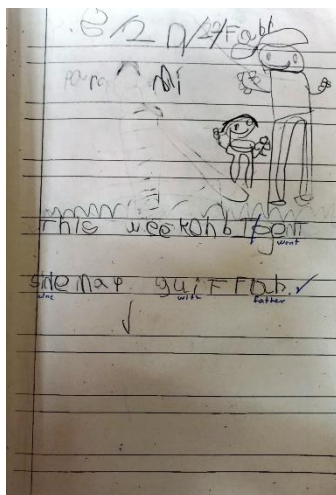


Trabajo diagnóstico Estudiante 2
My friend is funny. My friend has brown eyes and yellow (blond) hair. My friend likes (to) play tennis.



Trabajo diagnóstico Estudiante 4
I went to the Club Campestre with my friends Joaquin and Antonia and my dad in Cali.

Finalmente, hay un estudiante que se ubica en una etapa de escritura fonética dado que son pocas las palabras de uso frecuente escritas de manera convencional y la mayoría de ellas son escritas con las letras que representan los sonidos que él logra identificar y pronunciar. Es importante resaltar que el estudiante también evidencia una escritura semi-fonética en algunas palabras además de dificultades para seguir las convenciones del idioma como el uso de mayúsculas, el espaciado y la puntuación. Por ejemplo, el siguiente trabajo del estudiante que se le dificulta escribir palabras frecuentes, como “went” y “with” de manera convencional. De igual manera, las palabras “Cinemark” y “father” presentan una escritura semifonética en tanto se incluyen sonidos constitutivos que no ofrecen otorgan claridad al mensaje que se quiere dar.



Trabajo diagnóstico estudiante 8
This weekend I went (to) Cinemark with (my) father.

La dificultad del estudiante por escribir palabras con ortografía fonética y convencional puede deberse a la inmadurez de sus funciones ejecutivas que, tal y como lo plantean Flower y Hymes (1980), son esenciales para enfrentarse al proceso de la escritura. De manera particular, al estudiante le cuesta concentrarse en clase y evitar distracciones a la hora de escribir (control inhibitorio). Por lo tanto, el aprendiz suele escribir a último momento y sin aplicar las estrategias que son enseñadas en clase. De igual manera, al estudiante le cuesta recordar lo que debe hacer y retener sus ideas de escritura (memoria de trabajo), llevándolo a pararse o distraerse continuamente. Ante esto, surge la necesidad de adecuar las disposiciones del salón de clase y las prácticas de enseñanza de manera que fortalezcan en mayor medida las funciones ejecutivas del aprendiz.

Dificultades encontradas en las habilidades de escritura de los estudiantes antes de la intervención didáctica

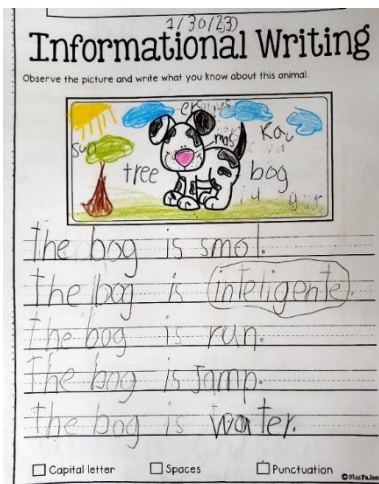
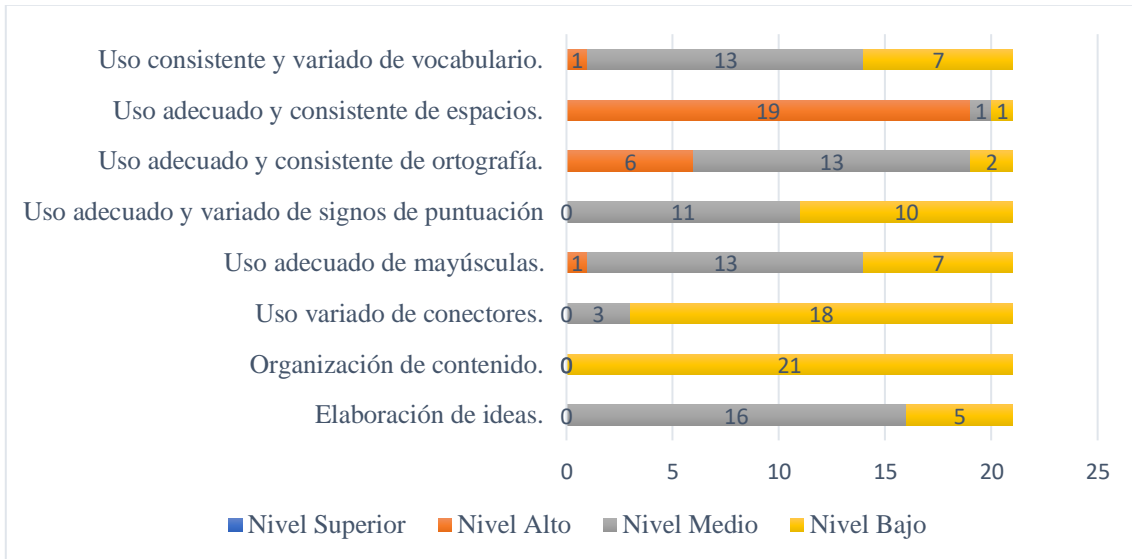
De acuerdo con los resultados de la prueba diagnóstica, se encontraron necesidades puntuales en relación con las habilidades de planeación, revisión, edición y producción de los estudiantes. La necesidad de desarrollar las tres primeras habilidades es latente dado que no se había trabajado en ellas antes de la intervención didáctica del presente estudio. Por su parte las habilidades de producción muestran necesidades particulares en relación con (1) la estructura y elaboración de ideas claras, (2) la organización de contenido, (3) el uso de conectores, (4) el uso de convenciones de la lengua (mayúsculas, puntuación, y ortografía convencional e inventiva), y (4) el rango de vocabulario en inglés (ver figura 3).

Dificultades en la elaboración de ideas

Las pruebas diagnósticas de los estudiantes muestran la dificultad en algunos de ellos para escribir oraciones completas, claras y detalladas. La mayoría de los estudiantes se ubican en un desempeño medio en esta habilidad en tanto logran escribir oraciones con sujetos y verbos, pero no siempre transmiten un sentido claro de las ideas. Adicionalmente, las ideas escritas por la mayoría de los estudiantes evidencian pocos detalles. Por ejemplo, las pruebas diagnósticas de los estudiantes 14 y 16 muestran que, a pesar de haber verbos, existe una confusión en su uso. En estas producciones, todas las ideas incluyen el verbo *to be* en inglés aun cuando su uso no es necesario o adecuado. Esto puede deberse a una generalización excesiva del uso de este verbo (*overgeneralization*) en contextos comunicativos distintos. Asimismo, las pruebas de los estudiantes incluyen oraciones básicas y sin detalles. Tal característica puede responder a un repertorio insuficiente de vocabulario por parte de los aprendices, y a limitaciones en el desarrollo de sus estrategias para escribir ideas más extensas (por ejemplo, el uso de complementos y conectores).

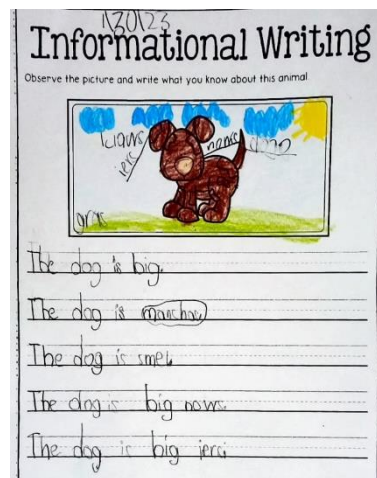
Figura 4

Nivel de desarrollo de habilidades productivas en prueba diagnóstica



Prueba diagnóstica estudiante 16:

The dog is small. The dog is intelligent. The dog runs. The dog jumps. The dog drinks water.



Prueba diagnóstica estudiante 14:

The dog is big. The dog has spots. The dog smells. The dog has a big nose. The dog has big ears.

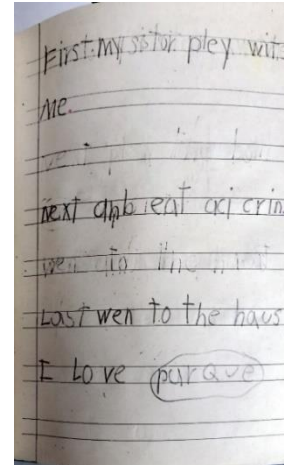
La dificultad para escribir oraciones completas y con detalles también se encuentra presente en otros trabajos escritos de los estudiantes. Por ejemplo, los siguientes fragmentos escritos muestran que los niños suelen escribir oraciones básicas y con pocos detalles. Además, cuando no hay un inicio de oración propuesto por la docente (Sentence Starters), los aprendices suelen omitir el sujeto en las ideas escritas en inglés (“go” en lugar de “I go” “eat ice cream” en lugar de “we eat ice cream”). Esto puede deberse a una transferencia del español

en el que el sujeto de las oraciones puede ser tácito (por ejemplo “comí helado” en lugar de “yo comí helado”) y, por tanto, no es necesario escribirlo. Asimismo, los trabajos evidencian la confusión de los estudiantes en el uso de verbos, impidiendo la claridad en algunas de sus oraciones.



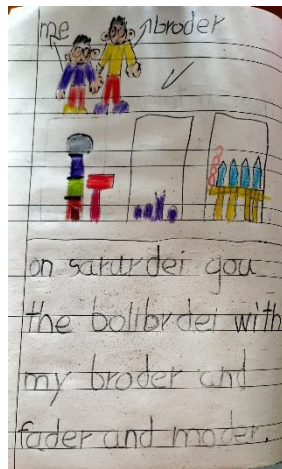
Trabajo diagnóstico estudiante 16

On Sunday, I went (to) the park with my dad and my sister.



Trabajo diagnóstico estudiante 16

First, my sister played with me. Next, we ate ice cream. Last, I went to the house. I love the park.



Trabajo diagnóstico estudiante 7

On Saturday, I went to Bolivar's Day (festival) with my brother and father and mother.



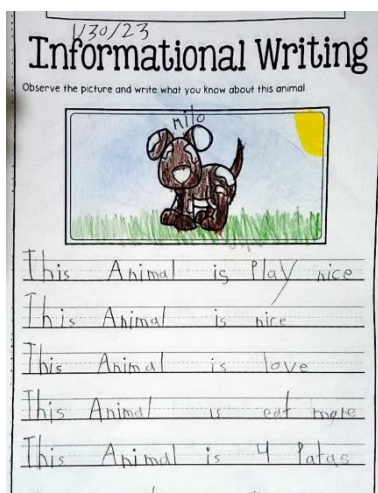
Trabajo diagnóstico estudiante 14

I went (with) my sister and my father and my mother (to a) restaurant in (a) tower in Pereira.

Dificultades en la organización de contenido

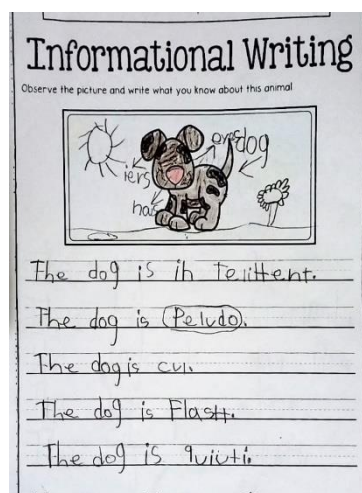
Las pruebas diagnósticas de los aprendices evidencian una necesidad latente de aplicar estrategias de organización de contenido. Todos los estudiantes evidenciaron un desempeño bajo en este aspecto dado sus escritos se realizaron a manera de ideas inconexas que se alejan de la construcción de un párrafo con un inicio, medio y cierre. Junto con las pruebas diagnósticas del anterior apartado, las pruebas de los estudiantes 18 y 19 evidencian el patrón de una escritura a manera de oraciones básicas y repetitivas.

Esta ausencia de organización puede responder al hecho de que los estudiantes habían tenido escasas oportunidades para escribir textos informativos o expositivos y, por tanto, la idea de organización de esta tipología textual resultó intuitiva. De igual manera, hasta este momento, los estudiantes no habían contado con estrategias de planificación que les permitiera generar y organizar sus ideas de una manera clara y coherente.



Prueba diagnóstica estudiante 18:

This animal plays nice. This animal is nice. This animal is lovely. This animal eats more. This animal has four legs.



Prueba diagnóstica estudiante 19:

The dog is intelligent. The dog is shaggy. The dog is cool. The dog runs fast. The dog is cute.

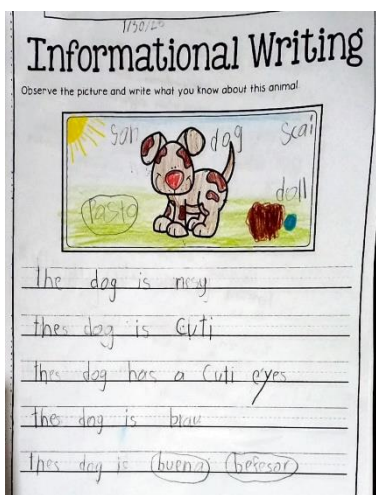
Dificultades en el uso de conectores

Las pruebas diagnósticas evidencian que la mayoría de los estudiantes tienen un desempeño bajo en el uso variado y consistente de conectores. Esto puede deberse a que los estudiantes están acostumbrados a escribir oraciones simples que, por ende, no requieren el uso de conectores y palabras de transición. Adicionalmente, la ausencia de conectores puede responder a la falta de conocimiento y práctica de ellos. Hasta el momento en que se realizó

la prueba, los estudiantes habían estado expuestos a usar conjunciones básicas como “and” “because”, y conectores secuenciales como “first” “then” “last”. Sin embargo, las oportunidades de práctica de ellos habían sido bajas. En tal sentido la falta de uso de estos recursos lingüísticos también evidencia una necesidad de instrucción.

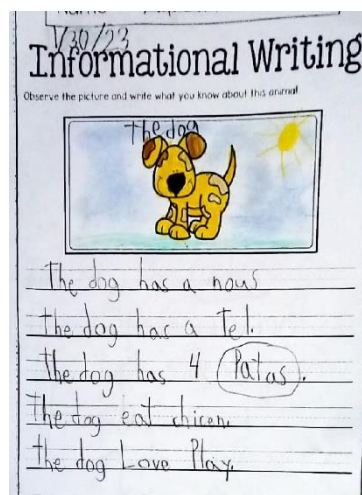
Dificultades en el uso de convenciones

Los resultados de las pruebas diagnósticas evidencian que los estudiantes tienen el reto de mejorar aspectos clave de las convenciones del idioma como el uso signos de puntuación variados, el uso de mayúsculas, y la escritura con ortografía convencional para palabras de uso frecuente. En referencia al primer aspecto, todos los estudiantes se ubican dentro de un desempeño medio o bajo dado que, por un lado, varios estudiantes logran usar signos de puntuación para terminar oraciones, pero este uso no es consistente ni variado. Por otro lado, el desempeño bajo de algunos estudiantes se debe a que no usaron ningún tipo de puntuación en sus escritos. Los trabajos de los estudiantes 1 y 5 muestran ambos desempeños.



Prueba diagnóstica estudiante 1:

The dog is messy. The dog is cute. The dog has cute eyes. The dog is brown. The dog is a good protector.



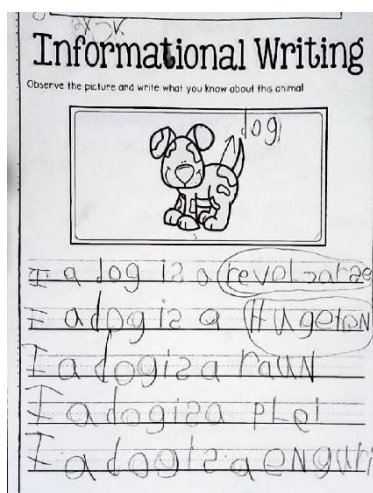
Prueba diagnóstica estudiante 5:

The dog has a nose. The dog has four legs. The dog eat chicken. The dog loves to play.

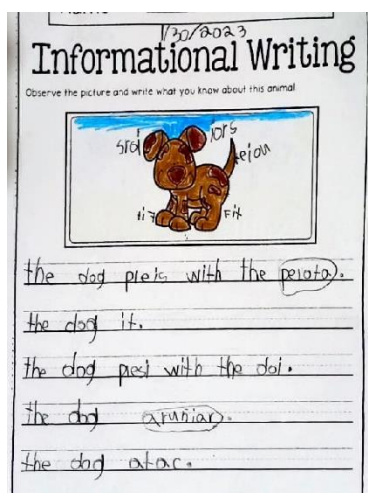
El uso escaso y poco consistente de signos de puntuación puede deberse a que los estudiantes no suelen estar acostumbrados a revisar sus trabajos y, por ende, el uso de estos signos puede pasar por desapercibido. Una razón adicional puede ser que a los estudiantes se les dificulta identificar y separar ideas; por ende, algunos pueden no saber cómo diferenciar el uso de puntos finales y puntos seguidos. Adicionalmente, el hecho de que los estudiantes sólo se limiten a usar puntos se debe a que hasta ese momento no habían estado expuestos a actividades continuas que les demandara usar signos diversos como las comas, los signos de interrogación y de exclamación.

En relación con el uso de mayúsculas, la mayor parte de los estudiantes muestran un desempeño medio debido a que suelen iniciar la primera oración con mayúscula, pero su uso no continúa a lo largo de los escritos. Las pruebas de los estudiantes 1 y 2 evidencian este comportamiento. Una de las razones que puede explicar este desempeño es que, debido a que los estudiantes no hacen uso consistente de puntos seguidos, el uso de mayúsculas también se ve afectado. De igual manera, tal desempeño puede deberse a que los estudiantes no cuentan con estrategias que les permita revisar sus escritos y hacer correcciones, en este caso, relacionadas con el uso de las mayúsculas.

Por último, con respecto al uso de ortografía, este ubica a la mayoría de los estudiantes en un desempeño medio. Esto se debe a que, por un lado, varios aprendices escriben pocas palabras de uso frecuente con ortografía convencional; y, por otro, escriben palabras con una ortografía inventiva (fonética) que no siempre resalta clara o completa. Por ejemplo, las pruebas diagnósticas de los estudiantes 8 y 9 evidencian una escritura fonética impresiva en palabras como “angry” “run” o “boy”; y una escritura impresiva de palabras de uso frecuente como “is” “play” “eat”.



Prueba diagnóstica estudiante 8:
The dog rolls (se revuelca). The dog is playful. The dog runs. The dog plays. The dog is angry.



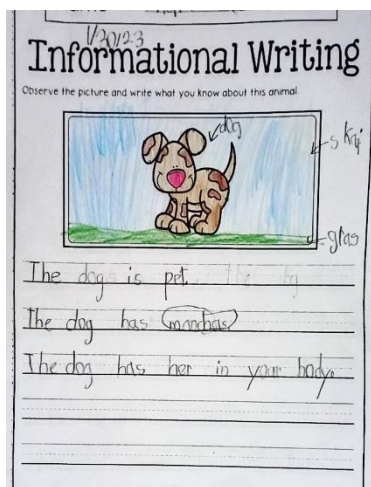
Prueba diagnóstica estudiante 9:
The dog plays with the ball. The dog eats. The dog plays with the boy. The dog destroys. The dog attacks.

Las necesidades de mejora de los estudiantes en relación con las convenciones del idioma también se hacen evidentes en otros escritos. Por ejemplo, los trabajos de los estudiantes 1, 8 y 9, presentados en el apartado de etapas de escritura, evidencian la necesidad de usar signos de puntuación distintos al punto final, evitar combinar mayúsculas con minúsculas, escribir palabras claras (con ortografía tanto convencional como fonética).

Dificultades en el rango de vocabulario

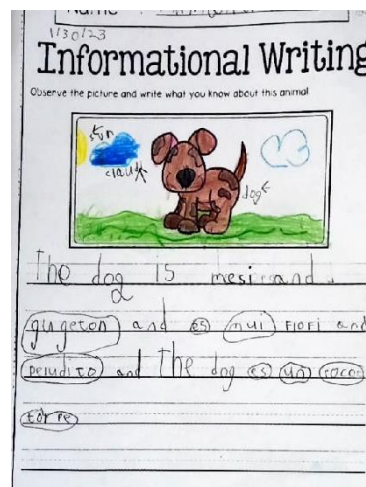
Las pruebas diagnósticas de los estudiantes muestran que la mayoría de ellos se ubican en un desempeño medio y bajo en tanto las palabras que usan para expresar sus ideas son vocabulario básico y reducido. Además, varios estudiantes recurren al uso del español para completar sus ideas. Con respecto a este último punto, es importante aclarar que, cuando desconocen una palabra en inglés, se les ha dado la posibilidad a los estudiantes de escribirlas en español. Esto con el fin de apoyar su concentración a la hora de completar una tarea escrita.

El uso básico y limitado de vocabulario en inglés puede evidenciarse en las pruebas diagnósticas de los estudiantes 17 y 21. Ambos usan palabras básicas para hablar sobre el tema propuesto en la actividad. Asimismo, ambos recurren a varias palabras en español para completar su escrito. Esto se debe que, primero, los estudiantes no estuvieron expuestos a situaciones previas con vocabulario relacionado con animales; y, segundo, los aprendices no tuvieron la oportunidad de planificar sus escritos para descubrir y usar vocablos variados.



Prueba diagnóstica estudiante 8:

The dog is a pet. The dog has spots. The dog has fur on its body.



Prueba diagnóstica estudiante 8:

The dog is messy and playful. It is very fluffy and furry, and the dog is a little clumsy.

9.2. Resultados y análisis durante la intervención didáctica

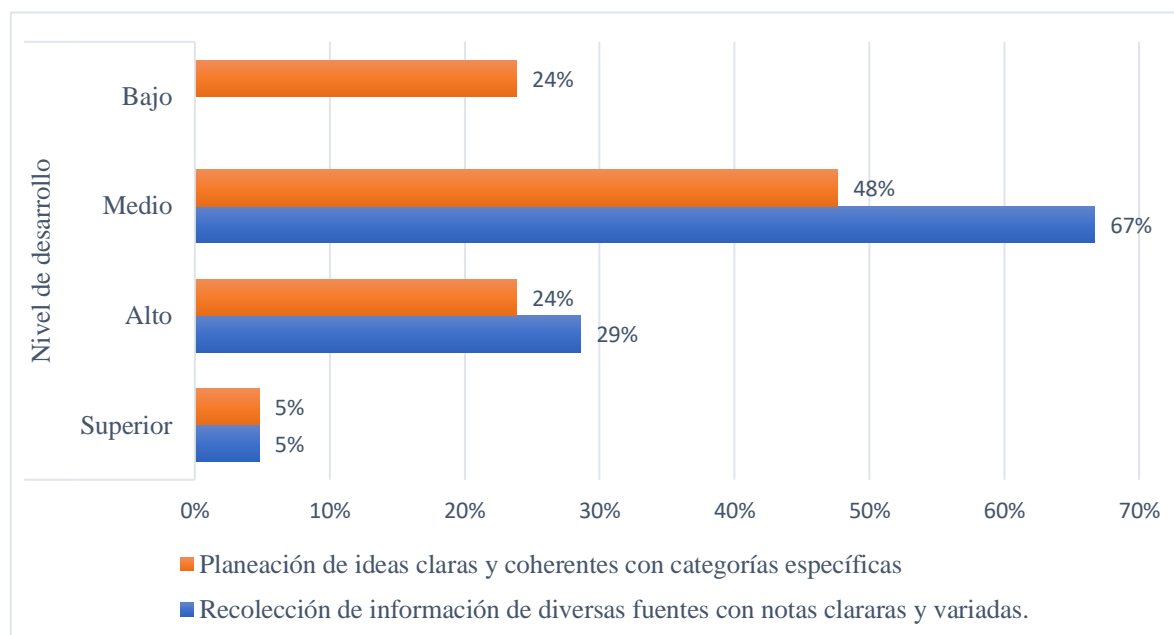
Durante la implementación de la estrategia, las prácticas y habilidades de escritura de los estudiantes experimentaron cambios graduales. El siguiente apartado mostrará las características de estos cambios en relación con, primero, las habilidades de planeación, producción, revisión y edición de los estudiantes; y, segundo, las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de la intervención didáctica.

9.2.1. Características de las habilidades de planeación

Durante la intervención didáctica, los estudiantes se enfrentaron, por primera vez, a aplicar estrategias de planeación de escritura. Tal y como lo muestra la figura 5, para la mayoría de los aprendices fue un reto generar y clasificar información en gráficos organizadores de manera independiente. Gran parte de ellos se ubicaron en un desempeño medio, requiriendo la intervención y guía por parte de la docente.

Figura 5

Habilidades de planeación durante la intervención didáctica



Durante la primera sesión sobre la planeación de escritos, varios estudiantes necesitaron apoyo. Esto puede evidenciarse en el siguiente apartado que fue tomado del diario de campo de la maestra:

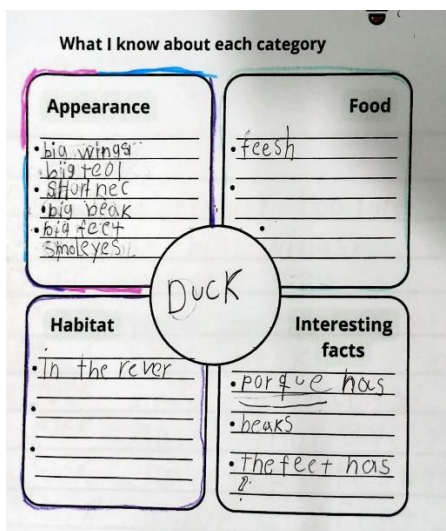
“En esta sesión, fue complejo sembrar la semilla de la paciencia a la hora de escribir. Los niños estaban acostumbrados a hacer una única versión de sus escritos y a hacerla sin hacer una planeación explícita. Por lo tanto, fue necesario no sólo modelar la manera en que se puede planear un texto con gráficos organizadores, sino también explicar la importancia de usarlos.”

Asimismo, durante la segunda sesión del plan de escritura, los estudiantes se enfrentaron al reto adicional de recolectar y clasificar información de libros físicos y digitales. Tal reto requirió, de igual manera, un acompañamiento continuo por parte de la docente:

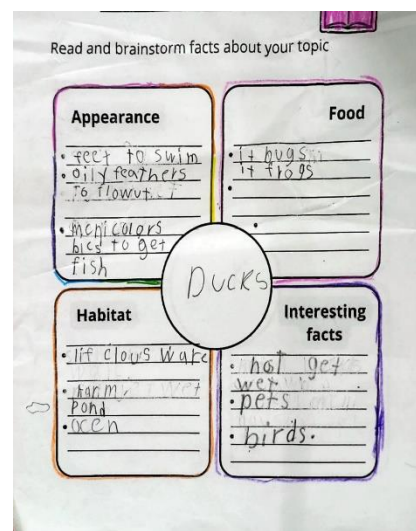
“Durante esta sesión, el mayor reto de algunos estudiantes fue sintetizar información y poner palabras claves en los gráficos organizadores. Algunos niños empezaron a escribir frases completas o a poner palabras que ellos desconocían. Ante esto, tuve que brindar apoyo a cada grupo para recordarles cómo tomar notas y hacer preguntas claves para que los estudiantes escribieran con sus palabras lo que leían”

La dificultad para enfrentarse a las actividades de planeación de algunos estudiantes puede evidenciarse en sus gráficos organizadores. Por ejemplo, el primer trabajo de planeación de la estudiante 16 muestra que su grupo y ella tuvieron inconvenientes para generar múltiples ideas en la mayoría de las categorías. Asimismo, este trabajo muestra que hubo dificultades para escribir algunas notas. En la última categoría del gráfico de la estudiante (*Interesting Facts*), se incluyeron ideas incompletas y/o poco claras. Esto puede deberse al hecho de que los estudiantes conocían poca información sobre el animal que eligieron o que necesitaban mayor apoyo para escribir sus ideas en inglés.

Trabajo planeación 1. Estudiante 16.



Trabajo planeación 2. Estudiante 16.



No obstante, es importante resaltar que la claridad y el número de ideas aumentó en el segundo gráfico organizador (ver trabajo 6), debido a que, en esta oportunidad, los estudiantes pudieron leer y recolectar información de libros que se adecuaron al nivel de lectura de cada estudiante. Asimismo, dicha mejora respondió al hecho de que, durante la clase, la docente nuevamente modeló, paso por paso, las habilidades que los niños necesitaban para identificar y seleccionar datos de acuerdo con ciertas categorías (rasgos físicos, comida, hábitat y datos interesantes), y apoyándose de recursos como el uso de viñetas. Esto se puede evidenciar en las notas tomadas por la docente en el diario de campo:

“Fue conveniente haber determinado categorías en los gráficos organizadores (rasgos físicos, comida, hábitat y datos interesantes) y viñetas para cada dato recogido. Esto debido a que los estudiantes pudieron buscar en los libros información precisa y categorizarlas en los gráficos. Asimismo, las viñetas de los gráficos permitieron a los niños separar los datos obtenidos de los libros de acuerdo con cada categoría temática.

En últimas, puede plantearse que a pesar de que supuso un reto por su novedad, las habilidades de planeación de los estudiantes se pueden desarrollar de manera gradual. Tal desarrollo puede ser apoyado con estrategias clave como el uso de gráficos organizadores, categorías predefinidas, modelamiento claro por parte de los docentes, y oportunidades de práctica guiada e independiente para los estudiantes. Estos resultados coinciden con las ideas planteadas por varios autores que han trabajado en el desarrollo de habilidades propias del proceso de escritura (Graham & Harris, 2005; Gathercole & Alloway, 2008; McClelland & Tominey, 2014; Bereiter & Scardamalia, 1982).

9.2.2. Características de las habilidades de producción

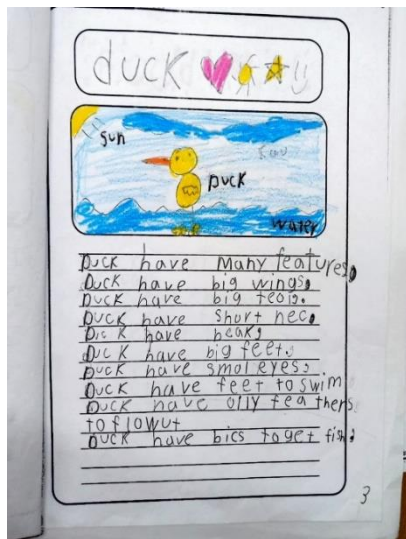
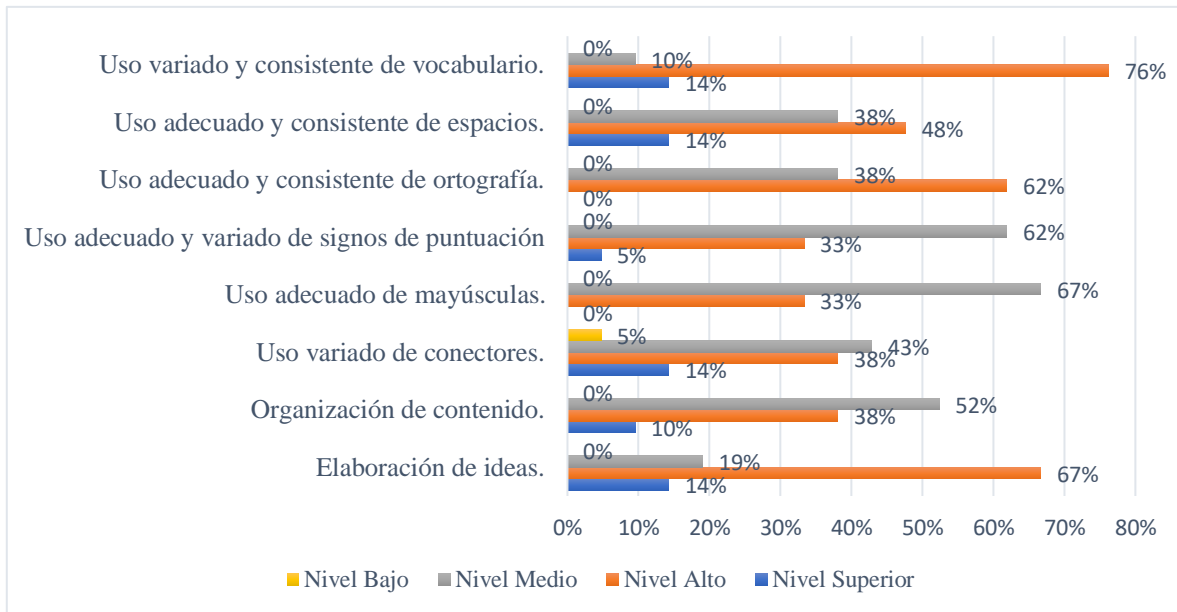
Ahora bien, durante la fase de composición, que correspondió a la escritura de los borradores de los capítulos del libro, los estudiantes demostraron un progreso paulatino en relación con la elaboración de ideas, la organización de contenido, el uso de convenciones y el rango de vocabulario. El siguiente gráfico muestra los niveles de desarrollo que presentaron los estudiantes en sus producciones escritas durante la implementación de la secuencia didáctica.

Elaboración de ideas

Con respecto a la elaboración de ideas, la mayoría de los estudiantes evidencian un desempeño alto que, a su vez, muestran una mejoría con respecto a la prueba diagnóstica y sus producciones escritas antes de intervención didáctica. Por ejemplo, los trabajos 3 y 4 de los estudiantes 14 y 16 muestran avances en la estructura de las ideas dado que incluyeron sujetos y verbos claros. De igual manera, sus trabajos muestran que hubo mejoría en los detalles que agregaron en sus escritos. Esto se debe a que, en estas nuevas tareas de producción, los estudiantes tuvieron la oportunidad de planificar sus ideas y de consultar información en libros para nutrirlas. De igual manera, estrategias claves como el uso de conectores y conjunciones (“for example” “to”) y el uso dibujos con etiquetas pudieron haber contribuido con el aumento de detalles en las ideas.

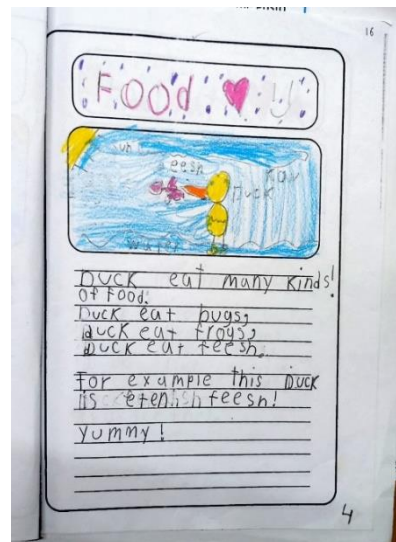
Figura 6

Habilidades de producción durante la intervención didáctica



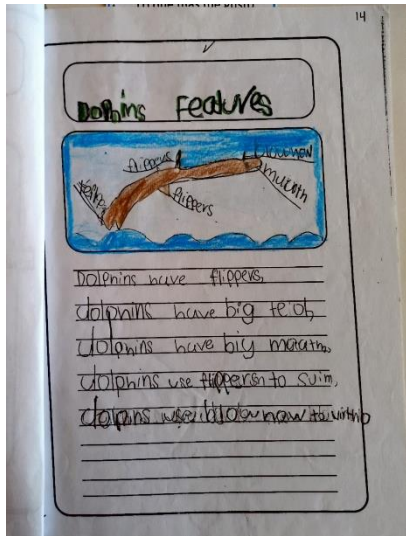
Trabajo 3. Estudiante 16

Ducks have many features. Ducks have big wings. Ducks have a big tail. Ducks have a short neck. Ducks have a beak. Ducks have big feet. Ducks have small eyes. Ducks have feet to swim. Ducks have oily feathers to float. Ducks have beaks to get food.



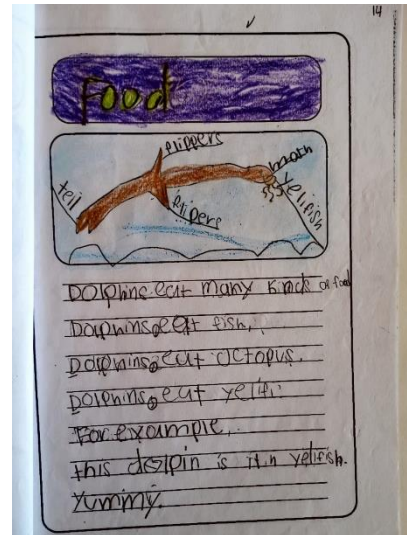
Trabajo 4. Estudiante 16

Ducks eat many kinds of food. Ducks eat bugs. Ducks eat frogs. Ducks eat fish. For example, this duck is eating a fish. Yummy!



Trabajo 3. Estudiante 14

Dolphins have flippers. Dolphins have a big tail. Dolphins have a big mouth. Dolphins use flippers to swim. Dolphins use a blow hole to breathe.



Trabajo 4. Estudiante 14

Dolphins eat many kinds of food. Dolphins eat fish. Dolphins eat octopus. Dolphins eat yelfish. For example, this dolphin is eating a yelfish. Yummy!

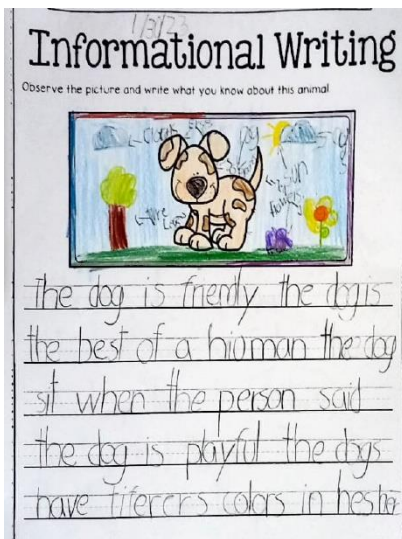
El siguiente extracto del diario de campo de la docente complementa las estrategias que pudieron haber contribuido con la mejora de los estudiantes en la elaboración de ideas:

“El haberse enfrentado a una etapa de planeación, recolección y organización de información permitió a los niños agregar varios detalles a sus escritos... También fue un acierto haber seguido modelando oraciones con estructuras básicas en inglés. Si bien a algunos niños se les dificultó este pasó, la mayoría logró escribir ideas con sujetos y verbos simples (have, use).

Organización de contenido

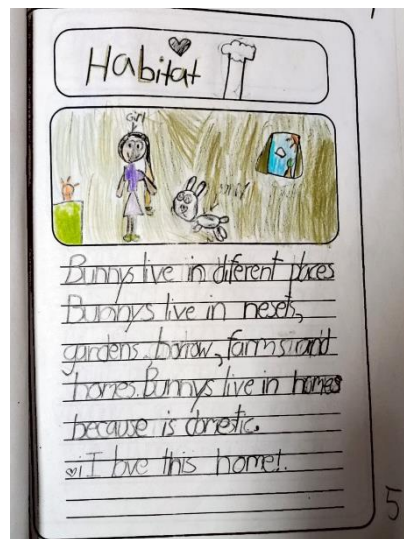
En cuanto a la organización de sus escritos, la mayoría de los estudiantes presentaron mejoras, pasando de un desempeño bajo (evidenciado en las pruebas diagnósticas) a uno medio, alto e, incluso, superior. Durante la implementación de la estrategia los estudiantes tuvieron la oportunidad de producir varios escritos en los que hubo una estructura consistente: frase organizadora (inicio), detalles (medio) y cierre (comentario). Esta estructura fue desarrollada por la mayoría de los estudiantes. Por ejemplo, los trabajos de los estudiantes 4 y 15 evidencian cómo pasaron de escribir oraciones inconexas (como las incluidas en la prueba diagnóstica) a organizar su escrito usando el modelo mencionado.

La mejora en la estructura de contenido puede deberse a dos razones puntuales. La primera es que, durante la intervención didáctica, hubo una modelación y aplicación permanente de estrategias gráficas (por ejemplo, The hamburger Paragraph) para recordar a los niños las partes de oraciones y párrafos. La segunda razón es que las conferencias permanentes por parte de los estudiantes con la docente posiblemente permitieron un acompañamiento personalizado y gradual sobre cómo estructurar ideas básicas en inglés. Cabe resaltar que el progreso en la organización y estructuración de las ideas en inglés concuerdan con los resultados encontrados por algunos autores al implementar el enfoque basado en la escritura procesual en grados iniciales (Belinda Ho, 2006; Hachem, Nabhani, & Bahous, 2007; Evans y Al-Hroub, 2019; Sánchez y López, 2019; Jaramillo, 2021).



Prueba diagnóstica estudiante 4


The dog is friendly. The dog is the best friend of humans. The dog sits when the person says. The dog is playful. The dog has different colors in its hair.



Trabajo 5 estudiante 4

Bunnies live in different places. Bunnies live in nests, gardens, borrows, farms and homes. Bunnies live in homes because they are domestic. I love this home!

Informational Writing
Observe the picture and write what you know about this animal




The dog is friend.
The dog is love.
The dog is the best.
The dog is cute.
The dog is funny.

Prueba diagnóstica estudiante 15

The dog is friendly. The dog is lovely. The dog is the best. The dog is cute. The dog is funny.

Bears food many food



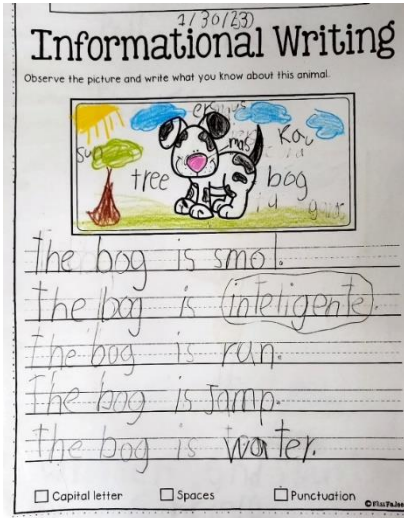
Bears eat many kinds of food
Bears eat fish, insects, honey,
fruits, grass, bugs, plants, meat,
salmon, and leaves. For example
this bear is eating fish. Yummy!

Trabajo 4 estudiante 15

Bears eat many kinds of food. Bears eat fish, insects, honey, fruits, grass, bugs, plants, meat, salmon, and leaves. For example, this bear is eating fish. Yummy!

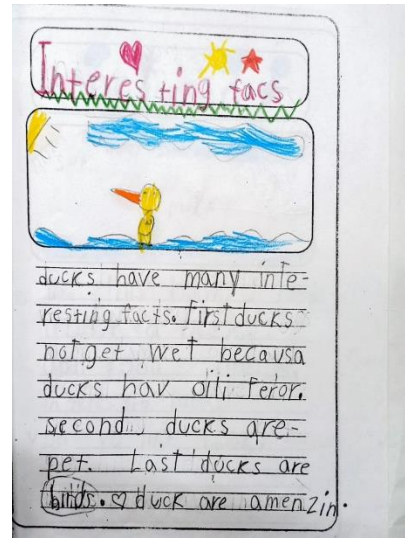
Uso de conectores

Durante la intervención didáctica, la mayoría de los estudiantes mostraron un desempeño alto y medio. Estos desempeños muestran una mejora en comparación con los de la fase diagnóstica dado que, en sus producciones escritas, los estudiantes lograron usar más conectores y conjunciones para desarrollar y relacionar sus ideas. Por ejemplo, el trabajo 7 de la estudiante 16 evidencia un uso de conectores de enumeración “first” “second” “last” y conjunciones básicas como “because” y “and”. Es uso de estos recursos lingüísticos representan un avance claro si se lo compara con la escritura de la estudiante durante la fase diagnóstica.



Prueba diagn6stica estudiante 16:

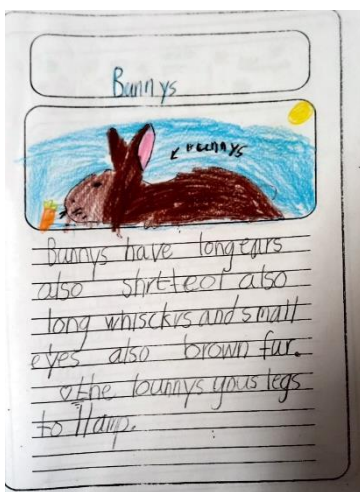
The dog is small. The dog is intelligent. The dog runs. The dog jumps. The dog drinks water.



Trabajo 7 estudiante 16:

Ducks have many interesting facts. First, ducks do not get wet because they have oily feathers. Second, ducks are pets. Last, Ducks are birds. Ducks are amazing.

La mejora en el uso de conectores se debe a que, durante la implementaci3n de la secuencia didáctica, la docente modeló continuamente el uso de ellos. Adicionalmente, los estudiantes contaron con modelos de texto que ilustraban la manera en que se usaban los conectores. Cabe señalar, sin embargo, que fue un reto guiar a los estudiantes para usar conectores completamente nuevos como “also” y “for example”. Esto se puede evidenciar en el siguiente escrito en donde se percibe un uso excesivo e inapropiado del primer conector.



Trabajo 3 estudiante 3:

Bunnies have long ears, also short tails, also long whiskers and small eyes, also brown fur. The bunnies use legs to jump.

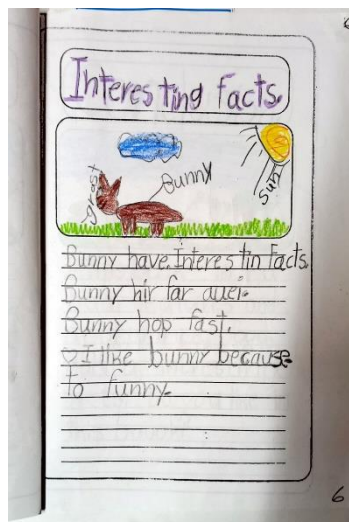
La dificultad en el uso de conectores nuevos también se evidencia en las anotaciones del diario de campo de la maestra. El siguiente apartado hace parte de la implementación de la primera clase relacionada con la producción escrita:

“Dada la novedad de su uso, algunos estudiantes usaron de manera repetitiva palabras de transición como *and* y *also*. La segunda palabra tuvo mayor dificultad ya que era completamente nueva para los niños y su diferencia con la primera fue poco clara para ellos”.

Uso de convenciones

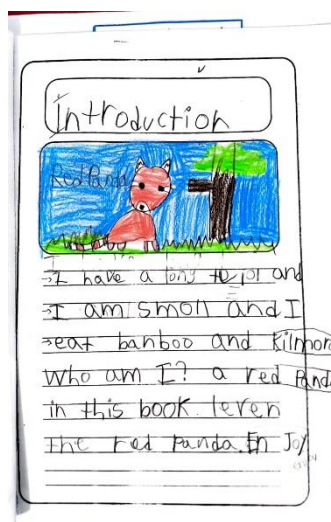
Las producciones escritas de los aprendices durante la implementación de la secuencia didáctica evidencian mejores en relación con el uso de convenciones. Sin embargo, hubo niveles de desempeño variados en cada convención. En primer lugar, el uso adecuado de mayúsculas ubica a la mayoría de los estudiantes entre un nivel medio y alto que, en comparación con el desempeño de las pruebas diagnósticas, representa un avance. El trabajo de los estudiantes 6 ilustran el aumento en el uso de mayúsculas no sólo al inicio de un párrafo, sino también después de puntos seguidos. No obstante, el trabajo del estudiante 19 estudiante demuestra que aún no hay un uso permanente de las mayúsculas en estos casos.

El progreso en el uso consistente de mayúsculas en los escritos de los estudiantes puede deberse a dos factores claves. El primero es que, durante la intervención didáctica, hubo un modelamiento continuo sobre cómo usar mayúsculas al inicio de las oraciones, llevando a que los estudiantes instauraran este aspecto de manera paulatina. El segundo factor es que, para todas las producciones escritas, los estudiantes tuvieron la oportunidad de revisar y editar aspectos claves de sus escritos y de sus compañeros. Entre estos aspectos se encontraba el uso de mayúsculas. Sin embargo, la dificultad para revisar el uso de mayúsculas después de puntos seguidos puede deberse también a que los niños están acostumbrados a revisar frases aisladas y no párrafos o textos como en el caso del proyecto propuesto.



Trabajo 6 estudiante 6:

The dog is small. The dog is intelligent. The dog runs. The dog jumps. The dog drinks water.



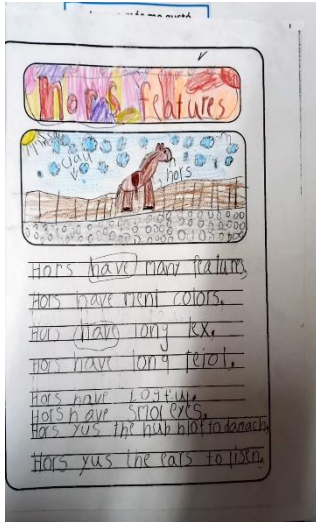
Trabajo 1 estudiante 19:

I have a long tail, and I am small, and I eat bamboo and kilmoras. Who am I? A red panda. In this book you will learn about red pandas. Enjoy.

En segundo lugar, durante la secuencia didáctica, los estudiantes también demostraron un desempeño medio y alto en el uso de signos de puntuación variados. Los trabajos de los estudiantes 1 y 2 muestran el contraste de estos desempeños. Por su parte, la primera estudiante hace uso consistente de comas, pero de manera inadecuada ya que continúa usando frases repetitivas. Por otra parte, la segunda estudiante usa comas de manera apropiada dado que enumera una lista de objetos y realiza elipsis para evitar repeticiones.

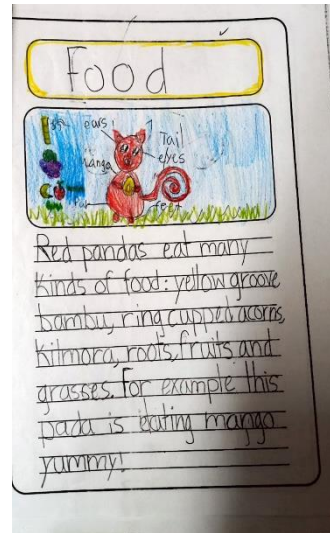
El reto de usar comas puede responder al hecho de que los estudiantes están acostumbrados a escribir frases básicas y cortas que, por ende, requieren el uso exclusivo de puntos finales. Tal reto también puede responder a la confusión de los estudiantes sobre la estructura de las oraciones al usar comas. Un extracto del diario de campo de la docente da luces sobre esto:

“Con respecto a las dificultades a las que se enfrentaron los estudiantes en esta sesión, se pueden resaltar dos: el uso del punto seguido y la estructura de oraciones al usar la coma. Algunos niños continúan usando comas en lugar de puntos seguidos cuando terminan algunas oraciones o, incluso, cuando terminan sus escritos. Asimismo, algunos estudiantes usan comas, pero no realizan las elipsis que estos signos de puntuación permiten”.



Trabajo 3 estudiante 1:

Horses have many features. Horses have many colors. Horses have long legs. Horses have a long tail. Horses have long fur. Horses have small eyes. Horses use hooves not to damage (themselves). Horses use the ears to listen.

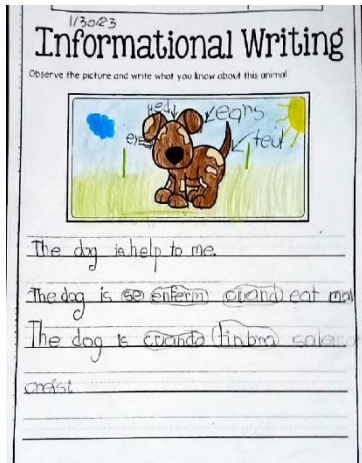


Trabajo 4 estudiante 2:

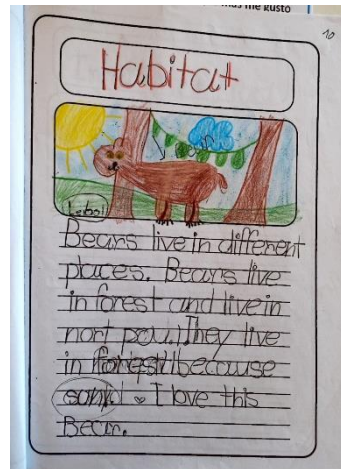
Red pandas eat many kinds of food: yellow grooves, bamboo, ring cupped acorns, kilmoras, roots, fruits, and grass. For example, this panda is eating a mango. Yummy!

En tercer lugar, el uso adecuado y consistente de ortografía durante la secuencia didáctica ubicó a la mayoría de los estudiantes en un nivel alto. Esto se debe a que, en sus escritos, los aprendices lograron escribir más palabras de uso frecuente con ortografía convencional; y mejoraron la escritura fonética de palabras nuevas. Por ejemplo, el trabajo del estudiante 10 evidencia un aumento en la escritura convencional en la mayoría de las palabras, estableciendo una mejora clara en relación con su prueba diagnóstica. Por su parte, el trabajo del estudiante 8 también muestra un avance en su escritura fonética y convencional. En comparación con su prueba diagnóstica, en este trabajo, el aprendiz logra escribir palabras con mayor claridad y precisión.

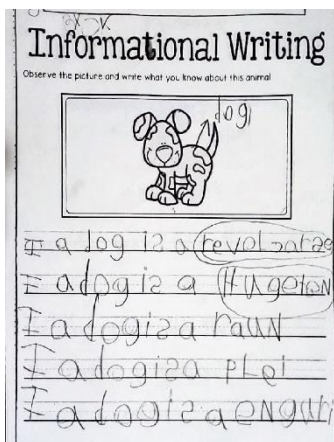
El progreso de los estudiantes en la ortografía de sus escritos puede deberse al uso de estrategias clave como la modelación y repetición de palabras de uso frecuente durante las tareas de escritura; el uso continuo de visuales como el muro de palabras para recordar la escritura convencional de ellas; y el uso de herramientas de revisión y edición que permitieron a los estudiantes hacer cambios permanentes en sus escritos.



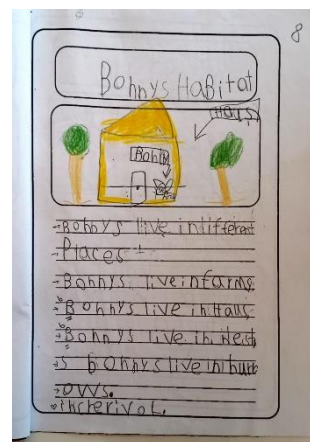
Prueba diagnóstica estudiante 10:
The dog helps me. The dog gets sick when it eats something bad. The dog gets crazy when the ring bell rings.



Trabajo 3 estudiante 10:
Bears live in different places. Bears live in the forest and in the North Pole. They live in the forest because it is sunny. I love this bear.



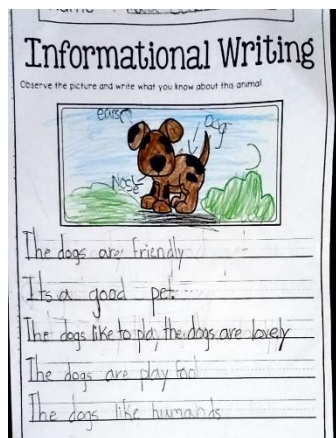
Prueba diagnóstica estudiante 8:
The dog rolls (se revuelca). The dog is playful. The dog runs. The dog plays. The dog is angry.



Trabajo 5 estudiante 8:
Bunnies live in different places. Bunnies live in farms. Bunnies live in houses. Bunnies live in nests. Bunnies live in burrows. Incredible.

Uso de vocabulario

Los diversos trabajos escritos de los estudiantes durante la secuencia didáctica evidencian un desempeño alto en el uso variado y consistente de vocabulario. Los estudiantes aumentaron el número de palabras en inglés relacionadas con el tema de escritura y, por ende, hubo una reducción en el uso de palabras en español. El trabajo de la estudiante 2 muestra que, en comparación con su prueba diagnóstica, durante la secuencia didáctica pudo emplear palabras más variadas y coherentes con el tema de la actividad de escritura.



Prueba diagnóstica estudiante 2:

*The dogs are friendly. It is a good pet.
The dogs like to play. The dogs are lovely.
The dogs are playful. The dogs like humans.*



Trabajo 3 estudiante 2:

Red pandas have many features. Red pandas have a long tail, eyebrows, small eyes, small ears, red fur. They have claws. Red pandas use the tail like a pillow. Also, red pandas use claws to climb.

El aumento en el uso de palabras en inglés por los estudiantes puede deberse a estrategias puntuales como el empleo de actividades previas de vocabulario que familiaricen a los estudiantes; el uso de gráficos organizadores que permitan a los estudiantes plantear palabras y conceptos relacionados con las temáticas del escrito; el uso de libros que posibilite a los niños ver el vocabulario dentro de un contexto comunicativo; y el uso repetitivo de palabras claves durante las clases. La mejora en el rango de vocabulario de los estudiantes coincide con los resultados encontrados por Sánchez y López (2019), y Evans y Al-Hroub (2019).

Adicionalmente, las estrategias que resultaron asertivas para el desarrollo de vocabulario están manifiestas en el diario de campo de la docente:

“Para los estudiantes fue conveniente haber contado con distintos libros (digitales y físicos) cortos y adecuados a su nivel de lectura y con ayudas visuales (imágenes, etiquetas). Esto debido a que los niños no sólo lograron obtener información de las palabras de los libros, sino también de sus imágenes, gráficos y mapas. Además, estos últimos ayudaron a los estudiantes a descubrir vocabulario nuevo en inglés”.

“(…) Asimismo, la actividad de planeación permitió a los estudiantes usar de manera adecuada vocabulario relacionado con las partes del cuerpo de los animales”.

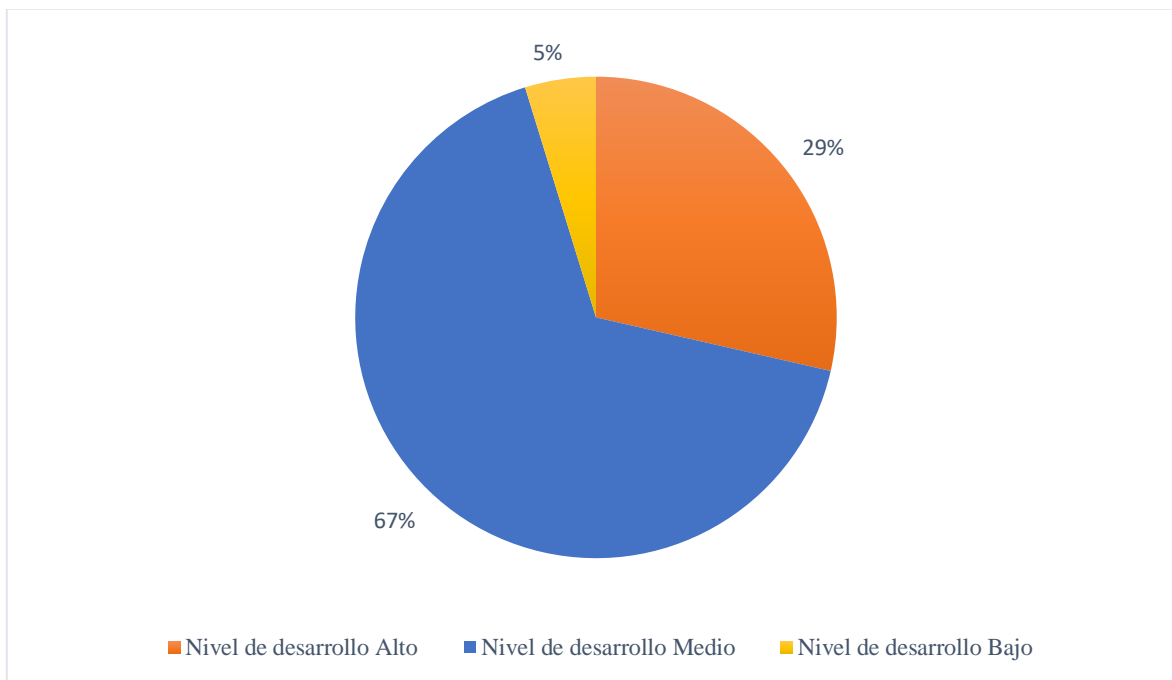
9.2.3. Características de las habilidades de edición y revisión

El ejercicio de revisar y editar sus escritos de manera continua constituyó una novedad adicional para los estudiantes. Los niños estaban acostumbrados a hacer versiones únicas de

sus escritos y a que el rol de revisión estuviese a cargo sólo de la docente. Por lo tanto, fue un desafío para ellos familiarizarse y emplear estrategias propias de la revisión y edición. El siguiente gráfico muestra los niveles de desempeño que tuvieron los estudiantes en estas habilidades.

Figura 7

Niveles de desempeño en la revisión y edición precisa y consistente de trabajos propios y de pares



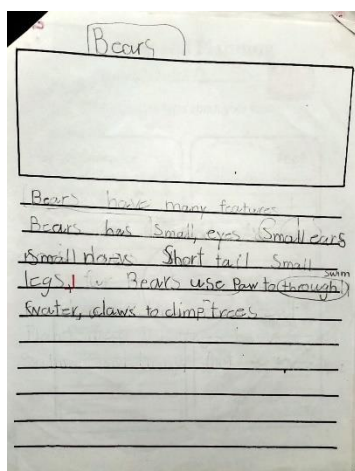
Estos resultados muestran que la mayoría de los estudiantes se ubican en un desempeño medio en tanto las distintas versiones de sus escritos dan cuenta de algunas mejoras en términos de forma y contenido. Por ejemplo, las versiones de los trabajos de la estudiante 15 muestra las mejoras que realizó a su escrito después de editarlo usando una lista de chequeo (ver anexo 5) y algunas marcas de edición enseñadas durante las clases (ver anexo 6). En sus trabajos se evidencia que la estudiante logró agregar signos de puntuación variados y usar mayúsculas y minúsculas de manera apropiada. De igual manera, con apoyo de la docente, la aprendiz logró hacer cambios en relación la estructura de algunas oraciones (por ejemplo, pasar de la frase *Bears use paws to swim water claws to climb trees* a las oraciones *Bears use (their) paws to swim in (the) water. Bears use claws to climb tres.*

Para los estudiantes fue útil contar con ayudas visuales que les permitiera editar aspectos de forma de sus escritos. Los niños mostraron que son capaces de hacer tales ediciones. No obstante, fue un reto mayor para ellos revisar y corregir el contenido de sus escritos. A pesar de que hacían el ejercicio de leer sus producciones, no siempre lograban corregir aspectos

propios del contenido como evitar repeticiones, sustituir palabras o mover frases completas. Por lo tanto, fue necesario un acompañamiento continuo de la docente y cambios en la planificación e implementación de las clases. De manera precisa, fue oportuno acotar la lista de chequeo que los estudiantes estaban usando para valorar sus escritos de manera que se enfocara más en los aspectos de forma. Esto contribuyó con su independencia a la hora de evaluar sus escritos. Tal mejora se expresa en las notas del diario de campo de la docente:

“A los estudiantes se les dificultó revisar sus escritos haciendo uso de la primera lista de chequeo propuesta. Esto puede ser debido a que tenía muchos ítems por revisar y porque algunos ítems estaban asociados al contenido de sus escritos.”.

“En esta sesión los estudiantes mostraron más independencia para valorar sus escritos, pues antes de mostrarme sus escritos, iban hasta donde estaba la rúbrica de edición para verificar si cumplían con todos los criterios. Esto puede deberse a que la rúbrica está más acotada y enfocada en la mejora de aspectos de forma que, para los niños, es más fácil identificar”.



Borrador de trabajo 1 estudiante 15:
Bears have many features. Bears have small eyes small eats small nose short tails small legs. Bears use paws to swim water claws to climb trees.



Trabajo 1 de estudiante 15:
 Bears have many features. Bears have small eyes, small ears, small nose, short tail, small legs. Bears use (their) paws to swim in (the) water. Bears use claws to climb trees.

En últimas, puede plantearse que las habilidades de edición y revisión necesitan fermentarse de manera gradual y con estrategias adecuadas a las necesidades y niveles de los estudiantes. En el caso de los estudiantes del presente estudio, fue más retador desarrollar las habilidades de revisión que de edición dado que las primeras requieren que los niños valoren la calidad

del contenido. En cuando a las herramientas de edición (como listas de chequeo y marcas de edición), es esencial que los niños tengan varias oportunidades de aplicarlas de manera que se instauren en sus rutinas de escritura.

9.2.4. Prácticas de enseñanza de la escritura como proceso

La influencia que tiene el enfoque procesual de la escritura en las habilidades de los estudiantes está interconectada con las características de las prácticas de enseñanza. Por lo tanto, este apartado incluye un análisis de las acciones pedagógicas de la docente durante la implementación de la estrategia didáctica del presente estudio. De manera particular, se analizarán dos aspectos clave: los roles que asumió la docente durante la implementación del proyecto, y los retos y estrategias de manejo emprendidas.

Roles docentes en la enseñanza del enfoque procesual de la escritura

Durante la intervención didáctica, hubo una dinamicidad en los roles que asumí como docente. Tal dinamicidad respondió a los requerimientos generales de las clases y particulares de los estudiantes. En primer lugar, el rol de modelo estuvo presente de manera continua ya que en todas las clases mostré a los estudiantes, de manera explícita y gradual, cómo aplicar estrategias o herramientas puntuales para guiar sus prácticas de escritura. El rol de modelo fue clave ya que permitió a los niños aprender estrategias a través de la instrucción explícita y la práctica guiada, además de tener claridad sobre lo que se esperaba de ellos en cada actividad de escritura. De esta manera, pude corroborar la idea de que, como cualquier otro aprendizaje, la escritura requiere de un andamiaje explícito en el que los estudiantes puedan desarrollar habilidades de manera guiada y paulatina.

Los efectos del rol de modelo pueden percibirse en los siguientes extractos del diario de campo:

“Con respecto a la enseñanza de la escritura de esta sesión puedo resaltar dos aciertos. Primero haber modelado la manera en que se pueden organizar ideas con conectores de enumeración, pues esto permitió que los estudiantes organizaran sus escritos de manera clara y relacionada con un tema común”.

“El haberse enfrentado a una etapa de planeación, recolección y organización de información permitió a los niños agregar varios detalles a sus escritos... También fue un acierto haber seguido modelando oraciones con estructuras básicas en inglés. Si bien a algunos niños se les dificultó este pasó, la mayoría logró escribir ideas con sujetos y verbos simples”.

En segundo lugar, el rol de guía estuvo también presente durante la intervención didáctica. Al asumir este rol, pude responder a las necesidades puntuales de mis estudiantes. Durante

las actividades de producción, monitoree el desempeño de mis aprendices acercándome a ellos para reconocer sus progresos y brindarles apoyo en sus dificultades. El siguiente fragmento del diario de campo muestra una situación puntual en la que asumí un rol de guía y permitió a los estudiantes tener mayor claridad para completar su actividad de escritura:

“Durante esta sesión, el mayor reto de algunos estudiantes fue sintetizar información y poner palabras claves en los gráficos organizadores. Algunos niños empezaron a escribir frases completas o a poner palabras que ellos desconocían. Ante esto, tuve que brindar apoyo a cada grupo para recordarles cómo tomar notas y hacer preguntas claves para que los estudiantes escribieran con sus palabras lo que leían (*What did you read about your animal on this page? What is this? Look at the pictures*). De igual manera, pedí a los estudiantes que usaran estrategias puntuales como hacer dibujos al lado de las palabras nuevas que aprendieron en los libros leídos. Estas estrategias permitieron a los estudiantes completar sus tareas de escritura”

La anterior situación evidencia la manera en el que se promueve un aprendizaje inductivo en tanto el mayor recurso de enseñanza no son las respuestas, sino las preguntas claves. Además, esta estrategia permite a los estudiantes ser agentes de su proceso de aprendizaje y desarrollar habilidades de manera paulatina. En este sentido, se puede plantear que el rol de guía asumido por los docentes propicia una mayor agencia de los aprendices dado que, a pesar de ser guiados, son ellos los que enfrentan sus dificultades.

Finalmente, un tercer rol que merece ser mencionado es el de evaluador. Durante la intervención didáctica, apliqué de manera permanente la estrategia de conferencias que, tal y como lo indica Calkins (2013), propician un espacio entre docente y estudiantes para dar y recibir retroalimentación orientada a la mejora de las producciones escritas y a las estrategias que hay detrás de ellas. El siguiente fragmento del diario de campo muestra un ejemplo de aplicación de la estrategia de conferencia entre maestra y estudiante:

Adicionalmente, resalto las veces que cedí mi rol como evaluadora, permitiendo que mis estudiantes asumieran, de manera guiada, la responsabilidad de valorar y mejorar sus producciones escritas. Durante toda la secuencia didáctica, los estudiantes tuvieron la oportunidad de usar herramientas y aplicar estrategias para monitorear su trabajo escrito.

Retos y estrategias de manejo en la enseñanza del enfoque procesual de la escritura

Son varios los autores que resaltan la importancia de las rutinas y los procedimientos de clase para apoyar el desarrollo de del enfoque procesual de escrito es estudiantes de primaria (Harwayne, 2001; Graham and Harris, 2005; Bereiter y Scardamalia, 1982; Dean, 2010; Pierce, 2021)). Durante la intervención didáctica del presente estudio, esta idea pudo corroborarse. Por lo tanto, en el siguiente apartado se resaltarán los retos principales a los que me enfrente durante la intervención didáctica y las prácticas de manejo de clase que dieron respuesta a ellos.

En primer lugar, me enfrente al desafío constante de atender a estudiantes que no seguían instrucciones bien sea por falta de comprensión o por distracciones externas. Frente a esto, fue necesario aplicar estrategias claves como simplificar las instrucciones, escribirlas en el tablero con palabras o símbolos dicentes, alentar a los estudiantes a repetir las instrucciones dadas, y monitorear permanentemente la actividad de los estudiantes para intervenir en los momentos necesarios. El resultado fructífero de tales estrategias puede deberse a que están alineadas con el desarrollo de funciones ejecutivas que son claves durante el proceso de escritura. La mayoría de ellas permiten a los estudiantes movilizar y adaptar su atención en los distintos momentos de la escritura (flexibilidad atencional), y recordar la información necesaria para cumplir con sus actividades de escritura (memoria de trabajo).

En segundo lugar, me enfrente al reto de atender a estudiantes con distintos ritmos de trabajo: niños que terminaban sus actividades antes del tiempo establecido, y niños que se les dificultaba cumplir con el límite de tiempo. Con respecto a los primeros, fue necesario aplicar estrategias que ayudara a los niños a regular su comportamiento mientras los demás terminaban sus trabajos. Por lo tanto, fue necesario asignarles actividades extra como pedir que ayuden a un amigo en su trabajo o pedir que hagan lectura silenciosa en uno de los rincones del salón.

Ahora bien, atender a los estudiantes que no lograban terminar sus trabajos a tiempo fue un reto mayor. Una situación particular de este reto y la manera en que fue enfrentada puede percibirse en el siguiente fragmento del diario de campo:

“En esta sesión, fue retador acompañar los distintos ritmos de trabajo de mis estudiantes. Durante todas las sesiones, a uno de mis estudiantes que le costó concentrarse y mantenerse en su actividad de escritura. Este pequeño necesitó de un acompañamiento uno a uno para lograr cumplir con sus tareas. Esto lo realicé partiendo las instrucciones en pasos pequeños y secuenciados para evitar una sobrecarga de información. De igual manera, para evitar comportamientos disruptivos con sus compañeros, permití que mi estudiante se ubicara al lado de mi escritorio. Si bien esto fue de gran ayuda para este alumno, fue un reto para mí porque implicó acompañar en menor medida a mis demás estudiantes, pues de manera constante tenía que recordar a este pequeño qué hacer y alentarlo a mantenerse y terminar su trabajo de escritura”.

El anterior fragmento ilustra la manera en que se puede apoyar estudiantes con un ritmo de trabajo menor; sin embargo, también ilustra los retos subyacentes. Por lo tanto, puede plantearse que, en la enseñanza de la escritura (y de cualquier otra habilidad), no existen “recetas mágicas” sino alternativas que deben ser adaptadas y modificadas de acuerdo con los contextos educativos.

En tercer lugar, me enfrenté al reto de instaurar rutinas de escritura en los niños. Durante las primeras clases fue desafiante introducir y guiar a los niños a emplear estrategias diversas para apoyar sus trabajos de escritura de manera efectiva. Es retador evitar que los niños se abrumen con todo lo que se espera de ello. Además de desarrollar diversas habilidades

propias de la escritura, los niños también debían aprender a aprender, empleado estrategias que les permita organizar sus materiales de trabajo de manera efectiva, concentrarse durante sus actividades de escritura (desarrollo del control inhibitorio), y monitorear de manera permanente su trabajo.

Para responder a los anteriores requerimientos, emplee estrategias clave como, primero ser consistente en los pasos de la clase para que los estudiantes los prevean. Tal y como lo plantea el modelo de taller de escritura (Writing Workshop), cada clase incluyó una minilección, en la que los estudiantes debían ir a un tapete grande para aprender una habilidad; un tiempo de trabajo, en el que los estudiantes debían ir por sus materiales de trabajo y organizarse en mesas predefinidas para escribir; y un tiempo de compartir, en el que los estudiantes regresaban al tapete para compartir sus escritos con un compañero de clase. La segunda estrategia fue permitir que los niños estuvieran a cargo del almacenamiento de sus trabajos en un portafolio de evidencias que ellos guardan y sacaban de manera independiente en cada clase. Por último, la tercera estrategia fue, tal y como se planteó en el análisis de habilidades de edición y revisión, enseñar a los estudiantes a emplear herramientas con ayudas visuales concretas (listas de chequeo y marcas de edición) para valorar y monitorear la calidad de sus trabajos escritos.

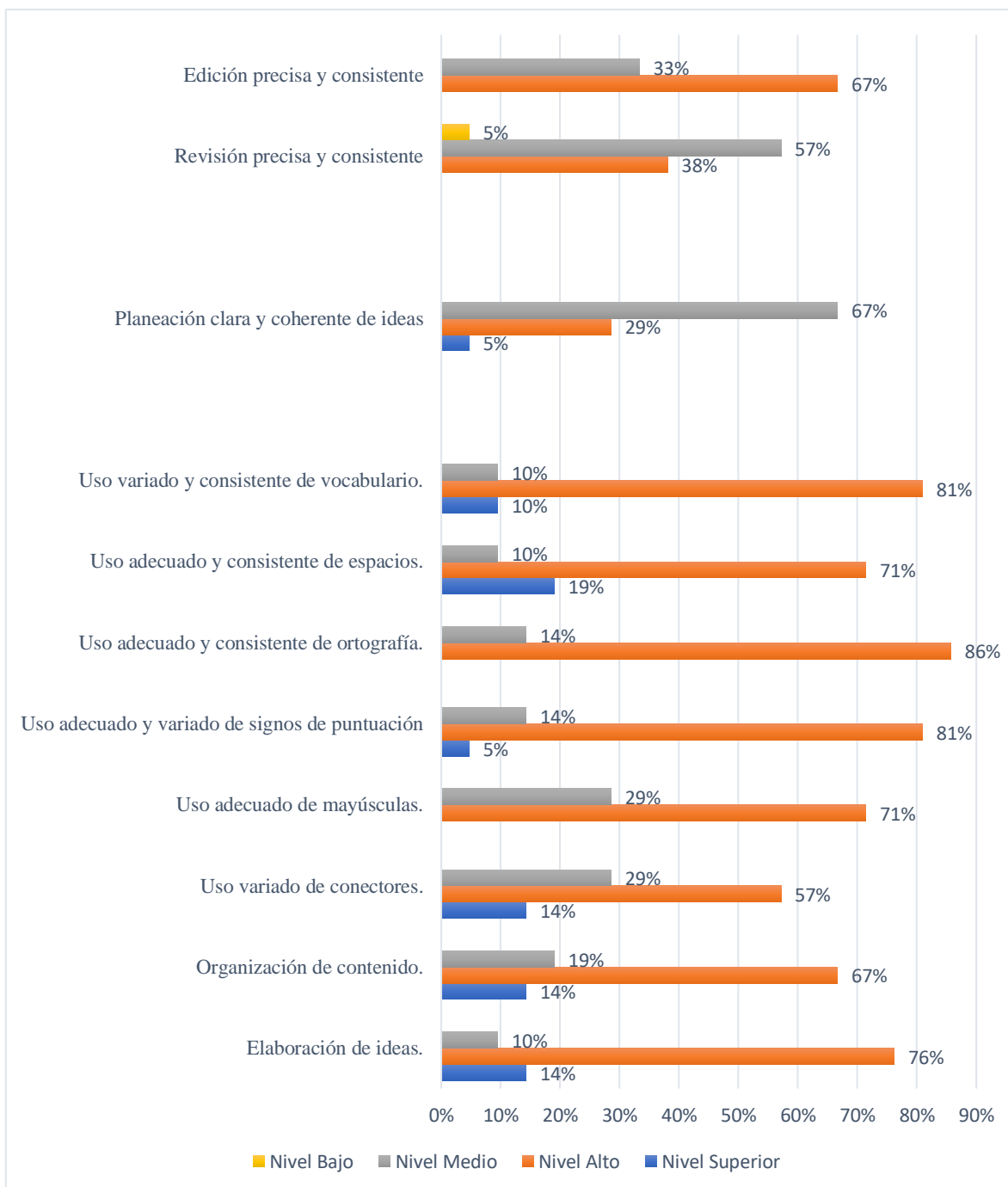
9.3. Resultados y análisis después de la intervención didáctica

Este apartado está enfocado en evaluar hasta qué punto la implementación de la escritura como proceso aportó sobre las habilidades de escritura en inglés por parte de los estudiantes sujetos de estudio. Para ello, se analizarán algunos trabajos escritos que los estudiantes realizaron una semana después de la intervención didáctica. Tal análisis estará centrado en el nivel de desarrollo de las habilidades de planeación, producción, revisión. La siguiente gráfica muestra el desempeño de los estudiantes en un proyecto de escritura narrativa que ocurrió después de la intervención didáctica del presente estudio e incluyó todas las fases del enfoque procesual.

En términos generales, se puede plantear que los estudiantes evidencian mejoras en todas las habilidades propias de la escritura como proceso; sin embargo, se percibe un desempeño mayor en las habilidades de producción y edición. Los siguientes apartados ofrecerán un análisis en detalle.

Figura 8

Nivel de desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes después de la intervención didáctica



9.3.1. Desarrollo de la habilidad de planeación después de la intervención didáctica.

Como parte del proyecto de escritura narrativa al que se enfrentaron después de la intervención didáctica, los niños tuvieron que iniciar completando un gráfico organizador que les ayudaría a generar y planificar sus ideas de escritura. Dado que la actividad de escritura central del proyecto era la narración de un momento vivido por los estudiantes en el colegio, el gráfico organizador necesitaba completarse a manera de dibujos. Tales dibujos debían ser detallados y reflejar los momentos de la historia que los niños iban a narrar.

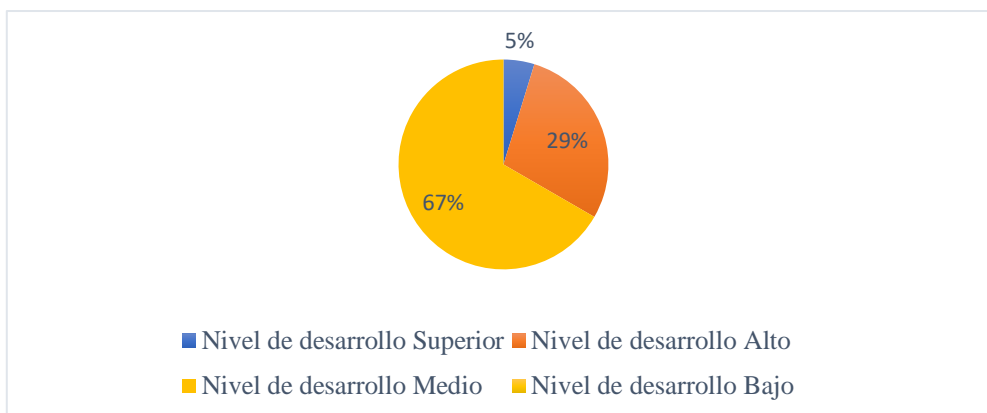
En cuanto al desempeño de los estudiantes en esta habilidad, la mayoría siguen evidenciando un desempeño medio. No obstante, se percibe una mejora en relación con el desempeño durante la intervención didáctica dado que, en esta ocasión, desapareció el número de niños con un desempeño bajo, quienes, a su vez, se trasladaron al nivel de desempeño siguiente (ver figura 9).

Los niños con el desempeño mencionado lograron planear sus historias por partes de manera que pudieron identificar un inicio, medio y final de sus historias. Los dibujos planteados por los estudiantes incluyeron algunos detalles, pero no los suficientes para que contaran la historia por sí mismos. Por ejemplo, los trabajos de los estudiantes 7 y 16 muestran una secuencia de la historia que pretende narrar, con personajes claros. Ambos dibujos evidencian que las historias de los estudiantes involucran a sus padres y hermanos. No obstante, los pocos detalles incluidos dejan de lado aspectos relevantes de la historia como el lugar en el que ocurre y las actividades que se hicieron.

La mejora parcial de los niños en la habilidad de planear puede deberse al hecho de que aún están en el proceso de incorporar esta fase dentro de sus rutinas de escritura. Por lo tanto, requieren de más espacios en los que puedan aplicar y desarrollar esta habilidad. Las prácticas de enseñanza orientadas a la instrucción explícita de la planeación de escritura, así como los espacios de práctica resultarán claves para acompañar el proceso de los aprendices.

Figura 9

Niveles de desempeño en habilidad de planeación de ideas después de la intervención didáctica

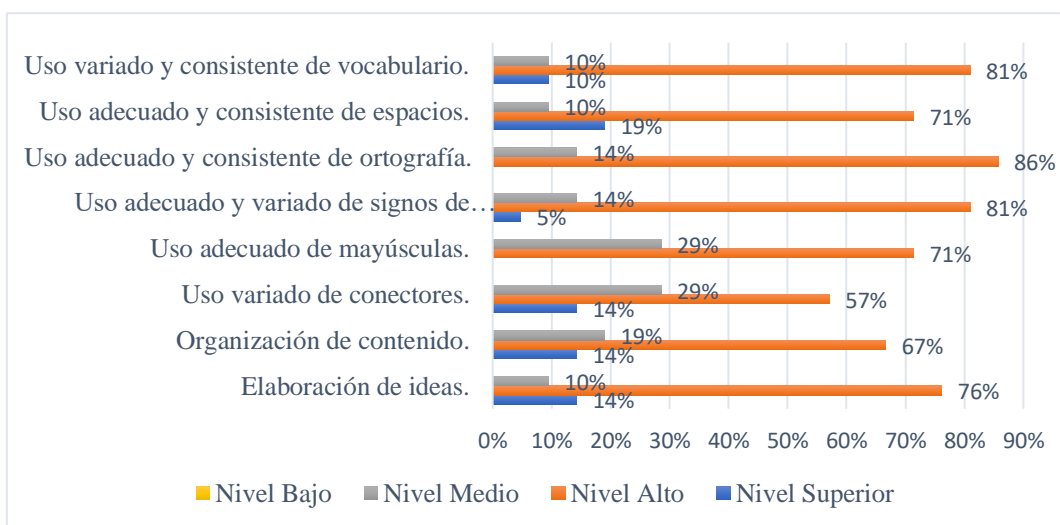


9.3.2. Desarrollo de las habilidades de producción

Las habilidades de producción durante las actividades de escritura después de la intervención didáctica incluyen avances precisos en los estudiantes. La figura 10 muestra que, en comparación con la prueba diagnóstica de los estudiantes, se mantuvo el nivel de desempeño en el uso de los espacios y la mayoría de los aprendices pasó de un desempeño medio a alto en la elaboración de ideas, organización de contenido, uso de conectores, uso de convenciones (mayúsculas, signos de puntuación y ortografía), y rango de vocabulario en inglés. Tales mejoras coinciden con los resultados encontrados por varios autores (Belinda Ho, 2006; Hachem, Nabhani, & Bahous, 2007; Evans y Al-Hroub, 2019; Jaramillo, 2021).

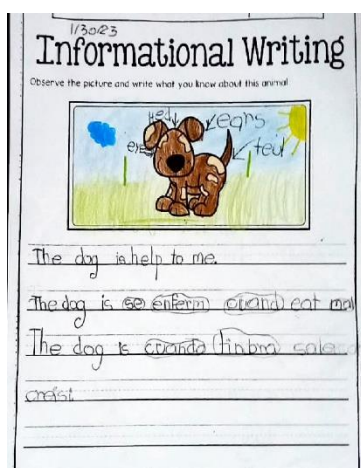
Figura 10

Niveles de desempeño en habilidades de producción después la intervención didáctica



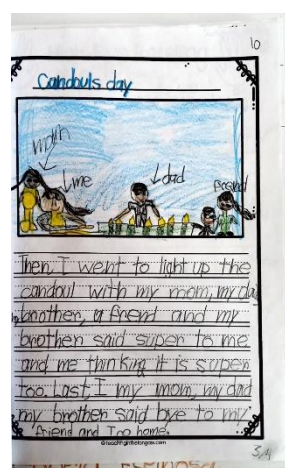
Elaboración de ideas

En las actividades de escritura implementadas después de la intervención didáctica, la mayoría de los estudiantes evidencia un desempeño alto. Esto se debe a que los estudiantes logran ser consistentes en la escritura de oraciones con una estructura clara y completa. Por ejemplo, el trabajo de la estudiante 10 muestra que, en comparación con su prueba diagnóstica, ahora logra escribir oraciones con un sujeto, verbo y complementos que transmiten un mensaje claro. Tal mejora puede responder al ejercicio continuo de recordarle a los estudiantes la estructura básica de las oraciones a través de visuales, preguntas guía (who? What? Where?) y los ejercicios de revisión y edición constante que hacen los niños de sus trabajos.



Prueba diagnóstica estudiante 10:

The dog helps me. The dog gets sick when it eats something bad. The dog gets crazy when the ring hell ring.



Trabajo posterior estudiante 10

(...) Then, I went to light up the candle with my mome, my dad, my brother and a friend, and my brother said "super" to me and I though "it is super, too". Last, I, my mom, my dad and my brother said "bye" to my friend and I went home".

Organización de contenido

La mayoría de los aprendices también evidencian un desempeño alto en la organización de su contenido dado que logran identificar y desarrollar un inicio, medio y final para sus escritos. Por ejemplo, los trabajos del estudiante 21 evidencian su habilidad para dar un inicio interesante a su historia, a través de una pregunta para interactua con el lector, un medio con la secuencia de la historia, a través de conectores como "first" "then" y last"; y una sensación de cierre. La mejora continua en la organización del contenido puede responder al uso de organizadores gráficos para generar ideas, el uso de conectores secuenciales, y las

permanentes conferencias con la docente y los compañeros para revisar el contenido de escritura.



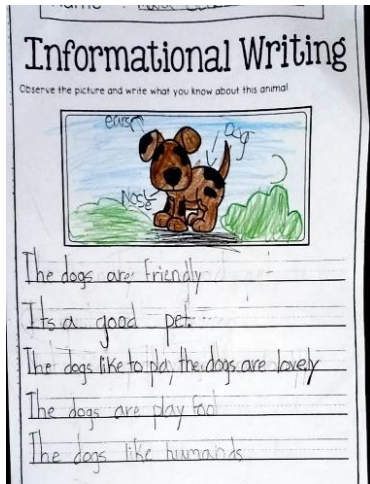
Trabajos posteriores estudiante 20:

Have you ever seen a mom in your class? Yes I have! One day, my mom came to my class and gave popcorn to my friends. First, we saw a movie in the class. My mom gave the popcorn to my friends. Then, my mom said "bye" and I said "bye mom". Last, we saw The Pink Panther in the classroom with my friends and I felt happy.

Uso de conectores y detalles

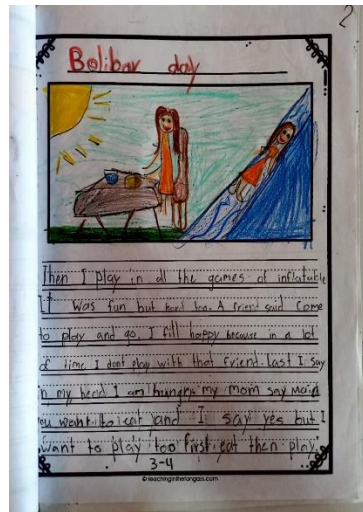
Las tareas de escritura de los estudiantes después de la intervención didáctica evidencian que Logran usar un mayor número de conectores y conjunciones que permiten nutrir sus ideas. Por lo tanto, los niños han pasado de una escritura de oraciones simples e inconexas a ideas más complejas que, al relacionarse de manera coherente y cohesiva con otras, logran transmitir un sentido claro.

Es importante resaltar, sin embargo, que el nivel de complejidad del contenido de los escritos de los estudiantes es distinto entre ellos. Esto puede relacionarse con el nivel de desarrollo de escritura en la que se encontraban los niños antes y durante la intervención didáctica. Por ejemplo, la estudiante 2, ubicada al inicio de la intervención en una etapa transicional de la escritura, muestra que el contenido de su trabajo es más complejo y que logra emplear recursos lingüísticos y gramaticales variados (conectores, conjunciones, frases subordinadas, estilo indirecto) para agregar detalles. Por su parte, el estudiante 8, ubicado en el diagnóstico en una etapa fonética de la escritura, logra escribir oraciones con detalles y uso de conectores de frecuencia; no obstante, la complejidad de su contenido no es el mismo que el de la aprendiz anterior.



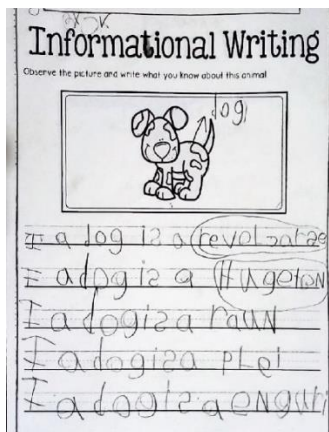
Prueba diagnóstica estudiante 2:

*The dogs are friendly. It is a good pet.
The dogs like to play. The dogs are lovely.
The dogs are playful. The dogs like humans.*



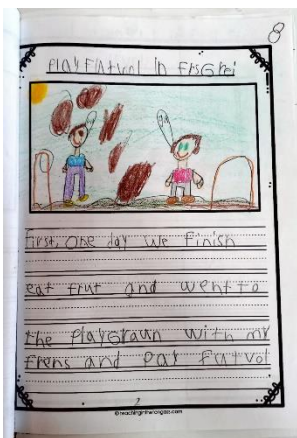
Trabajo posterior estudiante 2

(...) Then, I played in all the games of inflatables. It was fun but hard too. A friend said "come to play" and I went. I felt happy because in long time I haven't played with that friend. Last, I said in my head "I am hungry". My mom said "do you want to eat?" I said yes, but I want to play too. First eat and then play.



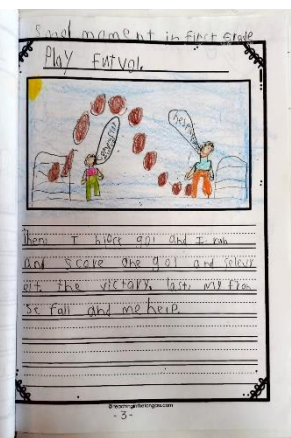
Prueba diagnóstica estudiante 8:

The dog rolls (se revuelca). The dog is playful. The dog runs. The dog plays. The dog is angry.



Trabajo posterior estudiante 8

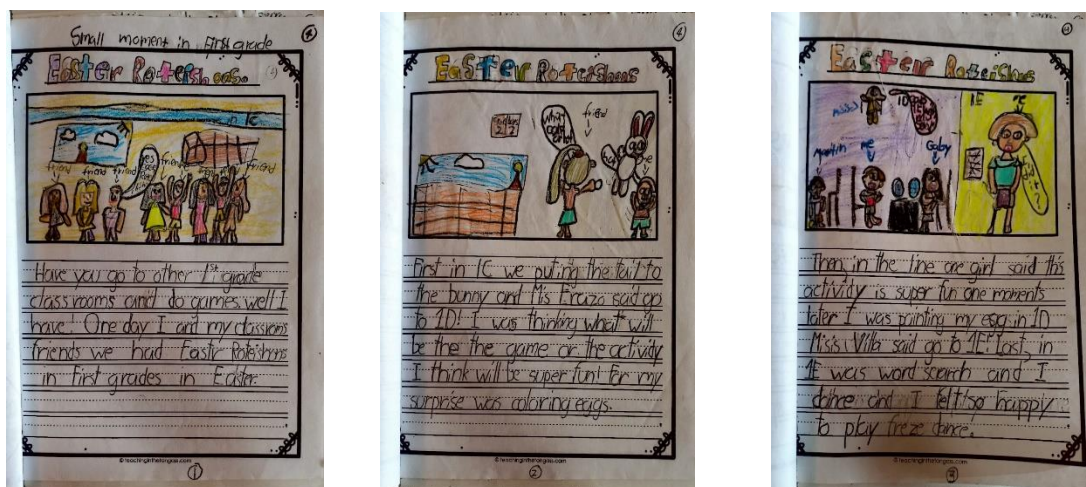
First, one day we finished eating fruit and (I) went to the playground with my friend and (we) played football. Then I block a goal and I run and scored one goal and celebrate the victory. Last my friend fell and I helped.



El mayor desarrollo de detalles en estudiantes en una etapa de escritura superior puede deberse a que ya tienen instauradas habilidades fundacionales como la separación de palabras, la identificación de letras y sonidos, la escritura a mano, etc. En contraste, durante la intervención didáctica, los niños en una etapa de escritura menor tuvieron que, además de adquirir las nuevas habilidades propias del enfoque procesual de la escritura, desarrollar y fortalecer las habilidades fundacionales mencionadas. Ante esto, resulta esencial valorar los avances de cada niño y seguir acompañando su proceso de escritura de acuerdo con sus necesidades. Tal y como lo plantea Calkins (2013), “cada niño merece comenzar desde donde se encuentra como escritor y ser retado a ir más allá” (p.25).

Uso de convenciones

Las producciones escritas de los aprendices después de la intervención didáctica muestran avance en la precisión y consistencia del uso de convenciones del idioma inglés. Por ejemplo, los trabajos de la estudiante 15 evidencian que, en primer lugar, hace un uso consistente de las mayúsculas para el inicio de sus ideas y para nombres propios (por ejemplo, “Ilanit” “Antonia”). En segundo lugar, la estudiante logra usar puntos seguidos para separar ideas, signos de interrogación y signos de admiración. Tal uso se realiza de manera apropiada y consistente, evidenciando, por ende, un desempeño alto en esta convención. En tercer lugar, la aprendiz logra avanzar en su etapa de escritura en inglés en tanto la mayoría de sus palabras presenta una ortografía convencional.



Uso de vocabulario

Los trabajos de los estudiantes hasta ahora presentados también evidencian un desarrollo en el rango de vocabulario en inglés. Al aplicar estrategias para agregar más detalles, los estudiantes han descubierto nuevas palabras y expresiones. La frecuencia de uso de los nuevos vocablos puede estar determinados por el grado de familiaridad que establecen con

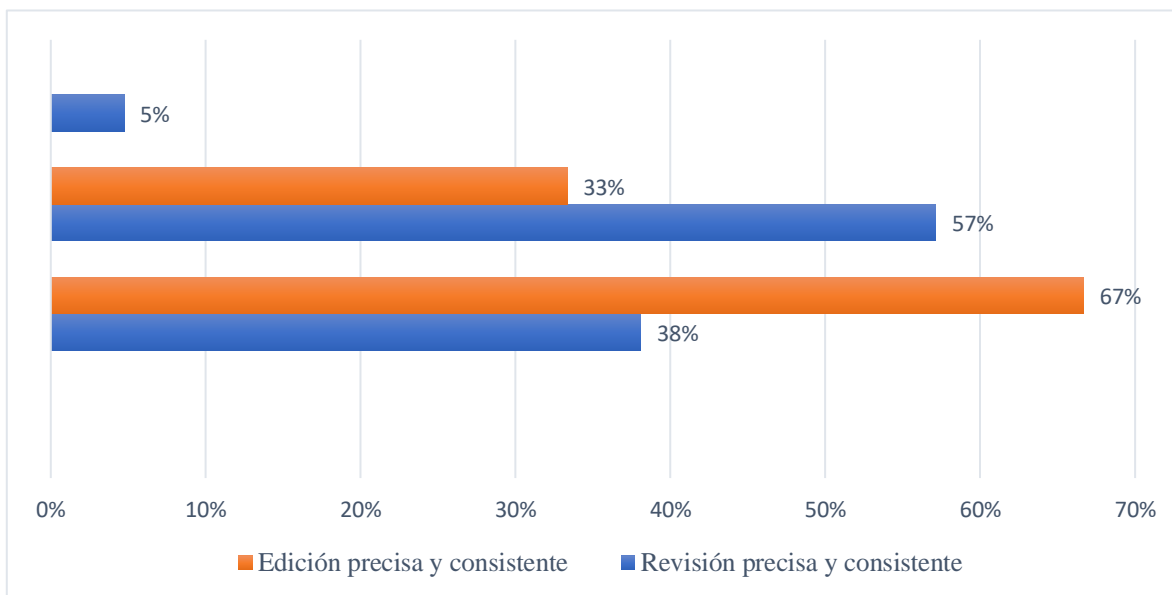
las experiencias de los estudiantes en tanto se genera un contexto comunicativo específico para su uso. Por ejemplo, las producciones escritas de los niños usan diversos verbos y sustantivos que se relacionan con su vida cotidiana (eat, play, feel, park, playground, class, friends).

9.3.3. Desarrollo de habilidades de edición y revisión después de la intervención didáctica

Después de la intervención didáctica, los estudiantes adoptaron como parte de su rutina el uso herramientas particulares de edición (listas de chequeo y marcas de edición) y estrategias de revisión (compartir el escrito con un amigo para agregar detalles). Los borradores y versiones finales de los estudiantes evidencian que la mayoría tiene un desempeño medio en la habilidad de revisar y corregir aspectos de contenido, y un desempeño alto en la habilidad de editar aspectos de forma de los escritos (ver figura 11).

Figura 11

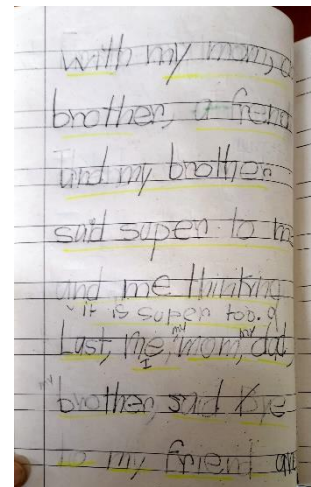
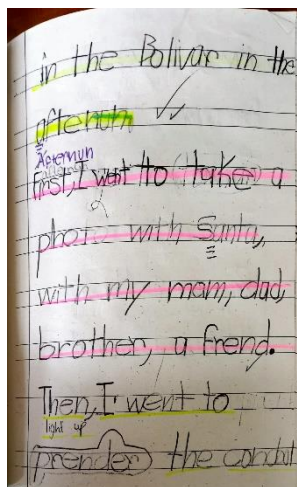
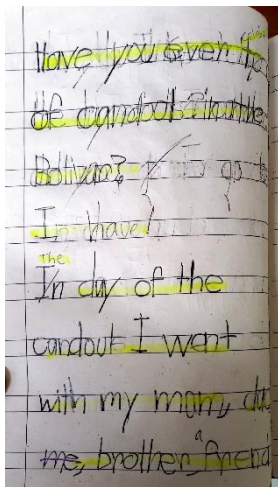
Niveles de desempeño en habilidades de revisión y edición después de la intervención didáctica



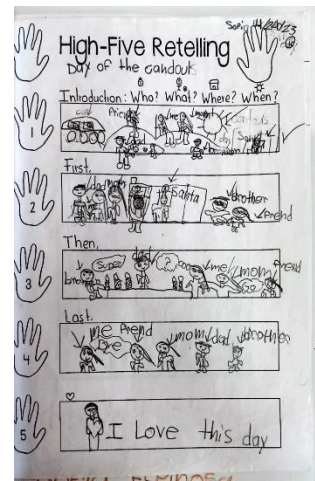
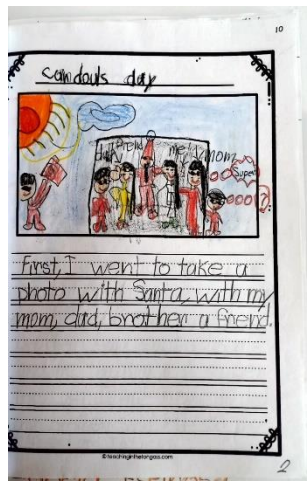
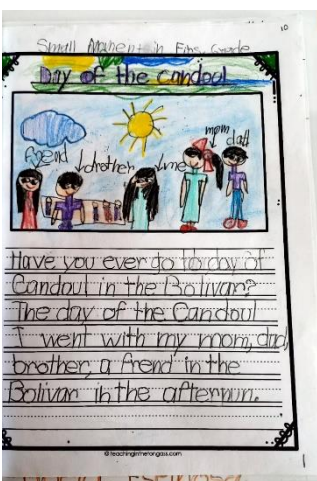
Por ejemplo, el borrador y la versión final de la estudiante 10 evidencia la identificación y corrección de errores de convenciones como el uso de mayúsculas y minúsculas en las palabras “Santa” and “bye”, el uso de puntos y la ortografía inventiva poco clara en palabras como “afternoon”. Tales mejoras tienen las marcas de edición que los estudiantes aprendieron durante la intervención didáctica (ver anexo 6). Ahora bien, con respecto a la mejora del contenido, la estudiante necesitó mayor apoyo de la profesora, quien hizo

sugerencias para agregar frases (por ejemplo “it is super too”) y remover palabras erroneas (por ejemplo, “I” en lugar de “me”).

En últimas, se puede plantear que los estudiantes evidencian un desempeño mayor en la habilidad de edición que de revisión porque la primera aborda elementos con los que los estudiantes se encuentran más familiarizados (uso de mayúsculas, puntuación, espacios, etc.) y el segundo implica considerar aspectos de contenido de los textos que pueden ser retadores para los estudiantes. Esto última cobra mayor sentido si se considera que la mayoría de los aprendices se ubican en una fase de transición de la escritura en inglés, en la que aún requieren apoyo para otorgar claridad a sus escritos (Calkins, 1994).



Borradores estudiante 10



Trabajos posteriores estudiante 10

10. Conclusiones y reflexiones (reflexión)

El objetivo de la presente investigación fue analizar la manera en que la implementación de una estrategia didáctica basada en el enfoque procesual de la escritura influye en las habilidades de planeación, producción y evaluación de textos escritos en inglés por parte de estudiantes de grado primero. En términos generales, el presente estudio sugiere que el modelo de taller de escritura, inscrito en el enfoque procesual, contribuye con el desarrollo de habilidades de escritura en inglés, especialmente las de composición y edición. El siguiente apartado presentará los principales hallazgos de la investigación en relación con sus tres objetivos específicos: (1) la descripción de las características y necesidades de escritura de los estudiantes antes de la intervención didáctica, (2) la identificación del desarrollo de sus habilidades de escritura durante la intervención, y (3) la evaluación del aporte que tuvo la estrategia didáctica después de ser implementada.

En relación con el primer objetivo específico de la investigación, que involucró la descripción diagnóstica de las características y necesidades de habilidades de escritura de los estudiantes, se identificaron dos hallazgos centrales. El primero fue que, antes de la intervención didáctica, la mayoría de los aprendices se ubicaron en una fase de transición de la escritura, en la que lograban escribir palabras en inglés de manera fonética (con sonidos), y algunas de manera convencional (con ortografía precisa). Se destaca, sin embargo, que tres estudiantes ubicados en esta etapa mostraban rasgos más repetitivos de escritura convencional, ubicándolos en un nivel más alto de desarrollo de la escritura. En contraste, se determinó que un estudiante se ubicaba en una etapa semi-fonética de la escritura que, por ende, requería mayor apoyo en la identificación de sonidos propios (o no) del inglés y en el fortalecimiento de sus funciones ejecutivas (procesos cognitivos de control y autorregulación).

El segundo hallazgo en la etapa diagnóstica fue que los estudiantes mostraban necesidades puntuales en sus habilidades de escritura. En términos de planificación, revisión y edición, la necesidad era latente dado que estas habilidades no se habían trabajado durante las clases anteriores a la intervención. Con respecto a las habilidades de producción escrita, los trabajos diagnósticos de los niños evidenciaron sus dificultades para elaborar ideas claras y detalladas, organizar contenido en párrafos, usar conectores correctamente y aplicar las convenciones del idioma en puntuación, uso de mayúsculas y ortografía. Además, los trabajos mostraron un uso limitado de vocabulario en inglés y un uso recurrente del español. Estas dificultades evidenciaron la necesidad una intervención didáctica para mejorar las habilidades de escritura de los niños.

En referencia al segundo objetivo específico de esta investigación, que involucró la identificación de las prácticas y habilidades de escritura que los estudiantes desarrollaron durante la intervención didáctica, se determinaron mejoras paulatinas en las habilidades de planeación, redacción, revisión y edición. Con respecto a las primeras, los estudiantes

presentaron dificultades en la planificación de escritura dado que era la primera vez que se enfrentaban a ella. Por lo tanto, la guía y apoyo constante de la docente fue necesario. No obstante, a medida que avanzaba la intervención didáctica, los niños evidenciaron mejoras en la generación de ideas y la clasificación de información. Se determinó, entonces, que el uso de gráficos organizadores y el modelamiento claro por parte de la docente resultaron efectivos para acompañar el desarrollo de estas habilidades.

Por su parte, los estudiantes evidenciaron un progreso gradual en las habilidades de producción, específicamente en la elaboración de ideas, la organización de contenido, el uso de conectores, el uso de convenciones y de vocabulario en inglés. Los niños mejoraron la estructura de sus ideas, agregando detalles y empleando conectores básicos. También lograron mejorar la organización de sus escritos, empleando una estructura consistente. En cuanto al uso de convenciones, hubo progreso en el uso de mayúsculas y signos de puntuación, aunque el uso de comas resultó retador. En términos de ortografía, los niños evidenciaron una escritura más fonética y convencional. Finalmente, los aprendices disminuyeron el uso de palabras en español y aumentaron su vocabulario en inglés. Se determinó que el modelamiento, la planificación de ideas, el uso de recursos visuales y el apoyo constante de la maestra pudieron haber contribuido con estas mejoras.

En cuanto al desarrollo de las habilidades de edición y revisión durante la intervención didáctica, se evidenció una mejora paulatina al igual que retadora. Los estudiantes se encontraron con el reto de familiarizarse con estas habilidades dado que la tarea de evaluar había estado solo en manos de la docente. Se evidenció que la mayoría de los estudiantes lograron mejoras en términos de forma y contenido de sus escritos. Sin embargo, se observó que corregir el contenido fue un reto mayor para ellos, y requirió un acompañamiento continuo por parte de la docente. Se resaltó, entonces, la importancia de emplear estrategias adecuadas al nivel de desarrollo de los niños y proporcionar ayudas graduales y consistentes para que los aprendices desarrollen estas habilidades.

En el fomento de las anteriores habilidades, se identificó la importancia de las prácticas de enseñanza en el enfoque procesual de la escritura. Se analizaron los roles docentes como los de modelo, guía y evaluador, que fueron claves durante la intervención didáctica. Dentro de los roles mencionados, se identificaron estrategias esenciales como las instrucción explícita y simplificada, el apoyo de ayudas visuales, el monitoreo constante del desempeño de los estudiantes, los espacios de retroalimentación (conferencias) y las oportunidades de auto y coevaluación de los niños. Se determinó, sin embargo, que la efectividad de estas estrategias no es fortuita; por ende, requiere de la adaptación y modificación que los docentes emprendan en función de sus contextos educativos.

Finalmente, en relación con el tercer objetivo específico de esta investigación, que consistió en evaluar hasta qué punto el enfoque procesual aportó sobre las habilidades de escritura de

los estudiantes, se determinó que el enfoque influyó en el desarrollo de todas las habilidades, especialmente las de producción y edición. En cuanto a la habilidad de planeación, a pesar de que requieren mayor práctica, los aprendices mostraron avances en su nivel de desarrollo. En la habilidad de producción, los estudiantes siguieron evidenciado mejoras en la elaboración de ideas, organización de contenido, uso de conectores, convenciones y rango de vocabulario. En la revisión y edición, se observó un desempeño medio de los en la corrección de aspectos de contenido de sus escritos, y un desempeño alto en la edición de aspectos de forma. No obstante, se determinó que el nivel de complejidad de los escritos fue más alto en los estudiantes que, al inicio, se ubicaron en una etapa de escritura mayor. Ante esto, se destacó la importancia de acompañar el proceso de escritura de los niños en función de sus características y necesidades particulares.

Los anteriores hallazgos representan un aporte esencial en el campo de la enseñanza de la escritura del inglés como lengua extranjera. Esto se debe a que, por un lado, el presente estudio concuerda y complementa varios de los hallazgos determinados en otras investigaciones, en las que se evidencia que el enfoque procesual aporta en el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes (Belinda Ho, 2006; Hachem, Nabhani, & Bahous, 2007; Evans y Al-Hroub, 2019; Jaramillo, 2021). Por otro lado, los resultados del presente estudio dan luces sobre la manera en que el enfoque procesual de la escritura puede ser implementado en escritores emergentes. De manera precisa, esta investigación apoya la idea de diversos autores quienes plantean que, con estrategias adecuadas a su nivel de desarrollo, los niños *sí* son capaces de desarrollar, de manera gradual, habilidades cognitivas complejas asociadas al proceso de escritura: planeación, redacción, revisión y edición (Bereiter y Scardamalia, 1982; Graham & Harris, 2005). A este respecto, el presente estudio resalta la importancia del acompañamiento docente dado que son sus adecuaciones didácticas y pedagógicas las que influyen en la realización efectiva del enfoque de la escritura procesual.

10.1. Reflexiones

La implementación del enfoque procesual de la escritura reconoce la importancia de las intervenciones pedagógicas y didácticas de los docentes para guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Bajo mi rol como maestra, en los siguientes apartados realizaré un ejercicio introspectivo en el que, teniendo como guía algunos planteamientos de Burns (2010), resaltaré reflexiones puntuales en torno a mis prácticas de enseñanza y de investigación durante la realización del presente estudio. Tal ejercicio se realizará con el fin de ilustrar aprendizajes personales y supuestos pedagógicos que abarca la implementación de un enfoque procesual de la enseñanza de la escritura en inglés.

Aprendizajes y supuestos pedagógicos derivados de la fase de planeación de la investigación

Mi práctica docente durante las fases de la investigación acción revelaron supuestos pedagógicos claros. En primer lugar, durante la fase de planeación, me enfrenté al reto de identificar, de manera clara y pertinente, una problemática contextual que resultase significativa para el proceso de aprendizaje de mis estudiantes. Por lo tanto, en esta etapa, reconocí la importancia de orientar las prácticas de enseñanza a partir de las necesidades de los aprendices y no de los intereses propios. Esta idea plantea la necesidad para nosotros los maestros de emprender evaluaciones diagnósticas que permitan identificar las fortalezas y debilidades de nuestros alumnos para, con base en ellas, proponer acciones de mejora. De ahí la importancia de concebir la evaluación como un elemento intrínseco de la enseñanza que, por ende, da luces para guiar su accionar.

En relación con el desarrollo de un plan de acción a manera de secuencia, me enfrenté al reto de evaluar enfoques y metodologías de enseñanza que respondieran a las necesidades de formación de mis estudiantes. Por lo tanto, además de analizar los supuestos teóricos del enfoque procesual de la escritura, me enfrenté a la necesidad de indagar la manera en que tal enfoque puede adaptarse a las características de mis estudiantes: niños de primaria que están aprendiendo inglés como lengua extranjera. Tal acción revela la importancia para los docentes no sólo de conocer distintas metodologías de enseñanza, sino también de tener la habilidad de relacionar teorías, reconocer sus potenciales pedagógicos y adaptarlos a sus entornos educativos. Esto último se materializa, en primera instancia, en un diseño curricular, microcurriculares o de clase teóricamente fundamentado y contextualmente situado.

Aprendizajes y supuestos pedagógicos derivados de la etapa de acción de la investigación

En relación con la segunda fase de investigación, correspondiente a la implementación del plan de acción, reconocí la dinamicidad del proceso de diseño y de ejecución de secuencias didácticas. Cada clase implementada me dio luces sobre la manera en que podía cambiar y mejorar el diseño mis clases. Tomando como base los registros que realicé en mi diario de campo, pude reconocer aciertos y retos que se tradujeron en recomendaciones puntuales: la importancia de modelar de manera clara y simplificada las habilidades esperadas de mis estudiantes, ajustar materiales didácticos a sus necesidades, ofrecer apoyos visuales, fomentar estrategias consistentes de planeación, revisión y edición, y emplear herramientas de gestión de tiempo (relojes sensoriales). A pesar de su diversidad, logré identificar que estas estrategias comparten un supuesto pedagógico: la necesidad de guiar, de manera paulatina y consistente, las habilidades de los aprendices.

Adicionalmente, en relación con los mecanismos de recolección de datos, determiné la importancia de la observación y el registro reflexivo de las acciones pedagógicas. Instrumentos como diarios de campo constituyen una estrategia apropiada para evaluar nuestras prácticas docente y, a través de un ejercicio de reflexión, tienen la potencialidad de promover mejoras contextualmente situadas. De ahí la importancia de que los docentes asumamos un rol de investigadores, con el que podamos indagar sobre los problemas y

desafíos que enfrentamos en el aula, explorar nuevas estrategias y enfoques pedagógicos, y evaluar la efectividad de nuestros métodos y prácticas de enseñanza.

Aprendizajes y supuestos pedagógicos derivados de la etapa de observación de la investigación

Durante la fase de observación del presente estudio, que correspondió al análisis de resultados, además de estudiar el desempeño de mis estudiantes, logré poner en perspectiva mis prácticas de enseñanza. De manera precisa, reconocí la importancia de asumir, como docente, roles varios e intencionados. Durante la implementación de un enfoque basado en la escritura procesual con estudiantes resultó esencial hacer las veces, primero, de modelo, ya que permitió que los estudiantes recibieran una instrucción directa sobre las habilidades que necesitaban desarrollar. Segundo, el rol de guía permitió a los aprendices ser agentes de su proceso de aprendizaje en tanto mis acciones docentes no se enfocaron en dar respuestas, sino preguntas orientadoras. Esto último resulta esencial si se tiene en cuenta que las prácticas de escritura requieren un alto involucramiento de los aprendices. Tercero, mi rol de evaluadora reconoció la importancia del propósito pedagógico de la evaluación, en el que valoramos el desempeño de nuestros estudiantes no sólo para establecer un juicio, sino para emprender acciones de mejora. Asimismo, durante la intervención, logré descentralizar el rol de evaluar, permitiendo que mis estudiantes tuviesen la oportunidad de valorar sus trabajos y el de otros.

Las anteriores prácticas de enseñanza me llevaron a considerar que la implementación de un enfoque procesual de escritura no sólo tiene la potencialidad de mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes, sino también de dinamizar los roles de los docentes y los estudiantes. Tal dinamización otorga un papel más central a los estudiantes, y requiere que los docentes, más allá de ser ejecutores de estrategias de enseñanza, asuman una postura crítica y reflexiva a la hora de enseñar.

10.2. Recomendaciones

Después de una práctica educativa e investigativa intencionada, se pueden establecer recomendaciones claves para estudios futuros que continúen con un nuevo ciclo de investigación acción. En primera instancia, se recomienda realizar evaluaciones diagnósticas estructuradas e intencionadas que permitan un análisis profundo de las habilidades y necesidades de formación de los estudiantes. A este respecto, un cambio que puede realizarse en la manera en que este estudio planteó el diagnóstico es emplear una tarea de escritura que no sólo se centrara en evaluar las habilidades de producción escrita de los estudiantes, sino también de planeación, edición y revisión. Esto permitiría una comparación y análisis más profundo del desempeño de los aprendices en todos los componentes del proceso de escritura. Asimismo, se recomienda el uso de una prueba estructurada de salida para, junto con otros producciones escritas, evaluar el impacto que tiene la implementación de un enfoque

procesual de la escritura en las habilidades de los estudiantes. Tal prueba permitiría comparaciones más precisas en relación con una prueba diagnóstica.

En segunda instancia, se recomienda hacer una prueba piloto de recursos didácticos claves como listas de chequeo o rúbricas para estudiantes. El presente estudio se enfrentó al reto de que los aprendices no lograron usar, de manera independiente, una lista de chequeo que evaluara el contenido de sus escritos. Por lo tanto, fue necesario un ajuste sobre la marcha. Frente a esto, una prueba piloto resultaría esencial para identificar posibles limitaciones en el uso de herramientas didácticas y tener la oportunidad de realizar ajustes y mejoras antes de su aplicación generalizada.

En tercera instancia, se recomienda indagar y promover más estrategias que fomenten las habilidades de planeación y revisión de textos en inglés por parte de estudiantes de primaria. La presente investigación encontró limitaciones, en términos de tiempo y frecuencia, para promover las habilidades mencionadas. Por lo tanto, resultaría valioso contar con investigaciones que muestren la manera en que estudiantes de primero u otro grado de primaria desarrollan estas destrezas a partir de un enfoque procesual de escritura en inglés.

Finalmente, se proponen preguntas de investigación que pueden ser apropiados para complementar los hallazgos del presente estudio: ¿Cuál es el efecto del enfoque procesual de la escritura en comparación con otros enfoques tradicionales de enseñanza de la escritura en inglés en estudiantes de primaria? ¿Cómo influye el enfoque procesual de la escritura en la motivación y la confianza de los estudiantes de primaria al realizar tareas de escritura en inglés? ¿Cuáles son las percepciones y actitudes de los docentes de primaria hacia el enfoque procesual de la escritura en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera? ¿Cómo se puede ajustar el enfoque procesual de la escritura para atender las necesidades y niveles de desempeño diversos de los estudiantes de inglés de primaria?

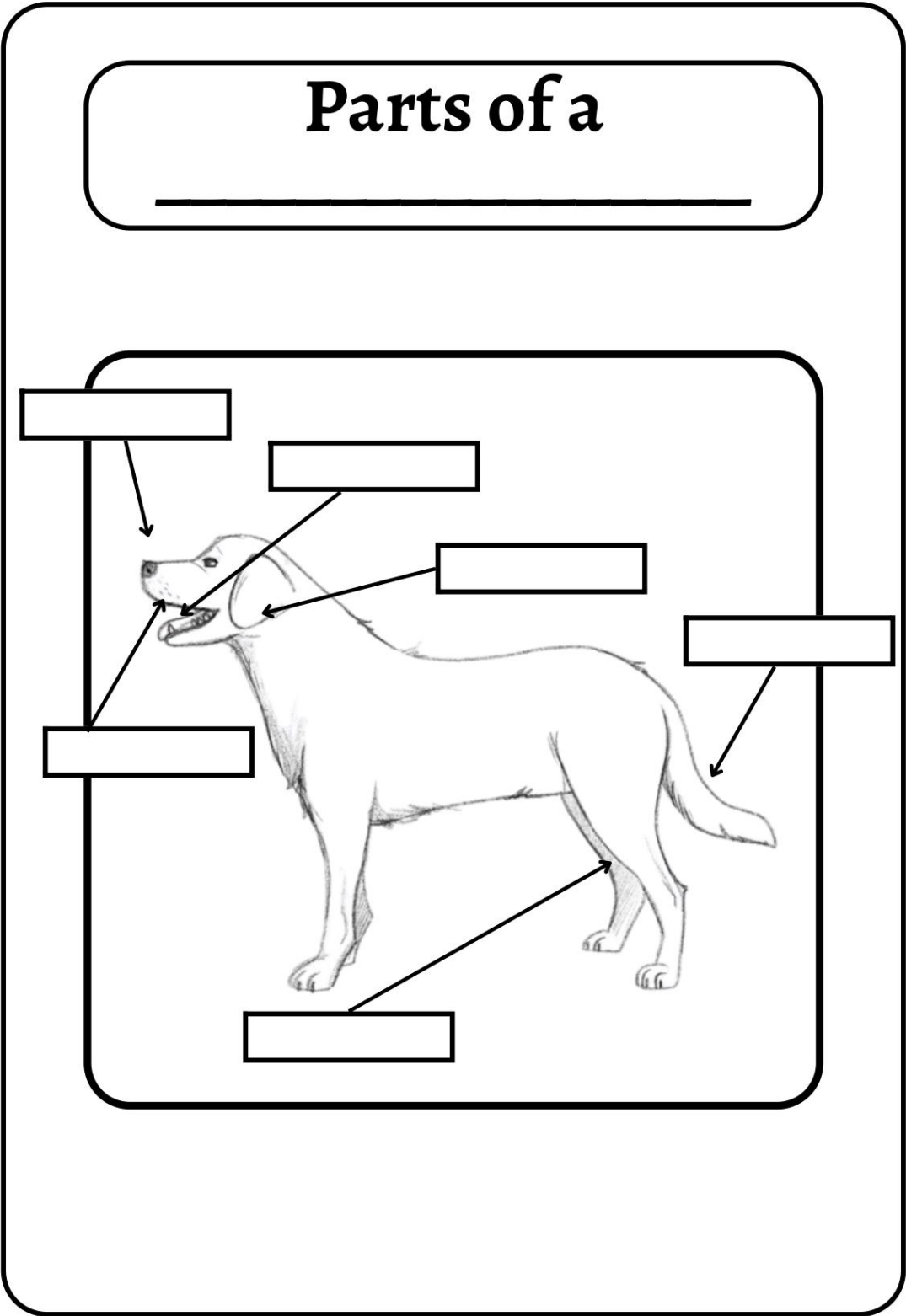
11. Referencias Bibliográficas

- Al-Hroub, A. & Evans, M. (2016): The impact of the 'writers' workshop' approach on the L2 English writing of upper-primary students in Lebanon. *The Language Learning Journal*, 47(1), 159-171.
- Badger, R and White, G. (2000) A Process Genre Approach to Teaching Writing. *ELT Journal*, 54, 153-160.
<http://dx.doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Belinda, H. (2006). Effectiveness of using the process approach to teach writing in six Hong Kong primary classrooms. *Perspectives*. 17 (1).
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. *Advances in Instructional Psychology*, 2, 1-67.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 2nd Edition. New York: Longman.
- Burden, P. R. (2003). *Classroom management: Creating a successful learning community*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Burns. A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching*. New York: Routledge.
- Calkins, L. (1994). *The art of teaching writing*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Calkins, L. (2013). *A Guide to the Writing Workshop. Primary Grades*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calkins, L., & Hartman, A. (2013). *Launching the Writing Workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cárdenas, M. L. (2006, enero). *Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?* Ponencia presentada en la 19th Annual EA Education Conference 2006, Perth, Australia.
- Carson, K. (2019). Scaffolding Kindergarten Writing For English Language Learners. *School of Education Student Capstone Projects*.

- Carson, Katlyn, "Scaffolding Kindergarten Writing for English Language Learners" (2019). School of Education Student Capstone Projects. 315.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura – cómo aprender a escribir*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Dean, D. (2010). *What works in writing instruction*. National Council of Teachers of English.
- Departamento Nacional de Planeación. (2019). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Obtenido de Departamento Nacional de Planeación: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/BasesPND2018-2022n.pdf>
- El Said, A. M., (2006). The Effect of Using A programme Based on the Writing Workshop Approach on the Writing skills and on the writing Apprehension of the second year Preparatory Student. Unpublished MA. Sohag Faculty of Education, South Valley University.
- Evans, M. & Al-Hroub, A. (2019). The impact of the ‘writers’ workshop’ approach on the L2 English writing of upper-primary students in Lebanon. *Language Learning Journal*. 47. 159-171. 10.1080/09571736.2016.1249394.
- Fandiño Parra, Y. J., Bermúdez Jiménez, J. R. & Lugo Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15 (3), 363 – 381.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gerde, H., Bingham, G., & Wasik, B. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359. doi:10.1007/s10643-012-0531-z
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005a). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *Journal of Special Education*, 39 (1), 19-33.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D’Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012- 4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications_reviews.aspx#pubsearch.

- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide.
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/writing_pg_062612.pdf
- Hachem, A., Nabhani, M., & Bahous, R. (2008). 'We can write!' The writing workshop for young learners. *Education* 3–13. 36. 325-337. 10.1080/03004270701651761.
- Harmer, J. (2007). The practice of English language teaching. Edinburg Gate, UK: Pearson Longman.
- Harwayne, S. (2001). *Writing through childhood: Rethinking process and product*. Heinemann.
- HAYES J. R. Y FLOWER, L. Identifying the Organization of Writing Processes.
 En: GREGG, L. W. Y STEINBERG, E. R. (comps.). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980, p. 3-30.
- Hedge, T. 1993. *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández Sampieri R., Fernández, C. Baptista, L. (2010). Metodología de la investigación. Quinta Edición. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F: McGraw-Hill.
- Jaramillo, J. (2021). The impact of the Writing Workshop Instructional Model on 10th graders from a private school. [Tesis de maestría, Universidad de Caldas]. Repositorio Institucional – Universidad de Caldas.
- Jasmine, J., and W. Weiner. 2007. The effects of writing workshop on abilities of first grade students to become confident and independent writers. *Early Childhood Education Journal* 35: 131–9.
- Lam, Ricky. (2013). Two portfolio systems: EFL students' perceptions of writing ability, text improvement, and feedback. *Assessing Writing*. 18 (2). 132–153.
- McCelland, M. M., & Tominey, S. L. (2014). The development of self-regulation and executive function in young children. *Zero to Three*, 35(2), 2-8.
- Mester, M. (2011). The Effects of Writer's Workshop on Writing Achievement in the Kindergarten Classroom. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 917. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/917>
- National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers. (2010). *Common Core State Standards for English language arts and*

- literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Washington, DC: Authors.
- Pérez-Escoda, N (2014), *Metodología del caso en orientación*, Primera ed. (8-13). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Pierce, D. 2021. "We Can Write, Too!" A Developmentally Appropriate Writing Curriculum For Grades K-1. Master's thesis. Nova Southeastern University. Retrieved from NSUWorks, . (48) https://nsuworks.nova.edu/hcas_etd_all/48.
- Pincas, A. 1982. *Teaching English Writing*. London: Macmillan.
- Pollington, M. (2001). Self-perception in writing: The effects of writing workshop and traditional instruction on intermediate grade students, *Reading Psychology*, 22:4, 249-265.
- Salem, A. (2013). The Effect of Using Writer's Workshop Approach on Developing Basic Writing Skills (Mechanics of Writing) of Prospective Teachers of English in Egypt. *English Language Teaching*. 6(10).
- Sánchez, L. F., & López, M. M. (2019). The Effect of the Process-Based Approach on the Writing Skills of Bilingual Elementary Students. *Latin American Journal Of Content & Language Integrated Learning*, 12(1), 72-98.
- Soderman, A. K. (2005). In Gregory K. M., McCarty L. T. (Eds.), *Scaffolding emergent literacy: A child-centered approach for preschool through grade 5* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon. traditional instruction on intermediate grade students. *Reading Psychology*, 22(4), 249-265.
- Soderman, A. K. (2005). In Gregory K. M., McCarty L. T. (Eds.), *Scaffolding emergent literacy: A child-centered approach for preschool through grade 5* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Trang, L., & Hoa, N. (2008). Student writing process, perceptions, problems, and strategies in writing academic essays in a second language: A case study. *VNU Journal Of Foreign Studies*, 24(3).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Wagner, L. (2001). Teaching writer's workshop ideas: The nuts and bolts of teaching first grade writing through a journal workshop. *Reading Teacher*, 55, 120- 125.
- White, R. and V. Arndt 1991. *Process Writing*. Harlow: Longman



Anexo 3- Facts Graphic Organizers

Planning my Writing

Name: _____



What I know about each category

Appearance • _____ • _____ • _____	Food • _____ • _____ • _____
Habitat • _____ • _____ • _____	Interesting facts • _____ • _____ • _____

Planning my Writing

Name: _____



What I wonder about each category

Appearance • _____ • _____ • _____	Food • _____ • _____ • _____
Habitat • _____ • _____ • _____	Interesting facts • _____ • _____ • _____

Researching and Planning

Name: _____



Read and brainstorm facts about your topic

Appearance • _____ • _____ • _____	Food • _____ • _____ • _____
Habitat • _____ • _____ • _____	Interesting facts • _____ • _____ • _____

Anexo 4. Plantilla de escritura

The image shows a writing template within a large rounded rectangular border. At the top, there are two smaller rounded rectangular boxes stacked vertically. Below these boxes, there are 15 horizontal lines for writing, arranged in a single column.

Anexo 5. Lista de chequeo de estudiantes

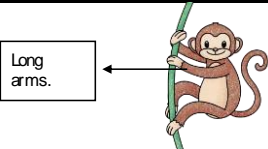

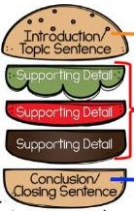
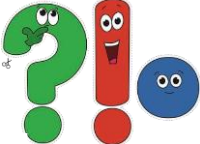
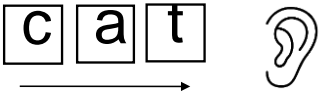
Name:					
My Revising and Editing Checklist					
Did I do it like a first grader?			Yes	Sometimes	Not yet
1		I drew, colored and labeled all my pictures.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<p>Monkeys climb trees in the forest</p> <p>Who? What? Details</p> 	I wrote complete sentences.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3		I wrote "hamburger paragraphs".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Handwriting	My handwriting was clear.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Monkeys have small eyes.	I used spaces between words.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6		I used punctuation correctly.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Monkeys eat bananas.	I used capital letters and lower case letters correctly.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<p>c a t</p> 	I sounded out all my words.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	with the have	I spelled sight words correctly.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Table of Contents

_____ p. _____

_____ p. _____

_____ p. _____

_____ p. _____

_____ p. _____

_____ p. _____

_____ p. _____

Editor's Marks to Make Our Great Writing Even Better!

 Capital letter
needed

 Lowercase
needed

 Punctuation
needed

 Check spelling



Nota. Tomada de <http://firstgradewow.blogspot.com/2017/10/revising-and-editing-another-redo.html>