

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



Taller de escritura (Writing workshop) en inglés para mejorar la redacción de textos formales en una institución educativa fiscalizada.

Trabajo de Suficiencia Profesional para obtener el título profesional de Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Inglés que presenta:

***Arturo Enrique Quiroz Garcia***

Asesora:

***Celia Margoth Quenaya Mayo***


Lima, 2026

## Informe de Similitud

Yo, Celia Margoth Quenaya Mayo, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Taller de escritura (Writing workshop) en inglés para mejorar la redacción de textos formales en una institución educativa fiscalizada”, del autor Arturo Quiroz García, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 17%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 24/02/2026.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 26 de febrero de 2026

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Quenaya Mayo, Celia Margoth	
DNI: 10089476	Firma 
ORCID: 0009-0007-5016-3026	

## RESUMEN

El presente trabajo de suficiencia profesional tiene como fin describir la experiencia profesional significativa de un taller de escritura (Writing workshop) en inglés, para mejorar la redacción de textos formales, en una Institución Educativa Fiscalizada. Corresponde al área temática de Currículo y Didáctica del departamento de Educación y es realizado para afrontar la necesidad de mejorar la capacidad, de los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, para escribir textos formales en inglés y alcanzar el Nivel B2 en de los exámenes Internacionales de la Universidad de Cambridge al terminar sus estudios secundarios, que es una meta institucional. Este trabajo busca describir la experiencia profesional sobre la implementación de dicho taller, desarrollar el marco conceptual que lo sustente dentro de los lineamientos de la certificación internacional de uso del idioma inglés y presentar la reflexión crítica sobre los logros alcanzados en la experiencia significativa y su impacto en mi perfil profesional con proyección al futuro. En su elaboración se usa la metodología cualitativa y nos permite concluir, que la estrategia de taller es útil para mejorar la capacidad de los estudiantes para redactar textos formales en inglés, así como, para mejorar su redacción en general; también recomendar, continuar y fortalecer su aplicación dentro de la institución educativa.

**Palabras Clave:** Taller de escritura, Certificación, retroalimentación, reflexión, colaborativo

## ABSTRACT

This work of professional sufficiency is aimed to describe the significative professional experience of a writing workshop in English, in order to improve the writing process of formal texts, in an Audited Educational Institution. It belongs to the field of Curriculum and Didactic, of the Education Department and was developed to fight the specific need of improving the writing of formal texts in English, of the students in fourth and fifth grade of secondary, to achieve the level B2 in the international examinations of the Cambridge University when they finish the secondary school, which is an institutional goal. In this work of professional sufficiency we describe the professional experience of the writing workshop in English, develop the conceptual framework that supports it according to the guidelines of the International certification for the use of English and present a critic reflection about the reached goals in the experience and its impact in my own professional profile projected to the future. In its elaboration, qualitative methodology is used and it takes us to conclude that this strategy is useful to develop the students skills to write formal texts in English, and to improve their writing skills in general. It also takes us to recommend its continuity and to strength its application inside the Educative Institution.

**Key words:** Writing workshop, certification, feedback, reflection, collaborative

## INDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>5</b>
<b>PARTE I: LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1. IDENTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA</b> .....	<b>7</b>
<b>1.2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA:</b> .....	<b>9</b>
<b>PARTE II: MARCO CONCEPTUAL DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA</b> .....	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 1. ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y CERTIFICACIÓN EN INGLÉS</b> .....	<b>24</b>
1.1 EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.....	24
1.2 COMPETENCIAS DEL ÁREA DE INGLÉS EN EL CURRÍCULO NACIONAL.....	26
1.3 EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)	27
1.4 EL EXAMEN CAMBRIDGE B2: FUNDAMENTOS Y CRITERIOS .....	30
1.5 ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS Y PREPARACIÓN PARA EXÁMENES INTERNACIONALES .....	32
<b>CAPÍTULO 2. EL TALLER COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA Y SUS METODOLOGÍAS</b> .....	<b>34</b>
2.1 EL TALLER COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE ACTIVO .....	34
2.2 EL TALLER DE ESCRITURA COMO ESPACIO FORMATIVO .....	35
2.3 EXPERIENCIAS RELACIONADAS .....	37
3.1 LA ESCRITURA DENTRO DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (EFL).....	38
3.2 ENFOQUE COMUNICATIVO Y PRODUCCIÓN ESCRITA .....	41
3.3 ENFOQUE DE ADQUISICIÓN DE UN SEGUNDO IDIOMA .....	41
3.4 LA COMPETENCIA DE ESCRIBE TEXTOS EN EL ESTÁNDAR DE CAMBRIDGE.....	42
<b>3.1. APORTES AL DESARROLLO PROFESIONAL: APRENDIZAJE</b> .....	<b>44</b>
3.1.1. COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA .....	44
3.1.2. ANÁLISIS DEL LOGRO .....	49
3.1.3. APRENDIZAJE DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA .....	51
<b>3.2. MEJORA DE PERFIL PROFESIONAL: DESAFÍOS FUTUROS</b> .....	<b>56</b>
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>60</b>
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	<b>61</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>62</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>64</b>
<b>ANEXO 1: MUESTRAS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES EN LAS PRUEBAS DIAGNÓSTICO Y SIMULACRO.</b> .....	<b>64</b>
<b>ANEXO 2: MUESTRAS DE ESCRITOS DURANTE EL TALLER DE ESCRITURA</b> .....	<b>66</b>

## INTRODUCCIÓN

Durante el año 2024, en mi desempeño como docente del área de inglés en una Institución Educativa Fiscalizada ubicada en el sur de Perú, desarrollé una experiencia profesional significativa consistente en la implementación de un taller de escritura denominado “Writing Workshop”, integrado en el desarrollo regular de mis sesiones de aprendizaje. El propósito de esta intervención pedagógica fue fortalecer la competencia de producción escrita de los estudiantes, orientándola hacia los estándares requeridos para la certificación internacional Cambridge en nivel B2.

La experiencia significativa que presentó se inscribe en el área de Currículo y Didáctica, en tanto se vincula directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje y supone una intervención pedagógica caracterizada por su intencionalidad formativa y su impacto en los sujetos en formación, conforme a los lineamientos establecidos en la Guía para la elaboración de Trabajo de Suficiencia Profesional de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2025). Asimismo, esta propuesta busca contribuir a la mejora de la calidad de la educativa, al plantear como finalidad el fortalecimiento de la capacidad de los estudiantes para producir textos escritos en inglés, considerando las habilidades lingüísticas y cognitivas implicadas en dicho proceso.

La motivación que sustenta la elaboración del presente trabajo académico radica en la necesidad de analizar críticamente mi propia práctica docente a partir de la implementación del taller. Este proceso me permitió valorar sus alcances, reconocer sus limitaciones y profundizar en la comprensión del proceso de escritura en lengua inglesa; comprensión del proceso de escritura en lengua inglesa; comprensión que, a su vez, transformó la manera en que planifico, desarrollo y conduzco mis sesiones de aprendizaje.

Elegí esta experiencia debido a que respondía a una necesidad concreta tanto de la institución como de sus estudiantes. La institución educativa en la que

laboro es de régimen fiscalizado y se encuentra bajo la tutela de una empresa minera, la cual estableció como meta para el área de inglés que los estudiantes alcancen el nivel de certificación Cambridge B2 al culminar la educación secundaria. No obstante, tras la aplicación de evaluaciones diagnósticas y simulacros en formato de Cambridge, a los estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria, identifiqué deficiencias significativas en la producción escrita en inglés.

Entre las principales dificultades observadas se encontraron el incumplimiento de la extensión requerida en número de palabras, respuestas incompletas, uso inadecuado de los formatos solicitados, escasa organización textual y limitada claridad en la comunicación escrita, así como errores recurrentes de puntuación, ortografía y gramática. Estos resultados evidenciaron la necesidad de implementar una intervención pedagógica específica orientada al desarrollo sistemático de la competencia de escritura.

El presente trabajo se organiza en tres partes. En la Parte I, describo la experiencia profesional significativa, contextualizando la institución educativa y el problema identificado, y detallo el proceso de diseño, implementación y ajuste del taller de escritura en inglés, junto con sus principales resultados dificultades. En la Parte II, desarrollo el marco conceptual que sustenta la experiencia, abordando el enfoque por competencias en la enseñanza del inglés, los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y los criterios de evaluación del examen Cambridge B2; así como el taller como estrategia pedagógica. Finalmente, en la Parte III, presento una reflexión crítica sobre la experiencia, analizando los aprendizajes obtenidos, los aportes a mi desarrollo profesional docente y los desafíos futuros de su implementación.

## **PARTE I: LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA**

### **1.1. IDENTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La institución educativa fiscalizada, en la que laboro, y donde se desarrolló la presente experiencia se ubica en un campamento minero del sur del Perú a 3320 m.s.n.m. Su creación fue determinada en 1977 mediante un convenio suscrito con una empresa minera, estableciéndose que atendería las necesidades educativas en los niveles de educación primaria y secundaria. En el mismo campamento funciona además otra Institución educativa que brinda el nivel inicial; no obstante, ambas operan de manera coordinada.

La institución tiene como finalidad brindar servicios educativos a los hijos de los trabajadores de la empresa que residen en el campamento minero, bajo el régimen de Institución Educativa Fiscalizada, Ello implica que se rige por los lineamientos de las I.E. Públicas del Ministerio de Educación, aunque su administración y supervisión directa están a cargo de la empresa sostenedora.

La unidad minera comprende dos campamentos: uno destinado a funcionarios y sus familias; y otro a trabajadores y sus familias. Ambos funcionan de manera independiente y cuentan con sus servicios propios; la única instalación compartida es el hospital, ubicado entre ambos. La Institución Educativa en la que laboro, brinda servicios a los hijos de los trabajadores del segundo campamento.

La población estudiantil es diversa. Está conformada por hijos de ingenieros, operarios y obreros de la mina; en menor proporción, por hijos de docentes de la propia institución, y de trabajadores dedicados a servicios complementarios, como alimentación y limpieza. Asimismo, las familias proceden de distintas regiones del país, y presentan heterogeneidad en sus niveles socioeconómicos y de formación académica: mientras algunos padres son profesionales, otros cuentan únicamente con educación secundaria. Estas diferencias se reflejan en las expectativas

educativas familiares y en el grado de acompañamiento académico brindado a los estudiantes.

La población total del campamento bordea las cinco mil personas, y la empresa es responsable de asignar viviendas. Existen dos modalidades; viviendas para solteros, que consisten en habitaciones individuales con servicios compartidos, y viviendas familiares, en las que asigna una casa o departamento a cada familia. Para que un estudiante pueda matricularse en la institución educativa, sus padres deben contar con una vivienda familiar asignada, dado que ello posibilita su residencia permanente en el campamento. Esta condición genera una característica particular en el contexto educativo: todos los estudiantes residen con sus familias nucleares – padre, madre y, de ser el caso, hermanos – y, en la mayoría de los hogares, solo uno de los progenitores trabaja fuera del hogar mientras el otro asume principalmente las labores domésticas y de cuidado. Estas características familiares influyen en el acompañamiento académico de los estudiantes y en la consolidación de sus hábitos de estudio.

La EPS se desarrolló durante el periodo educativo del año 2024. Comenzó con la recopilación de datos, tanto de años anteriores como de la evaluación diagnóstico y las evaluaciones simulacro de exámenes Cambridge de ese año, y se desarrolló a lo largo de todo el año, con estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, en el área temática de currículo y didáctica.

La empresa sostenedora tenía un objetivo planteado, hace algunos años, consistente en que los estudiantes de la Institución educativa, al terminar sus estudios secundarios, alcanzaran el nivel B1 de uso del idioma inglés según los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para los Idiomas, en los exámenes internacionales de la Universidad de Cambridge. En noviembre del año 2023 se nos indicó que la meta será modificada y ahora era que puedan alcanzar el nivel B2. La diferencia de nivel entre ambas metas es considerable, los especialistas sugieren que la preparación requerida luego de alcanzar un nivel para poder lograr el siguiente es de 2 años. Complementariamente, la Universidad de Cambridge indica que son 200 horas de preparación. Sea cual sea la medida, es una diferencia

significativa alcanzar el siguiente nivel. Esto plantea el desafío general de subir el nivel de uso del idioma inglés de los estudiantes, con miras a alcanzar el objetivo planteado.

Ante este cambio en el objetivo a alcanzar, el primer paso fue determinar el nivel de uso del idioma inglés de los estudiantes del cuarto y quinto de secundaria a través de un examen diagnóstico, y contrastarlo con los requerimientos planteados por la Universidad de Cambridge para el nivel B2. Los exámenes de la Universidad de Cambridge evalúan las siguientes habilidades: Listening (escuchar), Speaking (hablar), Reading (leer), Use of English (uso del inglés, que se puede entender por gramática) y Writing (escribir). Entonces se procedió a tomar una prueba simulacro basada en los modelos de Cambridge a los estudiantes para poder obtener información sobre sus fortalezas y dificultades ante las exigencias de esta prueba.

El diagnóstico evidenció una brecha entre el nivel actual de los estudiantes y el requerido en las diferentes competencias, si bien algunas habilidades mostraban un nivel deficiente, este aún estaba dentro del margen de factible de ser desarrollado dentro de niveles aceptables dentro de las sesiones de clase. Es por otro lado, en la redacción de textos que se pudo ver una mayor deficiencia. Se observaron deficiencias significativas, tales como: incumplimiento del número de palabras, respuestas incompletas, uso incorrecto de formatos, falta de organización, poca claridad y errores de puntuación, ortografía y gramática, entre los principales. Por consiguiente, al ser tan grande la brecha entre la situación actual y el objetivo, que se evidenció que para superarla no bastaría con el trabajo habitual dentro de las sesiones de clase, aunque se le dé mayor importancia, si no que, necesitaría de un enfoque diferente y más intensivo poder aproximarse a la meta deseada.

## **1.2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA:**

Como ya he mencionado, la Institución Educativa en la que trabajo es de régimen fiscalizado, bajo la supervisión de una empresa minera, y atiende a los hijos

de sus trabajadores en un campamento minero en el sur del Perú. Dicha institución sigue los lineamientos del Ministerio de Educación para las instituciones públicas, pero al mismo tiempo, la empresa sostenedora propone programas de mejora y plantea objetivos más altos. Uno de estos, y que es el origen de la presente experiencia es lograr que los estudiantes alcancen el nivel de certificación Cambridge B2 al terminar sus estudios secundarios, anteriormente el nivel requerido era B1. Obtener un nivel B2 implica un grado de uso del idioma inglés alto, el cual, si bien no es para que sea alcanzado por la totalidad de los estudiantes desde el primer año, es una meta a la que nos debemos aproximar de manera sostenida.

Para poner un poco de contexto lo que implica un nivel B2 de inglés, en el año 2015 se presentó un plan a nivel del Ministerio de Educación para mejorar el nivel de enseñanza de inglés en las instituciones educativas públicas, entre los puntos más importantes es que se iba a pedir como requisito para que un docente pueda enseñar inglés, que tenga por lo menos un certificado de nivel B2. Actualmente dicho plan ha quedado relegado, pero nos da una idea que el nivel B2 es un nivel de inglés alto. Esta es una muestra que el objetivo planteado es alto, pero a su vez, dará a los estudiantes una ventaja competitiva en su futura vida académica y profesional.

Los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, siendo los más próximos a enfrentarse con este parámetro de medición de salida y la consecuente subida en el nivel de inglés requerido en clase reaccionaron de diferente manera. Mientras algunos se mostraban entusiasmados por el reto, la mayoría se mostraban escépticos de poder lograrlo.

En caso de los docentes este nuevo reto implicaba otros desafíos por su parte. Por un lado, había que replantear las metas parciales a lograr, no solo en cuarto y quinto de secundaria, si no de forma progresiva en todos los grados para que no resulte en un cambio drástico al llegar al último ciclo. Por otro lado, implicaba también prepararse y subir su nivel de inglés ellos mismos, ya que, por norma general para preparar para un nivel de inglés a los estudiantes, el docente debe ser por lo menos un nivel superior.

La elevación de la meta institucional se planteó en noviembre del 2023, por ello la evaluación de salida de ese año aún se aplicó considerando los parámetros correspondientes al nivel B1; no obstante, los resultados ya permitían anticipar que la transición hacia el nivel B2 no sería sencilla.

La prueba diagnóstica de marzo de 2024 confirmó esta proyección. Considerando a los 41 estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria, los resultados por habilidades mostraron que, en listening (Escuchar) el 36,6% se ubicó en el nivel inicio, el 58,5% en proceso y el 4,9% en logro; en reading (Leer), el 29,3% en inicio, el 65,9% en proceso y 4,9% en logro; en speaking (hablar), 29,3% en inicio, 63,4% en proceso y el 7,3% en logro. Estos desempeños relativamente similares evidenciaban un desarrollo comparable entre dichas habilidades y una mejora pedagógicamente viable. Sin embargo, en writing (escribir) los resultados fueron marcadamente distintos, el 48,8% de los estudiantes se ubicó en inicio, el 51,2% en proceso y ninguno alcanzó el nivel de logro.

Estos resultados evidenciaron una brecha específica en la producción escrita respecto de las demás habilidades comunicativas, lo que justificó el diseño de una intervención pedagógica focalizada orientada al desarrollo sistemático de la escritura en lengua inglesa.

Con el propósito de atender esta problemática, inicié la revisión de los manuales de Cambridge para sus exámenes de inglés, analizando tanto la matriz de evaluación como las orientaciones para la preparación de los estudiantes. No obstante, durante la aplicación de estas actividades advertí que su uso aislado resultaba insuficiente para revertir las dificultades detectadas. Por ello, procedí a realizar una revisión bibliográfica orientada a identificar estrategias pedagógicas más pertinentes para el desarrollo sistemático de la escritura en lengua extranjero

Entre las fuentes consultadas destaco las siguientes:

Heitin, (2016) refiere que siendo las habilidades gramaticales dificultades presentes en la escritura de textos por parte de los estudiantes, la implementación

de talleres de escritura ha probado mejorar el desempeño en esta, ya que ofrece un gran número de estrategias y un mayor tiempo para practicar. (Como se citó en Meisani, D. 2022).

La escritura de textos en un idioma extranjero es un proceso que puede resultar complicado para los estudiantes, ya que además de la dificultad que supone crear textos escritos, se agrega la dificultad de comunicar sus ideas en un idioma que no es el materno, y como consecuencia debe usar adecuadamente una gramática y vocabulario al que no se encuentra acostumbrado. Brookhart, (2007).

Dentro de las estrategias a aplicar para la producción de textos, Velásquez (2021) refiere que deben dividirse entre las que se deben emplear antes, durante y después de la escritura. Además, es importante la elaboración de una secuencia didáctica para desarrollar las actividades de escritura. De esta forma podemos definir estrategias para cada uno de los tres momentos: Antes o planificación con la lluvia de ideas, elaboración de un plan de escritura, selección de ideas principales, análisis de textos modelo. Durante con la redacción, revisión, corrección y reescritura. Y Después con la reflexión y auto evaluación del texto que se ha escrito.

Finalmente, la Universidad de Cambridge (2024, p.22) explica:

“The texts and tasks in Cambridge English Qualifications are designed to reflect real-world communication and to test learners’ true abilities in English, so preparing learners for the Writing test shouldn’t be very different from developing and assessing their writing skills in general. But of course, the tasks, timings and assessment scales are very specific and learners should have plenty of practice before they take the real exam.” [Los textos y tareas en los Exámenes de inglés de Cambridge son diseñados para reflejar la comunicación en el mundo real y evaluar las verdaderas habilidades de los estudiantes en inglés, así que prepararlos para el examen de escritura no debería de ser muy diferente de desarrollar y evaluar sus

habilidades de escritura en general. Pero desde luego, las tareas, tiempos y escalas de evaluación son muy específicas y los estudiantes deben tener bastante práctica antes de dar el examen real.]

Luego de revisar las fuentes citadas, entre otras, fue evidente que lo primero era incrementar el tiempo de trabajo en la habilidad y cambiar la forma de trabajo, a una estructura más flexible y que permita enfocarnos en las diferentes pequeñas tareas necesarias para poder redactar un texto. Es así que luego de tener el diagnóstico de los estudiantes y haber analizado varias estrategias como opciones, decidí establecer el taller de escritura (Writing workshop), esto debido a que un taller nos ofrecía un espacio para poder trabajar y desarrollar la competencia de manera práctica, intensificando las actividades para la redacción de textos en inglés. Decidí, además, separar dos horas cada semana de la carga horaria asignada para el área de inglés, en cuarto y quinto de secundaria para empezar con la realización del taller.

Decidido sobre el taller de escritura inicié con el análisis de los textos y actividades propuestas por la universidad de Cambridge y otras fuentes que hablan sobre el proceso de escritura, en busca de actividades adecuadas para formular el taller de escritura. Vi por conveniente, iniciar con las tres etapas del proceso de escritura explicada previamente según lo planteado por Velásquez (2021). Comenzar con las actividades de planificación del texto, lluvia de ideas, organización y elaboración de un plan de escritura. Luego las actividades de escritura, redacción de párrafos, uso de conectores y vocabulario sugerido. Finalmente, revisión, autoevaluación, coevaluación, corrección y reescritura.

El desarrollo de las actividades estaba dirigida a las rúbricas que implican la meta dada por la empresa sostenedora de alcanzar un nivel B2 dentro de las evaluaciones de Cambridge que esta alineada con los niveles estipulados por el Marco Común Europeo de referencia para los idiomas. Si bien es cierto que la meta propuesta es alta, el lograrla trae consigo muchas ventajas a los estudiantes en su futuro académico y profesional, ya que el nivel B2 es el requerido por la mayoría de

las universidades nacionales como segundo idioma para poder obtener el grado de Bachiller al egresar, también es el nivel que piden muchas universidades extranjeras para poder postular a programas de pregrado, post grado o becas, además según los lineamientos propuestos por el MINEDU en convenio con la Universidad de Cambridge era el nivel mínimo que debería de tener un profesor de Inglés para trabajar en los colegios JEC.

Al haber transcurrido las primeras sesiones, me di cuenta de que muchas de las dificultades observadas originalmente persistían, incluso algunas que consideraba inicialmente que serían fácilmente superadas, tales como hacer una lluvia de ideas, seleccionar las principales y organizarlas en un plan de escritura para poder redactar párrafos en torno a ellas. Fue ante esta situación que me formulé una interrogante ante la situación: ¿Los estudiantes tienen dificultad para redactar textos en inglés o para redactar textos en general? Así que decidí solicitar a los estudiantes que redacten un texto en español, al revisarlo, pude apreciar que persistían las mismas dificultades en la organización y comunicación de ideas.

Posteriormente decidí reunirme con la profesora de comunicación de cuarto y quinto de secundaria, con la finalidad de compartir ideas sobre las dificultades en producción de textos de los estudiantes, en dicha reunión la profesora describió las dificultades que tenía ella en la redacción de textos, como en algunos estudiantes no había capacidad de reflexión y escribían de manera improvisada y desorganizada.

Por otro lado, había otro tipo de dificultades en un buen número de estudiantes, incluso al momento de redactar oraciones simples en inglés, cometían errores gramáticos y de vocabulario y se quedaban estancados en escribir una o dos oraciones. Eso evidenciaba que si bien habían trabajado anteriormente todos esos temas no estaban interiorizados dentro de sus habilidades.

Con toda esta información y luego de un análisis, decidí replantear lo planificado y enfocarlo a iniciar con los fundamentos de la comunicación escrita, repasando gramática y vocabulario elemental, practicando formulación de oraciones

en torno a un tema, preferentemente secuencial, como: ¿Qué haces los fines de semana? Para finalmente unir las oraciones en un párrafo. Utilizando el trabajo en parejas para hacer una lluvia de ideas y elaboración del plan de escritura, para que así puedan intercambiar ideas y organizarlas en conjunto.

Las estrategias usadas fueron varias, como la lluvia de ideas, el trabajo en parejas y en grupos pequeños, la auto evaluación y co-evaluación, redacción de secuencias de acciones, uso de conectores, planteamiento de un plan de escritura, determinación de idea principal e ideas secundarias.

Hubo sin embargo un hecho que, a pesar de poder considerarse una herramienta valiosa fue usado de forma incorrecta por los estudiantes. Este es el uso de IA. Si bien es cierto que antes había tecnologías como el traductor de Google para poder cambiar textos de español a inglés, estas eran básicas y era fácil reconocer tanto su uso como sus deficiencias. Pero, con las IA los estudiantes simplemente copian en el “prompt” las mismas indicaciones que se da para la redacción de textos y se obtiene un escrito que cumple con la consigna. A pesar de múltiples esfuerzos para concientizar a los estudiantes que no se trata de que completen la actividad y saquen su nota, si no de que desarrollen una competencia que les va a ser útil, tanto para rendir exámenes Cambridge como para su vida futura, persistían estudiantes que optaban por esta solución de tal forma que la única salida posible fue la de prohibir que se usen dispositivos tecnológicos durante los días que desarrollábamos taller de escritura.

Luego de los dos primeros bimestres, a partir del mes de agosto pudimos comenzar a trabajar con formatos y material de Cambridge, escribiendo los tipos de textos solicitados para el examen de nivel B2, al mismo tiempo opté por reducir el tiempo a una vez cada quince días, esto debido a la necesidad del trabajo de las otras competencias y que los estudiantes, mostraban cierto agotamiento con las actividades de escritura, que demandan su concentración por periodos de tiempo más o menos prolongados.

La calidad de los escritos fue mejorando paulatinamente, antes los estudiantes buscaban escribir todo el texto como una continuación de ideas desordenadas en un solo párrafo. Luego de haber trabajado con lluvia de ideas y establecimiento de un plan de escritura, pudieron dividir el texto en párrafos tres, cuatro o cinco de acuerdo a lo planteado en su planificación y tratar de que cada párrafo se desarrolle en torno a una idea. Pudieron agregar también algunos conectores para mejorar el texto y hacerlo más comprensible.

En el caso de los estudiantes que mostraron mayores dificultades al momento de redactar textos, su avance fue menor, sin embargo, si pudimos evidenciar algunos logros. Al menos reconocían el tiempo y la persona en los que iban a escribir el texto: antes escribían textos como: Yesterday I give you, my mother the letter. Al reconocer el tiempo pasado y que hablamos de la tercera persona “my mother” pudieron escribirlo de forma correcta: Yesterday, I gave my mother the letter. También se pudo lograr con ellos que puedan escoger los temas a escribir dentro de una lluvia de ideas y organizar el texto asignando párrafos dentro de la estructura del plan. Entonces se pudo ver que había un desarrollo en la conciencia del texto a escribir, una organización, un tema y un objetivo.

El resultado fue satisfactorio, porque hubo un objetivo claro que era buscar la mejora en la capacidad de los estudiantes de escribir textos formales en inglés, y que a pesar de que se presentaron dificultades inesperadas se tuvo siempre la intención de buscar el origen de la deficiencia, y herramientas y actividades para poder solucionar los problemas que nos encontramos en frente. Como consecuencia, hubo mejora de los estudiantes gracias a las estrategias utilizadas. Un problema general cuando no alcanzaban el número de palabras es que se quedaban sin ideas de qué decir. Luego de practicar las estrategias de lluvia de ideas, organización y elaboración de un plan de escritura, el número de palabras escritas por los estudiantes mejoró. En general todos los estudiantes mejoraron en mayor o menor medida su habilidad de escribir textos formales en inglés. En los casos más saltantes, 3 estudiantes que se han presentado al examen B2, de los cuales, dos alcanzaron la certificación y el otro estuvo a pocos puntos de lograr la

certificación. En general, al momento de la prueba de salida hubo una mejora en los puntajes obtenidos en la competencia de escribe 7 estudiantes alcanzaron el nivel de logro. No obstante, es preciso señalar que no todos los estudiantes se presentan a los exámenes de certificación de Cambridge, sino únicamente un grupo reducido. Ello se debe principalmente al costo de inscripción del examen, el cual resulta elevado para algunas familias y condiciona la decisión de participación.

A pesar de los avances observados, durante el proceso se presentaron diversas dificultades. En algunos estudiantes persistieron debilidades asociadas a la falta de interés y motivación, incluso luego de haber realizado entrevistas y acuerdos tanto con ellos como con sus padres. En otro caso, el progreso fue menor al esperado debido a limitaciones en la competencia comunicativa en inglés, tales como la dificultad para recordar vocabulario y estructuras gramaticales, organizar las ideas dentro de un párrafo y expresarlas de manera comprensible.

Asimismo, observé que ciertos logros alcanzados durante las sesiones del taller no siempre se consolidan en el tiempo, pues algunos estudiantes evidenciaban retrocesos en sesiones posteriores. Estas diferencias responden, en parte, a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula. Otro factor relevante fueron las inasistencias reiteradas: en ocasiones se debieron a motivos justificados; sin embargo, también se registraron ausencias prolongadas cuando los trabajadores del campamento salían de vacaciones y se trasladaban con toda la familia por periodos de dos o tres semanas. Estas interrupciones afectaron la continuidad del proceso formativo y la consolidación de los aprendizajes.

Otro factor identificado fue el escaso interés que algunos estudiantes, manifestaban hacia la asignatura de inglés. Frente a ello, implementé acciones de sensibilización y orientación con los estudiantes y sus padres de familia, lo que permitió observar una mejora gradual en su disposición hacia el aprendizaje del idioma.

El alcance de esta experiencia es doble. Por un lado, se evidencia una mejora en la formación de los estudiantes en el uso del idioma inglés, orientada a alcanzar

la meta institucional propuesta por la empresa sostenedora, lo que a su vez contribuirá a mejorar sus oportunidades académicas y laborales futuras. Las habilidades desarrolladas para mejorar la escritura de textos en inglés también resultan útiles cuando los estudiantes escriben textos en español y cuando deben organizar, ya que los ejercicios de lluvia de ideas y planificación fortalecen estos procesos. Los estudiantes lograron mejorar en la competencia de escribir textos tanto en inglés como en español. A nivel académico estos resultados pueden ser validados a través de los registros de notas de los estudiantes en las áreas en cuestión y de los resultados obtenidos en los exámenes simulacros de Cambridge, considerando que solo un pequeño grupo se inscribió para dichas evaluaciones.

Cabe resaltar el caso de una estudiante de quinto de secundaria que si bien es cierto es hábil en comunicarse oralmente en inglés sus escritos eran muy largos y desordenados, a menudo de un solo párrafo donde mezclaba todas sus ideas. Luego de haber desarrollado el taller de escritura y haber conversado con sus padres, se inscribió para dar el examen FCE de nivel B2 de Cambridge y alcanzó los 160 puntos necesarios para obtener la certificación de Cambridge para ese nivel.

Es también preciso indicar que hay estudiantes que, a pesar de, participar de igual medida del taller de escritura evidencia poco desarrollo de esta habilidad. Puedo citar el caso de un estudiante de cuarto de secundaria que, a pesar de asistir a las clases de inglés, realizar las actividades de taller, cuando trabaja en pareja en la etapa de lluvia de ideas y de planificación aporta y lo realiza aceptablemente, cuando lo hace solo no muestra un avance significativo. De la misma forma necesita acompañamiento para poder redactar oraciones simples, y que a pesar de haber trabajado estructuras y vocabulario desde el inicio de nuevo parece no interiorizar estos temas.

Por otro lado, esta experiencia ha significado una mejora en mi desarrollo profesional, al brindarme la oportunidad de reflexionar sobre una dificultad, analizar sus orígenes y proponer e implementar soluciones. El cambio profesional producido en mí está relacionado con una forma más reflexiva de observar las dificultades de los estudiantes y de buscar soluciones pedagógicas eficaces; así como con una

mayor conciencia de la individualidad de cada estudiante para ayudarlos a desarrollar su potencial, reconociendo que, mientras para algunos el uso de un idioma extranjero resulta motivador y de fácil desarrollo, para otros puede ser frustrante y complejo, lo que exige una actitud empática y la valoración de sus avances, aun cuando no alcancen plenamente la meta propuesta.

Antes de la experiencia era primero la necesidad de buscar una solución y ver la mejor forma de implementarla, una vez que decidí por el taller de escritura “writing workshop” la expectativa de que sería la herramienta que ayudaría a mejorar la escritura de textos de los estudiantes para lograr las metas, aunque con la consciencia que la producción de textos escritos es una competencia difícil de desarrollar incluso en español, el conocer previamente de esta dificultad provocaba en mi un cierto grado de ansiedad. Yo quería ayudar a los estudiantes, pero sabía que era un camino largo y difícil, que les iba a resultar a veces tedioso.

El inicio de la experiencia, en las primeras sesiones del mes de abril fue motivador, les expliqué a los estudiantes que el objetivo era que ellos mejoren en la competencia en la que según las evaluaciones habían evidenciado mayor dificultad y que la meta era que pudieran dar un examen de Cambridge, además que contar con el certificado les ayudaría en su futuro y en la universidad. Los estudiantes se sintieron interesados y motivados ante la explicación, dicha motivación me hizo sentir optimista también.

Las dificultades que se presentaron al inicio de la aplicación de la actividad me produjeron frustración. Pero cuando pude hallar la causa de estas dificultades la sensación fue por el contrario de satisfacción, que se combinó con el optimismo de ver que había un avance sostenido en los estudiantes.

Al volver de vacaciones medio año los estudiantes parecían haber retrocedido en general y fue necesario sobreponerse otra vez a la frustración y dar un breve repaso a todo lo trabajado y comenzamos a trabajar con actividades de Cambridge.

En este punto fue necesario lidiar con otro problema que fue el uso de traductores online y de las IAs por parte de los estudiantes para terminar la actividad rápido y sin esfuerzo, en muchos casos ni siquiera revisaban el texto antes de presentarlo, y aunque saltaba a la vista que el trabajo no era hecho por ellos, en muchos casos negaban haber usado esas herramientas. Fue un momento de decepción porque a pesar de que les explicaba que lo importante era desarrollar la habilidad de escribir por su propio bien, que las herramientas se podían usar para buscar palabra que desconocían o quizás ver la forma de ordenar una idea que les causaba problemas, varios estudiantes parecían no querer entender y seguían usando estas herramientas de forma inadecuada. A partir de ese momento decidí que todas las actividades del taller de escritura se harían solamente con el uso de sus cuadernos y de ser el caso diccionarios, en todo caso ante cualquier duda podrían preguntarme a mí por alguna palabra o la forma más adecuada de escribir una idea.

A partir de ese momento, el taller se desarrolló de manera favorable y, con el transcurso de las semanas, observé una mejora sostenida en la mayoría de los estudiantes. Concluimos el año académico con una perspectiva positiva, pues, aunque solo algunos alcanzaron un desempeño cercano al requerido para a certificación B2, la calidad de los textos producidos por la mayoría evidenció avances significativos. La constatación de esta mejora resultó altamente satisfactoria desde el punto de vista profesional y culminé la experiencia en 2024, con la expectativa de continuar y fortalecer esta línea de trabajo durante el año 2026.

En concordancia con lo indicado párrafos arriba, las emociones durante el desarrollo de la experiencia en 2024 fueron variadas y dependía de lo que iba sucediendo en cada etapa, algunas fueron positivas y otras más bien frustrantes. Luego de haber transcurrido todo el año y viendo la experiencia en retrospectiva la emoción general es de satisfacción de haber podido ayudar a los estudiantes y de haber crecido profesionalmente durante este periodo. A la par de esta emoción tengo el pensamiento de que a pesar de los altos y bajos durante el desarrollo del

taller de escritura en el año 2024, fue la decisión correcta. Si bien es cierto, es necesario seguir mejorando y desarrollando el taller involucrando a la institución educativa como un todo y a los profesores de inglés de los otros grados como a los profesores de comunicación que también necesitan desarrollar la reflexión por parte de los estudiantes para poder producir textos escritos.

Recuerdo que había veces que cuando la actividad cumplía con su objetivo y un buen número de estudiantes lograba avanzar y me produce una sensación de satisfacción, sin embargo, cuando esto no era así y veía el tedio de algunos estudiantes o el poco interés causado por la actividad, me producía una sensación frustración y de que faltaba algo. Era entonces momento de volver a pensar sobre la actividad y ver ¿Qué salió mal? ¿La actividad estuvo mal diseñada o ejecutada? ¿Hubo acaso algún factor externo que influenciara en ese resultado?

Ciertamente había veces que había factores externos que afectaban el desarrollo de la sesión y la motivación de los estudiantes. Recuerdo una vez que hubo un desfile en la mañana, fue por el día de la bandera, los estudiantes estuvieron en la mañana en el desfile y en la tarde teníamos clase de inglés y tocaba taller de escritura. Cuando los estudiantes llegaron estaban cansados, algunos con dolor de cabeza y otros directamente habían faltado. Las actividades del taller para ese día si bien no eran tan complicadas porque trataban de responder preguntas para organizar un correo electrónico, los estudiantes no estaban en condiciones de realizarla de manera adecuada, incluso algunos estudiantes que yo reconocía por buenos y aplicados no pudieron terminar la actividad y se acercaron a disculparse pues no se sentían bien y no les gustaba dejar las actividades sin terminar. Ese fue un momento donde en vez de sentir frustración me produjo una gran empatía pues me ponía en su situación y sabía que era difícil para ellos en ese momento.

Hubo otro momento, cuando un estudiante de cuarto de secundaria que tenía dificultad para organizar sus ideas en torno a un tema y me decía que era muy difícil incluso el hacer un grupo de oraciones seguidas pudo un día terminar dos párrafos de manera bastante aceptable al dar su opinión en un ensayo sobre los uniformes escolares. En ese caso pudo hacer el párrafo de introducción con algunas variantes

de un modelo ya dado y el primer párrafo explicando que le incomodaba usar corbata porque a veces le hacía doler el cuello. Si bien es cierto que la actividad eran cuatro párrafos y 120 palabras y el sólo había hecho dos y apenas pasaba las 50 palabras fue un momento en que me sentí orgulloso de haber logrado que avanzara hasta ahí.

A nivel personal, me llevó de esta experiencia una reflexión importante y que siento a que me ayuda a ser mejor docente de estudiantes de secundaria de un colegio. Esta es que la mayoría de los docentes de inglés hemos aprendido y enseñado en institutos y allí que la educación es por ciclos, lo que generalmente sucede es que terminando el ciclo el estudiante puede pasar al siguiente o lo vuelve a hacer y no se da una mayor reflexión de lo que esto implica, pues ya estará en otro grupo con otro docente. Sin embargo, en un colegio los estudiantes que tienen dificultades no repiten el ciclo (de inglés) hasta que lo logren, si no que siguen en su grado con sus compañeros y con actividades cada vez más complicadas. Hay algunos casos que estos se esfuerzan y mejoran, pero en otros casos a pesar de su esfuerzo están lejos de lograr lo que se espera de ellos en ese grado. Esto les produce un gran nivel de frustración. Es ahí que es necesario apoyar a estos estudiantes y dedicarles un tiempo adicional y proponer algunas metas más cercanas a su nivel y felicitarlos cuando hay un avance. Estar más pendientes de estos estudiantes, notar cuando necesitan de uno y ayudarlos es muy valioso tanto para ellos como para nosotros como docentes.

Volviendo al tema específico de la experiencia del taller de escritura, podría decir finalmente, que si bien soy consciente que no se ha logrado que todos los estudiantes avancen en igual medida hacia el objetivo, ha habido algunos que lo lograron y alcanzaron el nivel deseado, otros que están cerca y otros que, aunque aún estén lejos de la meta han podido avanzar, y sus textos escritos han mejorado apreciablemente. Todo esto indica que estoy en el camino correcto para poder desarrollar la habilidad de los estudiantes para escribir textos formales en inglés.

Se que los estudiantes también se sienten más confiados de su capacidad para escribir textos escritos, conocen los pasos a seguir y conocen los tres

momentos de la producción de textos escritos. Hay algunos que ya han alcanzado el nivel esperado, otros que están cerca y saben que les falta poco y otro grupo que a pesar de sus dificultades a avanzado. El ver sus escritos y verlos trabajar cada vez de forma más independiente y confiando en sus conocimientos y capacidades es algo que me llena de satisfacción y me empuja a seguir por este camino y hacer que esta experiencia ya no sea sólo personal, si no, institucional. Como se puede evidenciar en el Anexo 2 que muestra escritos de los estudiantes.



## **PARTE II: MARCO CONCEPTUAL DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA**

### **CAPÍTULO 1. ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y CERTIFICACIÓN EN INGLÉS**

#### **1.1 EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS**

El denominado enfoque por competencias ha sido incorporando progresivamente desde la década de 1970 en la enseñanza de lenguas extranjeras. En el caso del inglés, la consolidación del enfoque comunicativo (Communicative language teaching) propuso organizar la enseñanza en cuatro habilidades lingüísticas: listening y Reading, orientadas a la comprensión, y speaking y writing, orientadas a la producción. Si bien estas habilidades se desarrollan de manera integrada dentro de un contexto comunicativo, suelen evaluarse de forma diferenciadas debido a que evidencian dimensiones distintas de proceso de comunicación. En consecuencia, la evaluación de la capacidad para la expresión oral no implica los mismos procedimientos ni criterios que la evaluación de la producción escrita.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas resalta que la importancia de aprender un idioma es poder comunicarse efectivamente a través de este y que por tanto su enseñanza debe basarse en su uso en contextos y situaciones comunicativas reales. Por este motivo, diferentes actividades como los Role Play (juego de roles) son herramientas útiles para desarrollar la comunicación oral ya que buscan asumir papeles dentro de un escenario real para producir una situación comunicativa. Por ejemplo: En el restaurante, un estudiante es un cliente y quiere ordenar diferentes platos, mientras que el otro es el mesero que le tiene que aconsejar y tomar la orden.

Hymes (1966 como se cita en Fajardo, 2012), introdujo el término competencia comunicativa, señalando que para lograr una comunicación efectiva, no basta con conocer las reglas gramaticales de una lengua, si no que también es necesario saber cuándo y cómo utilizarlas de manera adecuada. Este concepto implica, además la capacidad de seleccionar la forma de expresión más pertinente según el contexto comunicativo. Así por ejemplo la interacción con un amigo no requiere los mismos registros lingüísticos que la comunicación con una autoridad escolar, ya que en cada caso se emplean distintos niveles de formalidad, vocabulario y expresiones.

Actualmente, el uso del enfoque por competencias en la educación es una tendencia clara en diferentes países del mundo y que como su nombre lo dice, busca desarrollar competencias en los estudiantes en vez de que adquieran información y memoricen conceptos claves de diversos temas. Si nos enfocamos en nuestro contexto cercano podemos ver que se utiliza en México, Chile, Colombia, Ecuador entre otros, y por supuesto en Perú las usamos y están detalladas en el currículo Nacional desde el año 2016 que determina tres competencias para el área de Inglés como lengua extranjera estas con: Se comunica oralmente en Inglés como lengua extranjera, lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera y escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.

Se observa, por tanto, que tanto el enfoque comunicativo como el enfoque por competencias orientan la enseñanza hacia el desarrollo de habilidades que permitan al estudiante comunicarse de manera efectiva. Adicionalmente las habilidades del enfoque comunicativo se relacionan directamente con las competencias del Currículo Nacional. En ese sentido, las habilidades de Listening (Escuchar) y Speaking (hablar) están contenidas en la competencia: Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera. La habilidad de Reading (Leer) se corresponde con la competencia: Lee diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera y la habilidad Writing (escribir) con la competencia: Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.

## 1.2 COMPETENCIAS DEL ÁREA DE INGLÉS EN EL CURRÍCULO NACIONAL

El Currículo Nacional (2016) es un documento oficial del Ministerio de Educación, que se basa en el enfoque por competencias, el cual define los aprendizajes deben lograr durante su formación básica, establece el perfil de egreso, enfoques transversales y los estándares de aprendizaje. Sirve como base para la preparación y planificación del trabajo docente en todos los niveles educativos.

En lo referente al área de inglés plantea tres competencias, que son:

- **Competencia 13:** Se comunica oralmente en inglés como lengua extranjera.

Esta competencia se define como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para comunicar sus ideas y emociones. Se trata de una comprensión y producción eficaz porque supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos que expresa o escucha, para lograr sus propósitos.

- **Competencia 14:** Lee diversos tipos de textos escritos en inglés como lengua extranjera.

Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Se trata de una comprensión crítica porque supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos que lee a través de procesos de comprensión literal e inferencial, interpretación y reflexión.

- **Competencia 15:** Escribe diversos tipos de textos en inglés como lengua extranjera.

Esta competencia se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el

propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo.

Sin embargo, a pesar de que, según lo explicado en los anteriores párrafos, pareciera que el enfoque comunicativo de la enseñanza del inglés y el enfoque por competencias del Currículo Nacional del Perú están alineados en cuanto a su sentido e intención, existe un desfase en cuanto a los niveles de logro que busca el currículo nacional y lo que se plantea en estándares internacionales para que la adquisición del inglés como lengua extranjera sea realmente útil dentro de un contexto global.

Dentro de los estándares internacionales para el uso del inglés, el que se puede considerar como el que tiene una presencia más global es el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

### **1.3 EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)**

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es un sistema de referencia y estandarización del nivel de desarrollo en el uso de los diferentes idiomas presentes dentro de la Unión Europea. Este marco de referencia se dio ante la necesidad de facilitar la movilidad entre las personas residentes en la Unión Europea con fines profesionales, entre países con idiomas distintos.

La dificultad original era que cada instituto de idiomas, escuela o universidad usaba una escala diferente, es decir, lo que para uno era nivel avanzado, para otro podría ser intermedio y era necesario volver a evaluar el nivel de uso del idioma extranjero de la persona en cuestión.

La Directora General de Democracia del consejo de Europa Snežana Samardžić-Marković (2021), plantea el objetivo del MCER de la siguiente manera:

“El MCER tiene como objetivo promover una educación plurilingüe de calidad, facilitar una mayor movilidad social, así como estimular la reflexión y el

intercambio entre profesionales de la lengua para el desarrollo curricular y la formación de profesores. Además de esto, el MCER proporciona un metalenguaje que permite abordar la complejidad del dominio lingüístico para todos los ciudadanos en una Europa multilingüe e intercultural y que los responsables de las políticas lingüísticas puedan trabajar con objetivos y resultados de aprendizaje coherentes y transparentes. El MCER no se concibió en ningún momento para justificar una función controladora de los instrumentos de evaluación.”

El MCER (2021), establece seis niveles organizados en tres bloques para describir las habilidades en el uso de un idioma extranjero que posee la persona. Lo cual se puede describir de la manera siguiente:

#### “USUARIO BÁSICO:

A1: Comprende y utiliza expresiones conocidas y cotidianas, así como frases muy básicas, destinadas a la satisfacción de necesidades concretas. Se presenta a sí mismo/a y a otros, plantea y contesta preguntas relativas a datos personales como el lugar de residencia, las personas que conoce y sus pertenencias. Participa en interacciones de manera sencilla siempre que el/la interlocutor/a hable despacio y con claridad y esté dispuesto/a cooperar.

A2: Comprende oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo). Se comunica en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre asuntos conocidos y rutinarios. Describe en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno inmediato, así como temas de necesidad inmediata.

#### USUARIO INDEPENDIENTE:

B1: Comprende la información principal de textos claros y en lengua estándar sobre asuntos conocidos y habituales relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, etc. Se desenvuelve en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se habla la lengua. Elabora textos sencillos y

cohesionados sobre temas conocidos o de interés personal. Describe experiencias, acontecimientos, sueños, esperanzas y ambiciones, y ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones y planes.

B2: Comprende las ideas principales de textos complejos tanto sobre temas concretos como abstractos, incluidas discusiones técnicas dentro de su especialidad. Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con usuarios de la lengua meta sin producir tensión alguna para ninguna de las dos partes. Elabora textos claros y detallados sobre una amplia variedad de temas y explica un punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.

#### USUARIO COMPETENTE:

C1: Comprende una amplia variedad de textos extensos y de un alto nivel de exigencia, y reconoce en ellos significados implícitos. Se expresa de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Hace un uso flexible y efectivo de la lengua para fines sociales, académicos y profesionales. Produce textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos, mostrando un buen control de los patrones organizativos, los conectores y los mecanismos de cohesión.

C2: Comprende prácticamente cualquier tipo de texto. Resume y reelabora información y argumentos procedentes de diversas fuentes orales y escritas para presentarlos de manera coherente. Se expresa de manera espontánea, con gran fluidez y con precisión, diferenciando matices de significado más sutiles incluso en situaciones de mayor complejidad.”

La presente experiencia se basa en la competencia escribe textos en inglés como lengua extranjera, y en al nivel B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para los idiomas. Es por eso, que se dará más detalle en lo referente a esta competencia y nivel.

La diferencia principal entre el nivel B1 y B2 del MCER es que mientras el nivel B1 busca una comunicación sobre temas habituales y de interés personal, el nivel B2 ya se enfoca en una comunicación de índole laboral, académica o de temas de actualidad, siendo ya una comunicación en un entorno formal. Es por eso, que el nivel de comunicación B2 es el requerido por universidades tanto para ingreso de estudiantes que usen inglés como lengua extranjera, en países anglófonos como para estudiantes que quieran acreditarlo como requisito para su graduación. También se usa para fines laborales como nivel mínimo para profesores de Inglés.

#### **1.4 EL EXAMEN CAMBRIDGE B2: FUNDAMENTOS Y CRITERIOS**

Existen varias instituciones que evalúan el nivel de inglés de los candidatos para certificarlo, basados en diferentes escalas, de entre ellos hay un grupo cada vez más importante que usan evaluaciones basadas en la escala del MCER, y la más importante a nivel global es la certificación otorgada por la universidad de Cambridge.

Las certificaciones otorgadas por la universidad de Cambridge se otorgan a estudiantes que aprueban sus exámenes diseñados para cada nivel de la escala del MCER y son reconocidas por cada vez más instituciones a nivel mundial.

El examen que nos interesa en esta experiencia es el FCE (First Certificate in English) que está diseñado justamente para otorgar una certificación nivel B2. El cual está dividido en cuatro partes: Reading and use of English (Comprensión de lectura y Gramática), Listening (Comprensión de audios), Speaking (Una entrevista oral por parejas) y Writing (Producción de textos), que es el que nos importa en esta experiencia.

La parte del examen referente a writing dura una hora y veinte minutos y se compone de dos preguntas:

En la primera pregunta se solicita a los candidatos que escriban un ensayo sobre un tema enunciado en la pregunta, en el cual deberá expresar su opinión. Sobre el tema, adicionalmente, se le dan dos ideas sobre las cuales escribir debiendo el estudiante agregar una tercera, las opiniones deben ser explicadas dando razones. El texto debe ser escrito en tercera persona y en lenguaje formal, y debe además tener una extensión de entre 140 y 190 palabras.

En la segunda pregunta se brindan tres opciones a los candidatos, de entre las cuales deben escoger una. Estas opciones son un artículo, un correo electrónico, una reseña o una historia y se deberá aconsejar, comparar, describir, evaluar, explicar, expresar opinión, justificar y/o hacer una recomendación, de acuerdo a lo elegido. El registro puede variar de informal a formal de acuerdo a la situación planteada en la pregunta, y de la misma manera que en la primera pregunta debe de tener una extensión de entre 140 y 190 palabras.

La parte de “writing” del examen se evalúa con una rúbrica para ambas preguntas, que detalla los siguientes criterios y descripciones del nivel esperado, de acuerdo con la guía de exámenes para docentes de la universidad de Cambridge (2023):

**CONTENIDO:** Todo el contenido es relevante a la tarea, el lector objetivo está completamente informado. Que quiere decir que se incluye toda la información requerida en la pregunta, y se debe considerar al lector objetivo, si es un compañero de clase, un docente, lectores de una revista entre otros.

**LOGRO COMUNICATIVO:** Usa las convenciones de la tarea comunicativa efectivamente para mantener la atención del lector objetivo y comunicar ideas complejas y directas, así como apropiadas. Las convenciones de la tarea incluyen el género, formato, registro y función del texto, es decir, si es una carta personal no debe tener el mismo formato que un reporte formal, y un correo electrónico a un profesor será probablemente más formal que si se dirige a un amigo cercano. Ideas complejas son abstractas, o cubren un área más amplia, lo que significa que el candidato debe tener más recursos lingüísticos para juntar y expresar estas ideas.

**ORGANIZACIÓN:** El texto está bien organizado y es coherente, usando una variedad de recursos cohesivos y patrones organizacionales para tener un efecto favorable en el texto. Lo que significa que el texto es fácil de entender porque las ideas y oraciones están bien conectadas. Patrones organizacionales son formas de conectar oraciones que ayudan al lector a comprender la intención, sentido y flujo de ideas del escritor. Esto incluye cosas como comenzar un párrafo con una pregunta directa al lector, ordenar las oraciones en un orden que vaya de ideas más simple a más emocionantes, entre otras.

**LENGUAJE:** Usa una variedad de vocabulario incluyendo palabras menos comunes de forma apropiada, de formas gramaticales simples y complejas con control y flexibilidad. Errores ocasionales podrían presentarse, pero no impiden la comunicación. Palabras menos comunes se refiere al uso de vocabulario que no es usado comúnmente en este contexto, quizás porque expresa ideas o conceptos bastante específicos. Flexibilidad se refiere a que el escritor puede adaptar su elección de palabras y estilo, en vez de usar el mismo cada vez. Eso permite al escritor comunicarse de forma más efectiva y eficiente.

## **1.5 ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS Y PREPARACIÓN PARA EXÁMENES INTERNACIONALES**

Como se detalló anteriormente, el enfoque por competencias adoptado por el Ministerio de Educación en el Currículo Nacional 2016, tiene bastante relación con el enfoque por comunicativo que se ha venido utilizando en la enseñanza de idiomas, en este caso Inglés, desde finales del Siglo XX hasta la fecha. De esta manera, los exámenes internacionales de certificación de uso del Inglés de la Universidad de Cambridge siguen la misma lógica y se dividen en habilidades.

El enfoque comunicativo, nos lleva a buscar como fin el realizar una comunicación efectiva y adecuada en las diferentes competencias, en este caso nos centraremos en la producción escrita a través de la creación de textos.

Es necesario, para una mejor comprensión de la experiencia que está siendo descrita, entrar en un mayor detalle y comparar el perfil de egreso de la competencia “Escribe textos en inglés como lengua extranjera” con los requisitos de la habilidad escribe “Writing” del MCER y la Universidad de Cambridge nivel B2.

El MINEDU (2016, p. 116) indica en el currículo nacional el siguiente perfil de egreso para el séptimo ciclo, es decir, quinto grado de secundaria:

“Escribe diversos tipos de textos de amplia extensión de forma reflexiva en inglés. Adecúa su texto al destinatario, propósito y registro a partir de su experiencia previa y fuentes de información variada. Organiza y desarrolla sus ideas alrededor de un tema central y las estructuras en párrafos y subtítulos. Relaciona sus ideas a través del uso de algunos recursos cohesivos (sinónimos, antónimos, pronominalización y conectores aditivos, adversativos, temporales, condicionales, disyuntivos y causales) con vocabulario variado y pertinente a la temática tratada y construcciones gramaticales de mediana complejidad. Utiliza recursos ortográficos que permiten claridad en sus textos. Reflexiona sobre el texto que escribe y evalúa los usos del lenguaje con la finalidad de mejorar el texto que escribe en inglés.”

En esencia, esta premisa parece bastante cercana a los requerimientos de una certificación de nivel B2, pero en la práctica, los niveles de dificultad al momento de realizar las actividades son muy distantes, y la especificidad de los requerimientos de la Universidad de Cambridge hacen que sea necesario un trabajo adicional para lograr el objetivo.

Como consecuencia de esta necesidad de elevar el nivel de producción de textos en inglés, y luego de analizar diferentes alternativas, se decidió utilizar la estrategia de un taller de escritura.

## **CAPÍTULO 2. EL TALLER COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA Y SUS METODOLOGÍAS**

### **2.1 EL TALLER COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE ACTIVO**

El concepto de taller en lo referente al campo pedagógico es variado, puesto como indica Ander-Egg (1991,p. 9), “Con este nombre se han designado experiencias de alcances muy diversos, al aplicarse a diferentes ámbitos de formación.” Es decir, que el uso de la palabra taller se viene utilizando para una gran variedad de actividades y experiencias, y según lo expresa se ha llegado a confundir el taller con seminario, o con el trabajo de laboratorio u otros trabajos prácticos. Es necesario entonces, el tener un concepto claro de lo que es taller para poder entender la experiencia que es motivo de este texto. Ander-Egg (1991,p.10) explica que:

“La palabra taller, tal como se utiliza en el lenguaje corriente, ayuda a entender bastante bien la significación pedagógica del término. Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de "algo", que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. Este es el aspecto sustancial del taller. Pero es un modo de hacer que tiene ciertas características que le son propias y que se apoyan en determinados supuestos y principios.”

Este concepto coincide con la intención en la realización del taller de escritura en Inglés, que busca que los estudiantes realicen las tareas relacionadas con la producción de textos centrandose en el proceso de elaboración en conjunto, es decir, que puedan interiorizar la forma de redactar un texto formal a través de la acción es decir de la práctica más que de la teoría y reforzando el aprendizaje colaborativo. Es necesario que el taller sea un espacio colaborativo donde los

estudiantes tengan claro el objetivo que en este caso es escribir textos, se familiaricen con la tarea con sus etapas y con las características que debe tener el producto final, dónde se sientan en libertad de practicar, cometer errores y aprender de ellos.

## **2.2 EL TALLER DE ESCRITURA COMO ESPACIO FORMATIVO**

El taller de escritura como una estrategia, comienza por crear un espacio dónde los estudiantes puedan expresar sus ideas, intercambiar opiniones, identificar sus fortalezas y debilidades, y donde puedan practicar la escritura de los textos requeridos de una forma más directa, maximizando el tiempo destinado a la practica en vez de a la teoría.

Dentro de las estrategias a aplicar para la producción de textos, Velasquez (2021) refiere que deben dividirse entre las que se deben emplear antes, durante y después de la escritura. Además, es importante la elaboración de una secuencia didáctica para desarrollar las actividades de escritura. De esta forma podemos definir estrategias para cada uno de los tres momentos:

Antes o planificación, donde el estudiante lee la pregunta y comprende lo que se le solicita, acto seguido debe de pensar en lo que va a escribir, iniciando con una lluvia de ideas, lo organiza con la elaboración de un plan de escritura donde selecciona y ordena sus ideas principales indicando que ideas incluirá en cada párrafo para poder redactar su texto. Cuando se trata de un formato que los estudiantes desconocen se puede iniciar con el análisis de textos modelo.

Durante, es la redacción del texto propiamente dicha, el estudiante aquí decide si será un texto, formal, semi formal o informal, además de decidir si lo escribirá en primera o en tercera persona y los tiempos gramaticales a ser usados. De acuerdo con dichas decisiones redacta el texto, comprueba la organización de las ideas, usa conectores para dar más sentido al escrito. Luego lee lo escrito y busca si hay errores de escritura y comprueba si el texto es comprensible por el lector. De ser necesario hace correcciones y vuelve a escribir el texto.

Después, luego de que el estudiante está conforme con su texto pasa a la auto evaluación, donde revisa que haya cumplido todos los criterios solicitados en la pregunta así como en las rúbricas de evaluación, puede complementarse esta etapa con la corrección entre pares, donde un compañero de clase revisa y evalúa el texto escrito a la vez que el estudiante revisa el de su compañero dando su opinión y sugerencias de acuerdo con las rúbricas de evaluación.

Es necesario hablar ahora de las estrategias didácticas utilizadas en el taller de escritura en inglés, dichas estrategias deben basarse en el aprender haciendo, siguiendo los lineamientos del constructivismo al momento de ser elegidas y desarrolladas.

Bayley (2015) nos habla de la técnica de Brainstorming, también llamada lluvia de ideas. Consiste en la recolección de ideas sobre un tema en especial sin ningún orden en particular. Solamente consiste en anotar todas las ideas que surgan alrededor del tema solicitado. Es útil para iniciar cualquier proceso de escritura.

La Universidad de Cambridge (2024) explica sobre la importancia de la revisión entre pares, Es cuando entre dos estudiantes revisan mutuamente el escrito elaborado y dan la retroalimentación que les parece pertinente, explicando tanto temas generales, como: fue un poco difícil de entender, la estructura estuvo clara hasta cosas más específicas de acuerdo al nivel: esta palabra está mal escrita, este verbo no es el correcto entre otros.

El Ministerio de Educación indica, a través de Currículo Nacional (2016), la importancia de la evaluación formativa, la cual, a su vez, es parte básica del trabajo en talleres, ya que esta busca evaluar el desarrollo de las competencias del estudiante, buscando que sea más autónomo en su aprendizaje y aumentar su confianza para asumir desafíos, errores, comunicar lo que hace, lo que sabe y lo que no. Es decir, durante el proceso del desarrollo de la competencia de escritura en el taller, la evaluación formativa ayuda al estudiante a ser consciente del desarrollo de sus competencias al escribir, así como de ser autónomo y responsable de dicho desarrollo.

Finalmente, el instrumento de evaluación necesario para este taller debe de ser las rúbricas usadas por la Universidad de Cambridge para revisar la producción de texto en sus evaluaciones, es decir, el taller fomenta la practica continúa de producción de textos tanto individual como grupal y el instrumento de evaluación para este sera el mismo que el busca el taller, redactar textos en Inglés para un exámen B2 de la Universidad de Cambridge.

### **2.3 EXPERIENCIAS RELACIONADAS**

Podemos citar algunas experiencias relacionadas al uso de talleres para desarrollar escritura, entre las más cercanas al tema tratado en esta experiencia:

Como antecedente nacional se considera la tesis titulada “Taller de Escritura Vivencial como estrategia para el desarrollo de la competencia de producción de textos escritos en los alumnos de tercer grado de educación primaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco”, elaborada por Nancy Patricia Velásquez Camarena (2021) en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este estudio aborda el desarrollo de la competencia de escritura, aspecto que coincide con la presente experiencia pedagógica y que, además, se sitúa en el contexto educativo peruano. Sin embargo, se diferencia en el nivel educativo de los estudiantes —educación primaria— y en la lengua de producción textual, centrada en la escritura en español. Aun así, el antecedente evidencia la eficacia del taller de escritura como estrategia pedagógica para favorecer la producción de textos en estudiantes.

Como segundo antecedente nacional con la tesis titulada “Taller “Let’s Write” para mejorar escritura en inglés en estudiantes nivel avanzado 02 del Centro de Idiomas UPAO – Sede Piura 2020”, elaborada por Nataly de los Milagros Reto Pino (2021) en la Universidad César Vallejo. El estudio se centró en el desarrollo de la competencia de escribir textos en inglés mediante un taller, aspecto que coincide también con la presente experiencia pedagógica y se sitúa igualmente en el contexto educativo peruano. No obstante, se diferencia en que no se enfoca en educación básica regular, si no, en un centro de idiomas de una Universidad

particular. Sus resultados evidencian un mayor desarrollo de la competencia de escritura en el grupo que participó del taller contrastado con el grupo de control, refuerza la pertinencia del taller como estrategia pedagógica.

Como antecedente internacional se considera el artículo titulado artículo “Improving students’ writing skills through writing workshop: an action research” [Mejorando las habilidades de escritura de los estudiantes a través de un taller de escritura: una investigación de acción], elaborado por Diah Royami Meisani (2022) en la Universidad de Brawijaya en Indonesia, y publicado en la revista Nobel. Este estudio aborda igualmente el desarrollo de las habilidades de escritura en los estudiantes a través de un taller, tema que coincide con el de la presente experiencia pedagógica, sin embargo, en este caso la diferencia radica también en el nivel y contexto de los estudiantes que son estudiantes de pregrado en una universidad en Indonesia. a pesar de ello, los resultados reportan mejoras significativas en la producción escrita de los participantes, lo que respalda la eficacia de la estrategia,

A partir del análisis comparativo de estos antecedentes con la presente experiencia profesional significativa, concluyo que el taller de escritura constituye una estrategia pedagógica pertinente para el desarrollo de la competencia de producción textual. Su eficacia se evidencia en distintos idiomas, niveles educativos y contextos institucionales, lo que sustenta su aplicación en el presente trabajo.

### **CAPÍTULO III. LA ESCRITURA EN INGLÉS COMO COMPETENCIA COMUNICATIVA**

#### **3.1 LA ESCRITURA DENTRO DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (EFL)**

Como ya se ha mencionado la escritura es una de las cuatro habilidades en la enseñanza de un idioma extranjero, en este caso, el Inglés. Dichas habilidades se dividen en receptoras escuchar y leer, y habilidades productivas hablar y escribir.

De las cuatro habilidades la que tiene una connotación más formal y relacionada con el mundo profesional es la escritura. Tal como lo dice Klimova (2013) citando a Walsh (2010). “Escribir es importante porque se usa extensivamente en la alta educación y en lugares de trabajo. Si los estudiantes no saben como expresarse de forma escrita, no serán capaces de comunicarse adecuadamente con profesores, empleadores, colegas, o prácticamente nadi. Debido a que la mayoría de la comunicación profesional es hecha de forma escrita.”

La escritura de textos en un idioma extranjero es un proceso que puede resultar complicado para los estudiantes, ya que además de la dificultad que supone crear textos escritos, se agrega la dificultad de comunicar sus ideas en un idioma que no es el materno, y como consecuencia debe usar adecuadamente una gramática y vocabulario al que no se encuentra acostumbrado. Brookhart, (2007); Heitin, (2016) refieren que siendo las habilidades gramaticales, dificultades presentes en la escritura de textos por parte de los estudiantes, la implementación de talleres de escritura ha probado mejorar el desempeño en esta, ya que ofrece un gran número de estrategias y un mayor tiempo para practicar. (Como se citó en Meisani, D. 2022).

Se puede agregar que, la competencia de escribir textos en inglés, es percibida como la más difícil de las cuatro por la mayoría de los estudiantes. Esto debido a que involucra varios procesos como la reflexión, organización, revisión de vocabulario, gramática, registro y adecuarse a los diferentes formatos de acuerdo al tipo de texto. El proceso de producción de textos escritos es en consecuencia más largo que el de comunicarse oralmente y requiere una mayor reflexión por parte de los estudiantes.

Johnson (2024) hace un resumen de la técnica más conocida en la enseñanmza de Inglés como lengua extranjera para la producción de textos escritos. Esta es la denominada “el proceso de escritura de los cinco pasos”. Dichos pasos son: Pre-writing (antes de Escribir), Drafting (Boceto), Revising (revisión), Editing (edición), Publishing and sharing (presentación).

En el taller también nos enfocamos en los que indica, Velásquez (2021) cuando refiere que deben dividirse entre las que se deben emplear antes, durante y después de la escritura. Además, es importante la elaboración de una secuencia didáctica para desarrollar las actividades de escritura. De esta forma podemos definir estrategias para cada uno de los tres momentos:

Antes de la escritura: Esta etapa tiene directa relación con el primer paso “Pre-writing”. Aquí se realizan diversas actividades para poder escribir el texto, iniciamos con análisis de textos modelo para tener una idea certera de la estructura del texto a elaborar. Posteriormente tienen lugar la lluvia de ideas, selección de ideas principales y elaboración de un plan de escritura.

Durante la escritura: Esta es la etapa donde se da la escritura propiamente dicha, este momento se corresponde con los pasos: 2 Drafting “borrador” donde los estudiantes hacen su primera redacción, su objetivo aquí no es buscar un escrito perfecto si no distribuir sus ideas a lo largo del escrito y organizarlas. 3 Revising “revisión” En esta etapa el estudiante revisa su escrito, revisa que las ideas tengan sentido, se pueden agregar o borrar algunas, cambiarlas de orden. Se puede decidir expresar la misma idea de otra forma o usando otras palabras entre otros a fin de que el texto tenga un orden adecuado y el mensaje sea comprensible. 4 Editing, en esta parte el corrige la gramática, la correcta escritura de las palabras y la puntuación. Ve que haya concordancia de tiempo gramatical o persona en que se está escribiendo, de ser el caso adiciona conectores y otras frases que den mayor variedad al texto escrito.

Después de la escritura: Luego de haber completado la escritura se da una última lectura para comprobar que se haya cumplido con todo lo que se pide en la actividad y se da el último paso: Publishing and sharing, es decir, se comparte con otras personas para que den su opinión o evaluación.

Aquí podemos fomentar la auto corrección contrastando el producto con la rúbrica, corrección entre pares donde otro estudiante evalúa el escrito, o la

evaluación y retroalimentación del docente donde se evalúa el escrito usando la rúbrica y da las indicaciones pertinentes para que el próximo texto sea mejor.

### **3.2 ENFOQUE COMUNICATIVO Y PRODUCCIÓN ESCRITA**

El enfoque comunicativo para enseñanza de idiomas (communicative Language teaching approach) es un enfoque sobre la forma de adquirir un idioma extranjero que ha sido ampliamente usado, especialmente en la enseñanza del idioma inglés. Para explicarlo tomaremos como base lo expuesto por Richards (2006), donde explica que se basa en la idea que el aprendizaje de los idiomas debe tener como objetivo principal la comunicación en el mundo real, es así que las actividades deben estar orientadas a enfocarse en saber usar el idioma para una variedad de propósitos y funciones, saber cuando usar un lenguaje formal o informal, poder producir o reconocer diversos tipos de textos y poder lograr la comunicación a pesar de tener limitaciones en el conocimiento del idioma.

Dicho enfoque tiene un amplio respaldo en la descripción de escalas del MCER, enfocando los estándares evaluables a diferentes actividades enfocadas en lenguaje comunicativo, y la Universidad de Cambridge acogiendo dichos estándares propone sus actividades dentro de un enfoque comunicativo, de tal suerte que las actividades para evaluar escritura, que es nuestro mayor interés en la presente experiencia, dando importancia a lograr una comunicación efectiva dentro de un contexto real.

### **3.3 ENFOQUE DE ADQUISICIÓN DE UN SEGUNDO IDIOMA**

Existe una abundante bibliografía sobre lo que significa e implica adquirir un segundo idioma, que es un concepto más amplio que aprender un idioma. Dicha diferencia es claramente explicada por Krashen (2009) cuando sostiene que aprender un idioma es aprender sus reglas y vocabulario que nos permiten entenderlo, sin embargo adquirirlo es que este idioma pase a ser parte de nosotros y nos permite comunicarnos en el, de una manera equivalente a como nos comunicamos en nuestra lengua materna.

Junto con esta distinción el mismo Krashen (2009), habla los siguientes conceptos básicos para adquisición de un segundo idioma: la hipótesis del orden natural, la hipótesis del monitor, la hipótesis del input comprensible y la hipótesis del filtro afectivo; de entre estas resaltaremos dos:

**La hipótesis del orden natural**, que indica que la adquisición de un segundo idioma debe hacerse en el orden natural, es decir, el mismo orden en el que se adquirió el idioma materno. Cuando uno es bebé lo primero que se adquiere es la comprensión oral cuando se comprende lo que dice la familia que nos rodea, luego la producción oral cuando empieza a decir sus primeras palabras, posteriormente la comprensión escrita cuando se empieza a leer y casi al mismo tiempo la producción escrita, en la cual primero se transcriben textos y luego se producen textos.

**La hipótesis del filtro afectivo**, donde explica que nuestras emociones pueden afectar positiva o negativamente el proceso de adquisición de un idioma. Si las emociones nos llevan a la motivación y a la confianza de poder equivocarnos al intentar comunicarnos porque estamos en un entorno de aprendizaje, se potenciará la adquisición del idioma. Por otro lado, si lo que sentimos es temor de equivocarnos, inseguridad o ansiedad esto provocará que nos frustremos ante la imposibilidad de generar una comunicación efectiva.

### **3.4 LA COMPETENCIA DE ESCRIBE TEXTOS EN EL ESTÁNDAR DE CAMBRIDGE**

El objetivo principal de la presente experiencia es alcanzar el nivel requerido en el examen de Cambridge para el nivel B2 de MCER. Para dicha evaluación se cuentan con las guías y rúbricas de la misma universidad de Cambridge (2024). A las cuales ya se hizo referencia en capítulos anteriores.

Se puede resumir simplemente que se solicita al candidato completar dos tareas, una obligatoria que generalmente es un ensayo, y en la otra puede elegir entre diversos tipos de texto a escribir tales como, artículos, correos electrónicos

formal e informal, reseñas o informere. Para desarrollar dichas actividades además de las etapas y pasos vistos también anteriormente es importante comprender la tarea a realizar, identificar el contexto, el lector y el propósito del texto a escribir. Esto con la finalidad de reconocer el formato a emplear, el registro y el vocabulario a utilizar.

Siguiendo con las rúbricas de la Universidad de Cambridge (2024) es importante cumplir con los requerimientos de la tarea solicitada. Por un lado, cumplir con el número de palabras a utilizar que es de 140 a 190. Por otro lado, cumplir con los criterios de la rúbrica de evaluación que considera cuatro aspectos:

Contenido, Se enfoca en determinar que tan bien se ha completado la tarea, en otras palabras, si el estudiante ha hecho lo que se le pide.

Logro comunicativo, se enfoca en cuan apropiada es la escritura relacionada con la tarea, y si el estudiante ha usado el registro apropiado.

Organización, se enfoca en la forma en que el estudiante une las partes del escrito, es decir, si el texto sigue una estructura lógica y ordenada.

Lenguaje, se enfoca en el vocabulario y la gramática. Esto incluye el rango de lenguaje y que tan adecuado es.

En resumen, se debe cumplir con el objetivo comunicativo en la producción del texto, es decir, que se transmita el mensaje deseado de manera adecuada a la persona a la que está dirigido y que dicho mensaje sea comprensible y esté correctamente redactado.

## **PARTE III: REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA**

### **3.1. APORTES AL DESARROLLO PROFESIONAL: APRENDIZAJE**

#### **3.1.1. COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA**

La EPS me presentó el reto de mejorar el nivel de producción de textos formales en inglés para que los estudiantes pudieran alcanzar el nivel B2 en los exámenes de Cambridge. Para poder superar dicho reto me fue necesario primero revisar los formatos y rúbricas de la universidad Cambridge para el nivel B2, y así comprender que debían lograr los estudiantes, luego fue necesario contrastar dicha información con el Currículo Nacional para analizar las similitudes y diferencias, y con las evaluaciones diagnóstico y simulacro de los estudiantes para identificar las áreas dónde debíamos de mejorar, encontrando que la mayor necesidad de un cambio de estrategia era en la producción escrita. Desde el enfoque por competencias del Currículo Nacional (MINEDU, 2016), comprendí que para lograr el objetivo planteado que era raíz del problema no debía centrarme en el resultado final, sino el proceso de construcción del texto escrito y desarrollar la competencia a través de la evaluación formativa. Este proceso me permitió tomar conciencia de que el problema no se encontraba únicamente en los resultados obtenidos, sino en la forma en que los estudiantes comprendían y enfrentaban el proceso de escritura.

La idea original, al identificar la competencia a mejorar, era simplemente incrementar el tiempo de práctica durante las sesiones y de esta manera se mejoraría la calidad de los textos producidos por los estudiantes. Esta concepción inicial evidenció una limitación en mi manera de abordar el problema, luego de un análisis más profundo, me di cuenta de que no consideraba las dificultades durante el proceso de escritura que cada estudiante podría enfrentar. Sin embargo, a la luz del modelo del proceso de escritura en cinco pasos propuesto por Johnson (2024), y la sugerencia de Velasquez (2021) de dividir el proceso de escritura en tres etapas:

antes, durante y después; comprendí que aumentar el tiempo sin estructurar el proceso no garantizaba una mejora sustantiva, ya que los estudiantes seguían viendo el proceso de escritura como un todo que les presentaba un reto intimidante y a menudo no sabían por donde empezar o que escribir.

Entender esta situación, me ayudó a establecer una ruta de trabajo y una secuencia de actividades a realizar en las sesiones de clase. El tener en cuenta la afirmación de Velásquez (2021, p.17). “Los maestros deben considerar, que no todos los escritores son iguales, ni siquiera los que se dedican exclusivamente a escribir. Cada uno desarrolla un estilo, una forma, reconoce sus habilidades y las perfecciona”. Me llevó a la conclusión de que había que cambiar la forma de abordar el problema y posteriormente a la decisión de realizar un taller de escritura. Comprendí que era necesario modificar no solo la estrategia, sino también mi forma de acompañar a los estudiantes.

El fundamento teórico para optar por la estrategia de un taller vino desde la concepción de taller propuesta por Ander-Egg (1991), que me llevo a comprender que esta estrategia no solo incrementaba el tiempo de práctica, sino que transformaba el rol del estudiante en un sujeto activo del aprendizaje, al tiempo que nos centrábamos en los pasos a seguir para la producción de textos y las actividades a desarrollar en cada uno de una manera práctica. Esta concepción me permitió resignificar el taller no solo como una estrategia metodológica, sino como un espacio de aprendizaje activo y consciente. Sin embargo, cuando llegó el momento de implementar el taller, pude reconocer varios desafíos que se presentaron. Entre estos puedo destacar:

Alcanzar el nivel B2 en los exámenes de la universidad de Cambridge. La dificultad aquí radica en el aumento del nivel de egreso requerido por la empresa sostenedora para los estudiantes al terminar el quinto de secundaria, que pasó del B1 al B2, específicamente en la parte de producción de textos, diferencia que detallaré a continuación.

Según los lineamientos de la universidad de Cambridge (2024) sobre los requerimientos en evaluaciones de uso del idioma inglés indican que para el examen B1 los estudiantes deben escribir dos textos de 100 palabras, generalmente en registro informal. En cambio, en el nivel B2 se requiere escribir dos textos de 140 a 190 palabras, generalmente en registro formal. Como se aprecia, la diferencia radica primero en la extensión del texto a escribir y en segundo en el cambio de registro de informal a formal. Este cambio en el objetivo planteado involucra una necesidad de elevar el nivel de inglés de los estudiantes y su capacidad para escribir textos que cumplan con los estándares planteados para el nivel B2 se constituyó el primer desafío a enfrentar. Debido a que exigía a los estudiantes un mayor conocimiento de vocabulario, manejo de conectores lógicos formales y mayor cuidado en la gramática debido al cambio de registro, una mayor organización de sus ideas debido al incremento de la extensión. Este cambio de exigencia me obligó a replantear mis expectativas y a reconocer la magnitud del desafío pedagógico que enfrentaba.

Este primer desafío trajo consigo otros, comenzando por la heterogeneidad de los estudiantes. Era previsible que no todos los estudiantes tuvieran ni el mismo nivel ni la misma facilidad para poder redactar textos en inglés. Sin embargo, la variedad encontrada fue mucho mayor de la esperada. Mientras un grupo de estudiantes avanzaba al ritmo esperado, la mayoría mostraba mayor dificultad de la prevista para realizar las etapas del proceso de escritura, y un grupo que mostraba problemas mucho más agudos de lo esperado. Es más, ante la magnitud de la deficiencia opté por pedirles que escribieran un texto en español, ya que la duda era si su problema era para producir textos en inglés o era una dificultad incluso para hacerlo en su idioma materno. Esta última hipótesis fue la que resultó siendo correcta y condujo a buscar acuerdo con la profesora del área de comunicación para poder superar este impase y por otro lado a buscar desarrollar la competencia en estos estudiantes desde lo más básico. Esta situación amplió mi comprensión del problema, al evidenciar que las dificultades no estaban exclusivamente vinculadas al idioma inglés. Esta parte de la experiencia me brindo hizo entender que la heterogeneidad de un grupo de estudiantes no se debe sólo a su diferencia de

ritmos de aprendizaje, si no, que a veces su origen radica en otros factores, por ejemplo: una carencia de una competencia básica en su idioma materno, y que para poder corregir esta dificultad es necesario una visión más amplia de la dificultad buscando su origen.

Pude identificar entonces tres causas para esta dificultad en la producción de textos. Por un lado, algunos estudiantes manifestaban no saber que escribir, es decir, faltaba un paso previo para tener un tema sobre el cual escribir. En otros casos, evidenciaban dificultad para organizar sus ideas para formar un texto coherente y dividido en párrafos. Y finalmente, otros evidenciaban la falta de recursos gramaticales y verbales para poder comunicar sus ideas de forma correcta. Comúnmente, podía apreciar dos de estas dificultades juntas y algunas veces incluso las tres. Desde el enfoque inclusivo del Currículo Nacional (MINEDU, 2016), esta heterogeneidad evidenció la necesidad de flexibilizar la estrategia didáctica buscando guiar a cada estudiante para que encuentre la manera de superar dichas dificultades, que a su vez, producían frustración en los estudiantes. Quienes manifestaban que “no podían escribir”, lo cual también producía a su vez, inseguridad al momento de completar las actividades y esto se convertía en un ciclo que dificultaba la producción escrita en los estudiantes. Este ciclo de frustración puede comprenderse desde el concepto de filtro afectivo de Krashen (2009) que habla de las relaciones entre las variables afectivas y el proceso de aprendizaje de un segundo idioma tanto para favorecerlo como para limitarlo. Fue ese momento que me hizo consciente de la necesidad dar la importancia debida a las cargas emocionales que hay detrás de las dificultades de los estudiantes tanto por su origen como por sus consecuencias. Este análisis me permitió reconocer la importancia de atender las dimensiones emocionales del aprendizaje.

El ser consciente de estas implicancias me llevó a fortalecer el acompañamiento pedagógico prestando especial atención en los estudiantes que evidenciaban más dificultades, para ayudarlos a puedan avanzar en la mejora de sus capacidades y reducir la sensación de frustración. Fue necesario en consecuencia, rediseñar y adaptar las actividades propuestas inicialmente para

poder iniciar el taller desde los conceptos más básicos tales como, formación de oraciones, repaso de tiempos gramaticales, listas de vocabulario según el contexto de la actividad, trabajo en parejas, lluvia de ideas, organización de las ideas en planes de escritura. Aprendí que, el rol como docente va más allá de poner un objetivo de aprendizaje y diseñar una estrategia, si no que implica estar pendiente de cada uno de los estudiantes y buscar la mejor forma de ayudarlos.

Todo este trabajo de plantear el taller y replantear las actividades, está de acuerdo con lo planteado por el currículo Nacional del MINEDU (2016) al depender de la evaluación formativa para su ajuste continuo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, y al enfoque por competencias al estar centrado al desarrollo de la competencia “Escribe textos en inglés como lengua extranjera”. El incorporar la evaluación formativa en mi práctica docente hizo que sea más consciente de la importancia del proceso, acompañar a los estudiantes en su camino y de que es necesario ir ajustando la ruta a seguir para que los estudiantes puedan llegar al objetivo. Este proceso reforzó mi comprensión del rol docente como mediador del aprendizaje y no solo como planificador de contenidos.

Como ya mencioné anteriormente, la enseñanza de idiomas está estrechamente relacionada con el enfoque por competencias de MINEDU, ya que se fundamenta en el desarrollo de habilidades básicas. Y que según la universidad de Cambridge (2024) que afirma que los exámenes son diseñados para reflejar la comunicación en el mundo real y evaluar las verdaderas habilidades de los estudiantes en inglés, así que prepararlos para el examen de escritura no debería de ser muy diferente de desarrollar y evaluar sus habilidades de escritura en general.

Esto también muestra un vínculo estrecho con las teorías de Krashen (2009) donde afirma que existen dos maneras de desarrollar la competencia. La primera es adquisición del idioma, que parte de un proceso similar al que los niños pequeños desarrollaron sus habilidades en el lenguaje materno, es decir, como un proceso subconsciente. La segunda forma es a través del aprendizaje del idioma, en este

caso haciendo referencia al aprendizaje consciente de un segundo idioma, ser conscientes de su uso y sus reglas.

### **3.1.2. ANÁLISIS DEL LOGRO**

La revisión de la teoría y el consecuente proceso de reflexión, llevó a evidenciar los aciertos obtenidos durante la EPS de implementación de un taller de escritura en inglés. Siendo el primero de ellos haber escogido la estrategia de taller para poder desarrollar la competencia, ya que hizo posible cambiar la dinámica e incrementar el tiempo de trabajo práctico en la sesión, posibilitar, que los estudiantes se familiaricen con las actividades planteadas y con los objetivos y establecer rutinas de trabajo y patrones de interacción en clase. Este análisis me permitió reconocer que las decisiones tomadas respondieron de manera adecuada al problema identificado.

Este concepto de “aprender haciendo” presente en la estrategia del taller, está alienado al concepto de aprendizaje activo como lo dice la universidad de Cambridge (2019), “El Aprendizaje Activo requiere que los alumnos reflexionen y practiquen utilizando nuevos conocimientos y habilidades a fin de desarrollar recuerdos a largo plazo y una comprensión más profunda. Esta última también les permitirá conectar distintas ideas entre sí y pensar de manera creativa”. Esta experiencia me permitió comprender que el aprendizaje activo no es solo una metodología, sino una forma de concebir el rol del estudiante; lo cual transformó mi manera de concebir la participación del estudiante en el aula.

Este enfoque planteado en la EPS produjo una mayor participación de los estudiantes durante las sesiones, lo que tajo como consecuencia con el paso de los meses un desarrollo en la capacidad de escribir textos formales en Inglés en mayor o menor medida en todos los estudiantes involucrados. Este resultado reafirmó mis expectativas que estábamos por el camino correcto y que a pesar de las dificultades las decisiones tomadas hasta el momento estaban encaminando la experiencia de manera adecuada.

Otro acierto fue presentar y explicar a los estudiantes las partes y las rúbricas de evaluación del examen Cambridge B2 para la parte de writing. De esta forma ellos eran conscientes de lo que se esperaba de ellos y podían identificar en los criterios que tenían dificultad y también ser conscientes de su avance para poder alcanzar el nivel esperado.

El conocimiento de las rúbricas de evaluación ayudo a mejorar la retroalimentación continua durante el desarrollo del taller de escritura, de acuerdo con la evaluación formativa. La cual permitió plantear y modificar estrategias, para ayudar a los estudiantes a desarrollar la producción de textos, y dar indicaciones a los estudiantes de manera individual para continuar la mejora. Comprendí que transparentar los criterios de evaluación favorecía la autonomía y la autorregulación del aprendizaje.

Dicha retroalimentación provenía de la evaluación de los textos escritos que se daba en tres etapas, la primera autoevaluación cuando el estudiante lee su texto luego de editarlo y revisa si cumplió con los criterios planteados por la actividad, la segunda "peer correction" cuando intercambian escritos con un compañero y los revisan dando sus puntos de vista y haciendo sugerencias sobre este. Finalmente, la Evaluación del docente que contrasta el escrito con la rúbrica, le asigna un puntaje y da su retroalimentación.

En esta evaluación formativa hubo actividades que mostraron ser acertadas y efectivas, por ejemplo, la lluvia de ideas ayudó a los estudiantes a obtener y compartir ideas para producir sus textos, y el trabajo en parejas ayudo que los estudiantes que tuvieran dificultad pudieran seleccionar y organizar las ideas para hacer su plan de escritura. A raíz de esta experiencia se pudo evidenciar que la evaluación formativa dejó de ser un mecanismo de control para convertirse en una herramienta de autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes.

### 3.1.3. APRENDIZAJE DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL SIGNIFICATIVA

La EPS me llevo a reevaluar mi práctica docente, al buscar estrategias efectivas para un proceso específico, como es el de escribir textos formales en inglés para un nivel B2 en los exámenes de Cambridge. Lo primero que aprendí fue sobre los tipos de actividades y los criterios de evaluación que se tienen en dicha evaluación puntualmente. Al tener el objetivo claro, puse especial interés en identificar cuáles de las actividades que desarrollábamos en clase era más efectivas y cuáles menos. Además de poder ser más consciente de las etapas del proceso de escritura e identificar en cuales tenían dificultad mis estudiantes. También aprendí sobre lo que implica realizar un taller, que no es que a cualquier actividad se denomine taller, si no que esta debe reunir ciertas características e implica favorecer ciertas formas de trabajo e interacciones. Estos aprendizajes me permitieron afinar mi práctica y tomar decisiones más conscientes.

Durante la EPS fue factible identificar relaciones causa efecto entre las actividades realizadas y los resultados obtenidos. Entre ellos podría destacar que los más significativos fueron:

La decisión de desarrollar un taller de escritura trajo como consecuencia el incremento del tiempo de trabajo en el desarrollo de la competencia, y el cambio del esquema de trabajo enfocándonos tal como afirma Ander-Egg (1991) en un aprender haciendo y buscando la participación activa de todos los estudiantes en cada sesión. Esta relación causa-efecto reforzó mi comprensión del impacto que tiene la elección de la estrategia metodológica en el desarrollo de una competencia compleja como la escritura.

La presentación de modelos de escritura a los estudiantes, como primer paso para que tengan ejemplos del tipo de textos se espera de ellos, sus partes y como está estructurado, siguiendo los ejemplos de la universidad de Cambridge (2024), ayudo a los estudiantes a crear textos copiando el formato y cambiando la información en un primer momento y luego apropiándose de los formatos y planificando sus escritos conscientes de dichas estructuras. Este resultado me

permitió comprender la importancia de ofrecer referentes claros como punto de partida para el desarrollo progresivo de la producción escrita.

La separación de las actividades a realizar organizándolas en las tres etapas sugeridas por Velásquez (2021), y considerando en ellas los cinco pasos presentados por Johnson (2024) ayudó a los estudiantes a poder escalonar su trabajo, es decir, no centrarse en escribir el texto directamente, si no, a ir paso a paso cumpliendo tareas simples que llevan al final al producto final que es el texto requerido considerando su formato, registro y objetivo comunicativo. Consecuentemente, las etapas del proceso de escritura descritas por Velásquez (2021) dejaron de ser un modelo teórico para convertirse en una guía práctica, una hoja de ruta por decirle de alguna manera, en la que los estudiantes buscaban su rumbo a través del proceso de producción de un texto escrito. Esta relación causa-efecto reforzó mi comprensión de que estructurar el proceso de escritura reduce la ansiedad de los estudiantes y favorece un aprendizaje más consciente y autónomo.

En la fase de preparación y organización del texto, fue importante el realizarla en parejas, de esta forma había un intercambio activo de ideas, ya que, en algunos casos, algunos estudiantes manifestaban que no sabían que escribir. Fue que el contar con un compañero con el cual compartir ideas, generaba un proceso activo en el cual era más fácil poder decidir sobre los temas a tratar dentro del texto a redactar. Este hecho me permitió comprender el valor del aprendizaje colaborativo como estrategia para superar bloqueos iniciales en el proceso de escritura.

La fase de reflexión ayudaba a los estudiantes a valorar su trabajo y reconocer por ellos mismos en que criterios podían mejorar al contrastar su trabajo con la rúbrica de la universidad de Cambridge (2024), la retroalimentación con un par, es decir con un compañero, le brindaba una óptica externa, y atraía la atención hacia algunos errores que hubiera podido pasar por alto, al mismo tiempo que comparaba la evaluación que él había hecho de su escrito con la que hacía su compañero sobre este. seguidamente, al momento de hacer la evaluación final, como docente, esta servía para confirmar la evaluación que ya habían hecho sobre el texto o identificar algún otro error que habían podido pasar por alto. Luego se

hacia la retroalimentación pertinente promoviendo de esta forma la evaluación formativa y reduciendo los errores comunes. Esta experiencia fortaleció mi comprensión de la evaluación formativa como una herramienta de aprendizaje y no únicamente como un mecanismo de calificación.

Es adecuado luego de este análisis sobre la EPS, afirmar que el taller de escritura en inglés, fue una experiencia positiva y debe ser sostenida en el tiempo, superando los pendientes y ampliando su aplicación no solo a estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, si no, a todo el nivel secundario de la IE, ya que a la vez que ayuda a conseguir el objetivo concreto de alcanzar la certificación B2 de los estudiantes al concluir sus estudios secundarios, ayuda también a desarrollar la producción de texto en español y a organizar sus ideas para exposiciones de temas variados.

También sería útil realizar un trabajo más estrecho con los docentes del área de comunicación para manejar los mismos conceptos y estrategias, ya que al tener como base el trabajo por competencias, los indicadores en español e inglés son equivalentes dentro del Currículo Nacional. De esta forma el desarrollo de la competencia escribe textos se llevaría a cabo de manera conjunta.

Finalmente, luego de haber reflexionado sobre la EPS, puedo afirmar que el haber propuesto y desarrollado este taller de escritura en inglés con los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria me ha permitido mejorar profesionalmente. Anteriormente entendía el trabajo en clase de Inglés más como se desarrolla en los institutos, en los que se da una lista de temas a cubrir con los estudiantes y en los que deben cumplir con las actividades de una forma específica, se evaluaba el trabajo en clase y luego se tomaba una prueba de unidad para comprobar si el objetivo se había logrado. Esta experiencia ayudó a darme cuenta de que el aprendizaje de los estudiantes es mucho más variado y gradual. En el caso puntual del proceso de escritura considero que ahora soy un docente más consciente de escritura sus etapas y pasos, los estándares internacionales contrastados con el perfil del Currículo nacional, y la convergencia del enfoque comunicativo con el enfoque por competencias. En general ahora soy más receptivo a la

retroalimentación de los estudiantes, tanto en cómo se sienten durante la sesión como en las dificultades que presentan al momento de realizar una actividad, intento buscar la causa de dicha dificultad y sus posibles soluciones. Estos aprendizajes han transformado de manera sostenida mi práctica docente, orientándola hacia un enfoque más reflexivo, procesual y centrado en el estudiante.

En la experiencia práctica pude aplicar las estrategias recogidas, valorar su utilidad y las variantes que se pueden hacer en su aplicación y algunas estrategias que tuve que desarrollar durante el trabajo en el taller ante dificultades que se iban presentando, esto me permitió ampliar la variedad de recursos que puedo utilizar en las sesiones de clase para desarrollar la competencia de escribe. Esto me permitió fortalecer mi capacidad de planificación, ya que ahora al momento de planificar considero tanto la efectividad de estrategias a usar como las necesidades de los estudiantes y pase de una práctica centrada en evaluación sumativa a una que da mucha más importancia a la evaluación formativa. Estos aprendizajes trascienden en mi práctica docente cambiando la óptica de que los estudiantes aprende o no aprenden solamente por su esfuerzo que me corresponde evaluar, a una óptica en la que el proceso de aprendizaje es lo importante y que, para desarrollar las diferentes capacidades, debo ayudar al estudiante para que pueda superar diversas dificultades durante este proceso, en ese sentido el avance del estudiante debe ser reconocido, aunque no alcance el objetivo planteado inicialmente. Este proceso fortaleció mi identidad profesional como docente comprometido con el acompañamiento del aprendizaje y la mejora continua de su práctica.

En el lado personal me hizo más empático con los estudiantes, tomándome el tiempo de felicitar sus logros así sean pequeños, ayudarlos a superar sus dificultades, reconocer la individualidad de cada uno y como tienen diferentes ritmos y formas de aprender. Esta mayor atención a la individualidad de cada estudiante, a sus habilidades y a sus dificultades me permitió reconocer algunas deficiencias que iban más allá del área de inglés y que afectaban también a su trabajo en el área de comunicación en la parte académica, y en la parte emocional el entender que algunos estudiantes que presentan dificultades para realizar algunas actividades y

no resuelven las actividades planteadas, no es por falta de disposición, si no, porque el encontrar actividades que les resultan complejas les puede producir frustración que lleva a la desidia y a reforzar en ellos el concepto que no pueden. En esos últimos casos mi labor docente implica animarlos y acompañarlos para que vean que, aunque les resulte complejo en un primer momento y les demande tiempo pueden avanzar en el desarrollo de sus competencias y tener logros, así sean pequeños, los cuales deben ser reconocidos y valorados. Esta experiencia consolidó una visión integral de mi rol docente, en la que el desarrollo académico y el acompañamiento emocional de los estudiantes resultan inseparables.

En conclusión, a pesar de las dificultades en alcanzar el logro esperado con todos los estudiantes, y de los pendientes que quedan por subsanar, el resultado de la EPS fue positivo, en el sentido que en mayor o menor medida todos los estudiantes mejoraron en su proceso de producción de textos. Dicho logro se fundamentó en la revisión de la descripción de las competencias de un estudiante para alcanzar el nivel B2 según los parámetros de evaluación de la Universidad de Cambridge que permitieron, junto con las evaluaciones diagnóstico y simulacro identificar las necesidades de los estudiantes y a partir de ahí proponer estrategias. En este punto la revisión bibliográfica ayudo a tomar la decisión de escoger el formato de taller para desarrollar las sesiones con los estudiantes y también permitió identificar los momentos y pasos a considerar para el planteamiento de las actividades a desarrollar durante las sesiones, ayudó asimismo a buscar actividades y patrones de interacción para mejorar el desarrollo de las sesiones. En conjunto, estos aprendizajes confirman que la experiencia profesional significativa no solo impactó en los resultados de los estudiantes, sino que transformó de manera profunda y consciente mi ejercicio profesional docente.

En lo concerniente a la experiencia vivida durante la EPS y la explicación de los logros alcanzados puedo concluir que un factor determinante fue estar predispuesto a la constante evaluación de las actividades planteadas, de las interacciones fomentadas dentro de clase y las instrucciones dadas a los estudiantes, para reconocer las estrategias más efectivas de acuerdo a las

necesidades de los estudiantes en los diferentes momentos de la experiencia. Finalmente, el trabajo en retroalimentación fue fundamental para mejorar la producción escrita de los estudiantes al mismo tiempo que identificar sus dificultades, así como, su nivel de motivación y compromiso para desarrollar las actividades planteadas en las sesiones.

### **3.2. MEJORA DE PERFIL PROFESIONAL: DESAFÍOS FUTUROS**

Luego de presentar los logros y aciertos de la EPS, resulta necesario identificar también los pendientes tras su implementación, a fin de reflexionar sobre los cambios y mejoras que se requiere incorporar.

En un primer momento puedo indicar que a pesar de que los estudiantes en general mejoraron en su habilidad de escribir textos formales en inglés, fueron varios los casos en los que la mejora fue menor de la esperada. Esta situación me permitió reconocer que las estrategias aplicadas requieren ser sostenidas y profundizadas en el tiempo.

Es necesario mejorar la amplitud y desarrollo de un vocabulario académico en los estudiantes. Al igual que en el español cuando redactamos textos formales usamos vocabulario diferente del habitual, hay por lo general sinónimos que usan en diferentes registros por ejemplo en vez de usar la palabra BUY para hablar de comprar algo, usamos la palabra PURCHASE. Además del vocabulario, existen expresiones y convenciones propias del idioma que varían según se trate de un escrito formal o informal, y que los estudiantes emplean con poca frecuencia. Esta situación me permitió reconocer la necesidad de fortalecer mi intervención docente, orientándola hacia un trabajo más sistemático y consciente del vocabulario académico y de las convenciones del registro formal.

Esta dificultad trae consigo otra dificultad que es la falta de consistencia en el uso del registro en textos formales por parte de los estudiantes, lo que quiere decir

que los estudiantes generalmente son conscientes del registro en el que deben escribir el texto, pero conforme van escribiendo cambian de formal a informal y vuelven a formal sin darse cuenta. Esta dificultad me llevó a comprender que el dominio del registro formal requiere una enseñanza explícita y sostenida.

La solución para ambas dificultades viene de la práctica del uso de las palabras y expresiones correspondientes al registro formal, sin embargo, los estudiantes suelen restringir su práctica a las horas de clase, y buscan recurrir constantemente al apoyo de IAs y de sus compañeros. Por consiguiente, es necesario enfocarnos en aumentar la producción autónoma de los estudiantes y bajo condiciones reales del examen de Cambridge. Este escenario me plantea el reto de diseñar estrategias que fomenten la autonomía real de los estudiantes.

Para superar estos pendientes es necesario enfocarnos en plantear tareas auténticas y buscar las estrategias para mejorar la autonomía de los estudiantes en busca de lograr un aprendizaje significativo. Asumo este desafío como una oportunidad para seguir afinando mi práctica pedagógica.

La aplicación de la presente EPS, y el interés por continuar, mejorar y ampliar su alcance plantan como desafío institucional la expansión del taller de escritura a todo el nivel secundario. Esta proyección busca fortalecer progresivamente la capacidad de los estudiantes para escribir textos en inglés de acuerdo con los requerimientos de los diferentes exámenes Cambridge correspondientes a cada grado, los cuales son de carácter progresivo y se sustentan en el enfoque comunicativo. La implementación sistemática del taller a lo largo de la secundaria permitirá consolidar de manera gradual la competencia de escribir textos en inglés, favoreciendo una formación más coherente, articulada y sostenida en el tiempo.

Para alcanzar esta meta, reconozco la necesidad de seguir creciendo como profesional, fortaleciendo mis habilidades comunicativas y de organización con el fin de sistematizar el trabajo del taller y articularlos con otros docentes y con estudiantes de diversos grados. Este proceso implica pasar de una práctica docente individual a una práctica profesional colaborativa, asumiendo un rol más activo de

liderazgo pedagógico, en el que mi experiencia pueda servir de guía tanto desde mis aciertos como desde los aspectos aún por mejorar. A partir de esta experiencia, mi práctica docente se verá fortalecida no solo por el cambio de rol que supone liderar el proyecto, sino también por los aportes de los demás docentes, favoreciendo la construcción de una cultura de trabajo colegiado orientada a la mejora continua del taller de escritura y al beneficio sostenido de los estudiantes.

Por otro lado, sería muy útil expandir este taller de escritura para que no solo involucre al área de inglés, si no también al área de comunicación ya que de esta forma evidenciaríamos el trabajo por competencias y nos apoyaríamos unos a otros en el objetivo de mejorar la redacción de diversos tipos de textos tanto en español como en inglés. Esta experiencia me permitió reafirmar mi comprensión del trabajo por competencias como una labor compartida entre áreas, orientada al desarrollo integral de los estudiantes.

Estos desafíos hacen necesario que desarrolle habilidades comunicativas y de organización, para poder guiar a los docentes tanto de inglés y comunicación y organizar su trabajo de tal forma que no sea repetitivo, si no, mas bien un trabajo donde todos tengamos el mismo objetivo, pero que todos puedan proponer actividades o modificaciones en la forma de desarrollar el taller y en las actividades que se desarrollen en este.

Es necesario también, que desarrolle las habilidades para asumir el rol de capacitador guiando no solo a los estudiantes, si no que también a los docentes dentro de la metodología y explicando los fundamentos para determinar las etapas, pasos y estrategias para escribir textos formales en inglés, en los que se basa la forma de trabajo que he aplicado en la presente EPS. Este cambio de rol como ya mencioné anteriormente, me insta a mejorar mis capacidades de comunicación y organización. De la misma manera, asumir el reto de enseñar a otros docentes en vez de a los estudiantes es un reto y un punto de inflexión en mi perfil profesional, donde se presentarán nuevos desafíos que llevarán a un proceso de crecimiento personal y profesional. Este cambio de rol representa un punto de inflexión en mi desarrollo profesional.

El superar todos estos desafíos, llevarán a nivel institucional, a conseguir plenamente los objetivos planteados dentro de la EPS e incluso superarlos. Logrando mejorar la capacidad de escribir textos de los estudiantes, no solo en inglés y con el objetivo de obtener una certificación internacional. En cambio, desarrollarán la capacidad de escribir diversos tipos de textos, en diversos registros y para diferentes situaciones. Una habilidad que les servirá a lo largo de su vida, en sus estudios y en su desarrollo profesional futuro. Estos desafíos consolidan mi compromiso con una práctica docente reflexiva, colaborativa y orientada a la mejora continua.



## CONCLUSIONES

1. La implementación del taller de escritura en inglés ayudó a los estudiantes a mejorar la redacción de textos formales en inglés permitiéndoles organizar sus ideas para planificar el texto a escribir, así como a reconocer el registro, la persona y el tiempo gramatical a emplear y también conocer los formatos de los diferentes tipos de textos a usar.
2. Sólo un grupo de estudiantes logró el nivel necesario para obtener una certificación internacional B2 como era el requerimiento inicial. Los otros estudiantes, a pesar de haber mejorado en su nivel de uso del idioma y capacidad para producir textos en inglés necesitan seguir desarrollando sus competencias para alcanzar el nivel para una certificación B2.
3. La experiencia profesional sobre la implementación de un taller de escritura en inglés para mejorar la redacción de textos formales orientados a que los estudiantes puedan lograr una certificación internacional B2, fue una experiencia exitosa que consolidó mi aprendizaje sobre el proceso de escritura y me permitió generar estrategias y secuencias de trabajo en beneficio de los estudiantes.
4. La reflexión crítica desarrollada a partir de la presente experiencia profesional significativa contribuyó a mi desarrollo profesional, al hacerme más consciente del proceso de aprendizaje de los estudiantes, del acompañamiento que requieren y de las estrategias necesarias para ayudarlos a superar las dificultades que se presenten.

## RECOMENDACIONES

1. Fortalecer de manera sostenida la implementación del taller de escritura como estrategia central de mi práctica docente, asegurando espacios sistemáticos de acompañamiento del proceso de escritura para favorecer la mejora progresiva de la producción de textos en inglés.
2. Profundizar mi intervención pedagógica en el desarrollo del vocabulario académico y del uso adecuado del registro formal, mediante actividades planificadas y recurrentes que permitan a los estudiantes ampliar sus recursos lingüísticos y emplearlos de forma consciente en sus producciones escritas.
3. Consolidar el uso de textos modelo y rúbricas de evaluación como herramientas permanentes de enseñanza y retroalimentación, promoviendo en los estudiantes la autoevaluación, la reflexión sobre sus propios procesos de escritura y el desarrollo de una mayor autonomía en su aprendizaje.
4. Asumir un rol docente más consciente del acompañamiento individualizado, prestando especial atención a la diversidad de los estudiantes y a los factores emocionales que influyen en el aprendizaje de la escritura, con el fin de prevenir la desmotivación y favorecer el avance progresivo de todos los estudiantes, aun cuando no alcancen de inmediato los objetivos propuestos.

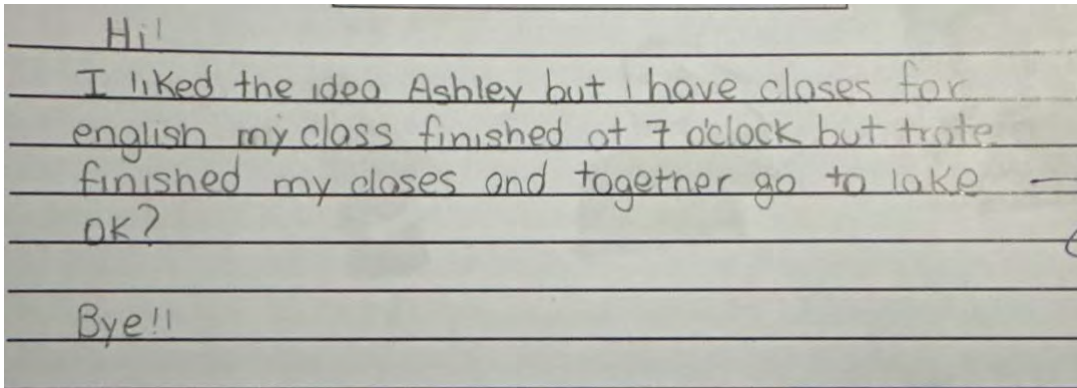
## REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Recuperado de: <https://uacmtalleresliterarios.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/el-taller-una-alternativa-de-renovacion-pedagogica.pdf>
- Bailey, S. (2015). *Academic writing: A handbook for international students* (4ª ed.). Routledge.
- Betancur, D. B., Vásquez, V. y Vanegas, E. (2018). Una experiencia de formación inicial de maestros de lenguaje alrededor de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. *Uni-Pluri/Versidad*, 18(1), 25–35. Recuperado de: <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.18.1.03>
- Cambridge International Examinations. (2015). *Cambridge handbook 2016 (International): Regulations for conducting Cambridge exams*. Recuperado de: <https://www.cambridgeinternational.org/images/260170-cambridge-handbook-2016-international.pdf>
- Cambridge University Press & Assessment. (2024). *Assessing writing for Cambridge English Qualifications: A guide for teachers*. Recuperado de: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/600975-teacher-guide-for-writing-b2-first-for-schools.pdf>
- Cambridge University Press & Assessment. (2025). *B2 First: Handbook for teachers for exams*. Recuperado de: <https://www.cambridgeenglish.org/images/167791-b2-first-handbook.pdf>
- Fajardo Salinas, D. M. (2012). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: Una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Recuperado de: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/02/120210.pdf>
- Garín, I. (s.f.). *La elaboración de una secuencia didáctica sobre escritura en inglés B1, B2, C1*. Academia.edu. Recuperado de: [https://www.academia.edu/3654698/LA\\_ELABORACION\\_DE\\_UNA\\_SECUENCIA\\_DIDACTICA SOBRE ESCRITURA EN INGL%C3%93S B1 B2 C1](https://www.academia.edu/3654698/LA_ELABORACION_DE_UNA_SECUENCIA_DIDACTICA SOBRE ESCRITURA EN INGL%C3%93S B1 B2 C1)
- Johnson, A. P. (2024). *The five-step writing process*. Minnesota State University. Recuperado de: <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/eec-fac-pubs/207/>

- Klimova, B. F. (2013). The importance of writing. *Paripex - Indian Journal of Research*, 2(1), 9–11. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15373/22501991/JAN2013/4>
- Krashen, S. D. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California. Recuperado de: [https://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- Meisani, D. R. (2022). Improving students' writing skills through writing workshop: An action research. *NOBEL: Journal of Literature and Language Teaching*, 13(1), 35–49. Recuperado de: <https://doi.org/10.15642/NOBEL.2022.13.1.35-49>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4551/Curr%C3%ADculo%20nacional%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2011). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2025). *Guía para la elaboración de trabajo de suficiencia profesional: Modalidad para la obtención del título de Licenciado en Educación*.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press. Recuperado de: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>
- Roberts, J. (2004). The communicative approach to language teaching: "The king is dead! Long live the king!". *Essex Graduate Student Papers in Language & Linguistics*, 6, 1–19. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072195.pdf>
- Velásquez, N. (2021). *Taller de escritura vivencial como estrategia para el desarrollo de la competencia de producción de textos escritos en los alumnos de tercer grado de educación primaria de una institución educativa parroquial del distrito de Santiago de Surco* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. Recuperado de: <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/20489>

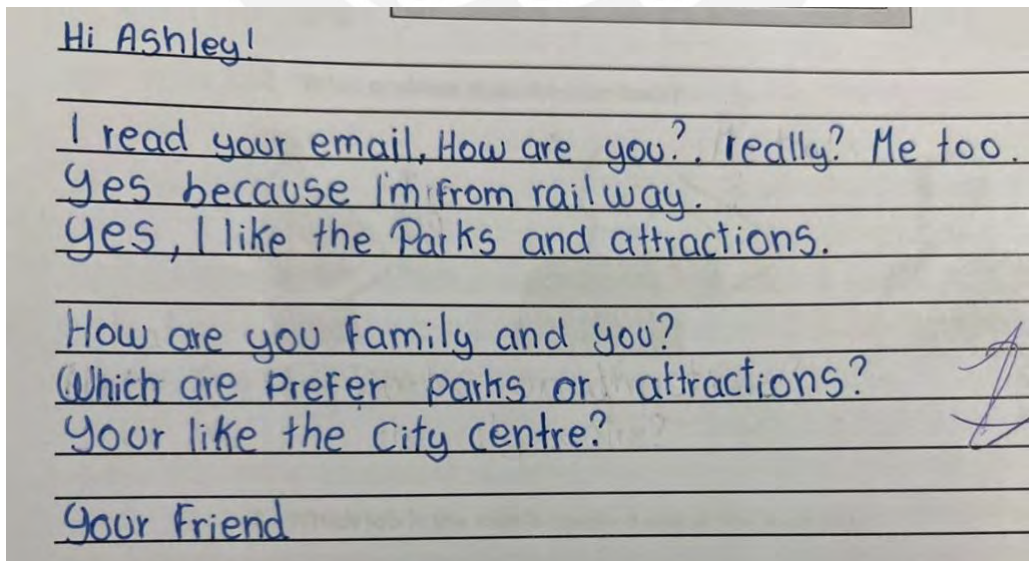
## ANEXOS

### ANEXO 1: MUESTRAS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES EN LAS PRUEBAS DIAGNÓSTICO Y SIMULACRO.



Hi!  
I liked the idea Ashley but I have clases for english my class finished at 7 o'clock but trate finished my clases and together go to lake ok?  
Bye!!

No cumple con la extensión requerida del texto, errores de gramática, ni establece comunicación efectiva.

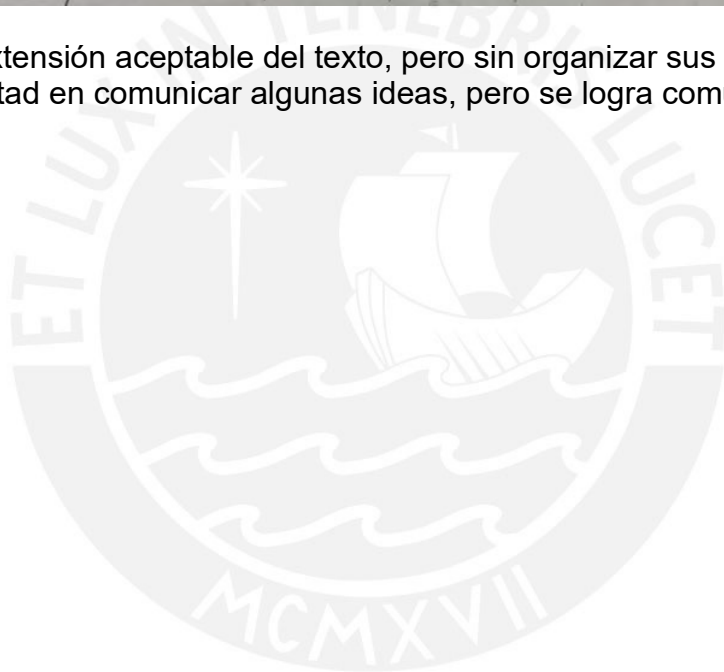


Hi Ashley!  
I read your email, How are you? really? Me too.  
Yes because I'm from railway.  
Yes, I like the Parks and attractions.  
How are you family and you?  
(Which are prefer parks or attractions?)  
Your like the City centre?  
Your friend

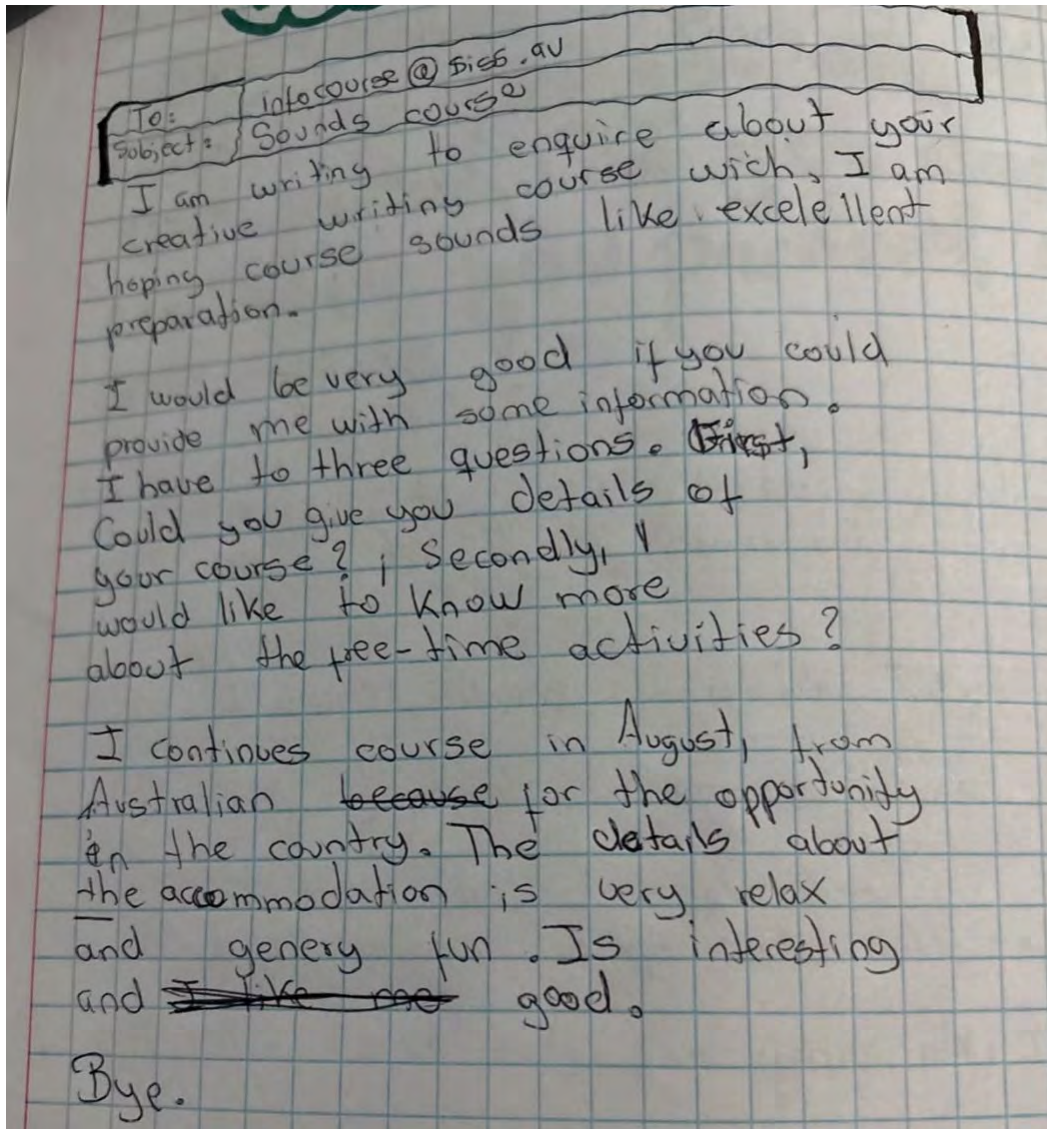
No cumple con la extensión requerida, comete errores de gramática y vocabulario, intenta usar el formato solicitado, pero sin organizar ideas en párrafos.

Hi Peter:  
It pass a lot of time since we doesn't talk.  
I can't imagine that tomorrow is your birthday  
so thanks to invite me to the cinema. I like  
when I spent time with you. You know that my favourite  
hobbie is when I go to the cinema, so obviously I'm  
goim to stay with you. I'm sure that your birthday  
is tomorrow but is Monday so when you are going to  
celebrate it? Unfortunately I don't eat meat because  
I don't like it but we can eat pizza.  
I'm waiting to see you. My pinky Peter, bye

Produce una extensión aceptable del texto, pero sin organizar sus ideas en párrafos, dificultad en comunicar algunas ideas, pero se logra comunicar el mensaje.



## ANEXO 2: MUESTRAS DE ESCRITOS DURANTE EL TALLER DE ESCRITURA



Escrito con ayuda de un modelo, usa el formato requerido, divide sus ideas en párrafos escribe una mayor cantidad de palabras se logra comunicar el mensaje.

## Writing Plan:

Title: Cars should be banned in city centres.

### Points for:

- a) Less pollution and cleaner air.
- b) Safer streets for people and cyclist.

### Points against:

- a) People need cars for work and transport.
- b) Some people (like the elderly or disabled) can't move easily without cars.

∴ My opinion ⇒ Cars shouldn't be completely banned, but there should be fewer of them and more public transport.

Formulación de un plan de escritura, luego de haber hecho un intercambio de ideas con un compañero.

## Writing Plan

- 3 paragraphs and 30 words in all of this paragraphs
- Theme: Father's day
- How the presentation was
- How my classmates feel
- Some details of the presentation of some grades

## Cowboy's Day

- On Thursday in the school Daniel Alcides Carrion, we celebrated the father's day and the theme was cowboy's so all the school including the teachers and the parent's dressed like cowboys and cowgirls.

When the presentation started, at first some teachers talked about how special is the father's day. all was good but unfortunately the weather wasn't good, all were freezing but fortunately that day I brought a blanket, my friends and I were warm that day.

All the presentations were beautiful and fun! Like the presentation of 5<sup>th</sup> grade of primary, I love the music, and some actions of them made me laugh and sing. Another presentation was the dance of 7<sup>th</sup> grade of primary, the dance of them was awesome, all the kids made an effort in that dance, I love it.

Elaboración de un plan de escritura y primer borrador de un texto, se dividen ideas en párrafos y se logra la comunicación, aunque persisten algunos errores gramaticales.