

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



MONTERRICO
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

PROJECT BASED LEARNING PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN,
ESPECIALIDAD: IDIOMAS-INGLÉS.**

CORDOVA OCHARAN, Tais Alicia

ORRILLO ESPICHAN, Evelyn Xiomara

VELÁSQUEZ TORRES, Carmen Alissa

ASESORA:

RUAS QUARTARA, Magaly del Rosario

Lima, diciembre de 2023

Declaratoria de originalidad

Yo, Ana Cecilia Holgado Vargas, Coordinadora del Área de Práctica Preprofesional e Investigación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: PROJECT BASED LEARNING PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR de las autoras: Cordova Ocharan, Tais Alicia; Orrillo Espichan, Evelyn Xiomara y Velásquez Torres, Carmen Alissa tiene un **índice de similitud de 17%**, verificado en el software Turnitin:

turnitin		Identificación de reporte de similitud. id:3117.299914857
NOMBRE DEL TRABAJO	AUTOR	
Informe de tesis final-correctado (1).docx	Tais Cordova	
RECuento DE PALABRAS	RECuento DE CARACTERES	
21867 Words	121598 Characters	
RECuento DE PÁGINAS	TAMAÑO DEL ARCHIVO	
101 Pages	296.6KB	
FECHA DE ENTREGA	FECHA DEL INFORME	
Dec 19, 2023 2:45 PM GMT-5	Dec 19, 2023 2:46 PM GMT-5	
<p>● 17% de similitud general</p> <p>El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 15% Base de datos de internet • Base de datos de Crossref • 11% Base de datos de trabajos entregados • 2% Base de datos de publicaciones • Base de datos de contenido publicado de Crossref <p>● Excluir del Reporte de Similitud</p> <ul style="list-style-type: none"> • Material bibliográfico • Material citado • Material citado • Coincidencia baja (menos de 8 palabras) 		
<p>He revisado el informe de similitud y expreso que el porcentaje señalado está constituido por elementos que no constituyen indicios de plagio, cumpliendo así con lo solicitado en la EESPPM.</p>		
Lugar y fecha	Santiago de Surco, 19-12-2023	



AA

Ana Cecilia Holgado Vargas
Coordinadora del Área de Práctica Preprofesional e Investigación de la EESPPM



Maria Isabel Carrión Prudencio

María Isabel Carrión Prudencio
Directora de la Unidad Académica de la EESPPM

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo mejorar la producción escrita en inglés a través de la metodología Project Based Learning (PBL) en los estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico debido a que se identificó un nivel deficiente en relación a la redacción de textos. La modalidad que se seleccionó fue la de Innovación Educativa bajo el enfoque cualitativo aplicando el diseño de investigación-acción de tipo práctico ya que al administrar una prueba diagnóstica se identificó una problemática que sirvió como base para la intervención pedagógica.

Por consiguiente, se elaboró un plan de acción que, al tomar en cuenta los resultados obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario y las fases del PBL, permitió a los estudiantes redactar textos argumentativos a lo largo de las sesiones de clase. Al finalizar la intervención pedagógica, se aplicó una prueba de salida en la se evidenció una notable mejoría en relación al contenido, logro comunicativo, organización y lenguaje de los textos escritos, concluyendo así que el PBL mejoró la producción escrita en estudiantes de educación superior.

Palabras clave: *Project Based Learning, producción escrita, Innovación Educativa, investigación-acción.*

ABSTRACT

The following research's main objective is to improve English written communication by implementing the Project Based Learning (PBL) methodology in fifth-semester students of the English Language Department of "Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico" higher education school due to the fact that a deficient level regarding writing texts was identified. To start with, the Educational Innovation research was chosen to apply the qualitative approach which holds the Action Research design, therefore, a problem, which was identified by administering a diagnosis test, was used for the pedagogical intervention.

Consequently, it led to the making of a plan taking into consideration the results from a questionnaire, the PBL steps, and it allowed students to write argumentative texts during the lessons. When finishing the pedagogical intervention, an exit test was applied which showed an evident improvement in writing regarding content, communicative achievement, organization and language. Hence, it could be concluded that PBL does boost written production in higher education students.

Key words: *Project Based Learning, written production, Educational Innovation, Action Research*

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico por contribuir a nuestra formación inicial docente además de proporcionar los recursos necesarios y el entorno propicio para llevar a cabo esta investigación. De la misma manera, agradecemos a nuestra asesora Magaly del Rosario Rúas Quartara por su orientación experta, su paciencia inquebrantable y su dedicación incansable. Sus conocimientos y consejos fueron esenciales para dar forma a este trabajo y para nuestro crecimiento académico en general. No podemos pasar por alto a nuestras familias y amigos, quienes estuvieron a nuestro lado durante todo el proceso. Sus palabras de aliento y comprensión nos han impulsado a continuar, incluso en los momentos más desafiantes. Finalmente, un agradecimiento fraterno al valioso equipo de tesis. Nuestra travesía compartida como compañeras y amigas a lo largo de este desafiante proceso de investigación ha sido profundamente enriquecedora y ha dejado una huella significativa en nuestras vidas de innumerables maneras.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del problema y justificación de investigación-acción.....	2
Motivaciones para llevar a cabo la investigación-acción.	6
Aportes a la práctica educativa (significatividad de la investigación).	6
Objetivos.....	7
Hipótesis.....	8
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	10
Antecedentes.....	10
1.1 Project Based Learning.....	15
1.1.1 Habilidades Desarrolladas a través del Project Based Learning	20
1.1.2 Beneficios del Project Based Learning.....	22
1.1.3 Fases del Project Based Learning	23
1.2 Producción Escrita.....	25
1.2.1 Características de los Textos Escritos	27
1.2.2 Clasificación de Textos	30
1.2.3 Ensayos Argumentativos	32
1.2.4 Fases de la Producción Escrita.....	33
1.2.5 Criterios de Evaluación	35

1.2.6	Macrohabilidades y Microhabilidades	36
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO		40
2.1	Método de la investigación-acción.....	40
2.2	Contexto de la investigación-acción.	42
2.3	Plan de acción.....	42
2.4	Técnicas e Instrumentos para organizar y analizar la información.....	43
CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS		45
3.1	Diagnóstico.	45
3.2	Desarrollo del plan de acción.	53
3.3	Triangulación.....	55
3.4	Logros y dificultades encontrados.	58
LECCIONES APRENDIDAS		59
REFERENCIAS.....		60
ANEXOS		60
	Anexo 01: Árbol de Problemas.....	67
	Anexo 02: Árbol de Objetivos.....	68
	Anexo 03: Matriz de Operacionalización de Variables.	69
	Anexo 04: Matriz de Coherencia de la Investigación-Acción.	72
	Anexo 05: Plan de Acción.	74
	Anexo 06: Cronograma.	76

Anexo 07: Matriz Metodológica.	78
Anexo 08: Rúbrica de Evaluación Escrita.....	79
Anexo 09: Tratamiento de Datos Cuantitativos y Examen Diagnóstico.	80
Anexo 10: Sesiones de Aprendizaje.....	86
Anexo 11: Matriz Tratamiento de Información Cualitativa y Diarios de Campo.	87
Anexo 12: Cuestionario.....	92
Anexo 13: Matriz Tratamiento de Información Cualitativa y Cuestionario.	93

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados de la Subescala de Contenidos del Pre-test	45
Tabla 2. Resultados de la Subescala de Contenidos del Post-test.....	46
Tabla 3. Resultados de la Subescala de Logro Comunicativo del Pre-test.....	47
Tabla 4. Resultados de la Subescala de Logro Comunicativo del Post-test	47
Tabla 5. Resultados de la Subescala de Organización del Pre-test	49
Tabla 6. Resultados de la Subescala de Organización del Post-test.....	49
Tabla 7. Resultados de la Subescala de Lenguaje del Pre-test.....	51
Tabla 8. Resultados de la Subescala de Lenguaje del Post-test	51

INTRODUCCIÓN

El idioma inglés es cada vez más fundamental para el desarrollo personal, académico y profesional debido a las demandas que conlleva comunicarse en el mundo actual. Por tal motivo, a lo largo de los años se han propuesto distintas metodologías para una eficaz enseñanza de la lengua. No solo eso, también se busca desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas del inglés. Sin embargo, la producción de textos escritos suele quedar relegada en comparación a las demás.

El bajo nivel de los estudiantes en relación a dicha habilidad otorga la oportunidad de utilizar una metodología que les permita tener un rol activo a lo largo de su proceso de aprendizaje, siendo capaces de desarrollar su pensamiento crítico y creativo a través de la exposición de una variedad de situaciones de la vida cotidiana que los convierta en los principales proveedores de soluciones.

La presente investigación se basa en la aplicación del Project Based Learning para mejorar la producción escrita en inglés en estudiantes de educación superior. Este tema surgió debido al interés que generó comprobar que los estudiantes podrían mejorar su producción escrita en inglés ejecutando un plan de acción que involucre cada fase tanto del PBL como las del proceso de escritura.

En el marco del enfoque cualitativo, se desarrolla la presente investigación bajo el diseño investigación-acción. Los instrumentos aplicados abarcan la prueba diagnóstica, el diario de campo y el cuestionario. La primera, dió a conocer el nivel de los estudiantes en cuanto a la producción escrita de textos en inglés mediante la redacción de un ensayo

tomado en cuenta el examen B2 First. El segundo, evidenció la inclusión de las fases de la producción de textos siguiendo el plan de acción. Y, por último, el tercero trabajado bajo la técnica de encuesta, contiene ítems relacionados con las fases de la producción escrita. El cuestionario se aplicó a todos los estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios de Educación en Idiomas, especialidad inglés.

La primera parte presenta el problema, la justificación, las motivaciones de la investigación, los aportes a la práctica educativa, los objetivos e hipótesis. En el capítulo I, se recopilan antecedentes tanto internacionales como nacionales. De la misma manera, se desarrolla conceptualmente tanto la variable dependiente como la independiente. En el capítulo II, se expone el marco metodológico que abarca el método de la investigación-acción, el contexto de la investigación, el plan de acción y las técnicas e instrumentos. En el capítulo III, se realiza el análisis e interpretación de los resultados partiendo desde el diagnóstico, continuando con el desarrollo del plan de acción y triangulación para concluir con los logros y dificultades.

Planteamiento del problema y justificación de investigación-acción.

Con el pasar de los años y debido al impacto de la globalización, la necesidad de encontrar una herramienta que facilite la comunicación catalogó al inglés como el idioma universal (Gama, 2021). La manera de aprender esta segunda lengua ha evolucionado en los últimos años teniendo como consecuencia la implementación de diversas metodologías, técnicas y estrategias con el fin de crear situaciones significativas de aprendizaje que permitan al estudiante, no solo de educación básica, sino también de pre y posgrado, usar el idioma en diferentes contextos.

El término con el que se conoce a la enseñanza del inglés es “English Language Teaching (ELT)”; y según Richards et al. (1996) y citado por Bieńkowska y Polok (2019), se categoriza dependiendo el contexto y propósito en tres ámbitos: inglés como lengua materna, inglés como segunda lengua e inglés como lengua extranjera. Es así que cada país considera mínimo una de estas tres categorías para plantear la manera en que se aprende el idioma; en consecuencia, la enseñanza varía en forma y contenido de acuerdo al entorno.

En comparación con los países del primer mundo, Pearson (2019) expone que en Latinoamérica existe una amplia brecha en relación a la habilidad del dominio del inglés, la cual pone en desventaja a los latinoamericanos que no son usuarios del idioma. Esto se debe a que un gran número de países latinoamericanos, incluyendo el Perú, aún no han desarrollado una estrategia eficiente para estandarizar los programas y niveles de dominio del inglés en las universidades.

En el último estudio realizado por el British Council (2015) titulado “English in Peru” y mencionado en la revista Lengua y Sociedad por Huamán (2021), se da a conocer que el 47% de 501 estudiantes de inglés encuestados consideran que su nivel de expresión escrita es elemental/básico debido a que no practican esta habilidad con la suficiente frecuencia. Es más, atribuyen su aprendizaje a sus propios esfuerzos, lo que demuestra una deficiencia en el sector educativo con respecto al desarrollo de la producción escrita.

Por otro lado, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) ha dispuesto un nuevo plan de estudios para las escuelas pedagógicas a nivel nacional, mediante la publicación del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) en la Formación Inicial

Docente (FID) para cada uno de los programas de estudio. Este documento presenta tanto el Perfil de Egreso como las competencias profesionales docentes y los niveles de desarrollo de las mismas. El enfoque comunicativo es el medio para alcanzar el nivel esperado de logro ya que utiliza situaciones reales de los estudiantes (MINEDU, 2019). No obstante, requiere ser estructurado correctamente para no solo enfocarse en el producto final, sino también en el proceso de elaboración.

La Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico (EESPPM) ubicada en el distrito de Santiago de Surco no es ajena a lo dispuesto por el MINEDU, ya que ha incorporado los planes de estudio dentro de su currículo. Con respecto al Programa de Estudios de Educación en Idiomas, especialidad Inglés; la enseñanza del inglés es un componente curricular de Formación Específica, sin embargo, las competencias afines no están relacionadas con el desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma.

Los estudiantes del quinto ciclo de dicho programa de estudios, dentro del curso de Inglés V, tienen como meta alcanzar el nivel B2 establecido por el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER). El propósito es ser capaces de producir desde simples textos escritos acerca de sus temas de interés hasta elaborar redacciones más complejas mostrando su posición sobre el mundo actual utilizando distintas convenciones del lenguaje y habilidades de orden superior.

Por consiguiente, los estudiantes del quinto ciclo del Programa de Estudios de Educación en Idiomas, especialidad inglés de la EESPPM son la muestra seleccionada para el presente trabajo de investigación. Como docentes en formación, es sumamente

importante desarrollar la habilidad escrita con el objetivo de cumplir con las características planteadas en el perfil de egreso de la DCBN y brindar una educación de calidad.

La metodología más adecuada para desarrollar la producción escrita en inglés en estudiantes de educación superior es el Project Based Learning (PBL). A través de la realización de proyectos, los estudiantes adquieren conocimientos, desarrollan habilidades y aplican el idioma inglés en situaciones reales y relevantes, haciendo que el aprendizaje sea activo, contextualizado y significativo. El PBL está organizado de tal manera que considera cada acción realizada dentro del proceso de elaboración hasta obtener el producto final.

La presente investigación tiene como principal objetivo mejorar la producción escrita en inglés aplicando el PBL en estudiantes de educación superior. De la misma manera, la indagación parte de los descriptores establecidos por el MCER, que sirve como estándar internacional para medir el nivel de comprensión y producción de una determinada lengua, incluido el inglés. Dicho marco plantea estándares para las cuatro habilidades lingüísticas del inglés, incluyendo la producción de textos escritos.

La alternativa más conveniente para identificar los niveles de logro de la muestra en cuanto a la producción escrita es el examen “B2 First” desarrollado por la Universidad de Cambridge el cual ha sido validado internacionalmente. La ventaja predominante de su aplicación recae en el instrumento de evaluación puesto que engloba dentro de cuatro subescalas lo necesario para elaborar una redacción acorde al descriptor de dicho nivel según el MCER. No solo eso, también permite medir las capacidades reales de los

estudiantes en la lengua extranjera a través de situaciones cotidianas (Cambridge University Press & Assessment, 2020).

Tras la aplicación del examen “B2 First” como prueba diagnóstica al inicio del semestre académico 2023-I, los resultados pusieron en manifiesto el deficiente rendimiento por parte de los estudiantes en relación a la redacción de ensayos. Por consiguiente, el presente trabajo es pertinente ya que se propone mejorar la producción escrita en inglés de los estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios de Educación en Idiomas, especialidad inglés.

Motivaciones para llevar a cabo la investigación-acción.

La razón por la cual la habilidad seleccionada es la producción de textos escritos recae en el bajo nivel de competencia de los usuarios. Por tal motivo, es vital poner en práctica diferentes metodologías que ayuden a los estudiantes a desarrollar y mejorar la redacción de distintos tipos de textos, en particular los ensayos argumentativos, ya que es un componente obligatorio en la parte de “writing” de los exámenes internacionales.

Si bien es cierto que para el aprendizaje de una lengua existen distintos métodos de enseñanza, el PBL destaca porque promueve tanto el trabajo individual como grupal, y su impacto trascendental en la educación lo perfila como uno de los enfoques más innovadores de los últimos años (Angulo et al., 2019). Del mismo modo, las fases del PBL promueven la mejora de la producción escrita a través del uso de las habilidades de pensamiento de orden superior tales como el análisis, la creación y evaluación.

Aportes a la práctica educativa (significatividad de la investigación).

La significatividad yace en que el presente trabajo de investigación busca marcar un precedente en la especialidad inglés; puesto que es la primera vez que se elaborará y ejecutará un plan de acción para la mejora de la habilidad escrita en inglés con estudiantes de educación superior. De forma simultánea, servirá de guía a los futuros docentes del curso de inglés para seguir aplicando el PBL como metodología en sus clases.

Por lo anteriormente expuesto, el grupo investigador formula la siguiente interrogante:

¿La aplicación del modelo pedagógico Project Based Learning mejora la producción escrita en inglés en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico?

Objetivos.

Objetivo general

Mejorar la producción escrita en inglés aplicando el Project Based Learning en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Objetivos específicos

- a) Mejorar la producción escrita en inglés mediante la preparación en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

- b) Mejorar la producción escrita en inglés mediante la formulación en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.
- c) Mejorar la producción escrita en inglés mediante la planificación en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.
- d) Mejorar la producción escrita en inglés mediante la investigación en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.
- e) Mejorar la producción escrita en inglés mediante la evaluación en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Hipótesis.

Hipótesis general

El Project Based Learning mejora la producción escrita en inglés en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

Hipótesis de acción

- a) La preparación mejora la producción escrita en inglés en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

- b) La formulación mejora la producción escrita en inglés en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.
- c) La planificación mejora la producción escrita en inglés en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.
- d) La investigación mejora la producción escrita en inglés en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.
- e) La evaluación mejora la producción escrita en inglés en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Para definir las variables objeto de estudio, se ha tomado en consideración dos aspectos: un modelo pedagógico y un logro de aprendizaje. Como resultado las variables elegidas son: el Project Based Learning (PBL) como variable independiente y la producción de textos escritos como variable dependiente. Ambas ayudan a comprender a detalle la problemática planteada de la presente tesis.

Antecedentes.

El conjunto de investigadores involucrados recopila una serie de diversos estudios previos que aportan una perspectiva enriquecedora a la presente tesis. En este sentido, se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo de investigaciones tanto a nivel nacional como internacional, todas ellas enfocadas en las variables fundamentales de nuestro estudio.

Con respecto a las investigaciones realizadas a nivel internacional, el primer trabajo de investigación consultado titulado *El Aprendizaje Basado en Proyectos y el desarrollo de la destreza de escritura del idioma inglés en los estudiantes de segundo año de Bachillerato de la Unidad Educativa Nuestra Señora de Pompeya de la ciudad de Puyo, provincia de Pastaza en Ecuador*, realizado por Rizzo (2018) en la ciudad de Ambato en Ecuador, propone al PBL como base para la creación de un manual de actividades donde los estudiantes desarrollaron la producción escrita. Asimismo, tiene como objetivo promover la autonomía a través de la investigación para resolver diferentes problemáticas. Si bien ambas investigaciones tienen como propósito la mejora de la habilidad de la escritura en inglés, las fases del PBL son distintas. La propuesta de Rizzo

toma en consideración las etapas de planificación, ejecución y evaluación; mientras que la nuestra se guía de las cinco fases planteadas por el MINEDU: preparación, formulación, planificación, investigación y evaluación.

Acosta (2019) utiliza el PBL para verificar que este método contribuye con la mejora de la producción de textos escritos en su investigación titulada *Project-Based Learning in the writing skill development* de la Universidad Técnica De Ambato Dirección de Posgrado de la ciudad de Ambato en Ecuador. Para ello, la muestra fue dividida en dos grupos: control y experimental, a los cuales se le aplicó una prueba diagnóstica al inicio del año lectivo. A pesar de que ambas investigaciones tienen como muestra a estudiantes de educación superior y a la metodología PBL, la diferencia yace en el tipo de textos, ya que una trabaja la producción de textos de manera general, mientras que la otra se enfoca en las composiciones argumentativas.

Continuando con los antecedentes internacionales, destaca la investigación *El aprendizaje basado en proyectos y la destreza escrita (writing) del idioma inglés en los estudiantes del tercer año de bachillerato general unificado de la Unidad Educativa Mayor Ambato* realizada por López (2019) en la Universidad Técnica de Ambato en Ecuador. Esta tiene como objetivo principal validar la influencia del PBL para la mejora de la destreza escrita en inglés. López propone el uso de una guía metodológica basada en las características del PBL para la mejora de esta habilidad. La semejanza recae en que ambos tienen como muestra a estudiantes de educación superior y se enfocan en la mejora de la misma habilidad productiva del idioma inglés; sin embargo, el tipo de investigación es distinto, ya que López usa el exploratorio y recaudar información de una

muestra grande. Sin embargo, la presente tesis trabaja con el diseño de investigación-acción con el fin de brindar una solución a la deficiencia encontrada en la muestra.

Por otro lado, Vega y Pleguezuelos (2022) condujeron un estudio titulado *Aprendizaje Basado en Proyectos: Experiencia interdisciplinar entre Inglés y Diseño Gráfico en pregrado* realizado en la Universidad Adventista de Chile en la ciudad de Ñuble. Los investigadores identifican la eficacia del uso de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos para mejorar la expresión oral mediante la realización de trabajos dentro del curso de Diseño Gráfico. Las similitudes entre ambas investigaciones es la aplicación de la misma metodología y diseño de investigación, ya que proponen la investigación-acción para resolver la problemática identificada. Sin embargo, la diferencia radica en la habilidad lingüística a desarrollar; la presente investigación se enfocará en la producción textos, mientras que Vega y Pleguezuelos en la oralidad.

Por último, en el ámbito internacional, Segura (2021) en su tesis *Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera* elaborado en la Universidad de Almería de España, propone la implementación del ABP como metodología para desarrollar las habilidades del idioma en las escuelas de España. La semejanza con el presente trabajo de investigación es que ambos utilizan el mismo modelo pedagógico. No obstante, las diferencias son la variable dependiente y el enfoque investigativo; por un lado, Segura busca la mejora las cuatro habilidades del inglés, mientras que la presente investigación solo se enfoca en la producción escrita.

Como primer antecedente nacional, tenemos a Caipo (2020) con su tesis *Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer las competencias del idioma inglés en*

los estudiantes de primer grado de educación secundaria de la I.E José Abelardo Quiñones - Nuevo Chimbote – 2019. Su propósito es determinar en qué medida el ABP influye en la mejora de las competencias lingüísticas del idioma inglés. A pesar de hacer uso de la misma metodología de aprendizaje, las investigaciones difieren en la población. Por un lado, se analiza el avance de los estudiantes de la Educación Básica Regular, mientras que, en el otro, de la educación superior. De igual forma, una busca mejorar todas las habilidades del idioma inglés (escuchar, hablar, leer y escribir), y la nuestra solo la producción de textos.

Castro y Villacres (2021) en su tesis *Uso de programa basado en proyecto de aprendizaje y su influencia en la escritura del inglés en estudiantes de secundaria, Institución Educativa Coronel Pedro Portillo Pucallpa - 2020* desarrollada en la Universidad Nacional de Ucayali en la ciudad de Pucallpa, Perú, busca comprobar la influencia del PBL en la producción escrita de diversos tipos de textos, para lo cual se utilizaron los cuestionarios y una prueba de conocimientos con estudiantes de la educación básica en el nivel secundario. De esa manera, se pudo verificar que, según la prueba no paramétrica de Wilcoxon, el PBL si tiene un impacto beneficioso para los estudiantes. La diferencia entre el trabajo mencionado y la presente investigación, es el tipo de texto a trabajar, ya que el primero abarca diversos tipos de textos mientras que el segundo se enfoca en los ensayos argumentativos.

Adicionalmente, la investigación de Garcia (2020), *The use of online tools to improve the writing skill of students of English at an intermediate level at Universidad ESAN* realizada en la Universidad de Piura ubicada en Lima, Perú, tiene como propósito

determinar los beneficios de Google Drive en la escritura de oraciones temáticas y oraciones de conclusión. Para ello, utiliza la investigación cuantitativa cuasi experimental, en la que dos grupos de estudiantes de pregrado son comparados; asimismo, se tomaron las pruebas de diagnóstico y cierre. Pese a que ambas investigaciones tienen como variable dependiente a la producción de textos escritos, Garcia se enfoca en la composición de oraciones y párrafos cortos de conclusión; mientras que la presente investigación busca mejorar la escritura de textos argumentativos. De igual manera, la variable independiente difiere ya que una trabaja con el recurso tecnológico, Google Drive, y la otra se basa en las cinco fases del PBL.

Pérez (2022) en su tesis *Influencia del Aprendizaje Basado en proyectos en el nivel de logro de aprendizaje del idioma inglés en un instituto superior estatal – Lima – 2019* tiene como objetivo general determinar la influencia del ABP en la mejora de las cuatro habilidades en el aprendizaje del inglés. Para ello, se aplicó una prueba de inicio, luego se planteó una problemática y los estudiantes elaboraron un poster con la solución. A pesar de que ambas investigaciones proponen al ABP como metodología de mejora; la variable dependiente es distinta ya que una busca mejorar las cuatro habilidades, mientras que la otra se centra en la producción de textos escritos. Del mismo modo, las fases del ABP son distintas porque se basan en diferentes autores; sin embargo, la semejanza entre ambos trabajos recae en la muestra puesto que ambas aplican su propuesta con estudiantes del nivel superior.

Para concluir, la tesis de Funes et al. (2021) titulada *Aula invertida para mejorar la producción escrita en el área de inglés como lengua extranjera* propone el uso del recurso

virtual 'Write & Improve' para el desarrollo de la habilidad de escritura en estudiantes de 5to de secundaria de un colegio en el distrito de Surco en Lima, Perú. El grupo diseñó videos de orientación para que los estudiantes los observen de manera asincrónica y luego ser partícipes de un taller sincrónico donde producen los textos escritos y reciben feedback mediante la plataforma 'Write & Improve'. La diferencia recae en el modelo pedagógico y la muestra con la que se trabaja; por un lado, Funes et al. aplican el Aula Invertida con alumnos de educación básica regular; mientras que la presente investigación, propone el uso del PBL en educación superior. Sin embargo, la semejanza recae en la habilidad lingüística a desarrollar.

A continuación, se procede a detallar los dos elementos esenciales en el marco de esta investigación. Dichos componentes, conocidos como el Project Based Learning (PBL) y la producción escrita, desempeñan un rol de suma importancia para garantizar la correcta realización de este estudio.

1.1 Project Based Learning.

El Project Based Learning (PBL) es una metodología que se caracteriza por estar centrada en el estudiante e incentivar la construcción de los conocimientos a través de la elaboración de proyectos significativos. A pesar de haber tomado mayor presencia en los últimos años, el PBL data desde el principio del siglo XX con la propuesta del pedagogo estadounidense John Dewey como citado en Hassell Street Press (2021), propone que a través del "learning by doing" (aprender haciendo):

Los estudiantes trabajan colaborativamente para sugerir soluciones para casi cualquier problemática real. El desarrollo del proyecto es un proceso lineal, guiado por el profesor, en el cual las actividades son logradas según un sistema de roles individuales. Una vez que los objetivos son establecidos, el docente monitorea el proceso, pero quienes están a cargo del proyecto es el grupo estudiantil. De esta manera, ellos desarrollan su creatividad mediante la delegación de responsabilidades y la construcción de la autoconfianza. (p.50)

A lo largo del proceso de elaboración del producto final, se contemplan las pautas fundamentales establecidas por Dewey que luego serían desarrolladas, sistematizadas e incluidas dentro de lo que ahora se conoce como PBL. La semejanza con la metodología mencionada anteriormente recae en el rol del docente como facilitador del aprendizaje, así como la definición de objetivos que van a guiar la elaboración y desarrollo del proyecto.

Debido a la popularidad que esta metodología fue adquiriendo desde su aparición, en 1999 se fundó una organización llamada Buck Institute for Education: PBL works en la ciudad de San Francisco, Estados Unidos. Expertos en el ámbito educativo pertenecientes a esta organización explican que:

Los estudiantes trabajan en un proyecto durante un largo periodo de tiempo – desde una semana hasta un ciclo académico – que los involucra en la resolución de un problema del mundo real o la respuesta de una pregunta compleja. Ellos demuestran sus conocimientos y habilidades al crear un producto público o una presentación para una audiencia real. Como resultado, los estudiantes desarrollan

un conocimiento profundo del contenido, así como el pensamiento crítico, trabajo en equipo, creatividad y habilidades blandas. El aprendizaje basado en proyectos desata una contagiosa energía creativa entre estudiantes y docentes.

Hasta ese momento, se evidenció un avance significativo con respecto al PBL puesto que las ideas anteriores se han transformado en una serie de pasos concretos y ordenados para la realización de un producto en un determinado periodo de tiempo. De la misma manera, se ha esclarecido el rol del estudiante y sus aportes dentro del proyecto, potenciando una serie de habilidades que les permite desenvolverse tanto dentro como fuera del salón de clases.

De la misma manera, Thomas (2000) como citado en Su (2023) menciona que el PBL es un modelo que distribuye el aprendizaje mediante proyectos, los cuales son tareas complejas que nacen de una pregunta o problema desafiante, involucrar a los estudiantes en el diseño, la resolución de problemas y toma de decisiones. Además, esta metodología permite al estudiante a investigar y trabajar de manera colaborativo y relativamente autónoma por periodos largos de tiempo, con el propósito principal de realizar productos físicos o presentaciones.

Por otro lado, Bohorguez y Checa (2019) definen al PBL como una metodología de aprendizaje-enseñanza activa dentro del área de habilidades interpersonales y competencias. El objetivo es promover el desarrollo personal y profesional de los estudiantes por medio de la adquisición y desarrollo de habilidades transversales. Del mismo modo, el estudiante adopta un rol fundamental en referencia a su evaluación

dentro de la elaboración de su proyecto final con el propósito de ofrecer una respuesta a una problemática social de su propio entorno.

En los últimos años, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) de Chile señalado por Pérez et al. (2022) ha tomado en consideración la implementación del PBL como parte del área de aprendizaje activo. Por otro lado, también se lleva a la práctica el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Retos; sin embargo, se prioriza que los estudiantes aprendan a plantear soluciones a problemáticas de la vida real con el fin de que adquieran los conocimientos y potencien las competencias requeridas en el siglo XXI. Es por ello que el PBL sobresale entre dichas metodologías por las siguientes razones:

- a) En primer lugar, dentro del PBL, el conocimiento se descubre mediante la elaboración de conclusiones provenientes de la búsqueda de información obtenida mediante la solución y análisis de las interrogantes planteadas por el docente en relación a la temática trabajada.
- b) Del mismo modo, los estudiantes dejan de ser únicamente observadores y receptores de información para empezar a desarrollar las habilidades de orden superior tales como: reconocer problemáticas, indagar, interpretar datos, plantear conclusiones, entre otros.
- c) Por último, el rol del docente es más relevante ya que acompaña el proceso generando situaciones significativas con la finalidad de que los estudiantes puedan elaborar sus proyectos.

Fredricka L. Stoller y CeAnn Chandel Myers (2019) en su libro *Project based learning in second language acquisition* mencionan que el PBL es:

Un medio efectivo para promover el aprendizaje significativo de un idioma por más de tres décadas. Este también ha sido catalogado como un excelente enfoque instructivo por combinar un idioma con los objetivos de aprendizaje de contenido, de tal manera que mejora la alfabetización, habilidades investigativas de los estudiantes y los introduce, de manera significativa, en oportunidades de servicio-aprendizaje. (p. 15)

Tomando en cuenta lo planteado por Stoller y Myers, se ha llegado a la conclusión de que el PBL es una metodología que desprende una amplia variedad de beneficios que enriquecen a los estudiantes a través del desarrollo de diferentes cualidades fundamentales mencionadas anteriormente. De esta manera, contribuye a que se evidencie una mejoría en la adquisición de la segunda lengua por parte de los estudiantes.

Por otro lado, el MINEDU (2020) por medio de la Resolución Viceministerial N.º 125-2020-MINEDU, detalla una serie de fundamentos centrados en los estudiantes y manifiesta que el desarrollo de experiencias de aprendizaje toman como base el aprendizaje basado en proyectos debido a que “el aprendizaje basado en proyectos, como metodología, permite que el estudiante pueda conjugar, vincular y dinamizar una serie de competencias frente a situaciones determinadas movilizandolas las necesidades e intereses del estudiante en el contexto sean estas simuladas o reales” (p. 10).

Siguiendo estas pautas, los docentes pueden planificar y llevar a cabo experiencias de aprendizajes orientadas al logro de competencias, capacidades y estándares estipulados en el DCBN de la Formación Inicial Docente. Asimismo, al igual que otras metodologías, el PBL contiene una serie de elementos fundamentales para su correcta implementación.

1.1.1 Habilidades Desarrolladas a través del Project Based Learning

La correcta implementación del PBL dentro del salón de clases permite que los estudiantes cuenten con la oportunidad de adquirir y mejorar habilidades a lo largo de las distintas fases del desarrollo del mismo. Falla (2021), dentro del artículo titulado Project-based learning: boosting 21st century skills, menciona una serie de habilidades a potenciar. Algunas de ellas son: el aprendizaje experiencial, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje constructivista, el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas.

- a) El aprendizaje experiencial se basa en la inmersión de los estudiantes a situaciones reales, fomentando la participación activa y comprometida a lo largo de su proceso de aprendizaje, y esto no solo les permita hacer uso de sus conocimientos previos sino también de conectarlos con la información nueva que están recibiendo. Del mismo modo, resolver este tipo de situaciones fomenta el pensamiento crítico y la resolución de problemas al enfrentar desafíos reales, promoviendo un aprendizaje que perdura en el tiempo.
- b) El trabajo colaborativo a través del desarrollo de una serie de distintas actividades no solo permite que los estudiantes interactúen con sus compañeros de clase sino también que compartan sus conocimientos y negocien con la finalidad de generar

acuerdos. Al momento de realizar trabajos en grupos, se realiza una distribución de roles y cada estudiante asume una responsabilidad que deben cumplir para que el grupo consiga alcanzar con éxito los objetivos propuestos.

- c) Dentro de la corriente del aprendizaje constructivista, los docentes cumplen el rol de facilitadores de herramientas, recursos e información útil, así como de orientadores en el proceso de aprendizaje. Al proporcionar todo lo necesario a los estudiantes, ellos realizan una construcción significativa y activa de nuevos conocimientos. Del mismo modo, fomentan la reflexión en ellos debido a que analizan sus experiencias previas y como estas guardan relación con la creación de nuevas ideas.
- d) Desde el inicio del proceso de la elaboración de sus trabajos, los estudiantes desarrollan una variedad de diferentes habilidades, entre las cuales destaca el pensamiento crítico. Al hacer uso de dicha habilidad, ellos atraviesan una serie de etapas que requieren reconocer, analizar y crear soluciones dentro del diseño, gestión y ejecución del proyecto. En consecuencia, la búsqueda de soluciones para la problemática planteada despierta el interés de los estudiantes, y los motiva e impulsa a interactuar con diferentes interlocutores, potenciando sus habilidades lingüísticas.
- e) Por último, pero no menos importante, el PBL contribuye con la optimización de las habilidades comunicativas adquiridas por los estudiantes mediante el desarrollo de distintas áreas de competencia. Las cuatro áreas trabajadas son conocidas como área gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Sin

embargo, la metodología anteriormente mencionada prioriza la competencia sociolingüística sobre las demás puesto que se enfoca en el uso de distintas estructuras para comunicarse de acuerdo al entorno en el que el estudiante se desenvuelve.

1.1.2 Beneficios del Project Based Learning

El PBL invita a los estudiantes a formar parte de experiencias de aprendizaje significativas considerando que los proyectos desarrollados tienen como bases problemáticas desencadenadas a partir de situaciones reales que requieren un análisis para plantear soluciones eficaces e innovadoras. De la misma manera, esta metodología consigue incentivar el desarrollo de habilidades y valores altamente utilizados en la sociedad actual.

Por un lado, las habilidades del siglo XXI no solo son fundamentales, sino también obligatorias para cualquier profesional competente. Estos deben ser capaces de desempeñarse demostrando un pensamiento crítico y creativo de alto rendimiento, así como aptitudes como la adaptabilidad, el liderazgo, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. El PBL fortalece todas las destrezas anteriormente mencionadas debido a que dentro de sus fases los estudiantes cuentan con espacios donde deben utilizarlas para realizar el análisis, evaluación y búsqueda de la solución al problema planteado (Bell, 2019).

En relación a los valores, el PBL fomenta el trabajo en equipo debido a que es necesaria una convivencia armoniosa basada en el respeto, la tolerancia y la solidaridad entre los pares debido a que precisan integrar todos sus conocimientos y habilidades en

el desarrollo del proyecto. En consecuencia, el pensamiento de diseño es utilizado para maximizar los buenos resultados de los trabajos colaborativos por intermedio del uso de la inteligencia emocional, la empatía, la curiosidad, la resiliencia, entre otros (Hung, 2019).

1.1.3 Fases del Project Based Learning

Diversas posturas sobresalen sobre el número de fases que cuenta el PBL; sin embargo, el MINEDU (2020) resume el proceso en cinco fases divididas en dos etapas. La primera es denominada como diseño del proyecto y comprende las fases de preparación y formulación. La segunda etapa es gestión del proyecto e incluye las fases de planificación, investigación, y finalmente, evaluación.

En la fase de preparación los docentes deben conocer a profundidad el contexto e intereses de los estudiantes con la finalidad de seleccionar y plantear la problemática a solucionar. Del mismo modo, es indispensable tomar en cuenta el nivel, grado y ciclo del grupo estudiantil considerando que, de esta manera, se podrá seleccionar de manera correcta las competencias, capacidades y desempeños a utilizar en la planificación curricular. Por otro lado, los estándares de aprendizaje establecen las bases que se tomarán en cuenta para elaborar los criterios que forman parte de los instrumentos de evaluación.

De igual forma, la fase de formulación consiste en la elaboración de una variedad de preguntas atractivas que cuentan con el propósito de conocer una problemática que involucre a todos los integrantes del grupo estudiantil, puesto que ellos mismos serán quienes consigan la información necesaria para lograr plantear posibles soluciones,

planteen hipótesis y compartan sus diferentes puntos de vista. Al finalizar esta actividad, se define la temática de los proyectos a realizar, así como los instrumentos de evaluación junto con los indicadores.

Después de culminar la etapa de diseño del proyecto, comienza la gestión del mismo teniendo como punto de partida la planificación. En esta fase se hace uso del pensamiento creativo para poder formular el plan de trabajo, tomando en cuenta la situación significativa, recursos, roles, actividades y tiempo. De igual modo, los estudiantes investigan y analizan la problemática con el propósito de llegar a conclusiones que brinden la solución al problema.

La siguiente fase, conocida como investigación, involucra promover y gestionar información de manera sistemática y organizada con la finalidad de resolver la problemática planteada. Para culminar este paso, se debe seguir una serie de actividades que comienzan con la búsqueda y selección de información, la cual deberá ser jerarquizada, analizada y sintetizada tomando en cuenta el propósito. Seguidamente, se formulan conclusiones para pasar al producto o evidencia final que será socializada por los estudiantes.

Por último, en la fase de evaluación se brinda una apreciación final sobre la relación del producto creado con la problemática planteada, así como los aprendizajes adquiridos por los estudiantes mediante su desempeño acorde a las características del proyecto. Esto se evalúa utilizando los instrumentos de evaluación seleccionados con anterioridad. De igual manera, los estudiantes reciben retroalimentación referente a su desempeño y proyecto.

1.2 Producción Escrita.

El idioma inglés cuenta con cuatro habilidades lingüísticas divididas en dos grupos: receptivas y productivas. En el primer grupo se encuentra la habilidad de comprensión auditiva y comprensión lectora, las cuales determinan la comprensión de los textos orales y escritos. Dentro del segundo grupo se encuentran las habilidades que miden la competencia del usuario al utilizar el idioma, dentro de las cuales tenemos a la producción oral y producción de textos escritos, que es la variable dependiente de esta investigación.

Brown (2015) manifiesta que, a pesar de las miradas simplistas a la escritura, las cuales indican que solo es una representación gráfica del texto oral, la producción de textos escritos requiere diversas habilidades complejas para llevarla a cabo correctamente. La razón principal recae en que los textos escritos son el resultado de la unión de los procesos: pensar, editar y revisar. No solo eso, él afirma que es necesario hacer uso de destrezas como la creación y unión de ideas para elaborar un producto que cumpla con los criterios esperados.

De la misma manera, el proceso de redacción incluye habilidades que no todos los estudiantes logran dominar naturalmente. Es por ello, que las estrategias creadas para producir textos permiten que los estudiantes aprendan cómo generar ideas, ordenarlas con coherencia y usar marcadores discursivos y convenciones retóricas. Adicionalmente, brinda la oportunidad de revisar y editar el texto haciendo uso de la gramática apropiada y de esa manera, elaborar un producto final significativo.

Por otra parte, Ur (2009) como citado en Susanti e Indari (2022), manifiesta que el propósito de la escritura es comunicar ideas que transmitan un mensaje al lector, lo que

lo hace el aspecto más importante de esta habilidad lingüística. Del mismo modo, menciona que:

“El escritor también necesita prestar atención a aspectos formales como: caligrafía legible, deletreo y puntuación correcta, así como gramática adecuada y una cuidadosa selección de vocabulario. Esto se debe a que, normalmente, los estándares del lenguaje son más estrictos cuando se refieren a la escritura en comparación a la oralidad: composiciones más detalladas, vocabulario más preciso y variado, en general, mayor exactitud de las expresiones”. (p. 159)

La producción escrita exige que los usuarios sean capaces de seleccionar los elementos de la lengua adecuados y necesarios para comunicar sus ideas, de lo contrario, el mensaje no se transmite con claridad. Sin embargo, si la misma idea es expuesta de manera oral puede ser comprendida con mayor facilidad a pesar de presentar errores gramaticales y un uso de vocabulario limitado. Por consiguiente, la mejora de la producción escrita en una segunda lengua es fundamental para emitir información correctamente por más compleja que sea.

Adicionalmente, Coulmas (2022) define a la escritura como un juego de signos visibles los cuales son utilizados para representar al lenguaje sistemáticamente de tal manera que se puedan producir mensajes siguiendo las reglas que conforman el sistema de escritura de cada idioma. Desde esta perspectiva, se puede decir que cada lengua cuenta con diferentes pautas que, juntas, transmiten el propósito del texto.

Por otro lado, Harmer (2010) como citado en Su (2023) define a la escritura como una habilidad lingüística esencial en el aprendizaje del ser humano. Para el autor, su

enseñanza comprende mucho más que solo guiar a los estudiantes puesto que escribir no solo es la unión de ideas y elementos gramaticales. La habilidad de producir textos escritos es un logro innato, que sólo se alcanza luego de obtener un cierto nivel intelectual, motor y de desarrollo; es decir, esta habilidad indica si los niños han podido adquirir las demás habilidades: hablar, escuchar y leer.

Tras haber detallado y analizado las diversas posturas y definiciones de la producción escrita, se puede evidenciar ciertas diferencias y semejanzas entre los autores. Por un lado, Brown, Ur y Harmer coinciden en que la escritura es un procedimiento complejo que demanda un gran número de habilidades cognitivas y creativas propias del ser humano. Ellos expresan con seguridad la necesidad de prestar mayor atención al proceso de redacción en contraste con la producción oral. Por otro lado, Coulmas propone una visión más estructural y reglamentaria de la escritura debido a que principalmente se enfoca en la forma dejando de lado el fondo del texto. Ambos puntos de vista se deben tomar en cuenta al momento de producir textos escritos con idoneidad.

1.2.1 Características de los Textos Escritos

Las cuatro habilidades lingüísticas en inglés (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y producción de textos) cuentan con un conjunto de elementos que contribuyen al desarrollo adecuado de cada una. En cuanto a la producción de textos, Brown (2015) detalla una serie de características tomando en cuenta el punto de vista de las personas quienes redactan. Dentro de las que destacan, tenemos:

- a) Permanencia (permanence): Una gran cantidad de estudiantes consideran que entregar composiciones escritas los hace experimentar una situación de vulnerabilidad frente al docente a causa de que reconocen el impacto directo que ocasionan sus productos en la audiencia. Por este motivo, el rol del docente radica en guiar y retroalimentar el proceso de revisión y edición con el objetivo de generar en los escritores la necesaria seguridad y confianza para publicar sus trabajos.
- b) Tiempo de producción (production time): Al brindar un lapso de tiempo idóneo, los estudiantes logran convertirse en hábiles escritores debido a que desarrollan aptitudes que les permiten potenciar todo el proceso de producción hasta llegar al producto final. No obstante, en el contexto académico, se limita el tiempo en el que precisan terminar completamente su composición, por esa razón, los docentes deben brindar a los estudiantes estrategias para hacer uso óptimo del tiempo a su disposición.
- c) Distancia (distance): Anticipar el conocimiento previo, cultural y esquemas mentales de los lectores es un problema que los escritores enfrentan. El motivo recae en la consecuencia que tiene la elección de palabras, frases y oraciones utilizadas por el autor con la manera en que la audiencia interpreta el texto. Del mismo modo, para reducir la distancia entre ambas partes se requiere del uso de la empatía cognitiva ya que los escritores deben de ser capaces de apreciar sus propias redacciones desde el punto de vista de la audiencia.
- d) Ortografía (orthography): El uso de letras, palabras y símbolos escritos resulta en la elaboración de ideas simples o complejas. A pesar de que los docentes suponen

que los estudiantes conocen a la perfección la manera correcta de utilizar los mecanismos del lenguaje, es fundamental constatar ello. En caso se encuentren deficiencias, lo primero que se debe hacer es afianzar los conocimientos con relación a la lengua materna para luego enfocarse en el segundo idioma.

e) Complejidad (complexity): Tal y como Brown (2015) lo presenta,

Los escritores deben aprender las características discursivas de los textos en la segunda lengua (las cuales pueden que no sean iguales a las de la primera lengua), como crear variedad sintáctica y léxica, combinar oraciones y más. La combinación de las oraciones puede resultar difícil para los aprendices del inglés, por ejemplo, las oraciones cortas que en el texto oral son correctas, en el escrito no lo pueden ser. (pg. 436)

Desde esta premisa, la complejidad es una de las características más resaltantes de la redacción ya que al momento de escribir, el texto debe encajar en un estilo predeterminado a través del uso de convenciones de mayor rigurosidad como describir, explicar, comparar, defender y criticar. De la misma manera, los escritores deben ser capaces de usar tanto oraciones dependientes como independientes con la finalidad de transmitir ideas elaboradas. Sin embargo, dicha capacidad puede significar un desafío para los hablantes de un segundo idioma.

f) Vocabulario (vocabulary): La producción de textos escritos requiere hacer uso de un repertorio de vocabulario amplio y variado. Al momento de redactar utilizando un léxico enriquecido, los escritores incrementan el valor de sus composiciones.

Otra alternativa conveniente para realzar los escritos es emplear diccionarios con el propósito de reemplazar palabras simples por sinónimos más complejos que se adapten de mejor manera a las diversas connotaciones requeridas por el contexto.

- g) Formalidad (formality): Dependiendo de la situación, los estudiantes deben decidir críticamente qué convenciones del lenguaje utilizar a lo largo de su redacción. La justificación corresponde al uso poco frecuente del mismo léxico dentro de un mensaje de texto que en la redacción de un ensayo académico. Los estudiantes han de ser capaces de describir, explicar, comparar, contrastar, ilustrar, defender, criticar y argumentar sus ideas dentro de ciertos estilos prescritos.

1.2.2 Clasificación de Textos

Jeffrey (2016) como citado en “The LibreTexts” (2022) menciona los aspectos que un estudiante debe tomar en cuenta al redactar textos escritos en el nivel universitario. Estos son: introducción a la composición (the basics of composition), gramática (grammar) e investigación (research). Dentro del libro, están divididos en secciones fáciles de explorar y con información relevante. Del mismo modo, se proponen cuatro tipos de textos que se detallarán a continuación.

- a) El texto expositivo es de tipo académico ya que mayormente es utilizado en los campos de ciencia, historia y ciencias sociales. De la misma manera, explica conceptos y comparte información verídica a una gran audiencia. A pesar de que incluye datos, estadísticas y evidencia que respalda su contenido acerca de un tema en específico, no se manifiesta la postura u opinión del escritor. Adicionalmente, se componen ideas y oraciones más complejas y diferentes para

transmitir el mensaje. Algunos ejemplos comunes de este tipo de texto son los manuales, artículos instructivos, noticias, entre otros.

- b) El texto descriptivo generalmente detalla las características de un solo lugar, persona, objeto, evento, entre otros; y hace uso de metáforas o dispositivos literarios con la finalidad de describir impresiones generadas a partir de un hecho. Del mismo modo, el escritor debe compartir un sentido de pertenencia con lo que se describe, ya que la redacción debe evocar sentimientos y reacciones. Sin embargo, no se intenta convencer al lector o explicar una situación, sólo se limita a describirla. Dentro de los textos descriptivos destacan las poesías, diarios, novelas de ficción y obras teatrales.
- c) El texto persuasivo de tipo argumentativo es usado principalmente para composiciones académicas. La finalidad es que el autor logre convencer a la audiencia de su posición a través de la expresión de su opinión personal y subjetiva presentando no solo argumentos que pueden ser lógicos, emocionales y éticos, sino también diferentes razones y evidencias a favor de su punto de vista. Dentro de este estilo se encuentran los ensayos argumentativos, cartas de recomendación y quejas, publicidad, artículos de ventajas y desventajas, reseñas, entre otros.
- d) El texto narrativo no sólo engloba información acerca de una realidad, sino también construye diversos personajes, acciones, conflictos y escenarios plasmados en un tiempo determinado que, en conjunto y de manera secuencial, permiten la elaboración de una historia. Estas composiciones se expresan por medio de

novelas, leyendas, mitos, cuentos o anécdotas, las cuales pueden ser ficticias, reales o la combinación de ambas.

1.2.3 Ensayos Argumentativos

Los ensayos argumentativos son textos de carácter académico que requieren seleccionar un tema de interés personal y social con el propósito de adoptar una postura, ya sea a favor o en contra. Brieba et al. (2020) señala que este tipo de texto busca dar sustento a una tesis formulada por el autor, mediante la exposición de argumentos que permitan convencer al lector. Del mismo modo, es indispensable que los ensayos argumentativos sigan un orden lógico distribuido en cuatro partes:

- a) **Título:** Este sintetiza parsimoniosamente el tema, la tesis y el tono del ensayo con la finalidad de motivar al lector a seguir revisando las demás partes del ensayo. De la misma manera, la elaboración del título se debe dar posterior a la culminación de la redacción del texto final. Su característica principal recae en la originalidad y creatividad con la que proyecta la idea general del texto.
- b) **Introducción:** En esta primera parte, el autor describe el contexto del tema mediante datos estadísticos, frases o preguntas que llamen la atención del lector. Luego, introduce la idea principal del texto y manifiesta su postura sobre la temática a través de la tesis, la cual puede ser una oración simple o compuesta, pero redactada de forma clara, breve y precisa. Sin embargo, se debe evitar poner información adicional ya que opacaría su función y no cumpliría con su propósito.

- c) Desarrollo: De acuerdo con Williams (2009) como citado en Brieba et al. (2020), en esta parte se consideran de dos a cuatro párrafos, según la intención y elección del escritor, los cuales contienen evidencias y detalles que confirman la veracidad y relevancia de la tesis planteada con el fin de convencer al lector. Para ello, se utilizan datos estadísticos, informativos y anecdóticos; los cuales siguen un orden lógico que tengan relación con el tema principal.
- d) Conclusión: En esta sección, toda la información presentada se concluye y resume con el fin de volver a introducir la tesis y verificar que pudo ser respaldada correctamente. Sin embargo, no pueden repetirse textualmente las ideas ya redactadas, por lo que se recomienda parafrasear la información en una o dos oraciones. Por este motivo, se evita añadir datos nuevos y únicamente se incluye una reflexión del tema.

1.2.4 Fases de la Producción Escrita

Brown (2015) presenta siete diferentes fases para la producción de textos escritos: lluvia de ideas (brainstorming), primer borrador (first draft), comentarios (commenting), segundo borrador (second draft), tercer borrador (third draft), edición (editing) y versión final (final version). No obstante, algunas fases se han suprimido y otras se han agrupado para efectos de la presente investigación. El resultado es un proceso de redacción de cuatro pasos explicados en los siguientes párrafos.

- a) Lluvia de ideas (brainstorming): Esta primera fase requiere que los estudiantes activen sus conocimientos previos o 'schemata' con la finalidad de plantear ideas referentes a la temática haciendo uso de la memoria y reflexiones personales. Se

puede trabajar de manera individual, o compartir ideas de manera grupal, puesto que el objetivo principal es recopilar información que se tiene sobre el tema a escribir.

- b) Borrador (drafting): Dentro de esta fase los estudiantes revisan diversas fuentes de información sobre el tema a redactar con la finalidad de producir ideas para su texto. El propósito principal del borrador es organizar ideas de manera escrita para verificar que cuenten con todos los elementos necesarios requeridos en cada parte de la composición final. De igual modo, no es necesario cumplir con el uso correcto de las estructuras gramaticales.
- c) Edición (editing): Después de presentar los borradores, los autores reciben retroalimentación y comentarios por parte de sus pares o del docente. La información recolectada sirve para constatar que lo redactado previamente cumpla con los criterios solicitados tanto en el fondo como en la forma del texto. Posterior a ello y tomando en cuenta las observaciones brindadas, se realizan las correcciones pertinentes.
- d) Versión final (final version): El objetivo de esta fase es que los estudiantes verifiquen que su composición transmita de manera correcta y lógica sus ideas respaldadas en datos y argumentos. Del mismo modo, examinan no solo la estructura del texto, sino también la selección del vocabulario y gramática utilizada con la finalidad de comprobar que no haya errores en la caligrafía, ortografía y puntuación.

1.2.5 Criterios de Evaluación

Para identificar el nivel de logro de los estudiantes con respecto a la producción escrita, se han tomado en cuenta los criterios de evaluación propuestos por la Universidad de Cambridge (2020) en el examen internacional de inglés 'B2 First'. El instrumento de evaluación utilizado es una rúbrica que se encuentra dividida en cuatro subescalas y el puntaje de cada una oscila entre cero a cinco puntos.

- a) Contenido (content): Dentro de este criterio se evalúa si el estudiante ha sido capaz de cumplir con proporcionar información relevante en torno al tema propuesto. En relación a los ensayos argumentativos, es fundamental que la postura adoptada por el autor sea entendida en su totalidad por la audiencia de manera clara para, en consecuencia, obtener el puntaje máximo en esta subescala.
- b) Logro comunicativo (communicative achievement): Este criterio determina que tan apropiada y pertinente es la información que se presenta de manera escrita en el ensayo con la finalidad de conseguir que el lector muestre interés y logre prestar plena atención al texto. No solo eso, también toma en consideración el registro puesto que es de suma importancia hacer uso del apropiado para el tipo de texto que se solicita; por ejemplo, el ensayo argumentativo es de carácter formal.
- c) Organización (organisation): El criterio en mención no sólo hace hincapié en la manera en la cual las ideas y argumentos son presentados dentro de las distintas partes del texto, sino también si el escritor utiliza de modo oportuno los conectores de adición, causalidad, conclusivos, entre otros. Adicionalmente, corrobora que el

producto escrito cuente con una secuencia lógica que transmita el mensaje, y al mismo tiempo que sea comprensible y fácil de interpretar para el lector.

- d) Lenguaje (language): En este criterio, el autor demuestra su capacidad para emplear un léxico extenso. Del mismo modo, requiere dominar estructuras gramaticales que pueden ser desde las más simples a las más complejas. La correcta aplicación de los diversos elementos lingüísticos no solo enriquece la calidad de la redacción, sino también optimiza la capacidad del autor para expresar sus argumentos con precisión.

1.2.6 Macrohabilidades y Microhabilidades

Brown (2015) divide las habilidades de la producción escrita en dos grandes grupos. El primero es conocido como macrohabilidades y engloba siete aspectos, mientras que el segundo grupo, microhabilidades, reúne cinco. Debido a que el presente trabajo se basa en el MCER, el examen “B2 First” y el proceso de redacción de ensayos argumentativos, se han seleccionado cuatro macrohabilidades y todas las microhabilidades y de la producción escrita planteadas por el autor.

- a) Macrohabilidades: El proceso de la producción escrita en inglés involucra emplear de manera correcta los componentes de un texto a nivel discursivo. Con el objetivo de lograrlo, el autor precisa desarrollar una variedad de capacidades denominadas macrohabilidades las cuales están enfocadas en lograr que la información expuesta en la composición sea comprensible por la audiencia. A continuación, se detallan las cuatro macrohabilidades utilizadas en el presente trabajo.

La primera macrohabilidad “Use cohesive devices in written discourse”, interpretada como “usar recursos cohesivos en el discurso escrito” promueve el uso de una secuencia lógica de ideas en el discurso escrito a través de distintos elementos lingüísticos como los pronombres, conjunciones, adverbios, entre otros. De esta manera, se consigue lograr que el texto sea coherente y, consecuentemente, se facilita la comprensión del lector.

La segunda macrohabilidad “Appropriately accomplish the communicative functions of written texts according to form and purpose”, interpretada como “cumplir adecuadamente las funciones comunicativas de los textos escritos de acuerdo con la forma y el propósito” hace énfasis en la importancia de no solo la información del texto, sino también en la manera en que es presentada puesto que el producto debe adecuarse a la audiencia y al tipo de redacción elegido.

La tercera macrohabilidad “Convey links and connections between events and communicate such relations as main idea, supporting idea, new information, given information, generalisation, and exemplification”, interpretada como “transmitir vínculos y conexiones entre eventos y comunicar relaciones tales como idea principal, idea de apoyo, nueva información, información dada, generalización y ejemplificación” explica lo fundamental que es la inclusión de una secuencia de elementos propios de un texto dentro de la redacción.

La cuarta macrohabilidad “Develop and use a battery of writing strategies, such as accurately assessing the audience’s interpretation, using prewriting devices, writing with fluency in the first drafts, using paraphrases and synonyms,

soliciting peer and instructor feedback, and using feedback for revising and editing”, interpretada como “desarrollar y usar estrategias de escritura, tales como evaluar con precisión la interpretación de la audiencia, usar dispositivos de preescritura, escribir con fluidez en los primeros borradores, usar paráfrasis y sinónimos, solicitar retroalimentación de compañeros y el docente, y usar la retroalimentación para revisar y editar” evidencia la importancia de seguir una serie de fases de manera ordenada para que el proceso de redacción culmine en una composición que cumpla con el objetivo propuesto.

- b) Microhabilidades: En comparación a las macrohabilidades, las microhabilidades potencian el texto a nivel de oración. En otros términos, toma en consideración la selección de elementos como los grafemas hasta el vocabulario o estructuras gramaticales con la finalidad de presentar ideas estructuradas de tal modo que no varíe el mensaje que se quiere transmitir. En los siguientes párrafos se exponen las cinco microhabilidades empleadas en la presente investigación.

La primera microhabilidad “Produce graphemes and orthographic patterns of English”, interpretada como “producir grafemas y patrones de ortografía del inglés” permite desarrollar y expresar ideas de manera clara cumpliendo con las normas ortográficas y convenciones de la lengua. Esta microhabilidad se centra en la correcta utilización de la unidad mínima de la escritura, los grafemas, con el fin de lograr un texto fácil de comprender en fondo y forma.

La segunda microhabilidad “Produce writing at an efficient rate of speed to suit the purpose”, interpretada como “producir escritos a una velocidad eficiente

para adaptarse al propósito” explica que cada tipo de texto demanda una determinada cantidad de tiempo en el cual se llevará a cabo el proceso de redacción hasta obtener un producto final que cumpla con los requerimientos correctamente.

La tercera microhabilidad “Produce an acceptable core of words and use appropriate word order patterns”, interpretada como “producir un núcleo aceptable de palabras y usar patrones apropiados de orden de palabras” resalta la importancia de no solo hacer uso de una cantidad apropiada de palabras, sino también que reflejen el nivel de dominio del idioma. Asimismo, involucra conocer las reglas y principios de la sintaxis de la lengua extranjera.

La cuarta microhabilidad “Use acceptable grammatical systems (e.g., tense, agreement, pluralization), patterns, and rules”, interpretada como “usar sistemas gramaticales aceptables (por ejemplo, tiempo, concordancia, pluralización), patrones y reglas” sostiene que para conseguir una redacción exitosa es necesario utilizar adecuadamente las reglas gramaticales puesto que los errores pueden interferir en la comprensión del mensaje que se está dando a conocer.

La quinta y última microhabilidad “Express a particular meaning in different grammatical forms”, interpretada como “expresar un significado particular en diferentes formas gramaticales” tiene como objetivo principal aumentar las diferentes maneras en las que se puede expresar una idea. El motivo radica en demostrar que tan amplio es el repertorio de vocabulario en inglés que el autor maneja.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe el marco metodológico de la investigación, que incluye la modalidad, el enfoque, la población de estudio y las técnicas e instrumentos a utilizar.

2.1 Método de la investigación-acción.

El presente trabajo tiene como modalidad general de estudio a la investigación de campo puesto que, según Tejada (2021):

Permite la participación real del investigador o los investigadores, desde el mismo lugar donde ocurren los hechos, el problema, la fenomenología en consideración. A través de esta modalidad, se establecen las relaciones entre la causa y el efecto y se predice la ocurrencia del caso o fenómeno. (p. 16)

De la misma manera, de acuerdo al “Manual: Investigaciones con fines de graduación y titulación”, la modalidad según intervención pedagógica que se ajusta de manera precisa con la presente investigación es la Innovación Educativa. El fundamento reside en el proceso a seguir ya que parte desde la recolección de datos para, posteriormente, construir un plan de acción cuyo principal propósito es proponer una solución.

Partiendo de esta premisa, existen distintas metodologías enfocadas en la innovación educativa, siendo una de ellas el PBL. El presente proyecto pretende aplicar este modelo pedagógico dentro del aula de clases y generar un aprendizaje inductivo, es decir, el estudiante aprende a través de las situaciones problemáticas, retos y/o

preguntas planteadas por el docente y, obtener conocimientos para aplicarlos en otras circunstancias (Jiménez et al., 2017).

Siguiendo la misma línea, la presente investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo ya que entiende a la realidad como una construcción social que comprende los fenómenos desde la perspectiva de los individuos con el fin de lograr un conocimiento holístico de la situación que se investiga (Manrique et al., 2022). Cerrón (2019) afirma que el uso de este enfoque beneficia a la comunidad a través de mejoras continuas. No solo eso, el PBL supone la interacción del docente investigador con los estudiantes para comprender, interpretar, criticar y ejecutar la solución a través de un proyecto, tal como lo plantea el enfoque cualitativo.

Por añadidura, el diseño más adecuado del enfoque cualitativo es la investigación-acción. La justificación corresponde a no sólo la semejanza que existe con los métodos de investigación mixtos, sino también al hecho de que se utiliza una colección de datos de tipo cuantitativo, cualitativo o de ambos. No obstante, la única diferencia con los otros enfoques se refleja en la manera de centrarse en la solución de un problema específico y práctico. (Creswell, 2014, como se citó en Tejada, 2020).

Por último, el presente trabajo de investigación se llevará a cabo en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, con los estudiantes del quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés. Debido a los estándares propuestos en el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente y la importancia para la muestra de desarrollar la competencia escrita usando el idioma extranjero, se considera apropiado aplicar el Project Based Learning, ya que se

esta manera se pondrá en uso habilidades cognitivas tales como, pensamiento crítico, creatividad, entre otras; las cuales son necesarias para los docentes en formación.

2.2 Contexto de la investigación-acción.

La presente investigación se realiza en un contexto post-pandémico en el cual los estudiantes vuelven al formato de clases presenciales al 100%, de tal manera que llevan todas las horas académicas en cada uno de los cursos propuestos en el DCBN. En la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, el curso de Inglés V compone de 6 horas, 4 horas teóricas y 2 prácticas en las que se desarrollan las competencias 1, 3 y 11, las cuales no están relacionadas con las habilidades lingüísticas del idioma. Sin embargo, el MINEDU (2020) propone la aplicación de la metodología PBL para la enseñanza en la educación superior, es por ello que, se considera factible aplicar el plan de acción.

2.3 Plan de acción.

Con la finalidad de comprobar que el modelo pedagógico Project Based Learning optimiza la producción escrita, se elaboró un plan de acción basado en las cinco fases del PBL: preparación, formulación, planificación, investigación y evaluación. La correcta implementación de cada una de las fases permitió demostrar la validez y cumplimiento de los objetivos específicos, y a su vez, del objetivo general. Para lograrlo, se tomó en cuenta las estrategias, recursos y contenidos necesarios detallados en el Anexo 05: Plan de acción.

2.4 Técnicas e Instrumentos para organizar y analizar la información.

Debido a la aplicación del PBL se ha considerado el uso de tres técnicas con sus respectivos instrumentos para la recolección de datos, las cuales son: prueba diagnóstica, los diarios de campo y cuestionario.

- a) Prueba diagnóstica: Este tipo de evaluación formativa permite que los docentes identifiquen logros, avances y dificultades de los estudiantes con el fin de tomar decisiones que beneficien el proceso de aprendizaje. MINEDU (2022) explica que la evaluación es permanente debido a que se administra al inicio del año escolar o bimestre con el propósito de hacer cambios de acuerdo a las necesidades del grupo estudiantil.

Dentro de la presente investigación, se realizó una prueba diagnóstica, al inicio del semestre académico 2023-I, para conocer el nivel de escritura de los estudiantes del quinto ciclo del Programa de Estudios de Idiomas. Para ello, se hizo uso del segundo ítem de la sección de "Writing" del examen internacional "B2 First" de la Universidad de Cambridge la cual evalúa la redacción de un ensayo argumentativo sobre el tema propuesto en un periodo de 45 minutos.

El instrumento utilizado para evaluar la prueba diagnóstica fue la rúbrica propuesta por la misma Universidad de Cambridge para la evaluación de la producción escrita. Tal y como se muestra en el Anexo 08, dicha rúbrica considera los cuatro indicadores que se proponen para la investigación: contenido, objetivo comunicativo, organización y lenguaje. Adicionalmente, se brinda de 0 a 5 puntos para calificar cada indicador y 0 a 20 para evaluar el escrito completo.

- b) Diarios de campo: La segunda técnica es la del diario de campo ya que permite reflexionar sobre lo que se evidenció en cada clase ejecutada dentro del plan de acción. Tal como menciona Luna et al. (2022), el diario de campo es utilizado para recrear las experiencias y opiniones del que lo usa con el fin de generar experiencias significativas mediante la reflexión y autocrítica.
- c) Encuesta: Por último, se hizo uso de la encuesta cuyo instrumento seleccionado es el cuestionario, ya que operacionaliza las variables de estudio y toma en cuenta tanto a la población como a los métodos de recolección de datos, con el fin de medir dichas variables (Hernandez, 2014). Tomando en consideración lo anterior mencionado es que se diseñó un cuestionario para poder conocer el proceso de escritura de los estudiantes, y como se señala en el Anexo 12, se propusieron siete preguntas con opciones de respuesta.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se analizan e interpretan los resultados mediante la presentación del diagnóstico, plan de acción y logros y dificultades encontrados.

3.1 Diagnóstico.

Para determinar los resultados después de la aplicación del modelo pedagógico Project Based Learning en los estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Idiomas, especialidad inglés se emplearon tablas de frecuencia que permitieron que el presente trabajo de investigación evidencie una mejora en producción escrita en inglés.

Al aplicar dicho modelo pedagógico, se administró un pre-test para conocer el nivel inicial de producción escrita de los estudiantes tomando en cuenta las cuatro subescalas planteadas en el examen “B2 First”: contenido, logro comunicativo, organización y lenguaje. Las tablas detalladas a continuación demuestran los resultados obtenidos en el pre y post-test de la misma muestra.

Tabla 1

Resultados de la subescala de Contenido del pre-test.

	Puntaje	Estudiantes	Fi	%
	1	0	0	0%
Todo el contenido es relevante	2	4	0.20	20%
para la tarea. La audiencia	3	6	0.30	30%
objetiva es totalmente informada.	4	10	0.5	50%
	5	0	0	0%
		20	1.0	100%

Nota. Datos obtenidos en el pre-test.

Tabla 2

Resultados de la subescala de Contenido del post-test.

Descriptor	Puntaje	Estudiantes	fi	%
	1	0	0	0%
Todo el contenido es relevante para la tarea. La audiencia objetiva es totalmente informada.	2	0	0	0%
	3	1	0.05	5%
	4	4	0.20	20%
	5	15	0.75	75%
		20	1	100%

Nota. Datos obtenidos en el post-test.

Interpretación. Como se muestra en las tablas 1 y 2, los resultados obtenidos en la subescala Contenido en el pre y post-test, muestran lo siguiente: en el pre-test se observa que el 20% de los estudiantes obtuvo dos puntos, mientras que en el post-test se observa que dicho valor disminuye a 0%

Por otro lado, se visualiza que el 30%, es decir seis de veinte estudiantes de V ciclo obtuvieron tres puntos. Sin embargo, en los resultados del post-test dicho valor disminuye a 0%.

De la misma manera, en el pre-test se observa que la mitad de los estudiantes, es decir el 50% logró obtener cuatro puntos, mientras que en el post-test este valor desciende a 20%. Asimismo, 0% de los estudiantes, es decir ningún estudiante obtuvo el puntaje máximo, mientras que en el post-test se aprecia que dicho valor aumenta a 75%, es decir de quince a 20 estudiantes obtuvieron cinco puntos en esta subescala.

En base a esto, luego de la aplicación del PBL, se observó que el porcentaje de estudiantes que sacaron entre uno y tres puntos disminuyó y que el porcentaje de los puntajes más altos aumentó, lo que significa que los estudiantes han logrado redactar contenido relevante para la tarea y que la audiencia objetiva es totalmente informada de acuerdo al instrumento de evaluación del examen “B2 First” de la Universidad de Cambridge.

En conclusión, el quinto ciclo mostró un avance considerable en la categoría de Contenido, demostrando la efectividad de la metodología Project Based Learning.

Tabla 3

Resultados de la subescala de Logro comunicativo del pre-test.

Descriptor	Puntaje	Estudiantes	fi	%
Utiliza las convenciones de la tarea comunicativa para captar la atención del lector objetivo y comunica ideas sencillas y complejas según corresponda.	1	1	0.05	5%
	2	2	0.10	10%
	3	10	0.50	50%
	4	7	0.35	35%
	5	0	0	0%
		20	1	100%

Nota. Datos obtenidos en el pre-test.

Tabla 4

Resultados de la subescala de Logro comunicativo del post-test.

Descriptor	Puntaje	Estudiantes	fi	%
Utiliza las convenciones de la tarea comunicativa para captar la atención del	1	0	0	0%
	2	0	0	0%
	3	2	0.15	15%

lector objetivo y comunica ideas sencillas	4	12	0.60	60%
y complejas según corresponda.	5	5	0.25	25%
		20	1	100%

Nota. Datos obtenidos en el post-test.

Interpretación. Como se muestra en las tablas 3 y 4, los resultados obtenidos en la subescala Logro comunicativo en el pre y post-test, muestran lo siguiente: en el pre-test se observa que el 5% de los estudiantes obtuvo un punto, mientras que en el post-test se observa que dicho valor disminuye a 0%. Del mismo modo, se visualiza que el 10% estudiantes obtuvieron dos puntos, mientras que en el post-test dicho valor disminuye a 0%.

Por otro lado, en el pre-test se observa que la mitad de los estudiantes, es decir el 50% logró obtener tres puntos, mientras que en el post-test este valor desciende a 15%. Asimismo, 35% de los estudiantes obtuvieron cuatro puntos en dicha subescala mientras que en el post-test, esta cifra asciende al 60%. En el pre-test también se observa que un 0% de los estudiantes obtuvieron un puntaje máximo mientras que en el post-test la cifra asciende a 25%, es decir cinco estudiantes.

Luego de la aplicación del PBL, se observó que el porcentaje de estudiantes obtuvieron uno y dos puntos en el pre-test se redujo a cero; del mismo modo sucedió con los que obtuvieron tres puntos puesto que se redujo de diez a dos estudiantes. Por otra parte, hubo un aumento considerable en los estudiantes que obtuvieron cuatro y cinco puntos, demostrando que al redactar sus ensayos utiliza las convenciones de la tarea comunicativa para captar la atención del lector objetivo y comunica ideas sencillas y

complejas según corresponda de acuerdo al instrumento de evaluación del examen “B2 First” de la Universidad de Cambridge.

En conclusión, el quinto ciclo mostró un avance considerable en la categoría de Contenido, demostrando la efectividad de la metodología Project Based Learning.

Tabla 5

Resultados de la subescala de Organización del pre-test.

Descriptor	Puntaje	Estudiantes	fi	%
El texto está bien organizado y es coherente, usa una variedad de dispositivos cohesivos y patrones de organización en general para un buen efecto.	1	1	0.05	5%
	2	6	0.30	30%
	3	8	0.40	40%
	4	5	0.25	25%
	5	0	0	0%
		20	1	100%

Nota. Datos obtenidos en el pre-test.

Tabla 6

Resultados de la subescala de Organización del post-test.

Descriptor	Puntaje	Estudiantes	fi	%
El texto está bien organizado y es coherente, usa una variedad de dispositivos cohesivos y patrones de organización en general para un buen efecto.	1	0	0	0%
	2	0	0	0%
	3	3	0.15	15%
	4	8	0.40	40%
	5	9	0.45	45%
		20	1	100%

Nota. Datos obtenidos en el post-test.

Interpretación. Como se muestra en las tablas 5 y 6, los resultados obtenidos en la subescala Organización en el pre y post-test, muestran lo siguiente: en el pre-test se observa que el 5% de los estudiantes obtuvo un punto, mientras que en el post-test este valor disminuye al 0%. Del mismo modo, se visualiza que el 30% de los estudiantes, es decir seis estudiantes obtuvieron dos puntos, mientras que en el post-test dicho valor disminuye también a 0%.

Por otro lado, en el pre-test se aprecia que el 40% de los estudiantes obtuvieron tres puntos en dicha subescala, mientras que este valor desciende a 15% en el post-test. De la misma manera, el 25% de los estudiantes obtuvieron cuatro puntos en relación a la organización de sus ensayos, mientras que en el post-test, este valor asciende al 40%. En el pre-test también se observa que ningún estudiante obtuvo el máximo puntaje; sin embargo, los resultados del post-test muestran que esta cifra ascendió a un 45% lo que equivale a cinco estudiantes.

Luego de la aplicación del PBL, se observó que el porcentaje de estudiantes obtuvieron uno y dos puntos en el pre-test se redujo a cero; del mismo modo sucedió con los que obtuvieron tres puntos puesto que se redujo de ocho a tres estudiantes. Por otra parte, hubo un aumento considerable en los estudiantes que obtuvieron cuatro y cinco puntos, demostrando que al redactar sus ensayos sus textos están bien organizados, son coherentes y usan una variedad de dispositivos cohesivos y patrones de organización según corresponda de acuerdo al instrumento de evaluación del examen "B2 First" de la Universidad de Cambridge.

En conclusión, el quinto ciclo mostró un avance considerable en la categoría de Organización, demostrando la efectividad de la metodología Project Based Learning.

Tabla 7:

Resultados de la subescala de Lenguaje del pre-test.

Descriptor	Puntaje	Estudiantes	fi	%
	1	1	0.05	5%
Utiliza una variedad de vocabulario, incluido léxico poco común apropiadamente. Utiliza una gama de formas gramaticales simples y complejas con control y flexibilidad.	2	6	0.30	30%
	3	10	0.50	50%
	4	3	0.15	15%
	5	0	0	0%
		20	1	100%

Nota. Datos obtenidos en el pre-test.

Tabla 8:

Resultados de la subescala de Lenguaje del post-test.

Descriptor	Puntaje	Estudiantes	fi	%
	1	0	0	0%
Utiliza una variedad de vocabulario, incluido léxico poco común apropiadamente. Utiliza una gama de formas gramaticales simples y complejas con control y flexibilidad.	2	1	0.05	5%
	3	5	0.25	25%
	4	8	0.40	40%
	5	6	0.30	30%
		20	1	100%

Nota. Datos obtenidos en el post-test.

Interpretación. Como se muestra en las tablas 7 y 8, los resultados obtenidos en la subescala Lenguaje en el pre y post-test, muestran lo siguiente: en el pre-test se observa que el 5% de los estudiantes obtuvieron un punto, mientras que en el post-test dicho valor disminuye a 0%. Del mismo modo, se aprecia que el 30%, es decir seis

estudiantes obtuvieron un punto, mientras que en el post-test dicho valor desciende a 5%.

En el pre-test se observa que el 50% de los estudiantes obtuvieron tres puntos y, luego de aplicar el post-test, este resultado disminuyó a cinco estudiantes, es decir, el 25%. Por otro lado, en el pre-test se aprecia que únicamente el 15%, es decir tres estudiantes, obtuvieron cuatro puntos, mientras que en el post-test esta cifra asciende a ocho estudiantes, lo que equivale al 40%. En el pre-test también se observa que un 0% de los estudiantes obtuvieron un puntaje máximo mientras que en el post-test la cifra asciende a 30%, es decir seis estudiantes.

Luego de la aplicación del PBL, se observó que el porcentaje de estudiantes obtuvo un punto en el pre-test se redujo a cero y los estudiantes que obtuvieron dos puntos se redujeron al 5%. Del mismo modo sucedió con los que obtuvieron tres puntos puesto que se redujo de diez a cinco estudiantes. Por otra parte, hubo un aumento considerable en los estudiantes que obtuvieron cuatro y cinco puntos, demostrando que al redactar sus ensayos utilizan una variedad de vocabulario y formas gramaticales simples y complejas según corresponda de acuerdo al instrumento de evaluación del examen "B2 First" de la Universidad de Cambridge.

En conclusión, el quinto ciclo mostró un avance considerable en la categoría de Lenguaje, demostrando la efectividad de la metodología Project Based Learning.

3.2 Desarrollo del plan de acción.

La presente investigación delimitó ocho semanas para la intervención pedagógica en el aula de quinto ciclo; desde el viernes 5 de mayo hasta el miércoles 28 de junio del 2023. Durante este tiempo, se aplicó la prueba diagnóstica de entrada, se implementaron las diversas fases del PBL para la redacción de los cuatro ensayos de proceso y se concluyó con la prueba diagnóstica de salida. Cada sesión se planificó tomando en consideración las fases del PBL, así como los objetivos específicos, las cuales se detallan a continuación.

- a) Preparación: Se aplicó el examen diagnóstico para reconocer las habilidades y aspectos por mejorar de los estudiantes con respecto a la producción escrita para lo cual, se utilizó la parte de “Writing” del examen internacional “B2” de la Universidad de Cambridge.
- b) Formulación: Se elaboró una sesión de clase, en la cual se plantearon diversas preguntas respecto a los temas de interés de los estudiantes para que ellos mismos puedan escoger los cuatro temas más atractivos para posteriormente redactar los ensayos argumentativos. Los recursos virtuales como Power Point, Flippity y MentiMeter se diseñaron una semana previa para ser visado por la asesora de Práctica Docente IX y de investigación. Durante la sesión, los estudiantes escogieron los siguientes cuatro temas:
- c) Planificación: Se planificaron ocho sesiones de aprendizaje mediante las cuales se redactaron los ensayos argumentativos con respecto a las temáticas seleccionadas (“Robots replacing people’s jobs”, “Education in Peru and other

countries”, “Mental Health” y “Artificial intelligence in education”), seguida de una sesión de retroalimentación.

- d) Investigación: Se utilizaron estrategias y técnicas para que los estudiantes obtengan la información necesaria sobre cada tema elegido. Por otro lado, también se evidencia la primera fase de producción de textos, lluvia de ideas (brainstorming) al momento de que los estudiantes responden diferentes preguntas, observan vídeos de Youtube y buscan información en internet sobre cada tema y poder escribir sobre ellos.
- e) Evaluación: Esta última fase se evalúan los escritos de los estudiantes haciendo uso de la rúbrica con los criterios de evaluación y se brinda retroalimentación. Cabe recalcar que, para el proceso de retroalimentación, se aplicaron diferentes estrategias colaborativas e individuales tales como “peer feedback” y “self-correction”. Por otro lado, también se aplica la prueba diagnóstica de salida para comprobar que el objetivo general se haya cumplido.

3.3 Triangulación.

CATEGORÍA/ SUBCATEGORÍA	INSTRUMENTOS			COINCIDENCIAS/ DESACUERDOS
	Diarios de campo	Cuestionario	Prueba diagnóstica	
BRAINSTORMING	<p>La implementación de actividades orientadas a la lluvia de ideas durante las 16 sesiones, permitió que los estudiantes puedan hacer uso de diferentes técnicas de "brainstorming" tanto de manera colaborativa y en clase, como de manera individual al rendir la prueba de salida y la edición de sus ensayos para la elaboración de la revista del salón.</p> <p>La elaboración de la técnica de listado y organizadores visuales ayudó a que los estudiantes hagan uso del conocimiento previo y schemata para la redacción de sus ensayos.</p>	<p>Luego del trabajo en clase haciendo uso de los pasos en el proceso de escritura y gracias al cuestionario aplicado, se identificó que el 80% de los estudiantes tomaban notas de sus ideas previo a la redacción de sus ensayos. Asimismo, el 55% de los estudiantes recordaban el nombre de las técnicas aplicadas para el paso de "brainstorming". Por último, los estudiantes propusieron diferentes técnicas de lluvia de ideas, de las que algunas se utilizaron en clase y otras no.</p>	<p>Al rendir la prueba diagnóstica de salida, se pudo observar que 10 de los estudiantes anotan sus ideas con respecto a la temática propuesta por el "test" previo a la redacción del ensayo. De esta manera, logran establecer un orden claro y lógico de lo que incluirán.</p>	<p>Las tres técnicas utilizadas demuestran que los estudiantes conocen, realizan y se benefician al realizar la lluvia de ideas previo a la redacción de ensayos ya que, de esa manera, organizan sus ideas claramente.</p>
DRAFTING	<p>El proceso de elaboración de borradores previos a la entrega del ensayo final permitió a los estudiantes reflexionar en su proceso de escritura puesto que ellos mismos, y también con ayuda de sus compañeros, trataban de corregir los errores que encontraban, cuestionaban si</p>	<p>Los resultados del cuestionario aplicado reflejan que un 80% de los estudiantes, es decir 16 estudiantes, si realizan un borrador antes de redactar la versión final de una redacción. Asimismo, casi la totalidad de estudiantes, es decir un 95% considera que sí</p>	<p>Lo identificado al corregir la prueba diagnóstica de salida es que los estudiantes escriben un borrador de su ensayo con el fin de organizar la información que colocarán en cada párrafo y de esta manera, poder entregar un ensayo final satisfactoriamente. Sin</p>	<p>Los instrumentos aplicados muestran que los estudiantes elaboran borradores para distribuir la información que incluirán en cada párrafo y de esta manera organizar sus escritos con mayor precisión y claridad.</p>

	estaba haciendo uso del vocabulario o estructuras gramaticales correctas, y se plantean distintas opciones para mejorar la redacción. Posterior a ello, y con la nueva información adquirida de parte de los mismos estudiantes como de la docente, procedían a redactar un nuevo borrador.	es importante redactar primero un borrador que la versión final.	embargo, se observa que 4 de 20 estudiantes no escriben un borrador de manera tangente, pero los otros 16, sí.	
EDITING	A lo largo de la fase de edición/corrección de sus ensayos, los estudiantes revisaron que sus ideas cumplan con el propósito comunicativo y que estas sigan un orden lógico. Con ayuda de la docente, pudieron reconocer qué elementos necesitan en cada parte de la redacción y, a través de distintas preguntas reflexivas, los estudiantes identificaron por su cuenta distintos errores que, posteriormente, iban a corregir. A lo largo de este proceso, la docente guía a los estudiantes para que puedan empezar a redactar su versión final o reorganicen la información de ser necesario.	En el cuestionario se les preguntó a los estudiantes si revisaban y corregían sus ensayos antes de entregarlos, el 90%, es decir 18 estudiantes, respondieron que sí los revisaban antes de entregarlos. Del mismo modo, se les preguntó qué aspectos de sus redacciones eran los que corregían y los resultados muestran que el 95% se enfoca en los errores de "spelling", el 40% en "capitalization" y el 55% en errores de "punctuation".	Durante la corrección de las pruebas de salida, se observó que los estudiantes hacían uso del corrector o realizaban pequeñas marcas o rayones para ir editando sus ensayos con relación a errores de deletreo, gramática o vocabulario; lo cual demuestra que los estudiantes sí editan sus redacciones antes de entregarlas.	La observación y resultado obtenidos revelan que los estudiantes editan sus escritos antes de entregarlos y esto los ayuda a verificar que no tienen errores y si los tienen, pueden corregirlos antes de hacer la entrega final.
FINAL VERSION	Para empezar a redactar la versión final del ensayo, los estudiantes primero identifican que sus borradores	Luego de haber concluido con todo el proceso de elaboración de un ensayo, y de acuerdo con los resultados	Al finalizar la prueba diagnóstica de salida, se pudo visualizar que los estudiantes leían una o dos veces sus	La observación al aplicar los tres instrumentos coincide en que los estudiantes revisan sus

	<p>no tengan errores gramaticales ni ortográficos. A través de una actividad lúdica, lograron afianzar sus conocimientos en relación a los pasos que debían seguir para elaborar su ensayo final. La docente comprobó que los estudiantes revisaban sus ensayos antes de entregarlos, hacían pequeñas correcciones o agregaban información de ser necesaria. Posteriormente, se lo mostraban a la docente y ella realizaba comentarios para que los estudiantes reflexionen sobre sus propios trabajos.</p>	<p>del cuestionario, se observa que un 95% de los estudiantes optan por volver a leer sus redacciones antes de entregarlas a la docente.</p>	<p>ensayos para comprobar que todo estuviera bien y que estén cumpliendo con el límite de palabras que pide el "test". De tal manera, se puede concluir que los estudiantes cumplen hasta el final con el proceso de escritura.</p>	<p>ensayos antes de entregarlos, lo que les da la seguridad de entregar su versión final.</p>
--	---	--	---	---

3.4 Logros y dificultades encontrados.

Al finalizar con la aplicación de la presente investigación, se destacan los siguientes logros:

- La implementación de recursos virtuales didácticos incentivó la participación activa de los estudiantes quienes recaudaron la información necesaria para la redacción de los ensayos argumentativos.
- El uso de las cuatro fases (lluvia de ideas, borrador, edición y versión final) de la producción escrita favoreció el desarrollo de dicha habilidad ya que los estudiantes fueron capaces de organizar el proceso de escritura de tal manera que lograron finalizar sus escritos en el tiempo establecido.
- Las estrategias como “peer-feedback” y “self checking” para la retroalimentación permitió que los estudiantes fueran partícipes del proceso de aprendizaje y evaluación puesto que reflexionaron sobre sus propios productos identificando sus fortalezas y debilidades.

De la misma manera, se evidenció sólo una dificultad que se detalla a continuación:

- La presencia de una gran cantidad de días festivos, actividades institucionales y cortes de horario no se contemplaron en la planificación de las unidades didácticas. Por ello, las fechas previstas en un principio, tuvieron que cambiarse para el cumplimiento de la intervención pedagógica dentro de las semanas establecidas.

LECCIONES APRENDIDAS

Tras el análisis del proceso de planificación, elaboración y resultados de la intervención pedagógica, las investigadoras destacan las siguientes lecciones:

- La planificación de las unidades didácticas y sesiones de aprendizaje tomando como base la metodología PBL, mejora la habilidad de producción escrita en inglés ya que facilita la participación de los estudiantes en las diferentes fases del proceso de escritura.
- La implementación de estrategias colaborativas e individuales para realizar la lluvia de ideas permitió que los estudiantes hagan uso del conocimiento previo o busquen nuevos datos para recolectar y organizar la información que incluirán en sus redacciones de manera clara.
- La elaboración de borradores favoreció el proceso de escritura porque permitió a los estudiantes distribuir sus ideas con respecto al tema propuesto, para luego juntarlas en párrafos de manera coherente y sin repeticiones innecesarias.
- La revisión y edición de los ensayos fue fundamental para el proceso de escritura ya que de esa manera se logró corroborar que no haya errores de ortografía, deletreo o puntuación a lo largo de las redacciones.
- Leer la versión final de los escritos es importante para constatar que el orden sea correcto y que se cumpla con el propósito del escrito.

REFERENCIAS

- Acosta, A. (2019) *Project-based learning in the writing skill development*. [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/29276/1/Acosta%20Lorena.pdf>
- Ángulo, R., Molina L, et al. (2019). Curso: Metodologías innovadoras en los procesos de enseñanza aprendizaje. Edita AFOE. <https://www.afoe.org/basado-en-problemas-proyectos/>
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The clearing house*, 83(2), 39-43.
- Bieńkowska, I. and Polok, K. (2019) *Teaching English as a Second/Foreign Language to CAPD-Impaired Students*. Open Access Library Journal, 6, 1-19. doi: 10.4236/oalib.1105511.
- Bohórquez, M., & Checa, I. (2019). Desarrollo de competencias mediante PBL y evaluación con rúbricas en el trabajo en grupo en Educación Superior. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 17(2), 197–210. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.9907>
- Brown, D. (2015) *Teaching by Principles - An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Education, Inc.

Buck Institute for Education: PBL works (s.f) *What is PBL?*

<https://www.pblworks.org/what-is-pbl>

Caipo, K. (2020) *Aprendizaje basado en proyectos para fortalecer las competencias del idioma inglés en los estudiantes de primer grado de educación secundaria de la I.E José Abelardo Quiñones - Nuevo Chimbote – 2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Santa].

<https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3339620>

Cambridge Assessment English. (2020) *Assessing writing for Cambridge English Qualifications: A guide for teachers*. Cambridge English Organization.

Castro, V. y Villacres, N. (2021) *Uso de programa basado en proyecto de aprendizaje y su influencia en la escritura del inglés en estudiantes de secundaria, Institución Educativa Coronel Pedro Portillo Pucallpa- 2020*. [Tesis de Licenciatura, Escuela Nacional de Ucayali]. <http://repositorio.unu.edu.pe/handle/UNU/5135>

Cerrón, W. (2019) *La investigación cualitativa en educación*. Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú.

<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>

Coulmas, F. (2022) *Language, Writing, and Mobility: A Sociological Perspective*. Oxford University Press.

Dewey, J. (2021) *The Child and the Curriculum And; The School and the Society*. HASSELL STREET Press.

Fallas, V. (2021). *Project-Based Learning: boosting 21st century skills*.

Stoller, F. y CeAnn, M. (2019) *Project-Based Learning: A Five-Stage Framework to Guide Language Teachers*. 1st edition. Routledge, UK.

Funes, M. Millán, M. y Requejo, D. (2021) *Aula invertida para mejorar la producción escrita en el área de inglés como lengua extranjera*. [Tesis de Licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. https://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstream/20.500.12905/1939/1/Tesis_ID_Funes%20B.pdf

Gama, M. (2021) *How English Become Universal Language?*. https://www.researchgate.net/publication/355875340_How_English_Become_Universal_Language

Garcia, W. (2020) *The use of online tools to improve the writing skill of students of English at an intermediate level at Universidad ESAN*. [Tesis de Maestría, Universidad de Piura]. <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/4717>

Harmer, J. (2010) *The practice of English Language Teaching*. https://www.academia.edu/25472823/The_Practice_of_English_Language_Teaching_4th_Edition_Jeremy_Harmer

Hernandez, R. (2014) *Metodología de la Investigación - 6ta edición*. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Hung, W., Dolmas, D. y Merriënboer, J. (2019) *A review to identify key perspectives in PBL meta-analyses and reviews: trends, gaps and future research directions*. Pub Med. 10.1007/s10459-019-09945-x

Jiménez et al. (2017) *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Logroño: Universidad Internacional de la Rioja, 276 pp.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=744530>

López, C. (2019) *El Aprendizaje Basado en Proyectos y la destreza escrita (writing) del idioma inglés en los estudiantes del tercer año de bachillerato general unificado de la Unidad Educativa Mayor Ambato*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]
<https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/20270/1/TESIS%20DE%20GRADO.pdf>

Luna, G., Nava, A. y Martínez, D. (2022) *El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información*.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-84372022000100245script=sci_arttext

Manrique, L., Revilla, Diana y Valle, A., (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559>

Ministerio de Educación del Perú. (29 de junio de 2020). *Conoce qué es un proyecto de aprendizaje y las fases del Diseño* [Archivo de Video].

Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9J2o1EIYek>

Ministerio de Educación del Perú. (13 de julio de 2020). *Gestión de proyectos de aprendizaje y sus fases* [Archivo de Video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=Fo2GhXr4AI>

Ministerio de Educación del Perú (2019) *Diseño Curricular Básico Nacional para la Carrera Profesional de Profesor en Idiomas Especialidad: Inglés.*

<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenio-curricular-basico-nacional-2010-ingles/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015) *Aprendizaje basado en proyectos: Infantil, Primaria y Secundaria.* Secretaría General Técnica.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>

Pearson (2019) *El inglés en Latinoamérica actualmente.*

<https://blog.pearsonlatam.com/ingles-para-todos/estrategias-para-ensenar-ingles-en-tu-escuela>

Perez, K. (2022) *Influencia del aprendizaje basado en proyectos en el nivel de logro de aprendizaje del idioma inglés en un intituto superior estatal – Lima – 2019.* [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].

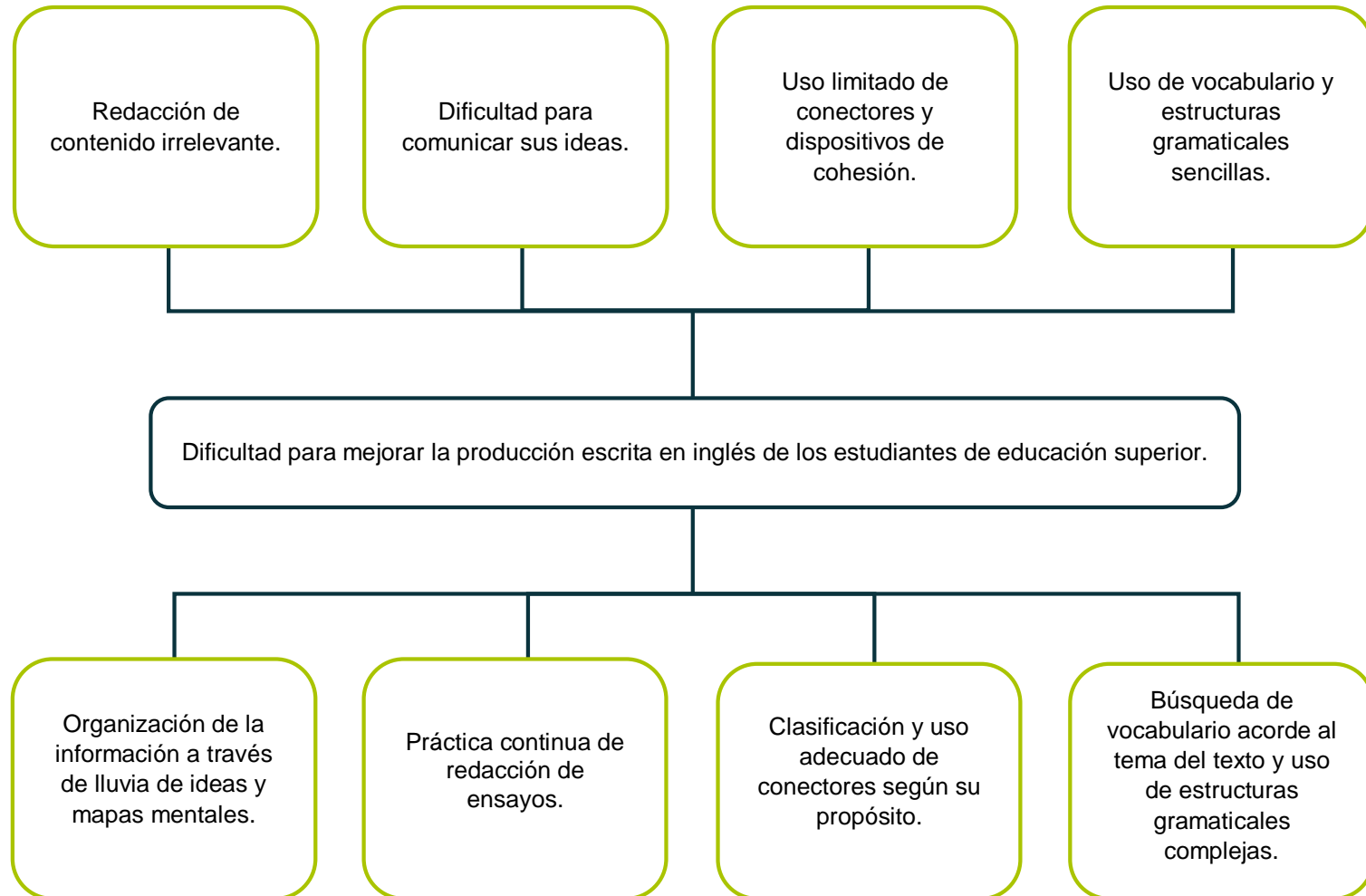
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/11818/Influencia_PerezCardenas_Keyla.pdf?sequence=1&isAllowed=y

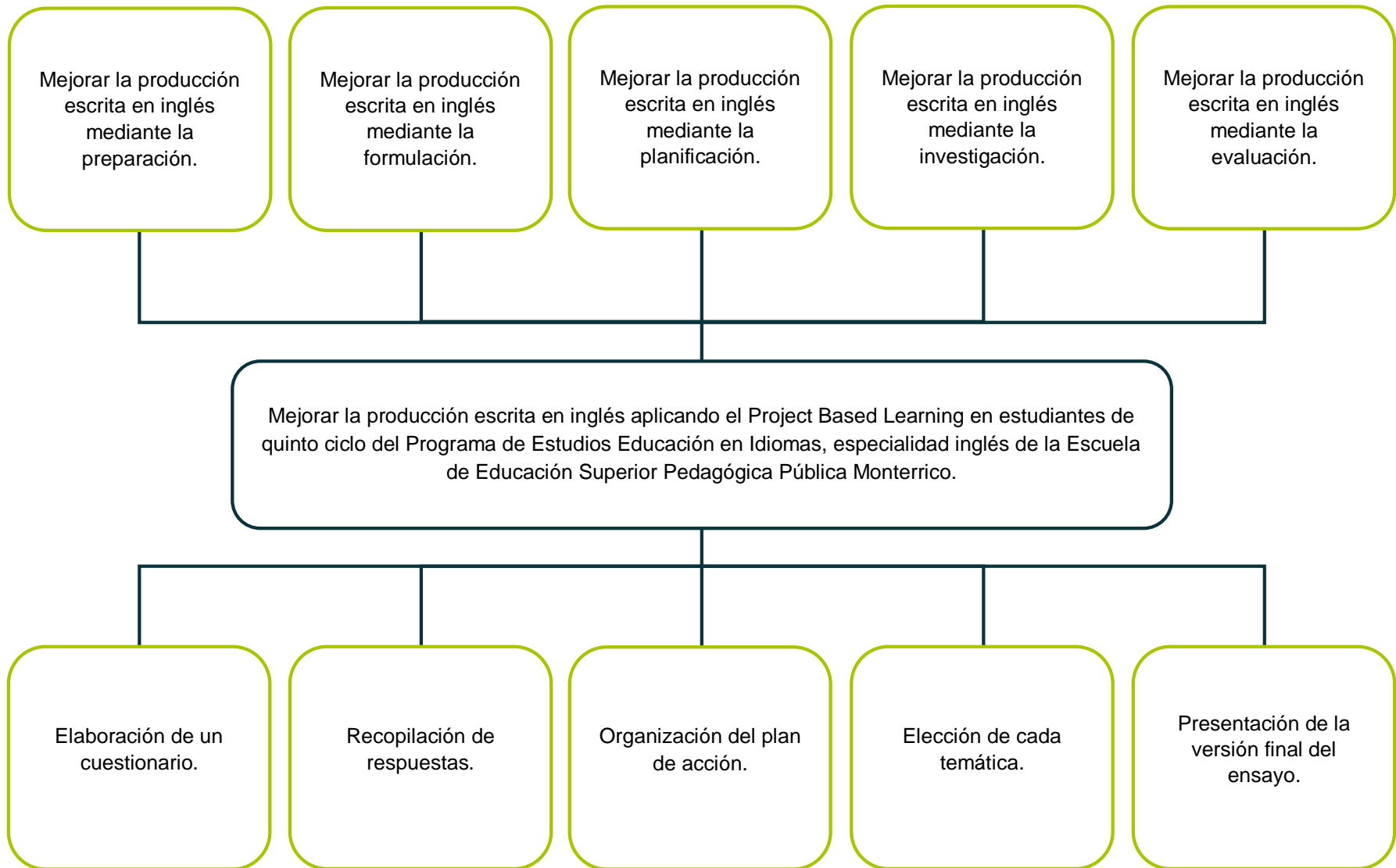
- Perez, R., Gonzáles, W. y Sarasola, M. (2022) *Implementación del aprendizaje basado en proyectos en centros de educación media uruguayos*. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Uruguay] <https://www.scielo.cl/pdf/pel/v59n2/0719-0409-pel-59-02-00110.pdf>
- Huamán, J. (2021). Causas del bajo dominio del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la Educación Básica Regular en el Perú. *Lengua Y Sociedad*, 20(1), 125–144. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v11i1.22272>
- Richards et al. (1996) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press. <http://www.mku.edu.tr/files/132-93d901d4-2c17-49d2-83a9-45796c691e58.pdf>
- Rizzo, N. (2019) *El aprendizaje basado en proyectos y el desarrollo de la destreza de escritura del idioma inglés en los estudiantes de segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Nuestra Señora de Pompeya de la ciudad de Puyo, provincia de Pastaza*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato] <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/19535/1/NELLY%20RIZZO%20TESIS.pdf>
- Su, Y. (2023) Research on the Design of Senior High School English Transfer and Innovation Activities Based on Project-Based Learning. *Open Access Library Journal*, 10, 1-11. <https://scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=124994>

- Segura, A. (2021) *Aprendizaje Basado en Proyectos para la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Almería]
<https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/13413/SEGURA%20PEREZ,%20ALBA%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Susanti, E. e Indari, E. (2022) *The effect of contextual teaching and learning (ctl) on students' descriptive writing achievement of the 2016/2017 tenth year students of smk swasta melati*. *Jurnal Serunai Bahasa Inggris* Vol 14, No. 2.
- Tejada, M. (2020) *Manual Investigaciones con fines de graduación y titulación*.
<https://drive.google.com/file/d/1iXfMmRfTmjKcGPb4C373-IN4X-OEbKSO/view>
- Ur, P. (2009) *A Course in English Language Teaching*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009024518>
- Vega, J y Pleguezuelos, C. (2022) *Aprendizaje Basado en Proyectos: Experiencia interdisciplinar entre Inglés y Diseño Gráfico en pregrado*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Adventista de Chile].
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622022000200416

ANEXOS

Anexo 01: Árbol de Problemas



Anexo 02: Árbol de Objetivos.

Anexo 03: Matriz de Operacionalización de Variables.

<p>PROBLEMA: ¿La aplicación del modelo pedagógico Project based learning mejora la producción escrita en inglés en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico?</p>								
<p>OBJETIVO GENERAL: Mejorar la producción escrita en inglés en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.</p>								
VARIABLE	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN DE LA VARIABLE	INDICADORES	INSTRUMENTO	ÍTEM	
<p>Independiente:</p> <p>Modelo pedagógico: Project-based learning (Aprendizaje Basado en Proyectos)</p>	1. Mejorar producción escrita en inglés mediante la preparación.	la en la	<p>MINEDU (2020) afirma que “el aprendizaje basado en proyectos, como metodología, permite que el estudiante pueda conjugar, vincular y dinamizar una serie de competencias frente a situaciones determinadas movilizand las necesidades e intereses del estudiante en el contexto sean estas simuladas o reales.” (p. 10)</p>	Es un método de enseñanza donde los estudiantes cumplen un rol activo y participativo demostrando sus aprendizajes en la elaboración de proyectos.	Preparación	Elaboración de cuestionario		
	2. Mejorar producción escrita en inglés mediante la formulación.	la en la		Planificación	Organizar el plan de acción			
		la		Investigación	Redactar los 4 ensayos			
	3. Mejorar producción escrita en inglés mediante la planificación.	la en la		Evaluación	Brindar retroalimentación			

<p>Dependiente:</p> <p>Logro de aprendizaje: Producción de textos escritos</p>	<p>4. Mejorar la producción escrita en inglés mediante la investigación.</p> <p>5. Mejorar la producción escrita en inglés mediante la evaluación.</p>	<p>Según Brown (2015), la escritura es el producto del pensamiento, redacción y revisión; la cual requiere de habilidad de generar ideas, unirlas correctamente y usar los marcadores del discurso para producir escritos.</p>	<p>La producción de textos escritos es la habilidad lingüística que permite construir ideas respecto a un tema, unirlas de manera lógica y que guarden relación con lo que se quiere transmitir.</p>	<p>Contenido</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producir escritura a una velocidad eficiente para adaptarse al propósito. • Transmitir vínculos y conexiones y comunicar relaciones tales como idea principal, idea de apoyo, nueva información, información dada, generalización y ejemplificación 	<p>Rúbrica</p>	<p>First Certificate in English (FCE), Paper 2 - Task 1</p>
				<p>Objetivo comunicativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumplir adecuadamente las funciones comunicativas de los textos escritos de acuerdo con la forma y el propósito 		
				<p>Organización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar recursos cohesivos en el discurso escrito. 		

				Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Producir grafemas y patrones de ortografía del inglés. • Producir un núcleo aceptable de palabras y usar patrones apropiados de orden de palabras. • Usar sistemas gramaticales aceptables (por ejemplo, tiempo, concordancia, pluralización), patrones y reglas. • Expresar un significado particular en diferentes formas gramaticales 		
--	--	--	--	----------	---	--	--

Anexo 04: Matriz de Coherencia de la Investigación-Acción.

AUTORAS	ESPECIALIDAD	DISEÑO	ENFOQUE
Cordova Ocharan, Tais Alicia Orrillo Espichán, Evelyn Orrillo Velasquez Torres, Carmen Alissa	Idiomas-Inglés	Investigación - Acción	Cualitativo

PROBLEMA	OBJETIVOS			ACTIVIDADES/ ACCIONES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
¿La aplicación del modelo pedagógico Project based learning mejora la producción escrita en inglés en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico?	OBJETIVO GENERAL				
	Mejorar la producción escrita en inglés aplicando el project-based learning en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.				
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CAMPOS DE ACCIÓN	HIPÓTESIS DE ACCIÓN		
	Mejorar la producción escrita en inglés mediante la preparación en los estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.	Preparación del proyecto	La preparación del proyecto mejora la producción de textos escritos.	Elaborar un cuestionario para conocer el proceso de escritura que siguen los estudiantes para escribir ensayos.	
Mejorar la producción escrita en inglés mediante la formulación en los estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación	Formulación del proyecto	La formulación del proyecto mejora la	Recopilar respuestas a través de Mentimeter para elegir las		

	en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.		producción de textos escritos.	problemáticas a solucionar.
	Mejorar la producción escrita en inglés mediante la planificación en los estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.	Planificación del proyecto	La planificación del proyecto mejora la producción de textos escritos.	Organizar el plan de acción.
				Socializar el plan de acción.
	Mejorar la producción escrita en inglés mediante la investigación en los estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.	Investigación del proyecto	La investigación del proyecto mejora la producción de textos escritos.	Responder preguntas referentes a cada temática para generar ideas con respecto al mismo.
				Redactar el borrador del ensayo.
				Corregir el borrador del ensayo.
	Mejorar la producción escrita en inglés mediante la evaluación en los estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.	Evaluación del proyecto	La evaluación del proyecto mejora la producción de textos escritos.	Presentar la versión final del ensayo.
				Brindar retroalimentación de la versión final de los ensayos de manera individual.

Anexo 05: Plan de Acción.

FASES DEL MODELO PEDAGÓGICO	HIPÓTESIS DE ACCIÓN	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	FECHA
Preparación del proyecto	La preparación del proyecto mejora la producción de textos escritos.	Prueba diagnóstica	B2 First	Tais Cordova	Semana 1: Del 1 al 5 de Mayo.
		Elaborar un cuestionario para conocer las problemáticas de interés de los estudiantes.	Google Forms	Tais Cordova Evelyn Orrillo Carmen Velásquez	Semana 2: Del 8 al 12 de Mayo
Formulación del proyecto	La formulación del proyecto mejora la producción de textos escritos.	Recopilar respuestas a través de Menti para elegir la problemática a solucionar.	MentiMeter	Tais Cordova	Semana 3: Del 15 al 19 de Mayo
		Elaborar un poster para compilar las posibles soluciones de la problemática.	Papel Craft	Tais Cordova	
Planificación del proyecto	La planificación del proyecto mejora la producción de textos escritos.	Organizar el plan de acción.		Tais Cordova Evelyn Orrillo Carmen Velásquez	
		Socializar el plan de acción.	Canva	Tais Cordova	
Investigación del proyecto	La investigación del proyecto mejora la producción de textos escritos.	Redacción del ensayo 1.		Tais Cordova	Semana 4: Del 22 al 26 de Mayo

		Redacción del ensayo 2.			Semana 5: Del 29 de Mayo al 02 de Junio
		Redacción del ensayo 3.			Semana 6: Del 05 al 09 de Junio
		Redacción del ensayo 4.			Semana 7: Del 12 al 16 de Junio
Evaluación del proyecto	La evaluación del proyecto mejora la producción de textos escritos.	Brindar retroalimentación del ensayo final de manera individual.	Canva	Tais Cordova	Semana 8: Del 19 al 23 de Junio
	Prueba de salida		B2 First		

Anexo 06: Cronograma.

Descripción de objetivos y actividades del proyecto	Indicador		Responsable de la actividad	Mes/Semanas								Objetivo a alcanzar	
	Cantidad	Descripción		Mayo				Junio					
				S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4		
Prueba de entrada	1		Tais Cordova	X									Objetivo específico 1
Actividad 1 Elaborar un cuestionario para conocer las problemáticas de interés de los estudiantes.	1	Elaboración	Carmen Velásquez Evelyn Orrillo Tais Cordova		X								
Actividad 2 Recopilar respuestas a través de Mentimeter para elegir la problemática a solucionar.	1	Formulación	Tais Cordova			X							Objetivo específico 2
Actividad 3 Elaborar un poster para recopilar las posibles soluciones de la problemática.	1		Tais Cordova			X							
Actividad 4 Organizar el plan de acción.	1	Planificación	Carmen Velásquez Evelyn Orrillo Tais Cordova			X							Objetivo específico 3
Actividad 5 Socializar el plan de acción.	1		Tais Cordova			X							
Actividad 6 Redacción del ensayo 1.	1		Tais Cordova				X						

Actividad 7 Redacción del ensayo 2.	1	Investigación	Tais Cordova					X				Objetivo específico 4
Actividad 8 Redacción del ensayo 3.	1		Tais Cordova						X			
Actividad 9 Redacción del ensayo 4.	1		Tais Cordova							X		
Actividad 10 Brindar retroalimentación del ensayo final de manera individual.		Evaluación	Tais Cordova							X		Objetivo específico 5
Prueba de salida	1		Tais Cordova								X	

LEYENDA	
S	Semana

Anexo 07: Matriz Metodológica.

OBJETIVOS DE ESTUDIO	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
<p>1. Mejorar la producción escrita en inglés mediante la preparación en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.</p> <p>2. Mejorar la producción escrita en inglés mediante la formulación en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.</p> <p>3. Mejorar la producción escrita en inglés mediante la planificación en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.</p>	Producción escrita	Contenido	Todo contenido es relevante para la tarea. La audiencia objetiva está totalmente informada.	<p align="center">Examen Diario de campo Cuestionario</p>
		Logro comunicativo	Utiliza las convenciones de la tarea comunicativa para captar la atención del lector objetivo y comunica ideas sencillas y complejas.	
		Organización	El texto está bien organizado y usa una variedad de dispositivos cohesivos y patrones de organización en general para un buen efecto.	
		Lenguaje	Utiliza una variedad de vocabulario, incluido léxico poco común, apropiadamente. Utiliza una gama de formas gramaticales simples y complejas con control y flexibilidad.	
<p>4. Mejorar la producción escrita en inglés mediante la investigación en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.</p> <p>5. Mejorar la producción escrita en inglés mediante la evaluación en estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Educación en Idiomas, especialidad inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.</p>	Project Based Learning	Preparación	Aplica el examen diagnóstico de entrada y se elabora un cuestionario para conocer los temas de interés de los estudiantes	
		Formulación	Planifica una sesión de aprendizaje con preguntas atractivas y los estudiantes seleccionan las temáticas a abordar durante el proyecto.	
		Planificación	Diseño de sesiones de aprendizaje y recursos virtuales y concretos para la redacción de los ensayos argumentativos.	
		Investigación	Búsqueda de información y lluvia de ideas respecto a cada tema seleccionado.	
		Evaluación	Propone actividades de retroalimentación individual y colaborativa y evalúa los ensayos argumentativos de proceso y prueba diagnóstica de salida.	

Anexo 08: Rúbrica de Evaluación Escrita.

Writing Assessment subscales for B2 First

B2	Content	Communicative Achievement	Organisation	Language
5	All content is relevant to the task. Target reader is fully informed.	Uses the conventions of the communicative task effectively to hold the target reader's attention and communicate straightforward and complex ideas, as appropriate.	Text is well organised and coherent, using a variety of cohesive devices and organisational patterns to generally good effect.	Uses a range of vocabulary, including less common lexis, appropriately. Uses a range of simple and complex grammatical forms with control and flexibility. Occasional errors may be present but do not impede communication.
4	Performance shares features of Bands 3 and 5.			
3	Minor irrelevances and/or omissions may be present. Target reader is on the whole informed.	Uses the conventions of the communicative task to hold the target reader's attention and communicate straightforward ideas.	Text is generally well organised and coherent, using a variety of linking words and cohesive devices.	Uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis. Uses a range of simple and some complex grammatical forms with a good degree of control. Errors do not impede communication.
2	Performance shares features of Bands 1 and 3.			
1	Irrelevances and misinterpretation of task may be present. Target reader is minimally informed.	Uses the conventions of the communicative task in generally appropriate ways to communicate straightforward ideas.	Text is connected and coherent, using basic linking words and a limited number of cohesive devices.	Uses everyday vocabulary generally appropriately, while occasionally overusing certain lexis. Uses simple grammatical forms with a good degree of control. While errors are noticeable, meaning can still be determined.
0	Content is totally irrelevant. Target reader is not informed.			

Anexo 09: Tratamiento de Datos Cuantitativos - Examen Diagnóstico.

Dimensión	Categoría	Descriptor	Resultados I1			Resultados I2		
			Puntajes (%)		Interpretación	Puntajes (%)		Interpretación
Producción escrita	Contenido	Todo el contenido es relevante para la tarea. La audiencia objetiva está totalmente informada.	1	0%	En la tabla 1 se evidencia que el 0%, es decir ningún estudiante, obtuvo un punto al redactar contenido relevante para la tarea y que la audiencia objetiva sea totalmente informada.	1	0%	En la tabla 2 se evidencia que el 0%, es decir ningún estudiante, obtuvo un punto al redactar contenido relevante para la tarea y que la audiencia objetiva sea totalmente informada.
			2	20%	En la tabla 1 se evidencia que el 20%, es decir 4 de 20 estudiantes obtuvieron dos puntos al redactar contenido relevante para la tarea y que la audiencia objetiva sea totalmente informada.	2	0%	En la tabla 2 se evidencia que el 0%, es decir ningún estudiante, obtuvo un punto al redactar contenido relevante para la tarea y que la audiencia objetiva sea totalmente informada.
			3	30%	En la tabla 1 se evidencia que el 30%, es decir 6 de 20 estudiantes obtuvieron tres puntos al redactar contenido relevante para la tarea y que la audiencia objetiva sea totalmente informada.	3	5%	En la tabla 2 se evidencia que el 5%, es decir 1 de 20 estudiantes, obtuvo tres puntos al redactar contenido relevante para la tarea y que la audiencia objetiva sea totalmente informada.
			4	50%	En la tabla 1 se evidencia que el 50%, es decir 10 de 20 estudiantes obtuvieron cuatro puntos al redactar contenido relevante para la tarea y que la audiencia objetiva sea totalmente informada.	4	20%	En la tabla 2 se evidencia que el 20%, es decir 4 de 20 estudiantes, obtuvieron cuatro puntos al redactar contenido relevante para la tarea y que la audiencia objetiva sea totalmente informada.
			5	0%	En la tabla 1 se evidencia que el 0%, es decir ningún estudiante,	5	75%	En la tabla 2 se evidencia que el 75%, es decir 15 de 20

					obtuvo cinco puntos al redactar contenido relevante para la tarea y que la audiencia objetiva sea totalmente informada.			estudiantes, obtuvieron cuatro puntos al redactar contenido relevante para la tarea y que la audiencia objetiva sea totalmente informada.
Producción escrita	Logro comunicativo	Utiliza las convenciones de la tarea comunicativa para captar la atención del lector objetivo y comunica ideas sencillas y complejas según corresponda.	1	5%	En la tabla 3 se evidencia que el 5%, es decir 1 de 20 estudiantes, obtuvo un punto al utilizar las convenciones de la tarea comunicativa para captar la atención del lector objetivo y comunicar ideas sencillas y complejas según corresponda.	1	0%	En la tabla 4 se evidencia que el 0%, es decir ningún estudiante, obtuvo un punto al utilizar las convenciones de la tarea comunicativa para captar la atención del lector objetivo y comunicar ideas sencillas y complejas según corresponda.
			2	10%	En la tabla 3 se evidencia que el 10%, es decir 2 de 20 estudiantes, obtuvieron dos puntos al utilizar las convenciones de la tarea comunicativa para captar la atención del lector objetivo y comunicar ideas sencillas y complejas según corresponda.	2	0%	En la tabla 4 se evidencia que el 0%, es decir ningún estudiante, obtuvo dos puntos al utilizar las convenciones de la tarea comunicativa para captar la atención del lector objetivo y comunicar ideas sencillas y complejas según corresponda.
			3	50%	En la tabla 3 se evidencia que el 50%, es decir 10 de 20 estudiantes, obtuvieron tres puntos al utilizar las convenciones de la tarea comunicativa para captar la atención del lector objetivo y comunicar ideas sencillas y complejas según corresponda.	3	15%	En la tabla 4 se evidencia que el 0%, es decir ningún estudiante, obtuvieron tres puntos al utilizar las convenciones de la tarea comunicativa para captar la atención del lector objetivo y comunicar ideas sencillas y complejas según corresponda.

			4	35%	En la tabla 3 se evidencia que el 50%, es decir 7 de 20 estudiantes, obtuvieron cuatro puntos al utilizar las convenciones de la tarea comunicativa para captar la atención del lector objetivo y comunicar ideas sencillas y complejas según corresponda.	4	60%	En la tabla 4 se evidencia que el 60%, es decir 12 de 20 estudiantes obtuvieron cuatro puntos al utilizar las convenciones de la tarea comunicativa para captar la atención del lector objetivo y comunicar ideas sencillas y complejas según corresponda.
			5	0%	En la tabla 3 se evidencia que el 0%, es decir ningún estudiante, obtuvo cinco puntos al utilizar las convenciones de la tarea comunicativa para captar la atención del lector objetivo y comunicar ideas sencillas y complejas según corresponda.	5	25%	En la tabla 4 se evidencia que el 25%, es decir 5 de 20 estudiantes, obtuvieron cinco puntos al utilizar las convenciones de la tarea comunicativa para captar la atención del lector objetivo y comunicar ideas sencillas y complejas según corresponda.
Producción escrita	Organización	El texto está bien organizado y es coherente, usa una variedad de dispositivos cohesivos y patrones de organización en general para un buen efecto.	1	5%	En la tabla 5 se evidencia que el 5%, es decir 1 de 20 estudiantes, obtuvo un punto al redactar un texto bien organizado y coherente, usando una variedad de dispositivos cohesivos y patrones de organización en general para un buen efecto.	1	0%	En la tabla 6 se evidencia que el 0%, es decir 1 de 20 estudiantes, obtuvo un punto al redactar un texto bien organizado y coherente, usando una variedad de dispositivos cohesivos y patrones de organización en general para un buen efecto.
			2	30%	En la tabla 5 se evidencia que el 30%, es decir 6 de 20 estudiantes, obtuvieron dos puntos al redactar un texto bien organizado y coherente, usando una variedad de dispositivos cohesivos y patrones de organización en general para un buen efecto.	2	0%	En la tabla 6 se evidencia que el 0%, es decir ningún estudiante, obtuvo dos puntos al redactar un texto bien organizado y coherente, usando una variedad de dispositivos cohesivos y patrones de organización en general para un buen efecto.

			3	40%	En la tabla 5 se evidencia que el 40%, es decir 8 de 20 estudiantes, obtuvieron tres puntos al redactar un texto bien organizado y coherente, usando una variedad de dispositivos cohesivos y patrones de organización en general para un buen efecto.	3	15%	En la tabla 6 se evidencia que el 15%, es decir 3 de 20 estudiantes, obtuvieron tres puntos al redactar un texto bien organizado y coherente, usando una variedad de dispositivos cohesivos y patrones de organización en general para un buen efecto.
			4	25%	En la tabla 5 se evidencia que el 30%, es decir 5 de 20 estudiantes, obtuvieron dos puntos al redactar un texto bien organizado y coherente, usando una variedad de dispositivos cohesivos y patrones de organización en general para un buen efecto.	4	40%	En la tabla 6 se evidencia que el 40%, es decir 8 de 20 estudiantes, obtuvieron cuatro puntos al redactar un texto bien organizado y coherente, usando una variedad de dispositivos cohesivos y patrones de organización en general para un buen efecto.
			5	0%	En la tabla 5 se evidencia que el 0%, es decir ningún estudiante, obtuvo dos puntos al redactar un texto bien organizado y coherente, usando una variedad de dispositivos cohesivos y patrones de organización en general para un buen efecto.	5	45%	En la tabla 6 se evidencia que el 15%, es decir 9 de 20 estudiantes, obtuvieron cinco puntos al redactar un texto bien organizado y coherente, usando una variedad de dispositivos cohesivos y patrones de organización en general para un buen efecto.
Producción escrita	Lenguaje	Utiliza una variedad de vocabulario, incluido léxico poco común apropiadamente. Utiliza una gama de formas	1	5%	En la tabla 7 se evidencia que el 5%, es decir 1 estudiante, obtuvo un punto al utilizar una variedad de vocabulario, incluido léxico poco común apropiadamente. Utiliza una gama de formas gramaticales simples y complejas con control y flexibilidad.	1	0%	En la tabla 8 se evidencia que el 0%, es decir ningún estudiante, obtuvo un punto al utilizar una variedad de vocabulario, incluido léxico poco común apropiadamente. Utiliza una gama de formas gramaticales simples y complejas con control y flexibilidad.

		gramaticales simples y complejas con control y flexibilidad.	2	30%	En la tabla 7 se evidencia que el 30%, es decir 6 de 20 estudiantes, obtuvieron dos puntos al utilizar una variedad de vocabulario, incluido léxico poco común apropiadamente. Utiliza una gama de formas gramaticales simples y complejas con control y flexibilidad.	2	5%	En la tabla 8 se evidencia que el 5%, es decir 1 estudiante, obtuvo dos puntos al utilizar una variedad de vocabulario, incluido léxico poco común apropiadamente. Utiliza una gama de formas gramaticales simples y complejas con control y flexibilidad.
			3	50%	En la tabla 7 se evidencia que el 50%, es decir 10 de 20 estudiantes, obtuvieron tres puntos al utilizar una variedad de vocabulario, incluido léxico poco común apropiadamente. Utiliza una gama de formas gramaticales simples y complejas con control y flexibilidad.	3	25%	En la tabla 8 se evidencia que el 25%, es decir 5 de 20 estudiantes, obtuvieron tres puntos al utilizar una variedad de vocabulario, incluido léxico poco común apropiadamente. Utiliza una gama de formas gramaticales simples y complejas con control y flexibilidad.
			4	15%	En la tabla 7 se evidencia que el 15%, es decir 3 de 20 estudiantes, obtuvieron cuatro puntos al utilizar una variedad de vocabulario, incluido léxico poco común apropiadamente. Utiliza una gama de formas gramaticales simples y complejas con control y flexibilidad.	4	40%	En la tabla 8 se evidencia que el 40%, es decir 8 de 20 estudiantes, obtuvieron cuatro puntos al utilizar una variedad de vocabulario, incluido léxico poco común apropiadamente. Utiliza una gama de formas gramaticales simples y complejas con control y flexibilidad.

			5	0%	En la tabla 7 se evidencia que el 0%, es decir ningún estudiante, obtuvo cinco puntos al utilizar una variedad de vocabulario, incluido léxico poco común apropiadamente. Utiliza una gama de formas gramaticales simples y complejas con control y flexibilidad	5	30%	En la tabla 8 se evidencia que el 30%, es decir 6 de 20 estudiantes, obtuvieron cinco puntos al utilizar una variedad de vocabulario, incluido léxico poco común apropiadamente. Utiliza una gama de formas gramaticales simples y complejas con control y flexibilidad.
--	--	--	---	----	--	---	-----	--

Anexo 10: Sesiones de Aprendizaje.

https://monterricoedupe-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/20190137_monterrico_edu_pe/EqEC8BXMuDFDot_rVD_P3J0BSmQwSAj2ZtI1-zVzfA_pmw?e=rWkZ2o

Anexo 11: Matriz Tratamiento de Información Cualitativa - Diarios de Campo.

Diarios de campo (D.C)	DIMENSIONES DE ESTUDIOS (APRIORÍSTICAS Y EMERGENTES)				Unidades de significado
	1. PRODUCCIÓN ESCRITA				
	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS/ CATEGORÍAS EMERGENTES				
	1.1 Brainstorming	1.2 Draft	1.3 Editing	1.4 Final Version	
D.C 01	“Los estudiantes empezaron leyendo el “task” del examen y pensaron en ideas relacionadas al tema y propósito del texto.”	“Seguidamente, empezaron con la redacción del texto en manera de borrador (en la parte posterior de la ficha entregada).”	“Luego, revisaron que sus ideas iban de acuerdo a la temática y seguía un orden lógico con el fin de escribir su versión final en la cara principal de la ficha.”	“Los estudiantes revisaron que no haya errores gramaticales u ortográficos en la redacción para entregarlos.”	Sistematicidad Planificación Proceso
D.C 02	“... los estudiantes comparten sus ideas de manera oral sobre el proceso de escritura.”	“...luego tratan de escribir sobre cada uno de los pasos en sus cuadernos.”	“Al momento de la explicación por parte mía, los estudiantes tuvieron que realizar cambios con respecto a sus anteriores apuntes.”	“Por último, en grupos, realizan un mapa mental sobre lo que entendieron de los pasos del proceso de escritura y presentan sus producciones.”	
D.C 03	“...propuse las preguntas: “Can we witness these situations in our country?” y “How do these situations emerge?”. Los estudiantes manifestaron diferentes puntos de vista, a lo que algunos compartían la misma o discrepaban.” “...presente tres preguntas adicionales (“Do you reckon people should do something	“Cada grupo se juntó, compartieron sus ideas iniciales y las plasmaron en un borrador (el cual me iban presentando para darles mis opiniones o aprobación).”	“Al finalizar sus borradores, cada grupo fue perfeccionando sus ideas y las diseñaron en sus papelógrafos.”	“Cada grupo presentó sus ideas oralmente a sus compañeros y algunos de ellos comentaban.”	

	about it?”, “How can authorities solutionate these problems?” y “How can people contribute to these situations?”) para que los estudiantes puedan dialogar en grupos pequeños, luego cada grupo presentó sus conclusiones.”				
D.C 04	“Los estudiantes recibieron un link para ingresar a una aplicación virtual llamada “Flippity” en la cual ellos debían categorizar los conectores que leían entre conectores de razón y resultado.”	“Algunos voluntarios presentaban sus ideas y se corregía en caso fuese necesario y así todos aprendían cómo usar los diferentes conectores.”	“...escribían su respuesta y cuando les decía que no estaba bien, se tomaban su tiempo para pensar y la corregía.”	“Por último, los estudiantes revisaron sus apuntes y aumentaron la nueva información que habían captado de la actividad lúdica.”	
D.C 05	“Los estudiantes observaron las palabras “CAN DO” y “CAN’T DO” en la pizarra y escribieron sus ideas sobre qué hacer y qué no hacer al momento de escribir un ensayo.”	“De esa manera, los estudiantes hicieron uso de diferentes colores de resaltadores e identificaron las partes del ensayo, luego, entre compañeros comentaban sus propios descubrimientos.”	“... les fui presentando las diferentes partes del ensayo (introducción, cuerpo y conclusión) para que los estudiantes reconocieran los elementos en cada parte.”	“ los estudiantes mencionaron lo que creían, y cuando había respuestas que mejorar, hice preguntas de comprensión para que ellos mismos puedan hacer los cambios necesarios y descubrir correctamente las partes y elementos de un ensayo.”	
D.C 06	“...formaron grupos de tres y escucharon las indicaciones para una actividad de producción oral “Collaborative task” en la cual les mostré cuatro imágenes de trabajos y la pregunta “Which job cannot be replaced by a robot?”. Cada grupo contestó a la pregunta y luego expusieron sus	“Asimismo, los estudiantes van escribiendo sus ideas a manera de borrador, algunos me hacen preguntas con relación a vocabulario o construcción de sus oraciones y les voy dando el	“Posteriormente, comienzan a escribir sus ensayos con las ideas recopiladas y los comentarios que les doy; 10 minutos antes de terminar el tiempo les digo que vayan revisando su ortografía, puntuación y deletreo.”	“Cada estudiante va leyendo sus ensayos terminados y cuando están seguros que está todo correcto, los entregan.”	

	<p>conclusiones con sus compañeros.”</p> <p>“Comenzaron la recopilación de ideas para el argumento a defender en su ensayo en base a la temática propuesta.”</p>	<p>acompañamiento necesario.”</p>			
D.C 07	<p>“Algunos estudiantes comparaban sus ensayos o trataban de corregirlos por ellos mismos.”</p>	<p>“Luego, me mostraban nuevamente los detalles que habían cambiado para poder revisarlo.”</p>	<p>“Ciertos estudiantes me comentaban que se daban cuenta del “slip” que habían cometido y que sabían cómo era correctamente. Otros estudiantes, escribían en el mismo ensayo los reemplazos que veían conveniente.”</p>	<p>“... otros solo leían, revisaban mis apuntes y luego les tomaban foto de manera voluntaria.”</p>	
D.C 08	<p>“...los mismos grupos reciben un país de manera aleatoria mediante una ruleta virtual, buscan información acerca de la educación del país que les toca y presentan sus hallazgos oralmente.”</p> <p>“Cada estudiante escogió la temática sobre la cual basaron su ensayo y piensan en cómo estructurar su ensayo.”</p>	<p>“Algunos estudiantes me preguntaron si estaba bien cómo querían presentar sus ideas o si podían hacer la comparación con Perú, di respuesta a sus preguntas y comenzaron con la redacción de sus ideas.”</p>	<p>“Luego, me mostraron sus avances y en base a pequeñas preguntas reflexivas que les formularon, iban haciendo correcciones a sus propias redacciones.”</p>	<p>“Minutos después noté que los estudiantes releen sus ensayos, ponían comas adicionales o corregir el deletreo de ciertas palabras, y luego los entregaban.”</p>	
D.C 09	<p>“... ellos mismos resaltaron, delinearon o encerraron los diferentes errores con relación a la gramática, vocabulario, deletreo, puntuación y coherencia.”</p>	<p>“...asimismo, ellos tratan de corregir los errores que encuentran.”</p>	<p>“...ellos me mencionaron lo que habían ido corrigiendo y con ayuda de mis aportes, pudieron comprender cómo mejorar e iban tomando</p>	<p>“...algunos estudiantes me mostraban sus correcciones finales y les daba el visto bueno o brindaba más comentarios, según correspondiere.”</p>	

			apunte de ello. Luego de mejorar sus ensayos.”		
D.C 10	<p>“Al finalizar con la actividad, mostré un video acerca de la importancia de la salud mental en la educación superior y los estudiantes en pequeños grupos responden las siguientes preguntas: “What have you learnt from the video?”, “How important is it for college students to know about mental health? Why?” y “Would it be a good idea to copy MIT’s strategy to cope with mental health illnesses? Why?”. Los estudiantes compartieron su opinión con el resto de la clase. Luego de ello, los estudiantes observaron la palabra “Mental health” en la pizarra y voluntarios se acercaron y escribieron ideas relacionadas a ese tema.”</p>	<p>“... los estudiantes iniciaron organizando sus ideas para formar su tesis y la información para cada párrafo.”</p>	<p>“Los estudiantes me mostraron sus borradores, comenté acerca de ellos y algunos hicieron cambios a lo que ya habían planeado, otros solo siguieron con la redacción final del ensayo.”</p>	<p>“Al finalizar, observé que, sin la necesidad de recordarles, los estudiantes leyeron sus redacciones para confirmar que todo esté bien antes de entregar.”</p>	
D.C 11	<p>“Cada pareja recibe el ensayo del otro compañero, los leen y delinear lo que creen que necesitan mejorar, en cuestión de vocabulario, gramática y de letreo. Luego, volvieron a juntarse las parejas y entre ellas, comentaron las mejoras que se podrían hacer y cómo.”</p>	<p>“Luego, volvieron a juntarse las parejas y entre ellas, comentaron las mejoras que se podrían hacer y cómo.”</p>	<p>“Yo les brindé comentarios y los ayudé con las correcciones que querían hacer pero que no sabían cómo.”</p>	<p>“... los estudiantes iban compartiendo entre ellos cómo habían corregido sus ensayos en base a los comentarios de sus compañeros y los míos.”</p>	
D.C 12	<p>“Luego, mostré íconos de aplicaciones que usan la</p>	<p>“Cada estudiante elabora su borrador con los</p>	<p>“Luego, algunos estudiantes me muestran</p>	<p>“Finalmente, los estudiantes revisan sus</p>	

	inteligencia artificial para producir respuestas y los estudiantes mencionaron si las conocían o no, para qué sirven y si las utilizan.”	puntos a considerar y el orden de su ensayo, algunos hacen cambios para poder enfocar su ensayo de manera correcta.”	sus borradores para darles el visto bueno, unos están bien y proceden, pero otros reciben mis comentarios para reorganizar sus ideas. De esta manera, los estudiantes comienzan la redacción de sus ensayos, mientras realizan los cambios necesarios o editan el vocabulario o gramática para que sea el adecuado para el tipo de texto.”	escritos con el fin de comprobar que no haya ningún error en cuanto al deletreo o puntuación.”	
D.C 13	“Durante cada momento de retroalimentación de los estudiantes, ellos leían sus propios ensayos para identificar lo que se debía cambiar y me mencionaron por qué pensaban que debían cambiarlo.”	“...cada estudiante trataba de corregir sus propias observaciones.”	“...yo les brindaba un comentario sobre ello y editaban en caso fuese necesario.”	“...los estudiantes me mostraron su versión mejorada y yo comentaba sobre ella también.”	
D.C 14	“... los estudiantes fueron apuntando sus ideas.”	“...realizando sus borradores para sus ensayos.”	“Luego, empezaron la redacción de sus ensayos tomando en cuenta sus apuntes.”	“Por último observé que los estudiantes contaban sus palabras para verificar estar dentro del límite y revisaban la puntuación.”	

LEYENDA

D.C	Diario de campo
------------	------------------------

Anexo 12: Cuestionario.

Preguntas realizadas a los estudiantes de quinto ciclo del Programa de Estudios Idiomas, inglés.

Ítemes	Preguntas	Opciones
1	When writing essays, do you list your ideas first?	Yes
		No
2	Do you know any brainstorming techniques?	Yes
		No
3	Do you write your essays right away or do you do a draft first?	1st option
		2nd option
4	Do you consider it important to write drafts?	Yes
		No
5	Do you check and edit your essays before handing them in?	Yes
		No
6	What aspects do you edit on your essays?	Spelling
		Capitalization
		Punctuation
		None
7	Do you re-read your essays before giving them to the teacher?	Yes
		No

Anexo 13: Matriz Tratamiento de Información Cualitativa - Cuestionario.

Dimensiones	Producción escrita							
Unidades de significado	Sistematicidad / Planificación / Proceso							
Categorías	Brainstorming		Drafting			Editing		Final Version
Preguntas	When writing essays, do you list your ideas first?	Do you know any brainstorming techniques?	Do you write your essays right away?	Do you write a draft first?	Do you consider it important to write drafts?	Do you check and edit your essays before handing them in?	What aspects do you edit on your essays?	Do you re-read your essays before giving them to the teacher?
1	Yes	No	No	Yes	Yes	Yes	Spelling	No
2	No	No	Yes	No	Yes	No	None	Yes
3	Yes	No	No	Yes	Yes	Yes	Spelling	Yes
4	No	No	Yes	No	Yes	Yes	Spelling	Yes
5	Yes	Yes, mind mapping	No	Yes	Yes	Yes	Spelling Punctuation	Yes
6	Yes	No	No	Yes	Yes	No	None	Yes
7	No	No	No	Yes	Yes	Yes	Spelling Capitalization	Yes
8	Yes	Yes, visual Organizers	No	Yes	Yes	Yes	Spelling	Yes
9	Yes	Yes, writing similar details in balloons.	No	Yes	Yes	Yes	Spelling	Yes

10	Yes	No	Yes	No	No	Yes	Spelling Capitalization	Yes
11	Yes	No	No	Yes	Yes	Yes	Spelling	Yes
12	Yes	Yes, writing on the whiteboard	No	Yes	Yes	Yes	Spelling Capitalization Punctuation	Yes
13	Yes	Yes, writing many ideas of the topic	No	Yes	Yes	Yes	Spelling	Yes
14	Yes	Yes, a list in order of relevance	No	Yes	Yes	Yes	Spelling Punctuation	Yes
15	Yes	No	No	Yes	Yes	Yes	Spelling Capitalization	Yes
16	Yes	Yes, mind map	No	Yes	Yes	No	Spelling Punctuation	Yes
17	Yes	No	Yes	No	Yes	Yes	Spelling Punctuation	Yes
18	Yes	Yes, to draft	No	Yes	Yes	Yes	Spelling	Yes
19	Yes	Yes, to take note of keywords	No	Yes	Yes	No	None	Yes
20	Yes	Yes, brainwriting	No	Yes	Yes	Yes	Spelling Punctuation	Yes