



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
EN IDIOMAS EXTRANJEROS**

**Redacción en inglés para mejorar la expresión escrita en
estudiantes, nivel A2 en un centro de idiomas - Lima, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Didáctica en Idiomas Extranjeros

AUTORA:

Torres Andrews, Violeta ([ORCID: 0000-0003-0648-0554](https://orcid.org/0000-0003-0648-0554))

ASESORA:

Dra. Sánchez Aguirre, Flor de María ([ORCID: 0000-0001-6416-6817](https://orcid.org/0000-0001-6416-6817))

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Educación Intercultural

LIMA - PERÚ

2022

DEDICATORIA

A Brenda y Sebastián, todo es posible
con la ayuda de Dios.

AGRADECIMIENTO

A Dios por permitirme seguir mejorando profesional y personalmente.

A mi familia por ser mi motor y motivo.

A los docentes profesionales que compartieron mucho más que solo conocimiento.

A Zadith, Liz y Jenny por no dejar que me alejara de mi meta.

Índice de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	vi
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	
3.1. Tipo y diseño de investigación	11
3.2. Variables y operacionalización	12
3.3. Población (criterios de selección), muestra, muestreo, unidad de análisis	14
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	14
3.5. Procedimientos	17
3.6. Método de análisis de datos	17
3.7. Aspectos éticos	17
IV. RESULTADOS	18
V. DISCUSIÓN	34
VI. CONCLUSIONES	40
VII. RECOMENDACIONES	41
REFERENCIAS	42
ANEXOS	
Anexo 1. Matriz de operacionalización de la variable dependiente	
Anexo 2. Fórmula de muestreo	
Anexo 3. Rúbrica para evaluar la expresión escrita	
Anexo 4. Rangos según los resultados de la expresión escrita.	

- Anexo 5. Talleres de redacción en inglés.
- Anexo 6. Carta de presentación a los estudiantes del Centro de Idiomas nivel A2
- Anexo 7. Actividad para evaluar la expresión escrita denominada My new diet en el Pre Test.
- Anexo 8. Actividad para evaluar la expresión escrita denominada The Best Fit Diet en el Post Test.
- Anexo 9. Recepción de la Carta para realizar la investigación en el Centro de idiomas.
- Anexo 10. Autorización para realizar la investigación en el Centro de idiomas.
- Anexo 11. SESIÓN DE APRENDIZAJE 1
- Anexo 12. SESIÓN DE APRENDIZAJE 2
- Anexo 13. SESIÓN DE APRENDIZAJE 3
- Anexo 14. SESIÓN DE APRENDIZAJE 4
- Anexo 15. SESIÓN DE APRENDIZAJE 5
- Anexo 16. SESIÓN DE APRENDIZAJE 6
- Anexo 17. SESIÓN DE APRENDIZAJE 7
- Anexo 18. SESIÓN DE APRENDIZAJE 8
- Anexo 19. Base de datos del Grupo Control en el Pre Test.
- Anexo 20. Base de datos del Grupo Experimental en el Pre Test.
- Anexo 21. Base de datos del Grupo Control en el Post Test.
- Anexo 22. Base de datos del Grupo Experimental en el Post Test.

Índice de tablas

Tabla 1.	Expresión escrita de los grupos control y experimenta (pre test y post test).	18
Tabla 2.	Dimensión: contenido de los grupos control y experimental (pre test y post test).	20
Tabla 3.	Dimensión: organización de los grupos control y experimental (pre test y post test).	22
Tabla 4.	Dimensión: lenguaje de los grupos control y experimental (pre test y post test).	24
Tabla 5.	Prueba de normalidad de los datos de las variables y dimensiones	26
Tabla 6.	Prueba U de Mann-Whitney – Hipótesis general	28
Tabla 7.	Estadísticos de prueba ^a – Hipótesis general	28
Tabla 8.	Prueba U de Mann-Whitney – Hipótesis específica 1	29
Tabla 9.	Estadísticos de prueba ^a – Hipótesis específica 1	30
Tabla 10.	Prueba U de Mann-Whitney – Hipótesis específica 2	31
Tabla 11.	Estadísticos de prueba ^a – Hipótesis específica 2	32
Tabla 12.	Prueba U de Mann-Whitney – Hipótesis específica 3	33
Tabla 13.	Estadísticos de prueba ^a Whitney – Hipótesis específica 3	34

Índice de gráficos y figuras

Figura 1.	Diseño de Investigación	11
Figura 2.	Captura de pantalla de aplicación de la Sesión de Aprendizaje 1 Planning	100
Figura 3.	Captura de pantalla de aplicación de la Sesión de aprendizaje 2 Planning audience and purpose.	100
Figura 4.	Capturas de pantalla de aplicación de la Sesión de aprendizaje 3 Drafting.	101
Figura 5.	Captura de pantalla de aplicación de la Sesión de aprendizaje 4 Reviewing: Ordering.	102
Figura 6.	Captura de pantalla de aplicación de la Sesión de aprendizaje 5 Reviewing: count nouns, non-count nouns, and quantifiers.	102
Figura 7.	Captura de pantalla de aplicación de la Sesión de aprendizaje 6 Reviewing: Punctuation and spelling	103
Figura 8.	Captura de pantalla de aplicación de la Sesión de aprendizaje 7 Reviewing: Edition and checking the structure of each paragraph.	103
Figura 9.	Captura de pantalla de aplicación de la Sesión de aprendizaje 8 Edition.	104
Figura 10.	Expresión escrita de los grupos control y experimental (pre test y post test).	105
Figura 11.	Dimensión: contenido de los grupos control y experimental (pre test y post test).	106
Figura 12.	Dimensión: organización de los grupos control y experimental (pre test y post test).	107
Figura 13.	Dimensión: lenguaje de los grupos control y experimental (pre test y post test).	108

RESUMEN

La investigación fue realizada en un Centro de Idiomas en Lima cuyo principal objetivo fue demostrar cómo influye la redacción en inglés en la expresión escrita en los estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas- Lima, 2021. El enfoque fue cuantitativo, el diseño fue experimental de tipo aplicado, y el sub diseño fue cuasiexperimental. La población estuvo integrada por 70 estudiantes, la técnica utilizada fue la observación y el instrumento de recolección de datos para evaluar la variable dependiente expresión escrita fue la rúbrica elaborada por Cambridge English Assessment (2020), que incluye tres dimensiones valoradas por una escala de Likert de cinco puntos y cuyos resultados se ubicaron en cuatro rangos: de 14 a 15 puntos: sobresaliente para el nivel A2 (considerado cerca al nivel B1), de 12 a 13 puntos: sobre el promedio para el nivel A2, de 10 a 11 puntos: dentro del promedio para el nivel A2 y de 0 a 9 puntos: debajo del promedio para el nivel A2. Posterior a la recolección de los datos, estos fueron procesados mediante el programa SPSS V21. Los datos descriptivos de la muestra evidenciaron que un 3% de los estudiantes del aula experimental alcanzó el rango considerado dentro del promedio para el nivel A2 (nivel básico) y un 97% de los mismos estudiantes alcanzó el rango sobresaliente para el mismo nivel. En la investigación se demostró la influencia de la redacción en inglés en la expresión escrita en los estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas- Lima, 2021 ya que los puntajes de los estudiantes del grupo experimental según el post test presentan diferencias significativas con los puntajes obtenidos del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas (U-Mann-Whitney: $p=0,000$).

Palabras clave: redacción en inglés, expresión escrita, contenido, organización, lenguaje

ABSTRACT

The research was carried out in a Language Center in Lima which main objective was to demonstrate how the writing process in English influences writing in A2 level students in a language Center- Lima, 2021. The research had a quantitative approach, an experimental design of applied type, and a quasi-experimental sub-design. The population consisted of 70 students, an observation technique was used and the data collection instrument to evaluate the dependent variable called writing was the rubric developed by Cambridge English Assessment (2020), which includes three dimensions assessed by a 5-point Likert scale and which results were located in four ranges: from 14 to 15 points: outstanding for level A2 (considered close to level B1), from 12 to 13 points: above the average for level A2, from 10 to 11 points: within the average for level A2 and from 0 to 9 points: below average for level A2. After data collection, it was processed using the SPSS V21 programme. The descriptive data of the sample showed that 3% of the students in the experimental classroom reached the range considered within the average for level A2 (basic level) and 97% of the same students reached the outstanding range for the same level. The research demonstrated the influence of writing in English on written expression in A2 level students in a Language Center in Lima, 2021, due to the fact that the the students' scores in the experimental group according to the post-test, showed significant differences with the scores obtained from the control group consisting of the 30 students in classroom A of the Language Center (U-Mann-Whitney: $p = 0.000$).

Keywords: writing process in English, writing, content, organization and language.

I. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial hemos atravesado la crisis del COVID-19 lo cual ha limitado el acceso a la educación presencial, en este contexto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2020), indicó que los sistemas educativos a nivel mundial han buscado alternativas a la enseñanza presencial, como resultado, docentes y estudiantes han utilizado la enseñanza y el aprendizaje en línea a una escala sin precedentes. Por lo que este período ha generado inmensos desafíos tanto para los docentes como para los estudiantes; no obstante, también ha brindado una oportunidad única para comprender las posibilidades potenciales de la enseñanza en línea, sin dejar de lado la enseñanza del idioma inglés. Asimismo, la OECD (2020), indicó que a nivel mundial el éxito de estudios utilizando herramientas online recae en que los docentes tengan la capacidad de saber utilizarlas y conocer cuándo incluirlas en sus clases; sin embargo, en un estudio realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020), los docentes muestran deficiencias para utilizar herramientas y plataformas en línea debido a su falta de preparación, a lo que añaden que si se busca tener una educación de calidad, se deben utilizar mejor las tecnologías digitales brindando capacitaciones adecuadas a los docentes para respaldar así la calidad de la enseñanza que ellos utilicen en sus clases.

En cuanto a la problemática en Latinoamérica, La BBC News Mundo (2018), en base a los resultados de la consultora Education First del mismo año, indica que los niveles de dominio de lengua inglesa han descendido en comparación del año anterior, solo Argentina ha mantenido un nivel alto en Latinoamérica en contraste con el resto de países que se mantienen en un nivel bajo, de acuerdo a la misma consultora, esto responde a que existe un bajo rendimiento en los sistemas educativos y una evidente desigualdad económica que afectan que los estudiantes logren aprender la lengua inglesa.

Estos resultados de la misma consultora en su décima edición muestran la problemática a nivel nacional ya que el Perú se posiciona en el puesto 59 a nivel mundial con un nivel bajo del dominio del idioma inglés con lo cual se limita su éxito académico y profesional debido a que conocer la lengua inglesa es un

instrumento que les permitirá desempeñarse en entornos laborales. Lo que también establece el MINEDU (2016), al aprobar el Plan de Implementación al año 2021 parte de la Política Nacional de Enseñanza, Aprendizaje y Uso de la lengua inglesa - Política "Inglés, puertas al mundo" con lo cual se busca que los docentes cuenten con todas las estrategias para brindar la mejor enseñanza a los estudiantes haciendo uso de la tecnología con la que disponen para ser implementada en sus sesiones. Sin embargo, en base a los resultados mencionados, los niveles de dominio de lengua inglesa en el Perú son muy bajos para alcanzar estos objetivos tanto educativos como laborales.

En el centro de idiomas en Lima, las clases de inglés se desarrollan de manera virtual así como de manera sincrónica con un énfasis en desarrollar la expresión oral, como actividades asincrónicas que les permite acceder a su libro virtual y desarrollar las otras habilidades entre las cuales se encuentra la de expresión escrita. Esta habilidad es evaluada de acuerdo a la rúbrica general establecida por la plataforma sin ningún tipo de intervención del docente quien cumple el rol de evaluador del producto final de writing. En este sentido Aziz (2015), afirmó que los alumnos de inglés como lengua extranjera, realizan redacciones muy simples debido al desconocimiento del proceso de redacción. Adicionalmente, Laksmi (2006, como se citó en Setyowati & Ahsana, 2017), refirió de la misma manera que los estudiantes presentan inconvenientes con la obtención de ideas, su organización y el desarrollo de detalles, elección de las palabras correctas y la estructuración de ideas en oraciones correctas. Es por ello que muchas veces, los estudiantes muestran una preferencia por utilizar herramientas de traducción para poder realizar las actividades de expresión escrita ya que no reciben clases donde se les enseñe y motive a utilizar el proceso de redacción en inglés.

Por lo expuesto, se evidencia una limitación al realizar actividades concernientes a la expresión escrita en lengua inglesa por parte de los estudiantes con lo que se limitan sus oportunidades laborales, lo ya expuesto es confirmado por Qian y Wenkai (2014), cuando concluyeron que, al no dominar la lengua inglesa, esto puede afectar los ingresos de los bachilleres y las oportunidades para poder tomar empleos y/o estudio.

Por lo tanto, con el fin de guiar a los estudiantes frente a las dificultades que puedan ocurrir en el proceso de redacción, es indispensable brindarles suficiente orientación hasta que puedan aprender el proceso de redacción en inglés), para luego ser más independientes y realizarlo sin la intervención del docente (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020), al indicar que se debe brindar énfasis en la implementación del proceso de redacción y no solo al producto escrito. Esto, debido a que poder expresarse de manera escrita es una habilidad importante en los futuros profesionales los cuales deben desenvolverse en lengua inglesa en contextos sociales, educativos, laborales, entre otros.

Es así, que se formula la pregunta general ¿de qué manera influye la redacción en inglés en la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021? Cuyos problemas específicos son ¿de qué manera influye la redacción en inglés en el contenido de la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas en Lima, 2021?, ¿de qué manera influye la redacción en inglés en la organización de la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas en Lima, 2021?, ¿de qué manera influye la redacción en inglés en el lenguaje de la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas en Lima, 2021?

Asimismo, es conveniente la justificación teórica debido a que los hallazgos del presente estudio permitieron que los docentes puedan utilizar la rúbrica de evaluación de redacción en inglés y como lo indica Cambridge Assessment English (2020), la evaluación va más allá de corregir errores, por ello la rúbrica es una herramienta que incluye dos de las tres subescalas de evaluación de la escritura en A2 ya que no se preocupan solo por la precisión del lenguaje, sino que también es esencial responder a lo que escriben los alumnos, no solo a que tan precisos son al escribir. De acuerdo a Urquhart y McIver (2005), sirven como herramientas efectivas de evaluación para lograr una evaluación de niveles específicos de desempeño, y así poder adaptarlas a cada actividad de redacción que propongan en clase. Además, es esencial considerar la justificación práctica ya que actualmente en los centros de idiomas se enfatiza mejorar expresión oral como medio de comunicación principal de acuerdo a

Bloomfield (1942, como se citó en Giraldo, 2018), y por estos hallazgos, se promovieron sesiones de inglés en el Centro de Idiomas que incluyan la redacción en inglés y que los estudiantes no reciban un aprendizaje limitado de la lengua inglesa como lo mencionan Yuvayapan y Bilginer (2020) y de esta manera los estudiantes lograron desenvolverse en todos los ámbitos de su vida sin limitaciones ya que mejoraron sus redacciones y esto se vio reflejado en distintos entornos sociales que les permite desenvolverse como ciudadanos productivos que responderán de manera eficiente a demandas del mercado laboral, con la capacidad de expresarse con seguridad de manera escrita en lengua inglesa.

Además, es importante mencionar la justificación metodológica debido a que la presente investigación contribuyó a que se implementen sesiones donde se utilice la redacción en inglés con lo cual los docentes han mejorado su labor pedagógica ya que las sesiones de redacción permitieron que los estudiantes llevaran a cabo este proceso bajo la guía del docente para que ellos puedan replicarlo en futuras oportunidades al tener que redactar en inglés y realizarlo de manera más independiente. Finalmente, es relevante la justificación epistemológica debido a que la presente investigación sirve como base para futuras investigación que busquen implementar la redacción en inglés para mejorar la expresión escrita y así llegar a nuevas conclusiones que permitan implementar procesos que den solución a la problemática que enfrenten.

Es así que se formuló el objetivo general, demostrar cómo influye la redacción en inglés en la expresión escrita en los estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas- Lima, 2021. Siendo los objetivos específicos, demostrar cómo influye la redacción en inglés en el contenido de la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas en Lima, 2021; demostrar cómo influye redacción en inglés en la organización de la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas en Lima, 2021; demostrar cómo influye redacción en inglés en el lenguaje de la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas en Lima, 2021.

Por lo expuesto, se formula la hipótesis general, la redacción en inglés influye significativamente en la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un

centro de idiomas-Lima, 2021. Siendo las hipótesis específicas, la redacción en inglés influye significativamente en el contenido de la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021; la redacción en inglés influye significativamente en la organización de la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021; la redacción en inglés influye significativamente en el lenguaje de la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021.

II. MARCO TEÓRICO

En referencia investigaciones anteriores realizadas el contexto nacional sobre la variable redacción en inglés se puede observar el trabajo de Vásquez (2018), indica como objetivo de su estudio, demostrar que los alumnos del centro de idiomas pertenecientes a la casa universitaria Alas Peruanas mejoraron gracias a la redacción de textos en inglés; siendo esta una investigación cuantitativa y de diseño cuasi experimental, cuya muestra fueron 56 alumnos de la universidad de Alas Peruanas en Ica y cuyos resultados indican que el enfoque del proceso influye significativamente para optimizar la expresión escrita de los estudiantes, es así que se llega a la conclusión que los estudiantes mostraron una mejora en sus redacciones al haber utilizado el proceso de redacción que les permitió elaborar textos con coherencia y cohesión. Asimismo, sobre la variable expresión escrita se han podido ubicar los trabajos de Nieto (2019), cuya investigación buscó demostrar la influencia del programa Writing Essays al producir textos descriptivos en inglés siendo esta una investigación explicativa, longitudinal, experimental, analítica y de diseño cuasi experimental y cuya muestra fueron 37 alumnos pertenecientes al nivel básico de inglés del Instituto de Idiomas-Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco y cuyos resultados mostraron la influencia de los talleres Writing Essays buscando la mejora de la producción escrita en lengua inglesa, es así que concluye la efectividad de dicho programa evidenciada en la mejora de la redacción escrita en lengua inglesa de los alumnos.

De igual modo, Conchas et al. (2020), buscó describir la utilidad de Write & Improve (W&I) plataforma para mejorar la producción escrita de estudiantes considerados en el nivel A1 de inglés, siendo este un trabajo de investigación

con enfoque cualitativo, de alcance descriptivo, con diseño fenomenológico considerando como muestra 10 alumnos pertenecientes al curso de inglés nivel básico de una universidad privada en Lima, brindando resultados donde se perciben una mejora significativa en el proceso de redacción gracias al uso de las herramientas de la plataforma W&I por lo ya expuesto, los investigadores concluyen que los estudiantes mejoraron sus redacciones debido al uso frecuente de la plataforma.

De igual manera Reto (2021), cuyo objetivo de su estudio buscó optimizar la expresión escrita en lengua inglesa en alumnos del nivel avanzado 2 del Centro de idiomas de la Universidad Antenor Orrego después de implementar el taller 'Escribamos' siendo este un trabajo de investigación aplicada de diseño cuasi experimental y cuya muestra fueron 60 estudiantes del Centro de Idiomas UPAO-Sede Piura alcanzó mejora al redactar en inglés de los estudiantes debido al taller "Let's Write", por lo tanto la investigadora concluye que los estudiantes que fueron parte del taller, mostraron un progreso significativo en su redacción en inglés debido a que mejoraron en todas las etapas de la redacción.

En el contexto internacional sobre la variable redacción en inglés se han podido ubicar los trabajos de Panamá y Paredes (2021), quienes buscaron determinar el proceso de redacción para desarrollar la habilidad de escritura en inglés, siendo este un trabajo de investigación con enfoque cuantitativa y cuya muestra fueron 87 alumnos pertenecientes al centro de idiomas (Universidad Central del Ecuador), este estudio brindó como resultado que el uso de Aprendizaje basado en problemas es factible para el desarrollo de la expresión escrita en inglés y sugieren que los docentes e investigadores deberían considerar este tipo de aprendizaje como un método de enseñanza adecuado para mejorar la redacción en inglés de sus estudiantes, es así que concluye que el ABP contribuye positivamente al aprendizaje de la destreza de la expresión escrita del idioma inglés elaborando textos que transmiten un mensaje claro.

Asimismo, Wingate y Harper (2021), cuyo objetivo de la investigación fue establecer la diferencia de los comportamientos hacia la redacción en inglés entre un escritor académico novato exitoso y uno no exitoso, siendo este un trabajo de investigación con el enfoque cuantitativo para identificar las

asignaciones de tiempo a los procesos de escritura y se aplicó el enfoque cualitativo para el análisis de los comportamientos de escritura, y cuya muestra fueron 16 estudiantes de las universidades de King's College London y Edith Cowan, cuya investigación demostró que los estudiantes que dedicaron mayor tiempo a la redacción obtuvieron mejores resultados, es así que se llega a la conclusión que es importante integrar un enfoque en el uso efectivo de la redacción en inglés en la instrucción de expresión escrita.

De la misma manera González et al. (2019), buscó demostrar la expresión escrita en inglés como un proceso siendo este un trabajo de investigación con enfoque cuantitativa, diseño cuasi experimental y cuya muestra fueron estudiantes de inglés centro de idiomas del Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz” en Cuba y cuyos resultados indican que los estudiantes deben realizar la redacción en inglés, alcanzaron una mejora significativa en la expresión escrita tanto en el proceso, como en el producto; es así que se llega a la conclusión que la expresión escrita de inglés no debe ser vista como un producto, sino por el contrario, como un proceso que alcance estándares lingüísticos y comunicativos de calidad.

De igual manera Muñoz-Luna (2015), quien buscó examinar la relación entre las estrategias de escritura y la expresión escrita, siendo este un trabajo de investigación con enfoque cuantitativa, diseño cuasi experimental, y cuya muestra fueron 200 estudiantes de la Casa universidad de Málaga en España y cuyos resultados indican que los estudiantes que utilizan mayor número de estructuras complejas y marcadores discursivos logran expresarse mejor de manera escrita, es así que se concluye que las estrategias de redacción en inglés deben orientarse hacia el desarrollo y mejora de oraciones complejas y marcadores discursivos en búsqueda del éxito del estudiante en la redacción en inglés.

La presente investigación a nivel metodológico fue positivista ya que, como lo indican Chillon (2016) y Machado y De Oca (2008), se registraron y observaron los hechos puros, que en esta investigación incluyeron los datos recolectados pertenecientes a la variable expresión escrita del grupo experimental y de control para luego poder ser objeto de análisis. Para Compte (1979 como se citó en

Machado y De Oca, 2008), el paradigma positivista, se aleja de lo subjetivo y teleológico para llegar a la racionalidad científica con lo que podemos tener una visión empírica de los hechos. Esta metodología presenta ciertas características como lo indican Machado y De Oca (2008), los hechos deben observarse para poder ser mostrados de manera fidedigna estos hechos corresponden a la expresión escrita del grupo experimental y de control que luego fueron analizados y fueron objeto de explicación, dejando de lado la subjetividad. Por ello, el resultado del análisis se reconoce como universal y atemporal brindándole de esta manera validez.

En relación al enfoque de la variable redacción en inglés, se basó en la teoría constructivista de Piaget (1970, como se citó en Sevinç, 2019) donde la construcción del conocimiento posee una estrecha relación entre los saberes previos y/o experiencias con el nuevo aprendizaje. Y como tipo de aprendizaje en la que se analizó la variable redacción en inglés, es el aprendizaje significativo la cual busca robustecer el pensamiento crítico y, consecuentemente, el mejoramiento del proceso de aprendizaje (Chrobak, 2017) sobre todo en el contexto actual donde se busca que los estudiantes aprendan a usar los idiomas en diversos entornos comunicativos (Wade, 2009), de igual manera, el mismo autor indica que el constructivismo busca tomar en valor los saberes del alumnos y así pueda incrementarlos, para lo cual es indispensable que muestre una participación activa en el proceso y así adquirir una lengua extranjera.

En el contexto actual, el uso de herramientas digitales no impide el aprendizaje, como lo indica Enríquez (2010) el rol del docente es de facilitador que permite que el estudiante adquiriera el conocimiento cada vez de manera más independiente lo cual se refleja en la presente investigación al implementar el proceso de redacción en inglés para optimizar la producción escrita de los estudiantes y para que esto se lleve a cabo, como lo indicó Ausubel (1978, como se citó en Chrobak, 2017), deben existir algunas condiciones para que se realice un aprendizaje significativo, es esencial que los estudiantes logren tener consciencia de su rol para integrar la nueva información a sus saberes previos (intención de aprender) sin que esto se realice de manera mecánica, sino más bien significativamente (que posea un valor en el tiempo para poder ser utilizada

y recordada) que puedan ser asimiladas; con lo cual también concuerda Moreira (2017), e indica además las características de este aprendizaje que incluyen “significado, comprensión, criticidad y posibilidades” (p. 2) que deben ser de utilidad.

Por ello la importancia de la predisposición de los estudiantes para adquirir el conocimiento y ampliar sus conocimientos previos, desde la mirada de Agra et al. (2019), quien además añade que las sesiones deben ser memorables para que los estudiantes adviertan su utilidad, que en nuestra investigación se traduce en lograr adquirir el proceso de redacción en inglés y poderlo utilizar en la expresión escrita. Evitando un aprendizaje memorístico y logrando un aprendizaje lleno de significado real. Por ello es esencial mencionar que la variable independiente para la presente investigación, redacción en inglés, es definida por Martínez et al. (2020), como un acto creativo que incluye una retroalimentación positiva y permanente en contraste a solo enfocarse en el producto final.

Es así que los estudiantes logran conocer cómo mejorar su expresión escrita ya que la retroalimentación permanente les permitió reflexionar en el contenido incluido, la organización de la información, y el lenguaje y así mejorarlos. Adicionalmente, en 2018 Listyani indica a su vez que la redacción en inglés debe brindar los pasos para que el estudiante sea capaz de producir una expresión escrita mediante los siguientes pasos: “una lluvia de ideas colaborativa, redacción libre, edición en grupos de pares, redacción, revisión y edición” (p.174). A su vez Martínez et al. (2020), tienen una visión muy similar de los pasos a seguir al realizar la redacción en inglés, que para ellos se debe incluir “la planificación, la primera redacción, la revisión, la edición y la publicación” (p. 52).

Asimismo, en palabras de Harmer (2004), la redacción en inglés se define como “los pasos mediante los cuales el escritor produce algo de forma escrita” (p.4), entendiéndose como pasos la secuencia de actividades para que los estudiantes puedan realizar una expresión escrita correctamente. Al igual que Harmer (2004), el British Council (2015), también sugiere cuatro dimensiones: la planificación: realizar un plan y una lista de ideas para iniciar a escribir con sus

indicadores: considerar la audiencia, el propósito de la redacción y la estructura del contenido; la segunda dimensión es la redacción de la primera versión conceptualizada como presentar la redacción a los lectores con sus indicadores: la selección y rechazo de ideas, la estructuración del argumento y la planificación de los párrafos; la tercera dimensión es la edición que incluyen la reflexión y la revisión con sus indicadores: la reordenación, la reestructuración, la revisión del lenguaje y la revisión de ideas, finalmente la cuarta dimensión es la redacción de la versión final en la que se generan ideas y se planifica lo que se escribirá para que la expresión escrita sea presentada a los lectores y evaluada.

Conjuntamente, en relación al enfoque de la variable dependiente expresión escrita se sustenta en la corriente cognitiva que Muñoz (2010), define como la “construcción del conocimiento a partir de procesos mentales durante formación y comprobación de hipótesis formuladas” (p.74) es así que es un proceso de activo, que depende de la participación activa del estudiante para lograr el aprendizaje.

Y asimismo un enfoque orientado a la acción, determinado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002, como se citó en Arellano, 2018) como el rol activo que tiene el estudiante en un entorno social que busca desarrollar sus competencias para poder desenvolverse en sociedad utilizando sus estrategias. Esta variable es definida por Cambridge Assessment English (2020), como la capacidad del estudiante para utilizar el inglés de forma eficaz en contextos de la vida real evaluado en base a los descriptores de contenido, si se respondió a la pregunta y se realizó solicitado; de organización si se realiza una la estructura clara con un orden lógico de ideas; de lenguaje, si se utiliza una buena variedad de vocabulario y gramática con precisión.

De igual manera, el aprendizaje de la habilidad de escritura requiere un dominio cognitivo, sociocultural y lingüístico (Di Gennaro, 2016) con lo cual es esencial que los estudiantes sean guiados mediante el proceso de redacción para que puedan evidenciar estas características en su expresión escrita en inglés. En base a Hussain (2017), la expresión escrita debe evidenciar una composición que incluya sintaxis, morfología y léxico; además un texto con coherencia y cohesión; y finalmente el contexto que se solicita para el producto

de redacción. Por lo tanto, es esencial que los estudiantes estén familiarizados con los contenidos que deben incluir sus redacciones para que logren mejorar su expresión escrita; estas dimensiones: contenido, organización y lenguaje para evaluar la expresión escrita se deben incluir en una rúbrica de evaluación de dicha expresión que guíe a los estudiantes en la redacción en inglés.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Este presente estudio fue de tipo aplicado tomando en consideración la definición de Hernandez-Sampieri et al. (2014) “resuelve problemas” (Prólogo, párr.10) que en el presente estudio fue el bajo nivel obtenido por los estudiantes en la expresión escrita y debido a que “tiene como objeto de estudio un problema destinado al progreso y depende de sus descubrimientos y aportes teóricos, además, busca confrontar la teoría con la realidad” (Tamayo y Tamayo, 2003, p. 43), que en este estudio buscó demostrar la influencia de redacción en inglés en la expresión escrita en los estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021.

En referencia al diseño, se realizó una investigación experimental en base a lo indicado por Hernandez-Sampieri et al. (2014), ya que se ha evidenciado cómo afecta la variable independiente, la redacción en inglés, al grupo experimental al que se aplicó dicha variable; y sub diseño cuasiexperimental definida por Hernandez-Sampieri et al. (2014) como una investigación en la que “se manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes” (p.151) en nuestro estudio la variable independiente redacción en inglés fue manipulada, y la variable dependiente denominada expresión escrita fue modificada. Además, los mismos autores afirman que los sujetos de estudio “no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento” (p. 151), en nuestro estudio las dos aulas con estudiantes del nivel A2 ya se encontraban establecidas por el centro de idiomas.

Se tomó como base el sub diseño cuasi experimental propuesto por Hernandez-Sampieri et al. (2014, p. 151).

E G1 0 X 0

E G2 0 — 0

Figura 1 Diseño de Investigación

Dónde:

E: Emparejamiento, en vez de la “R” (asignación aleatoria o al azar).

G1: Grupo experimental

G2: Grupo de control

X: Variable independiente: redacción en inglés

0: Prueba de redacción

—: Ausencia de estímulo (variable independiente: redacción en inglés)

3.2. Variables y operacionalización

Variable independiente: Redacción en inglés

Definición conceptual:

Harmer (2004) define como redacción en inglés a los pasos mediante los cuales el escritor o redactor produce algo de forma escrita, con lo que logra producir textos que cumplan con lo solicitado. Por ello el mismo autor indica que es indispensable que la redacción en inglés incluya cuatro dimensiones: la planificación, la redacción de la primera versión, la edición y la redacción de la versión final.

Variable dependiente Expresión escrita

Definición conceptual

Cambridge Assessment English (2020) que define la expresión escrita como la capacidad del estudiante para utilizar el inglés de forma eficaz en contextos de la vida real evaluado, esto en base a sus dimensiones de contenido entendido como si el candidato respondió a la pregunta y realizó lo que se le pidió que hiciera con sus indicadores: la relevancia: todo el contenido es

relevante para la tarea, y la información completa si el lector está completamente informado.; la segunda dimensión es la organización que se define como una estructura de redacción clara y con un orden de las ideas lógicas y su indicador: redacción conectada y coherente, usando palabras de enlace simples y un número limitado de conectores.; finalmente la dimensión del lenguaje que incluye utilizar una buena variedad de vocabulario y gramática, y un lenguaje con precisión que incluyen los indicadores: el uso apropiado del vocabulario cotidiano con uso redundancia de cierto léxico, el uso de formas gramaticales simples con un buen grado de control y la presencia de algunos errores presentes sin alterar la comprensión del texto.

Definición operacional

Para obtener los datos teniendo en cuenta la variable dependiente expresión escrita, se consideraron las dimensiones contenido, organización y lenguaje; además de los indicadores de cada uno de ellos incluidos en la rúbrica de Cambridge English Assessment (2020, p.21) valorados con escala de Likert de cinco puntos para que finalmente, los puntajes obtenidos fueron categorizados en rangos de 15-14: Sobresaliente para el nivel A2 (Considerado cerca al nivel B1); de 13-12: Sobre el promedio para el nivel A2, de 11-10: Dentro del promedio para el nivel A2, de 9-0: Debajo del promedio para el nivel A2.

3.3. Población, muestra y muestreo

En base a Hernandez-Sampieri et al. (2014) la población se delimita en base al “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p.174). Para este estudio, se consideró como población a los alumnos de ambas aulas correspondientes al nivel A2 en un centro de idiomas en Lima en el presente año 2021, la cual representó 70 estudiantes del centro de idiomas.

Criterios de inclusión: estudiantes de las dos aulas del nivel A2 del centro de idiomas en Lima en el presente año 2021

Criterios de exclusión: estudiantes pertenecientes a otros niveles (disímiles al A2) del centro de idiomas.

En relación a la muestra esta es definida como un subgrupo de la población entendido como el “subconjunto de elementos que pertenecen al conjunto definido en sus características llamada población” (Hernandez-Sampieri et al., 2014, p.175). Para este estudio, la muestra correspondió a los estudiantes de las dos aulas del nivel A2 en un centro de idiomas en Lima en el presente año 2021, siendo 30 estudiantes del aula A del grupo de control y 30 estudiantes del aula B del grupo experimental. El número perteneciente a la muestra fue obtenido después de aplicarse la fórmula de muestreo.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

En el presente estudio, la técnica para evaluar la variable expresión escrita fue la observación definida por Arias (2012, como se citó en Abad et al., 2021) como la manera de visualizar en forma sistemática cualquier evento que se origine de acuerdo a los objetivos de nuestra investigación. Asimismo, el instrumento utilizado en la recolección de datos para evaluar nuestra variable dependiente expresión escrita fue la rúbrica definida por Liarte (como se citó en Román, s.f.) como herramienta de evaluación y calificación con el objetivo de evaluar detalladamente de cada una de las dimensiones. En este trabajo de investigación la rúbrica incluyó el Escalamiento de Likert definida por Hernandez-Sampieri et al. (2014) como “una serie de ítems presentados en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en varias categorías” (p. 238). Para la presente investigación el escalamiento de Likert incluye los siguientes puntajes: donde 5 puntos equivale a que se incluyeron todos los ítems ya sean de contenido, organización o lenguaje para la banda 5; 4 puntos equivale a que se incluyeron algunos ítems de las bandas 3 y 5; 3 puntos equivale a que se incluyeron todos los ítems ya sean de contenido, organización o lenguaje para la banda 3; 2 puntos equivale a que se incluyeron algunos ítems de las bandas 3 y 1; y 1 punto incluye todos los ítems ya sean de contenido, organización o lenguaje para la banda 1. Cuyos rangos incluyen de 15-14: Sobresaliente para el nivel A2 (Considerado cerca al nivel B1); de 13-12: Sobre el promedio para el nivel A2,

de 11-10: Dentro del promedio para el nivel A2, de 9-0: Debajo del promedio para el nivel A2.

El instrumento utilizado para la presente investigación fue la rúbrica de evaluación de la expresión escrita diseñada por Cambridge Assessment English en el año 2020, y cuya validez es respaldada por expertos e instituciones expertas en la evaluación de niveles de la lengua inglesa. La validez de la rúbrica fue indicada por Lim (2012, como se citó en Li & Wang, 2021) como pruebas realizadas con un rango de métodos que establecen su validez, la primera es la “fase intuitiva” (p. 6) en la cual tanto expertos internos y externos realizan informes después de revisar la literatura y la práctica actual para luego brindar recomendaciones sobre principios de diseño y de descriptores. De igual manera el English Profile (Reference level description of English) (2015) valida la evaluación realizada por Cambridge English Assessment quien establece que los requerimientos mínimos de los descriptores de nivel de referencia determinados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) deben desarrollarse utilizando los descriptores del MCER en particular u otros descriptores y explicar exactamente cómo pasar de los descriptores a los instrumentos; De igual manera la Asociación Europea de Examinadores de Lenguas (ALTE) (2011) respalda la validez y confiabilidad de las evaluaciones de Cambridge English Assessment indicando que ellos poseen la marca ALTE Q es un indicador de calidad que las organizaciones miembros pueden utilizar para demostrar que sus exámenes han pasado una rigurosa auditoría de ALTE y cumplen con todos los requisitos básicos de los 17 estándares de calidad de ALTE. Adicionalmente la Oficina de Regulación de Calificaciones y Exámenes (OFQUAL) (2021) institución que regula las calificaciones, exámenes y evaluaciones en el Reino Unido, indica que Cambridge Assessment cuenta con su reconocimiento mediante el código RN5185 (OFQUAL, 2010) que entre sus responsabilidades principales establece que las instituciones que reciben esta certificación demuestran que las calificaciones confiables muestran los conocimientos, las habilidades y la comprensión que los estudiantes han demostrado, así como las evaluaciones y los exámenes muestran lo que un estudiante ha logrado. Con respecto a la confiabilidad, Cambridge English Language Assessment (2016) utiliza una variedad de evidencias estadísticas

para obtener los coeficientes de confiabilidad, entre ellos, utilizan el Alfa de Cronbach, así como la medición del error estándar que se ocupa de la confiabilidad de las puntuaciones individuales más que de la confiabilidad de las pruebas de acuerdo a Cambridge English Language Assessment (2016). Ambas son calculadas de forma rutinaria siempre que haya suficientes miembros del subgrupo para permitir un análisis significativo que regularmente muestra una confiabilidad de 80 a más.

3.5. Procedimientos

Para realiza este estudio se realizaron las coordinaciones con la jefa de centro del centro de idiomas en estudio. por lo tanto, se envió una carta de presentación, y los estudiantes recibieron la carta de consentimiento, para luego aplicar el pretest y recolectar los datos. Posteriormente, se realizaron ocho sesiones sincrónicas de redacción en inglés las cuales incluyeron características en base a lo expresado por Graham y Sandmel (2011 como se citó en Faruk et al., 2021), las que incluyeron que los estudiantes inicien con la planificación (generar ideas, organizar ideas), traducir (ir de la planificación a la redacción) y revisar (evaluar, editar, revisar). Estas sesiones donde se realizaron la redacción en inglés, tuvieron como objetivo que los estudiantes trabajaran juntos de manera colaborativa y que la docente creara un entorno de escritura de apoyo que enfatice la redacción en inglés y no solo el producto. Para luego aplicar el post test con el objetivo de evaluar el progreso de la variable dependiente, expresión escrita.

3.6. Método de análisis de datos

Se realizó el análisis de datos tanto a nivel descriptivo como a nivel inferencial para comprobar las hipótesis. La rúbrica utilizada por la docente para evaluar cada expresión escrita en lengua inglesa de los 30 estudiantes tanto de grupo de control (aula A) como a los 30 estudiantes del grupo experimental (aula B) del centro de idiomas. Esta información fue trasladada a una base de datos en Excel en base a las dimensiones establecidas por Rúbrica para evaluar la expresión escrita Cambridge English Assessment (2020). A continuación, se realizó la importación de la base de datos al programa estadístico SPSS v.21, llevando a cabo las correlaciones que sirvieron para contrastar las hipótesis. Se efectuó la prueba no paramétrica U-Mann-Whitney ya que como lo indica Hernandez-Sampieri et al. (2014), esta prueba permite “comparar dos grupos” (p. 326).

3.7. Aspectos éticos

Para realizar este estudio se solicitó el consentimiento informado a los estudiantes donde se explicó detalladamente el propósito de la investigación, los beneficios para ellos como estudiantes y la manera en que se realizaron los talleres de redacción en inglés donde garantizó la confidencialidad y el mismo tratamiento de los datos que se obtuvieron de cada estudiante. Los resultados de la presente investigación fueron exclusivamente de tratamiento académico; estos resultados no fueron alterados y/o modificados. También cabe resaltar que se respetó la autoría de las todas las investigaciones mediante la utilización de citas en formato APA 7ma edición.

IV. RESULTADOS

A continuación, se presentan los siguientes resultados descriptivos correspondiente tanto a la variable dependiente, expresión escrita como a sus dimensiones contenido, organización y lenguaje.

4.1 Resultados descriptivos

4.1.1 Análisis descriptivo de la variable expresión escrita

Resultados de la variable dependiente expresión escrita después de aplicar tanto el pre test y post test.

Tabla 1

Expresión escrita de los grupos control y experimenta (pre test y post test).

		Tabla cruzada de la variable expresión escrita					
		Pre test		Post test			
		control	experimental	control	experimental		
Expresión escrita	Debajo del promedio	fi 29	28	28	0	85	
		% 97%	93%	93,3%	0%	71%	
	Dentro del promedio	fi 1	1	1	0	3	
		% 3%	3%	3,3%	0%	3%	
Sobre el promedio	fi 0	1	1	1	3		
	% 0%	3%	3,3%	3%	3%		
Sobresaliente	fi 0	0	0	29	29		
	% 0%	0%	0%	97%	24%		
Total	fi 30	30	30	30	120		
	% 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

Nota. Resultados obtenidos para la expresión escrita luego de la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada My new diet en el pre test y la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada the Best Fit Diet en el post test aplicadas a los grupos de control (aula A) y experimental (aula B) del nivel A2 (nivel básico) del centro de idiomas.

Después de haber aplicado el pre test se observó que, con respecto a la variable dependiente (VD) expresión escrita, los resultados mostraron que del grupo

control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas, un 97% de los estudiantes alcanzó un nivel debajo del promedio para el nivel A2 (nivel básico) y un 3% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel dentro del promedio. Sin embargo, en el grupo experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de idiomas se identificó que un 93% de los estudiantes del aula alcanzó un nivel debajo del promedio para el nivel A2 (nivel básico), 3% alcanzó un nivel dentro del promedio para dicho nivel y un 3% de los mismos estudiantes se situaron en el nivel sobre el promedio para el mismo nivel. De este análisis se concluyó la semejanza en la distribución de los estudiantes de ambos grupos, tanto de control aula A, como experimental aula B donde la mayoría de los estudiantes alcanzó niveles de debajo del promedio y dentro del promedio para el nivel A2.

Posteriormente a la aplicación del post test se observó que, con respecto a la VD expresión escrita, se halló que del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas se identificó que un 93,3% de los estudiantes del aula presentó un nivel debajo del promedio para el nivel A2 (nivel básico), un 3,3% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel dentro del promedio, y un 3,3% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel sobre el promedio. Mientras que en el grupo experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de idiomas se identificó que un 3% de los estudiantes del aula alcanzó un nivel sobre el promedio para el nivel A2 (nivel básico) y 97% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel sobresaliente para el mismo nivel. De este análisis se ha inferido la mejora en los niveles alcanzados por los estudiantes del grupo experimental, aula B, ya que alcanzaron niveles sobre el promedio y sobresaliente para el nivel A2 nivel básico.

4.1.2 Análisis descriptivo de la dimensión contenido

Resultados de la dimensión contenido después de aplicar tanto el pre test como el post test.

Tabla 2

Dimensión: contenido de los grupos control y experimental (pre test y post test).

		Tabla cruzada de la dimensión contenido					
		Pre test		Post test			
		control	experimental	control	experimental		
Contenido	Debajo del promedio	fi	29	29	26	0	84
		%	97%	97%	87%	0%	70%
	Dentro del promedio	fi	1	1	1	1	4
		%	3%	3%	3%	3%	3%
	Sobre el promedio	fi	0	0	2	3	5
		%	0%	0%	7%	10%	4%
	Sobresaliente	fi	0	0	1	26	27
		%	0%	0%	3%	87%	23%
Total		fi	30	30	30	30	120
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Resultados obtenidos para la dimensión contenido luego de la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada My new diet en el pre test y la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada the Best Fit Diet en el post test aplicadas a los grupos de control (aula A) y experimental (aula B) del nivel A2 (nivel básico) del centro de idiomas.

Después de haber aplicado el pre test se observó que, en relación a la dimensión contenido, los resultados mostraron que del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas, un 97% de los estudiantes alcanzó un nivel debajo del promedio para el nivel A2 (nivel básico) y un 3% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel dentro del promedio. En tanto que en el grupo experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de

idiomas se identificó que un 97% de los estudiantes del aula presentó un nivel debajo del promedio para el nivel A2 (nivel básico), y un 3% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel dentro del promedio para el mismo nivel. De este análisis se infiere la homogeneidad en la distribución de los estudiantes de ambos grupos, tanto de control aula A, como experimental aula B donde la mayoría de los estudiantes alcanzó niveles debajo del promedio y dentro del promedio para el nivel A2.

Posteriormente a la aplicación del post test se observó que, en relación a la dimensión contenido, los resultados indicaron que del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas se identificó que un 87% de los estudiantes del aula alcanzó un nivel debajo del promedio para el nivel A2 (nivel básico), un 3% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel dentro del promedio, un 7% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel sobre el promedio y un 3% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel sobresaliente. En tanto que en el grupo experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de idiomas, se identificó que un 3% de los estudiantes del aula alcanzó un nivel dentro del promedio para el nivel A2 (nivel básico), un 10% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel sobre el promedio y un 87% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel sobresaliente para el mismo nivel. De este análisis se infiere el progreso en los niveles alcanzados por los estudiantes del grupo experimental aula B ya que alcanzaron niveles sobre el promedio y sobresaliente para el nivel A2 nivel básico.

4.1.3 Análisis descriptivo de la dimensión organización

Resultados de la dimensión organización después de aplicar tanto el pre test como el post test.

Tabla 3

Dimensión: organización de los grupos control y experimental (pre test y post test).

		Tabla cruzada de la dimensión organización				
		Pre test	Pre test	Post test	Post test	
		control	experimental	control	experimental	
Organización	Debajo del promedio	fi 29	28	26	0	83
		% 97%	93%	87%	0%	69%
	Dentro del promedio	fi 1	2	4	1	8
		% 3%	7%	13%	3%	7%
	Sobresaliente	fi 0	0	0	29	29
		% 0%	0%	0%	97%	24%
Total		fi 30	30	30	30	120
		% 100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Resultados obtenidos para la dimensión organización luego de la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada My new diet en el pre test y la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada the Best Fit Diet en el post test aplicadas a los grupos de control (aula A) y experimental (aula B) del nivel A2 (nivel básico) del centro de idiomas.

Después de haber aplicado el pre test se observó que, en relación a la dimensión organización, los resultados mostraron que del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas, un 97% de los estudiantes alcanzó un nivel debajo del promedio para el nivel A2 (nivel básico) y un 3% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel dentro del promedio. En tanto que en el grupo experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de idiomas se identificó que un 93% de los estudiantes del aula alcanzó un nivel debajo del promedio para el nivel A2 (nivel básico), y un 7% de los mismos

estudiantes alcanzó un nivel dentro del promedio para el mismo nivel. De este análisis se infiere la homogeneidad en la distribución de los estudiantes de ambos grupos, tanto de control aula A, como experimental aula B donde la mayoría de los estudiantes alcanzó niveles de debajo del promedio y dentro del promedio para el nivel A2.

Posteriormente a la aplicación del post test se observó que, en relación a la dimensión organización, los resultados indicaron que del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas se identificó que un 87% de los estudiantes del aula alcanzó un nivel debajo del promedio para el nivel A2 (nivel básico), y un 13% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel dentro del promedio. En tanto que en el grupo experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de idiomas se identificó que un 3% de los estudiantes del aula alcanzó un nivel dentro del promedio para el nivel A2 (nivel básico), y un 97% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel sobresaliente para el mismo nivel. De este análisis se infiere el progreso en los niveles alcanzados por los estudiantes del grupo experimental aula B ya que alcanzaron niveles sobre el promedio y sobresaliente para el nivel A2 nivel básico.

4.1.4 Análisis descriptivo de la dimensión lenguaje

Resultados de la dimensión lenguaje después de aplicar tanto el pre test como el post test.

Tabla 4

Dimensión: lenguaje de los grupos control y experimental (pre test y post test).

		Tabla cruzada de la dimensión lenguaje					
			Pre test control	Pre test experimental	Post test control	Post test experimental	
Lenguaje	Debajo del promedio	fi	25	24	28	0	77
		%	83%	80%	93%	0%	64%
	Dentro del promedio	fi	2	5	0	2	9
		%	7%	17%	0%	7%	8%
	Sobre el promedio	fi	3	0	1	3	7
		%	10%	0%	3%	10%	6%
	Sobresaliente	fi	0	1	1	25	27
		%	0%	3%	3%	83%	23%
Total		fi	30	30	30	30	120
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota. Resultados obtenidos para la dimensión lenguaje luego de la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada My new diet en el pre test y la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada the Best Fit Diet en el post test aplicadas a los grupos de control (aula A) y experimental (aula B) del nivel A2 (nivel básico) del centro de idiomas.

Después de haber aplicado el pre test se observó que, en relación a la dimensión lenguaje, los resultados mostraron que del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas, un 83% de los estudiantes alcanzó un nivel debajo del promedio para el nivel A2 (nivel básico), un 7% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel dentro del promedio y un 10% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel sobre el promedio. En tanto que en el grupo

experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de idiomas se identificó que un 80% de los estudiantes del aula alcanzó un nivel debajo del promedio para el nivel A2 (nivel básico), un 17% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel dentro del promedio para el mismo nivel y un 3% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel sobresaliente para el mismo nivel. De este análisis se infiere la homogeneidad en la distribución de los estudiantes de ambos grupos, tanto de control aula A, como experimental aula B donde la mayoría de los estudiantes alcanzó niveles de debajo del promedio y dentro del promedio para el nivel A2.

Posteriormente a la aplicación del post test se observó que, en relación a la dimensión lenguaje, los resultados indican que del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas se identificó que un 93,3% de los estudiantes del aula alcanzó un nivel debajo del promedio para el nivel A2 (nivel básico), un 3,3% de los mismos estudiantes se encuentran en un nivel sobre el promedio y un 3,3% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel sobresaliente. En tanto que en el grupo experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de idiomas se identificó que un 7% de los estudiantes del aula alcanzó un nivel dentro del promedio para el nivel A2 (nivel básico), un 10% de los mismos estudiantes alcanzó un nivel sobre el promedio para el mismo nivel y un 83% de los mismos estudiantes se alcanzó un nivel sobresaliente para el mismo nivel. De este análisis se infiere el progreso en los niveles alcanzados por los estudiantes del grupo experimental aula B ya que alcanzaron niveles sobre el promedio y sobresaliente para el nivel A2 nivel básico.

4.2. Validación de hipótesis

Prueba de normalidad

Tabla 5

Prueba de normalidad de los datos de las variables y dimensiones

Pruebas de normalidad		Kolmogorov-Smirnov ^a (Muestra mayor a 30)		
	Grupo	Estadístico	gl	Sig.
Expresión escrita	Precontrol	,539	30	,000
	Preexperimental	,531	30	,000
	Postcontrol	,531	30	,000
	Postexperimental	,539	30	,000
Contenido	Precontrol	,539	30	,000
	Preexperimental	,539	30	,000
	Postcontrol	,507	30	,000
	Postexperimental	,508	30	,000
Organización	Precontrol	,539	30	,000
	Preexperimental	,537	30	,000
	Postcontrol	,517	30	,000
	Postexperimental	,539	30	,000
Lenguaje	Precontrol	,495	30	,000
	Preexperimental	,462	30	,000
	Postcontrol	,535	30	,000
	Postexperimental	,493	30	,000

^a. Corrección de significación de Lilliefors

Nota. En busca de seleccionar el tipo de la prueba estadística para realizar el análisis de la hipótesis en el presente estudio, se procedió a determinar el tipo de distribución de los datos en el caso de la proveniencia de distribuciones normales; la muestra fue de 60 estudiantes, por lo tanto, se utilizó la prueba denominada Kolmogorov-Smirnov alcanzando un nivel de significancia del 0,05.

Ho: La distribución de la variable no difiere de la distribución normal.

H1: La distribución de la variable difiere de la distribución normal.

Consideramos la regla de decisión:

$p < 0.05$, se rechaza la Ho.

$p > 0.05$, no se rechaza la Ho.

De acuerdo a la tabla el p _valor de las variables y dimensiones son menores a 0,05 establecido como el nivel de significancia, por consiguiente, se rechaza la Ho y se acepta la Ha lo cual se muestra que estos datos no provienen de una distribución normal y por lo tanto no corresponden los estadísticos paramétricos, por ello se empleó la prueba estadística U de Mann-Whitney para validar las hipótesis.

Comprobación de la hipótesis general

Ho: La redacción en inglés no influye significativamente en la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021.

Ha: La redacción en inglés si influye significativamente en la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021.

Prueba estadística elegida: U de Mann-Whitney

Nivel de significancia $\alpha = 0.05$

Regla de decisión: Sí $p \leq 0.05$ se rechaza Ho.

Tabla 6

Prueba U de Mann-Whitney – Hipótesis general

Rangos				
	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest Expresión escrita	Grupo Control	30	29,98	899,50
	Grupo Experimental	30	31,02	930,50
	Total	60		
Post test Expresión escrita	Grupo Control	30	15,52	465,50
	Grupo Experimental	30	45,48	1364,50
	Total	60		

Tabla 7*Estadísticos de prueba^a – Hipótesis general*

	Pre test	Post test
	Expresión escrita	Expresión escrita
U de Mann-Whitney	434,500	,500
W de Wilcoxon	899,500	465,500
Z	-,607	-7,498
Sig. asintótica (bilateral)	,544	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

Los resultados mostrados en la tabla 6 o 7, permitieron observar que, la expresión escrita tanto del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas como del grupo experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de idiomas según el pre test, presentaron condiciones similares (U-Mann-Whitney: $p=0,544$); no obstante, los puntajes de los estudiantes del grupo experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de idiomas de acuerdo al post test presentan diferencias significativas en relación a los puntajes obtenidos del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas (U-Mann-Whitney: $p=0,000$), y permitieron determinar que: La redacción en inglés si influye significativamente en la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021.

Comprobación de hipótesis específica 1

Ho: La redacción en inglés no influye significativamente en el contenido de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021.

Ha: La redacción en inglés si influye significativamente en el contenido de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021.

Prueba estadística: U de Mann-Whitney

Nivel de significancia $\alpha = 0.05$

Regla de decisión: Sí $p \leq 0.05$ se rechaza Ho.

Tabla 8

Prueba U de Mann-Whitney – Hipótesis específica 1

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pretest Contenido	Grupo Control	30	28,95	868,50
	Grupo Experimental	30	32,05	961,50
	Total	60		
Post test Contenido	Grupo Control	30	15,52	465,50
	Grupo Experimental	30	45,48	1364,50
	Total	60		

Tabla 9*Estadísticos de prueba^a– Hipótesis específica 1*

	Pre test Contenido	Post test Contenido
U de Mann-Whitney	403,500	,500
W de Wilcoxon	868,500	465,500
Z	-1,434	-7,403
Sig. asintótica (bilateral)	,151	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

Los resultados mostrados en la tabla 8 o 9, permitieron observar que, la dimensión contenido tanto del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas como del grupo experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de idiomas de acuerdo al pre test, presentaron condiciones similares (U-Mann-Whitney: $p=0,151$); sin embargo, los puntajes de los estudiantes del grupo experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de idiomas según post test presentan diferencias significativas con los puntajes obtenidos del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas (U-Mann-Whitney: $p=0,000$), y permitieron determinar que la redacción en inglés si influye significativamente en el contenido de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021.

Comprobación de hipótesis específica 2

Ho: La redacción en inglés no influye significativamente en la organización de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021.

Ha: La redacción en inglés si influye significativamente en la organización de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021.

Prueba estadística: U de Mann-Whitney

Nivel de significancia $\alpha = 0.05$

Regla de decisión: Sí $p \leq 0.05$ se rechaza Ho.

Tabla 10

Prueba U de Mann-Whitney – Hipótesis específica 2

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre test Organización	Grupo Control	30	29,00	870,00
	Grupo Experimental	30	32,00	960,00
	Total	60		
Post test Organización	Grupo Control	30	15,53	466,00
	Grupo Experimental	30	45,47	1364,00
	Total	60		

Tabla 11*Estadísticos de prueba^a– Hipótesis específica 2*

	Pre test Organización	Post test Organización
U de Mann-Whitney	405,000	1,000
W de Wilcoxon	870,000	466,000
Z	-1,390	-7,490
Sig. asintótica (bilateral)	,165	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

Los resultados mostrados en de la tabla 10 u 11, permitieron analizar la dimensión organización tanto del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas como del grupo experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de idiomas según el pre test, presentaron condiciones similares (U-Mann-Whitney: $p=0,165$); sin embargo, los puntajes de los estudiantes del grupo experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de idiomas que de acuerdo al post test presentan diferencias significativas con los puntajes obtenidos del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas (U-Mann-Whitney: $p=0,000$), y permitieron determinar que la redacción en inglés si influye significativamente en la organización de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021.

Comprobación de hipótesis específica 3

Ho: La redacción en inglés no influye significativamente en el lenguaje de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021.

Ha: La redacción en inglés si influye significativamente en el lenguaje de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021.

Prueba estadística: U de Mann-Whitney

Nivel de significancia $\alpha = 0.05$

Regla de decisión: Sí $p \leq 0.05$ se rechaza Ho.

Tabla 12

Prueba U de Mann-Whitney – Hipótesis específica 3

Rangos

	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre test Lenguaje	Grupo Control	30	31,88	956,50
	Grupo Experimental	30	29,12	873,50
	Total	60		
Post test Lenguaje	Grupo Control	30	16,25	487,50
	Grupo Experimental	30	44,75	1342,50
	Total	60		

Tabla 13Estadísticos de prueba^a *Whitney – Hipótesis específica 3*

	Pre test Lenguaje	Post test Lenguaje
U de Mann-Whitney	408,500	22,500
W de Wilcoxon	873,500	487,500
Z	-1,101	-6,843
Sig. asintótica (bilateral)	,271	,000

a. Variable de agrupación: Grupo

Los resultados mostrados en la tabla 12 o 13, mostraron que la dimensión lenguaje tanto del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas como del grupo experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de idiomas de acuerdo al pre test, presentaron condiciones similares (U-Mann-Whitney: $p=0,271$); sin embargo, los puntajes de los estudiantes del grupo experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del centro de idiomas de acuerdo al post test presentaron diferencias significativas con los puntajes obtenidos del grupo control constituido por los 30 estudiantes del aula A del centro de idiomas (U-Mann-Whitney: $p=0,000$), y permitieron determinar que la redacción en inglés si influye significativamente en el lenguaje de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas-Lima, 2021.

V. DISCUSIÓN

Después de realizar el pre test se concluyó la homogeneidad en la distribución de los resultados en los estudiantes de ambos grupos, tanto del grupo control, aula A, como experimental, aula B, donde la mayoría de los estudiantes alcanzó niveles debajo del promedio y dentro del promedio para el nivel A2. No obstante, luego de aplicar el post test, se ha evidenciado una mejora en los niveles alcanzados por los estudiantes del grupo experimental, aula B, ya que alcanzaron niveles sobre el promedio y sobresaliente para el nivel A2 nivel básico, con lo que se evidenció significancia en la mejora de la expresión escrita del grupo experimental quienes participaron del taller de redacción en ocho sesiones sincrónicas en contraste a los estudiantes del grupo control quienes no participaron del taller y solo se les solicitó que enviaran su redacción para ser evaluada.

Los resultados conseguidos guardan analogía con el estudio realizado por Nieto (2019), cuyos resultados también evidenciaron la influencia del programa que denominó Writing Essays en la producción de textos escritos en inglés, indicando que la efectividad de dicho programa evidenciada en el progreso de la expresión escrita en inglés de los estudiantes. Esto guarda concordancia con lo que se ha hallado la presente investigación.

Sin embargo, a pesar de la similitud de los resultados, Nieto realizó 15 talleres de redacción buscando mejorar la expresión escrita en inglés de cuatro textos que incluyen el descriptivo, informativo, argumentativo y el narrativo a diferencia de la presente investigación en la que se realizaron 8 talleres de redacción en inglés buscando mejorar la expresión escrita de un texto narrativo.

Nuestro resultado también es corroborado por Reto (2021), quien obtuvo como resultado la mejora de la expresión escrita en inglés de los estudiantes debido al taller que denominó "Let's Write", consiguientemente la investigadora concluye que los estudiantes que fueron parte del taller mostraron una mejora significativa en su expresión escrita en inglés debido a que mejoraron en todas las etapas de la redacción, al igual que el presente trabajo de investigación, solo los estudiantes que participaron el taller de redacción lograron una mejora en su producción escrita. Lo expuesto, muestra una diferencia con las conclusiones de

Conchas et al. (2020) quienes demostraron que el uso frecuente de la plataforma Write & Improve (W&I) optimizó la producción escrita de estudiantes ya se percibió una mejora significativa en el proceso de redacción. Esto es, nuestra investigación logró la mejora de la producción escrita por medio de la implementación de sesiones sincrónicas donde cada paso del proceso de redacción en inglés fue trabajado con los estudiantes del grupo experimental, no obstante Conchas et al. Obtuvieron los mismos resultados al utilizar la plataforma Write & Improve.

Cabe mencionar que al igual que en el presente trabajo de investigación, González et al. (2019), quienes realizaron un trabajo de investigación sobre la expresión escrita en inglés como un proceso, concluyeron que la expresión escrita de inglés no debe ser vista como un producto, sino por el contrario, como un proceso que alcance estándares lingüísticos y comunicativos de calidad, por lo tanto los estudiantes deben realizar el proceso de redacción para alcanzar una mejora significativa en sus redacciones en inglés tanto en el proceso, como en el producto. Lo cual se ha realizado en la presente investigación al realizar los talleres en los cuales se buscó que los estudiantes mejorar el proceso de redacción en inglés evidenciado en los resultados de mejora alcanzando mayoritariamente el nivel sobre el promedio en la expresión escrita. Por lo ya expuesto se evidencia la importancia de impartir la redacción en inglés ya que se ha encontrado una mejora significativa en la expresión escrita en los estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas ya que el 97% de los mismos ha alcanzado el nivel sobresaliente que es considerado cerca al nivel B1 (intermedio o independiente) de acuerdo a Cambridge English Assessment (2020).

Por lo expuesto, se evidencia lo indicado por Wade (2009) en relación al constructivismo ya que para que los estudiantes del grupo experimental puedan alcanzar el nuevo conocimiento que en nuestra investigación se relaciona con conocer la redacción en inglés, se tomaron en cuenta sus saberes previos y su participación activa durante las ocho sesiones. Este aprendizaje como lo indicó Ausubel (1978 citado en Chrobak, 2017) se pudo lograr ya que los estudiantes mostraron intención de aprender significativamente mostrando interés en las ocho sesiones realizadas.

De esta manera, en relación al objetivo específico 1 en la muestra de estudiantes del grupo de experimental constituido por los 30 estudiantes del aula B del Centro de Idiomas. Posteriormente a la aplicación del pre test en ambos grupos, se comprobó en relación a la dimensión contenido ambos grupos mostraron homogeneidad en los resultados alcanzando niveles debajo del promedio y dentro del promedio para el nivel A2.

Empero, luego de llevar a cabo el post test, se ha evidenciado un progreso en los niveles alcanzados por los estudiantes del grupo experimental quienes participaron del taller de redacción en ocho sesiones sincrónicas en contraste a los estudiantes del grupo control quienes no participaron del taller y solo se les solicitó que enviaran su redacción para ser evaluada., en base a que alcanzaron niveles sobre el promedio y sobresaliente para el nivel A2 nivel básico.

Los resultados conseguidos concuerdan con el estudio realizado por Panamá y Paredes (2021) quienes investigaron los retos que afrontan los alumnos para redactar expresiones escritas y qué actividades basadas en problemas se pueden realizar para mejorarlas, ellos concluyen que el aprendizaje basado en problemas contribuye positivamente al aprendizaje de la destreza de expresiones escritas del idioma inglés elaborando textos que transmiten un mensaje claro, si bien la presente investigación no se ha basado en el aprendizaje basado en problemas, hemos encontrado similitudes con el trabajo de Panamá y Paredes (2021) ya que como lo indican Calvopiña y Bassante (2016) el aprendizaje basado en problemas busca que los estudiantes logren un aprendizaje más independiente demostrando mayor actividad y participación en la resolución de problemas apropiándose de los contenidos y de las estrategias. A su vez Reto (2021) también concuerda con nuestros resultados al haber hallado que la utilización del taller “Let’s Write” contribuye en la textualización de la expresión escrita de manera significativa, también cabe resaltar que de acuerdo a las conclusiones de Vásquez (2018) los estudiantes perfeccionaron el contenido de sus textos con el uso del Enfoque de Procesos de manera significativa debido a que aprendieron a optar por ideas e información tanto interesantes como esenciales para sus textos. Lo expuesto que concuerda con lo evidenciado en la presente investigación ya que los estudiantes del grupo experimental evidencian una mejora significativa en la dimensión contenido con

un 87% de los mismos ha alcanzado el nivel sobresaliente que es considerado cerca al nivel B1 (intermedio o independiente) de acuerdo a Cambridge English Assessment (2020) mientras que un 10% se encuentra en sobre el promedio alcanzando un puntaje entre 12 a 13 puntos. Estos datos indican la relevancia de incluir talleres de redacción en inglés donde se brinde a los estudiantes actividades para reflexionar sobre la importancia del contenido respondiendo a la actividad incluyendo información relevante para la tarea e informar completamente al lector.

En vista a los resultados obtenidos en la presente investigación, cabe resaltar lo mencionado por Agra et al. (2019) quien adicionalmente a mencionar que la predisposición por aprender de los estudiantes es indispensable, también resalta que el material educativo que se brinde debe ser memorable y útil a los estudiantes que fue indispensable al realizar actividades buscando que los estudiantes puedan analizar el contenido a incluir de sus redacciones durante las sesiones realizadas.

Asimismo, en relación al objetivo específico 2, posteriormente a la aplicación del pre test tanto al grupo control como al experimental en relación a la dimensión organización, se evidenció una homogeneidad en los resultados de ambos grupos, ya que la mayoría de los estudiantes alcanzó niveles de debajo del promedio y dentro del promedio para el nivel A2. Después de la aplicación del post test en ambos grupos en relación a la dimensión organización, se observó un progreso en los niveles alcanzados por los estudiantes del grupo experimental aula B ya que alcanzaron niveles sobre el promedio y sobresaliente para el nivel A2 nivel básico.

Los resultados obtenidos concuerdan con la investigación realizada por Muñoz-Luna (2015), cuyos resultados indican que los estudiantes que utilizan mayor número de estructuras complejas y marcadores discursivos logran expresarse mejor de manera escrita, por lo que las estrategias de redacción deben orientarse hacia el desarrollo y mejora de oraciones complejas y marcadores discursivos en búsqueda del éxito del estudiante en la redacción en inglés. De igual manera Vásquez (2018) encontró una diferencia significativa en el post test mostrando que el uso del Enfoque de Procesos ayudó a los alumnos

a mejorar la organización de sus textos ya que los estudiantes tuvieron una mejor comprensión uso de la oración principal en cada párrafo, el uso de conectores en cada párrafo y un orden lógico (tiempo, espacio e importancia). Lo expuesto concuerda con lo evidenciado en nuestra investigación ya que los estudiantes del grupo experimental evidencian una mejora significativa en la dimensión organización con un 97% de los mismos ha alcanzado el nivel sobresaliente que es considerado cerca al nivel B1 (intermedio o independiente) de acuerdo a Cambridge English Assessment (2020). Estos datos indican la relevancia de incluir talleres de redacción en inglés donde se brinde a los estudiantes actividades para reflexionar sobre la importancia la organización, realizando una redacción conectada y coherente, usando palabras de enlace y conectores.

Esta dimensión ha mostrado una mejora en la presente investigación ya que de acuerdo a lo definido por Cambridge Assessment English (2020) los estudiantes han logrado utilizar una estructura clara con un orden lógico de ideas.

De esta manera, el objetivo específico 3 fue demostrar cómo influye la redacción en inglés en el lenguaje de la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas en Lima, 2021. Como resultado después de la aplicación del pre test a ambos grupos se evidenció la homogeneidad en los resultados de ambos grupos, ya que la mayoría de los estudiantes alcanzó niveles de debajo del promedio y dentro del promedio para el nivel A2. Empero, seguidamente a la aplicación del post test, se infiere el progreso en los niveles alcanzados por los estudiantes del grupo experimental aula B ya que alcanzaron niveles sobre el promedio y sobresaliente para el nivel A2 nivel básico mientras que un grupo mayoritario de estudiantes del grupo de control alcanzó un nivel debajo del promedio para el nivel A2 (nivel básico).

Los resultados obtenidos concuerdan con la investigación realizada por Vásquez (2018) ya que en su estudio reveló que existe una diferencia muy significativa entre la expresión escrita de los participantes en el clase experimental y clase de control en cuanto al uso la gramática que incluyeron la formación de oraciones, el orden y la forma de las palabras, el verbo tiempo, concordancia sujeto-verbo, entre otros y que dichos resultados también

revelaron que el uso del modelo de proceso de escritura fue eficaz en el progreso de las habilidades de los alumnos para emplear palabras adecuadas al redactar mostrando variedad suficiente de vocabulario apropiado. Sin embargo, se evidencia una diferencia con la investigación realizada por Muñoz-Luna (2015) quien adicionalmente a la investigación cuantitativa incluyó entrevistas a los estudiantes para conocer sus actitudes frente a la redacción en inglés, concluyó que aquellos que son exitosos al redactar, muestran mayor preocupación por la edición el uso de expresiones formales y utilizan una gran variedad de vocabulario. Por lo tanto, se ha evidenciado en nuestra investigación ya que los estudiantes del grupo experimental evidencian una mejora significativa en la dimensión lenguaje con un 83% de los mismos ha alcanzado el nivel sobresaliente que es considerado cerca al nivel B1 (intermedio o independiente) de acuerdo a Cambridge English Assessment (2020) y un 10% alcanzó el nivel sobre el promedio y un 7% en el promedio. Estos datos indican la relevancia de incluir talleres de redacción en inglés donde se brinde a los estudiantes actividades para reflexionar sobre la importancia del lenguaje en la redacción utilizando vocabulario apropiado, formas gramaticales simples que ayuden a la comprensión del texto.

Estos resultados obtenidos se respaldan en lo expuesto por Listyani (2018), quien señala que, durante la redacción en inglés, es indispensable que se realice la revisión y edición de los textos para lograr obtener el producto esperado, indispensable para obtener una redacción con un lenguaje según lo solicitado para la actividad de redacción. A su vez se ha comprobado lo expuesto por Hussain (2017), la expresión escrita debe contener sintaxis, morfología y léxico adicionalmente a un texto con coherencia y cohesión para un contexto determinado que en la presente investigación fue seguir una dieta saludable.

VI. CONCLUSIONES

Primera. Se demostró la influencia de la redacción en inglés en la expresión escrita en los estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas- Lima, 2021, ya que de los estudiantes que asistieron a los talleres de redacción en inglés de acuerdo al post test presentaron diferencias significativas con los puntajes obtenidos del grupo control (U-Mann-Whitney: $p=0,000$) lo que se refleja en ⁴¹ 93% que se ubicó en el nivel debajo del promedio, un 3% que alcanzó el nivel promedio y un 3% que alcanzó el nivel sobre el promedio en el pre test; un 3% alcanzó un nivel sobre el promedio y un 97% alcanzó un nivel sobresaliente en el post test.

Segunda. Se demostró la influencia de la redacción en inglés en el contenido de la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas en Lima, 2021, ya que de los estudiantes que participaron en los talleres de redacción en inglés de acuerdo al post test presentaron diferencias significativas con los puntajes obtenidos del grupo control (U-Mann-Whitney: $p=0,000$), de un 3% que se ubicó dentro del promedio y un 97% que se ubicó debajo del promedio en el pre test; un 3% se mantuvo en el nivel dentro del promedio, un 10% alcanzó un nivel sobre el promedio y el otro 87% alcanzó en nivel sobre sobresaliente en el post test.

Tercera. Se demostró la influencia de la redacción en inglés en la organización de la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas en Lima, 2021, ya que de los estudiantes que participaron en los talleres de redacción en inglés de acuerdo al post test presentan diferencias significativas con los puntajes obtenidos del grupo control (U-Mann-Whitney: $p=0,000$), de un 93% que se ubicó debajo del promedio y un 7% que se ubicó dentro del promedio en el pre test; un 3% se mantuvo en el nivel dentro del promedio, y el otro 97% alcanzó en nivel sobre sobresaliente en el post test.

Cuarta. Se demostró la influencia de la redacción en inglés en el lenguaje de la expresión escrita de estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas en Lima, 2021, ya que de los estudiantes que participaron en los talleres de redacción en inglés de acuerdo al post test presentan diferencias significativas con los puntajes obtenidos del grupo control (U-Mann-Whitney: $p=0,000$), de un 80% que

se ubicó debajo del promedio y un 17% se ubicó dentro del promedio y un 3% se ubicó en el nivel sobresaliente en el pre test; un 7% se mantuvo en el nivel dentro del promedio, un 10% alcanzó un nivel sobre el promedio y el otro 83% alcanzó en nivel sobre sobresaliente en el post test.

VII. RECOMENDACIONES

Primera. A la Jefa de Centro del Centro de Idiomas, se sugiere implementar sesiones que incluyan la redacción en inglés en busca de mejorar la expresión escrita de los estudiantes en todos los niveles.

Segunda. Al Equipo de Entrenamiento Docente se recomienda la capacitación del personal docente para que conozcan cómo diseñar e implementar el proceso de redacción en inglés en cada uno de sus grupos según el nivel que enseñen en base al objetivo de la actividad de redacción que incluya un análisis del contenido utilizando la Rúbrica para evaluar la expresión escrita de Cambridge English Assessment (2020).

Tercera. A los docentes se recomienda realizar sesiones de redacción que expongan a los estudiantes a diversas actividades de redacción que les permitan ser conscientes de las diversas maneras de organizar los textos de acuerdo al contexto para que puedan utilizarlos en futuras actividades fuera del aula.

Cuarta. A los docentes del Centro de Idiomas se recomienda el trabajo en equipo para compartir sus experiencias en aula al implementar el proceso de redacción en inglés en busca de intercambiar y dialogar sobre las mejores prácticas pedagógicas para mejorar tanto la gramática como el léxico de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Agra, G., Formiga, N. S., de Oliveira, P. S., Costa, M. M. L., Fernandes, M. d. G. M., Da Nóbrega, M. & Miriam, L. (2019). Analysis of the concept of meaningful learning in light of the Ausubel's theory. *Revista Brasileira De Enfermagem*, 72(1), 248-255. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
- Abad, G., Fernández, K., Delgado, S., Boderó, J. y Contreras, E. (2021). *La investigación educativa: teoría y práctica*. Editorial Técnico Científica Americana. DOI: 10.51736/ETA2021TU3
- Arellano, M. (2018). Revisión de las escalas de niveles lingüísticos y comunicativos: modelos norteamericanos y europeos. *Revista De Lenguas Modernas*, (29), 9-33. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/revisión-de-las-escalas-niveles-lingüísticos-y/docview/2251595256/se-2?accountid=37408>
- Association of Language Testers in Europe. (12 de octubre de 2011) *The Alte Q-Mark and Auditing System*. United Kingdom <https://www.alte.org/Setting-Standards>
- Aziz, A. (2015). Scaffolding EFL Students' Writing through the Writing Process Approach. *Journal of Education and Practice*. 6(13), 131-142.
- British Broadcasting Corporation News Mundo. (2018). *Los países que mejor y peor hablan inglés como lengua extranjera (y en qué lugar queda América Latina)*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-46065446>
- British Council. (2015). *Teaching Reading and Writing: The process of writing* [Archivo PDF]. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/RW6_Process%20writing.pdf
- Calvopiña, C. & Bassante, S. (2016). Aprendizaje basado en problemas. Un análisis crítico. *Revista Publicando*, 3 (9), 341-350.

- Cambridge English Assessment. (2020). *Assessing writing for Cambridge English Qualifications: A guide for teachers*.
https://www.cambridgeenglish.org/pl/Images/603898-cer-6647-v1c-jul20_teacher-guide-for-writing-a2-key-for-schools.pdf
- Cambridge English Language Assessment. (2016). *Principles of Good practice. Research and innovation in language learning and assessment. Validity, reliability, impact, and practicality* [Archivo PDF].
<https://www.cambridgeenglish.org/Images/22695-principles-of-good-practice.pdf>
- Chillón, J. (2016). La Ilustración pendiente: El legado kantiano en Horkheimer y en Popper. *Contrastes: Revista Internacional de Filosofía*, 16, 67–84. DOI: 10.24310/Contrastescontrastes.v16i0.1234
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 11(12), 1-12. <http://dx.doi.org/10.24215/23468866e031>
- Cochas, E., Farje, C. y Motta, R. (2020). *Uso de la plataforma “Write & Improve” en el desarrollo de la habilidad de la producción escrita en los estudiantes del curso de inglés básico en una universidad privada de Lima en la sede Lima-Centro durante el periodo 2020-I* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Tecnológica del Perú]. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/4006>
- Decreto Supremo N° 007-2016-MINEDU. (10 de julio de 2016). Normas Legales, N° 592579. Diario Oficial El Peruano.
- Decreto Legislativo N° 1496-MINEDU. (10 de mayo de 2020). Normas Legales, N° 33. Diario Oficial El Peruano.
- Di Gennaro, K. (2016). Searching for differences and discovering similarities: Why international and resident second-language learners’ grammatical errors cannot serve as a proxy into writing courses. *Assessing Writing*, 29, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.05.001>

- Education First. (2019). *EF EPI-s Índice del Dominio de Inglés de EF para Escuelas*. <https://www.ef.com.pe/epi/regions/latin-america/peru/>
- English Profile. (2015). *Report on EPN Methods and their Implications for Reference Level Descriptions*. <http://www.englishprofile.org/resources/recommendations-report>
- Enríquez, S. (2010). Posibilidades actuales de la enseñanza de lenguas a distancia. *Puertas Abiertas*, (6) <https://www.proquest.com/scholarly-journals/posibilidades-actuales-de-la-enseñanza-lenguas/docview/1944317781/se-2?accountid=37408>
- Faruk, Ö., Bilgin, A., Yıldırım, K., Rasinski, T. & Tschantz, B. (2021). The Effect of a PBWMIP on Writing Success and Attitude toward Writing. *Reading & Writing Quarterly*, 37(5), 425-443, <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1846006>
- Giraldo, C. (2018). La dicotomía difusa contra la dicotomía tradicional oral/escrito. La escritura por WhatsApp. (Spanish). *Revista Praxis & Saber*, 9(20), 216–235. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8431>
- González, A., Rodríguez, M. y Ledo, M. (2019). Enseñar a escribir en inglés: el enfoque proceso-producto orientado a la acción. *Transformación*, 15(1), 14-26. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000100014&lng=es&tlng=es.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Pearson Education Limited.
- Hernandez-Sampieri, R, Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Gil Education.
- Hussain, S. (2017). Teaching Writing to Second Language Learners: Benchmarking Strategies for Classroom. *Arab World English Journal*, 8 (2), 208-227. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.15>
- Li, J. & Wang, Q. (2021). Development and validation of a rating scale for summarization as an integrated task. *Asian-Pacific Journal of Second*

and Foreign Language Education 6(11), 1-21.
<https://dx.doi.org/10.1186/s40862-021-00113-6>

Listyani, C. (2018). Promoting academic writing students' skills through "Process writing" strategy. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(4), 173-179. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.4p.173>

Machado, E. y De Oca, N. (2008). Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: La posición teórico-metodológica positivista. *Pedagogía Universitaria*, 13(1), 1–18.

Martínez, J., López-Díaz, A., & Pérez, E. (2020). Using Process Writing in the Teaching of English as a Foreign Language. *Online Submission*, 4(1), 49–61.

Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 11(12). <http://dx.doi.org/10.24215/23468866e029>

Muñoz, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Hacia una perspectiva crítica*. Revista Universidad EAFIT, 46 (159), 71-85.

Muñoz-Luna, R. (2015). Main Ingredients for Success in L2 Academic Writing: Outlining, Drafting and Proofreading. *PLoS ONE*, 10(6): e0128309. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0128309>.

Nieto, S. (2019). Programa Writing Essays en la producción de textos escritos en estudiantes de inglés nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco-2017. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Hermilio Valdizán]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Office of Qualifications and Examinations Regulation. (13 de octubre de 2021). *Organisation: Cambridge Assessment English. United Kingdom*. <https://register.ofqual.gov.uk/Detail/Index/1094?category=organisations&query=Cambridge%20Assessment%20English>

Office of Qualifications and Examinations Regulation. (14 de octubre de 2021).
About *us.* *UK.*

<https://www.gov.uk/government/organisations/ofqual/about>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (24 de setiembre de 2020). *Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis.*

<https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/strengthening-online-learning-when-schools-are-closed-the-role-of-families-and-teachers-in-supporting-students-during-the-covid-19-crisis-c4ecba6c/>

Panamá, P. y Paredes, L. (2021) Problem-based learning en el desarrollo de la expresión escrita del idioma inglés. [Tesis de Maestría, Universidad Central del Ecuador Facultad De Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación]. Repositorio Institucional – Universidad Central del Ecuador Facultad De Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Pourdana, N., & Asghari, S. (2021). Different dimensions of teacher and peer assessment of EFL learners' writing: descriptive and narrative genres in focus. *Lang Test Asia* 11, 6 (2021). <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00122-9>

Qian, G, & Wenkai, S. (2014). Economic returns to English proficiency for college graduates in mainland China. *China Economic Review*, 30 (1), 290-300. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2014.07.014>.

Resolución Viceministerial N° 011-2016-EF/15.01MINEDU. (10 de julio de 2016).
Diario Oficial El Peruano.

Reto, N. (2021). *Taller "Let's Write" para mejorar escritura en inglés en estudiantes nivel avanzado 02 del Centro de Idiomas, UPAO-Sede Piura 2020.* [Tesis de Maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio Institucional – Universidad Privada Antenor Orrego.

Román, L. (s.f.). *Evaluar con rúbricas: qué son, cómo aplicarlas y cuáles son sus beneficios.* Educación 3.0.

<https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/evaluar-con-rubricas/105774.html>

Setyowati, L. & Ahsana, A. (2017). Explicit planning for paragraph writing class. *Jurnal Bahasa Lingua Scientia*. 9 (2), 241-260. <https://dx.doi.org/10.21274/lj.2017.9.2.81-100>

Sevinç, G. (2019). A Review on the Neo-Piagetian Theory of Cognitive Development. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 611-631. <http://dx.doi.org/10.30964/auebfd.470159>

Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica. Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. 4ta edición Editorial Limusa. México. Editores. ISBN 968-18-5872-7.

United Nations Children's Fund. (2020). *Learning Online: Problems and Solutions*. <https://www.unicef.org/northmacedonia/stories/learning-online-problems-and-solutions>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (28 de julio de 2020). *La UNESCO alerta sobre la necesidad de mayor presencia de conceptos como el conocimiento del mundo, el cambio climático y la equidad de género en los currículos de América Latina y el Caribe*. <https://es.unesco.org/news/estudio-regional-analisis-curricular-resultados>

Urquhart, V. & McIver, M. (2005). *Teaching Writing in the Content Areas*. Colorado: McREL. <https://eric.ed.gov/?id=ED488936>

Vásquez, S. (2018). *The use of the process approach to improve the writing skills of the IV cycle Systems and Computer Engineering students at Alas Peruanas University of Ica, 2011*. [Tesis de Maestría, Universidad de Piura]. Repositorio Institucional – Universidad de Piura.

Wade, K. C. (2009). Construyendo un segundo idioma. el constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, (10) <https://www.proquest.com/scholarly-journals/construyendo-un-segundo-idioma-el-constructivismo/docview/1435680943/se-2?accountid=37408>

Wingate, U. & Harper, R. (2021). Completing the first assignment: A case study of the writing processes of a successful and an unsuccessful student. *Journal of English for Academic Purposes*, 49(4), 100948. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100948>

Yuvayapan, F., & Bilginer, H. (2020). Identifying the needs of postgraduate students: The first step of academic writing courses. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 595-611. doi:10.17263/JLLS.759260

ANEXOS

ANEXO 1. Matriz de operacionalización de la variable dependiente.

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Expresión escrita Cambridge Assessment English (2020)	Cambridge Assessment English (2020) define la expresión escrita como la capacidad del estudiante para utilizar el inglés de forma eficaz en contextos de la vida real evaluado	Para esta variable se aplicó la rúbrica denominada Rúbrica para evaluar la expresión escrita.	Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relevancia: todo el contenido relevante para la tarea. ✓ Información completa el lector está completamente informado 	Ordinal 5: incluye todos los indicadores ya sean de contenido, organización o lenguaje para la banda 5, 4 incluye indicadores de las bandas 3 y 5, 3 incluye todos los indicadores ya sean de contenido, organización o lenguaje para la banda 3, 2 incluye indicadores de las bandas 3 y 1, 1 incluye todos los indicadores ya sean de contenido, organización o lenguaje para la banda 1
			Organización	<ul style="list-style-type: none"> ✓ redacción conectada y coherente, usando palabras de enlace simples y un número limitado de conectores 	
			Lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso apropiado del vocabulario cotidiano con uso de cierto léxico de manera repetitiva. ✓ Utiliza formas gramaticales simples con un buen grado de control. ✓ Algunos errores presentes sin alterar la comprensión del texto. 	

ANEXO 2. Fórmula de muestreo.

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{(N-1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}$$

$$n = \frac{70 \cdot (1.96)^2 \cdot 0.50 \cdot (0.05)}{(70-1) \cdot (0.05)^2 + (1.96)^2 \cdot 0.50 \cdot (1-0.50)} = 59.9$$

Dónde:

- n:** muestreo
- Z:** es el nivel de confianza: 1.96
- p:** es la variabilidad positiva: 50%
- 1-p:** es la variabilidad negativa: 50%
- N:** es el tamaño de la población de estudio: 70
- e:** es la precisión o error: 5%

Anexo 3. Rúbrica para evaluar la expresión escrita.

Band	Content	Organisation	Language
5	All content is relevant to the task. Target reader is fully informed.	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.
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	Text is connected using basic, high-frequency linking words.	Uses basic vocabulary reasonably appropriately. Uses simple grammatical forms with some degree of control. Errors may impede meaning at times.
2	Performance shares features of Bands 1 and 3.		
1	Irrelevances and misinterpretation of task may be present. Target reader is minimally informed.	Production unlikely to be connected, though punctuation and simple connectors (i.e. 'and') may on occasion be used.	Produces basic vocabulary of isolated words and phrases. Produces few simple grammatical forms with only limited control.
0	Content is totally irrelevant. Target reader is not informed.	Performance below Band 1	

Tomada de: Cambridge English Assessment (2020, p.21)

Anexo 4. Rangos según los resultados de la expresión escrita.

15-14	13-12	11-10	9-0
Sobresaliente para el nivel A2 (Considerado cerca al nivel B1)	Sobre el promedio para el nivel A2	Dentro del promedio para el nivel A2	Debajo del promedio para el nivel A2.

Tomados de: Cambridge English Assessment (2020, p.21)

Anexo 5. Talleres de redacción en inglés

Para la presente investigación se llevaron a cabo ocho talleres de redacción con una duración de 60 minutos cada una vía Zoom, que buscaron mejorar la expresión escrita de los estudiantes. Por ello en cada sesión se realizaron actividades en base a las dimensiones de la variable independiente redacción en inglés que de acuerdo a Harmer (2014), incluyeron la planificación, la redacción de la primera versión, la revisión y finalmente la redacción de la versión final previa edición para poder evaluar las dimensiones de la variable dependiente: expresión escrita y sus dimensiones de contenido, organización y lenguaje.

En cada taller se logró que estudiante participe activamente y reflexione sobre las actividades que son necesarias para poder escribir correctamente en lengua inglesa mediante la retroalimentación permanente del docente, sus pares y la autoevaluación. Por ello cada taller tuvo un producto que fue mejorado en el siguiente taller hasta lograr que los estudiantes pudieran redactar su versión final que fue finalmente evaluada con la rúbrica tomada de Cambridge English Assessment (2020, p.21).

Anexo 6. Carta de presentación a los estudiantes del centro de idiomas nivel A2.



“Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia”

Aplicación ocho talleres para mejorar la expresión escrita en estudiantes de inglés del nivel A2 de un centro de idiomas en Lima año 2021.



Fuente: Freepik.com

**Estudiantes de inglés del nivel A2 del presente
año 2021**

INTRODUCCIÓN

Propósito del estudio: demostrar cómo influye la redacción en inglés en la expresión escrita en los estudiantes del nivel A2 en un centro de idiomas- Lima, 2021

Su participación es de suma importancia ya que la presente investigación contribuirá a que se implementen sesiones donde se brinde la redacción en inglés que los guiará como estudiante y que así pueda adoptar un papel más proactivo mediante la reflexión sobre su propia escritura y la de otros, logrando evaluar su desempeño en base a una rúbrica bien definida, para mejorar su versión final de expresión escrita. Con lo cual podrá desenvolverse como ciudadanos productivos que responderán de manera eficiente a demandas del mercado laboral, con la capacidad de expresarse con seguridad de manera escrita en lengua inglesa.

Se realizarán actividades que les permita mejorar las dimensiones de contenido, organización y lenguaje durante los 60 minutos que dure cada uno de los ocho talleres de redacción en inglés.

La aplicación estará a cargo de la docente Violeta Torres Andrews, encargada de la enseñanza de ambas aulas del curso de inglés para el nivel A2.

Los resultados obtenidos se procesarán a través de la estadística descriptiva e inferencial, además se garantiza la confidencialidad del manejo de la información.

Siendo necesario que usted nos indique su consentimiento.

Aplicación de la rúbrica para evaluar la expresión escrita en estudiantes de inglés del nivel A2 de un centro de idiomas en Lima año 2021.

Instrucciones:

Estimado estudiante, se está realizando un trabajo de investigación titulado Redacción en inglés para mejorar la expresión escrita en estudiantes, nivel A2 en un centro de idiomas - Lima, 2021, te informamos que durante el presente ciclo de estudios se aplicará la rúbrica para evaluar su expresión escrita en inglés.

Agradezco su participación.

Band	Content	Organisation	Language
5	All content is relevant to the task. Target reader is fully informed.	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.
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	Text is connected using basic, high-frequency linking words.	Uses basic vocabulary reasonably appropriately. Uses simple grammatical forms with some degree of control. Errors may impede meaning at times.
2	Performance shares features of Bands 1 and 3.		
1	Irrelevances and misinterpretation of task may be present. Target reader is minimally informed.	Production unlikely to be connected, though punctuation and simple connectors (i.e. 'and') may on occasion be used.	Produces basic vocabulary of isolated words and phrases. Produces few simple grammatical forms with only limited control.
0	Content is totally irrelevant. Target reader is not informed.	Performance below Band 1.	

Tomada de: Cambridge English Assessment (2020, p.21)

Anexo 7. Actividad para evaluar la expresión escrita denominada My new diet en el PRE-TEST.

Dear Student,

Send an email to a friend telling him/her that you're trying to eat healthy food. Include information about how your diet was before and how it is now. Use count, non-count nouns, and quantifiers in statements and vocabulary associated with food and diets. Word limit: 80-100.

Dear _____,

Hope you're fine Let me tell you that I'm trying to eat healthy food

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

See you soon,

.....

Anexo 9. Recepción de la Carta para realizar la investigación en el Centro de Idiomas.

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para mujeres y hombres"
"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

Lima, 8 de noviembre de 2021
Carta P. 1187-2021-UCV-VA-EPG-POL/I

Licenciada
Brenda Antauro Torres
Directora de Centro
English Straightaway

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a TORRES ANDREWS, VIOLETA, identificada con DNI N° 89989428 y con código de matrícula N° 800031522; estudiante del programa de MAESTRIA EN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRA, se encuentra desarrollando el trabajo de investigación titulado:

Redacción en inglés para mejorar la expresión escrita en estudiantes, nivel A2 en un centro de idiomas - Lima, 2021

Con fines de investigación académica, solicito a su digna persona otorgar el permiso a nuestra estudiante, a fin de que pueda obtener información, en la institución que usted representa, que le permita desarrollar su trabajo de investigación. Nuestra estudiante Investigadora TORRES ANDREWS, VIOLETA asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de haber finalizado el mismo con la asesoría de nuestros docentes.

Agradeciendo la gentileza de su atención al presente, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,




Trinidad Vargas, MBA
-Insc- (s)
Escuela de Posgrado
UCV FILIAL LIMA
CAMPUS LIMA NORTE

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.




Anexo 10. Autorización para realizar la investigación en el Centro de Idiomas.



ENGLISH STRAIGHTAWAY

CARTA N° 0101 – 2021-ENGLISHSTRAIGHTAWAY

Señor:
MBA. OMMERO TRINIDAD VARGAS
Jefe
ESCUELA DE POSGRADO UCV
FILIAL LIMA
CAMPUS LIMA-NORTE
Presente. -

ASUNTO: **TRABAJO DE INVESTIGACIÓN**

REF. : Carta P. 1187-2021-UCV-VA-EPG-F01/J
del 08/11/2021

Es grato dirigirme a Ud. a fin de dar respuesta a su Carta P.1187-2021-UCV-VA-EPG-F01/J en relación a la solicitud para brindarle las facilidades a la estudiante Violeta Torres Andrews con código de matrícula N° 6000031522 a fin de que pueda realizar el trabajo de Investigación de su tesis titulado *Redacción en inglés para mejorar la expresión escrita en estudiantes, nivel A2 en un centro de idiomas - Lima, 2021* para la obtención del grado de MAESTRA, y brindarle las facilidades que se requieran.

Por lo cual informo a Ud. que la estudiante investigadora en mención, tiene la AUTORIZACIÓN de esta institución, para obtener información en el desarrollo de su trabajo de investigación.

Atentamente:



Lic. Brenda Antauro Torres

Head of Centre

englishstraightaway@gmail.com

55 21 97505-2607

Anexo 11. SESIÓN DE APRENDIZAJE 1



Name: Violeta Torres Andrews	Level: A2	LESSON PLAN: 1	Time: 60 min.	Date: 4th November, 2021
------------------------------	-----------	----------------	---------------	--------------------------



Lesson aims
<p>Main competence: Drafting of Writing</p> <p>Subsidiary competences:</p> <p>To develop speaking skill for discussing about healthy and unhealthy food.</p> <p>To develop writing skills in the context of writing an email to talk about the healthy diet they're following.</p> <p>Personal aims:</p> <p>To monitor closely for task and accuracy.</p> <p>To use effective CCQs.</p>

Class profile (strengths, weaknesses, interests, learning styles, etc.)	Materials (Including copyright)
<p>Various levels</p> <p>Mixed ability students</p> <p>Visual and kinaesthetic learners all together.</p>	<p>Pictures taken from: Freepik.com</p> <p>Video taken from: https://www.youtube.com/watch?v=ee3ZSMbOViq</p> <p>Mentimeter.</p>

Anticipated problems	Proposed solutions
<ol style="list-style-type: none"> Students might not know words/a few words from the video. Students might try to use Google translator to understand the vocabulary. 	<ol style="list-style-type: none"> If asked, I'd pre-teach/ elicit using some vocabulary to facilitate understanding; will model and drill pronunciation. I will ask the students to use an online dictionary like https://www.ldoceonline.com/es-LA/dictionary/food

Stage, Competence & Time	Suggested procedures	Interaction patterns *	Materials
--------------------------	----------------------	------------------------	-----------

<p>Stage 1: Lead-in</p> <p>Competence: To introduce the topic of the lesson and help raise interests</p> <p>Time (minutes): 6</p>	<p>T shows Ss a picture of young woman and asks: <i>what kind of food is she having?</i></p> <p>T elicits ideas from some Ss.</p> 	T-Ss	Picture
<p>Stage 2: Listing for gist</p> <p>Competence: To develop listening for gist skills.</p> <p>Time (minutes): 12</p>	<p>T shows the picture of processed food and asks students if they usually consume it.</p>  <p>T tells students they will watch a video called <i>Ultra-processed food health warning: Lingohack</i> and asks them to predict what the video will be about.</p> <p>T asks Ss to watch and not to worry if they don't understand every word.</p> <p>Pair checking.</p> <p>Feedback: T elicits answers from some students.</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p> <p>S-S</p> <p>S-Ss</p>	<p>Picture</p> <p>Video</p>
<p>Stage 3: Listening for detail</p> <p>Competence: To develop listening for detail skills. For Ss to get an in- dept understanding of the structure of the video.</p> <p>Time (minutes): 12</p>	<p>T asks Ss to watch the video again and make a list of the processed and unprocessed food.</p> <p>Ss work on their own.</p> <p>Pair checking</p> <p>Feedback: T shows on the board the food included in the video for students to check their answers.</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p> <p>S-S</p> <p>T-Ss</p>	<p>Students' notebook</p> <p>video</p> <p>Ppt showing the answers.</p>

<p>Stage 4: Focus on language and writing.</p> <p>Competence: To encourage Ss notice the important of starting with a list of words to express their thoughts.</p> <p>For Ss to develop drafting in their writing skill in the context of sending an email to a friend telling him/her about their past and current diet.</p> <p>Time (minutes): 25</p>	<p>T writes two questions on the board for students to think about it.</p> <p style="text-align: center;"><i>What kind of diet did you have before?</i> <i>What kind of diet do you have now?</i></p> <p>T asks students to write a list of food to answer both questions on their notebooks.</p>  <p>Pair checking.</p> <p>Feedback: T asks Ss to share their answers on Mentimeter and shows the result on the board.</p>  <p>T asks Ss what kind of food is mostly listed: healthy or unhealthy.</p> <p>T asks students to share their list of food (in the chat box) that is included in their current diet.</p> <p>T asks Ss what kind of food is mostly listed: healthy or unhealthy.</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p> <p>S-S</p> <p>T-Ss</p> <p>T-Ss</p> <p>Ss-Ss</p> <p>T-Ss</p>	<p>Board</p> <p>Ss' notebook</p> <p>Picture</p> <p>Mentimeter</p> <p>Chat box</p>
--	---	--	---

	T puts Ss in small groups in the breakout room to discuss the difference or similarities between their diet before and their diet now.	Ss-Ss	
--	--	-------	--

* **Individual work:** IW (S) **Pair work:** PW (S-S) **Group work:** GW (Ss-Ss) **Open class:** OC (T-Ss; Ss-T; S-Ss)

Stage, Competence & Time	Suggested procedures	Interaction patterns *	Materials
<p>Stage 7: Error correction and Feedback.</p> <p>Competence:</p> <p>To address constant mistakes with TL.</p> <p>Time (minutes): 5'</p>	<p>T puts up examples of misspelled healthy and unhealthy food on the board and asks Ss to correct in pairs using the chat.</p> <p>Feedback: T nominates Ss to share their answers in the chat for everybody to read.</p> <p>T drills difficult words for Ss to pronounce.</p> <p>T praises the class for their work and asks them to keep their lists for the next session.</p>	<p>T</p> <p>S-S</p> <p>S-Ss</p> <p>T-Ss</p>	<p>Board</p> <p>Chat box</p>

* **Individual work:** IW (S) **Pair work:** PW (S-S) **Group work:** GW (Ss-Ss) **Open class:** OC (T-Ss; Ss-T; S-Ss)

Anexo 12. SESIÓN DE APRENDIZAJE 2


Name: Violeta Torres Andrews	Level: A2	LESSON PLAN: 2	Time: 60 min.	Date: 8th November, 2021
------------------------------	-----------	----------------	---------------	--------------------------

Lesson aims
<p>Main competence: Planning the audience and purpose of the writing task.</p> <p>Subsidiary competences:</p> <p>To develop listening skills when talking about food preferences.</p> <p>To develop speaking skills to discuss the audience and purpose of the writing task.</p> <p>Personal aims:</p> <p>To monitor closely for task and accuracy.</p> <p>To use effective CCQs.</p>

Class profile (strengths, weaknesses, interests, learning styles, etc.)	Materials (Including copyright)
<p>Various levels</p> <p>Mixed ability students</p> <p>Visual and kinaesthetic learners all together.</p>	<p>Picture of picture of the Trifle taken from: https://www.thepioneerwoman.com/food-cooking/recipes/a36321045/red-white-and-blue-trifle/ Video (1) taken from: https://www.youtube.com/watch?v=yjjh7qxJoLw (minute 2' to 4') Video (2) taken from: https://www.youtube.com/watch?v=avE0ozYmTDA (minute 0'.3'' to 2'56''): https://www.youtube.com/watch?v=cpadENS6bEs</p>

Anticipated problems	Proposed solutions
<ol style="list-style-type: none"> Students might not know how to say some words. Students might try to use Google translator to understand the vocabulary. 	<ol style="list-style-type: none"> Facilitate understanding using an online dictionary like https://www.ldoceonline.com/es-LA/dictionary/food I will ask the students to use an online dictionary like https://www.ldoceonline.com/es-LA/dictionary/food

Stage, Competence & Time	Suggested procedures	Interaction patterns *	Materials
--------------------------	----------------------	------------------------	-----------

<p>Stage 1: Lead-in</p> <p>Competence: To introduce the topic of the lesson and help raise interests</p> <p>Time (minutes): 6</p>	<p>T shows a picture of a Trifle (English dessert) and asks Ss if they would like to try it.</p>  <p>Then T asks what are the ingredients?</p>	T-Ss	Picture
<p>Stage 2: Listing for gist</p> <p>Competence: To develop listening for gist skills.</p> <p>Time (minutes): 8</p>	<p>T tell Ss that they'll see a video called Friends- Thanksgiving dinner and asks them to predict what the video will be about. T asks Ss to watch and not to worry if they don't understand every word. Pair checking. Feedback: T elicits answers from some students. T asks these questions: What happened with the dessert? What will happen next?</p>	T-Ss S S-Ss	YouTube video
<p>Stage 3: Listening for detail</p> <p>Competence: To develop listening for detail skills. For Ss to get an in- dept understanding of the structure of the video.</p> <p>Time (minutes): 10</p>	<p>T asks Ss to watch the second part of the video and say who liked and didn't like the dessert and why.</p> <p>Ss work on their own.</p> <p>Pair checking</p> <p>Feedback: T shows on the board the food included in the dessert for students to check their answers.</p>	T-Ss S S-S T-Ss	Video Students' notebook PPT showing the answers.
<p>Stage 4: Following up speaking.</p> <p>Competence: To encourage Ss to talk about eating preferences.</p> <p>Time (minutes): 8</p>	<p>T tells Ss to imagine they were at the dinner and say if they will like to try the Trifle and if they usually include desserts in their diet.</p> <p>Ss share their ideas with the class.</p>	T-Ss	

<p>Stage 5: Focus on planning the audience and the purpose of the writing task.</p> <p>Competence: To encourage Ss notice the important of identifying the audience of their text.</p> <p>For Ss to identify the purpose of their text.</p> <p>Time (minutes): 20</p>	<p>T tells Ss they'll keep on talking about their diet doing the task of the previous session:</p> <p><i>Send an email to a friend telling him/her that you are doing the Best Fit Diet and that are losing lots of weight. Tell him / her how it has made you feel, what you ate before the diet, and what you eat now. Use count, noncount nouns, and quantifiers in statements and vocabulary associated with food and diets.</i></p> <p>Word limit: 80-100</p> <p>T puts Ss in the Breakout Rooms to discuss</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) who they're going to write to (2) if the writing needs to be formal or informal (3) If the writing needs to have a specific format (4) If they need to include special terminology or grammar <p>In the main room, Ss share their ideas</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) write to a friend (2) informal (3) yes, email format (4) yes, vocabulary for food, count and noncount nouns, quantifiers. <p>T asks to work in groups in the BR and answer the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> • What is the intention of writing this email? <p>(a) inform (b) entertain (c) persuade</p> <ul style="list-style-type: none"> • What do you have to write? • What information are you going to include? <p>In the main room, Ss share their ideas</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) an email to a friend telling him/her that they're trying to eat healthy food. (2) information about how it has made you feel, what you ate before the diet, and what you eat now. 	<p>T-Ss</p> <p>Ss-Ss</p> <p>T-Ss</p> <p>Ss-Ss</p> <p>T-Ss</p> <p>Ss-Ss</p>	<p>Board</p> <p>Breakout room</p> <p>PPT</p> <p>Breakout room</p> <p>PPT</p>
--	---	--	--

* **Individual work:** IW (S) **Pair work:** PW (S-S) **Group work:** GW (Ss-Ss) **Open class:** OC (T-Ss; Ss-T; S-Ss)

Stage, Competence & Time	Suggested procedures	Interaction patterns *	Materials
<p>Stage 6: Feedback.</p> <p>Competence:</p> <p>To make Ss reflect on the audience and purpose of the writing task.</p> <p>Time (minutes): 6</p>	<p>T ask the following CCQs</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) are you writing to a friend or to a chef (a friend) (2) is the writing formal or informal? (informal) (3) do you need to use a specific format? (yes- informal email) (4) do you need to include specific vocabulary and grammar? (Yes- vocabulary for food, count and noncount nouns, quantifiers). (5) What is the intention of the email, to inform or entertain? (inform) (6) Do you have to send a text message or an email? (an email) (7) What information do you need to include? (how the Best Fit Diet has made you feel, what you ate before the diet, and what you eat now. <p>T praises the class for their work and asks them to keep their notes for the next session.</p>	<p>T - SS</p>	<p>PPT</p> <p>Ss' notebooks</p>

* **Individual work:** IW (S) **Pair work:** PW (S-S) **Group work:** GW (Ss-Ss) **Open class:** OC (T-Ss; Ss-T; S-Ss)

Anexo 13. SESIÓN DE APRENDIZAJE 3


Name: Violeta Torres Andrews	Level: A2	LESSON PLAN: 3	Time: 60 min.	Date: 8th November, 2021
------------------------------	-----------	----------------	---------------	--------------------------

Lesson aims
<p>Main competence: Drafting of the writing task.</p> <p>Subsidiary competences:</p> <p>To develop listening skills when talking about eating healthily.</p> <p>To develop speaking skills to talk about the current and previous diet.</p> <p>Personal aims:</p> <p>To monitor closely for task and accuracy.</p>

Class profile (strengths, weaknesses, interests, learning styles, etc.)	Materials (Including copyright)
<p>Various levels</p> <p>Mixed ability students</p> <p>Visual and kinaesthetic learners all together.</p>	<p>Picture taken from Freepik.com</p> <p>Video called a Healthy Plate taken from: https://www.youtube.com/watch?v=Gmh_xMMJ2Pw</p>

Anticipated problems	Proposed solutions
<ol style="list-style-type: none"> Students might not know how to say some words. Students might try to use Google translator to understand the vocabulary. 	<ol style="list-style-type: none"> Facilitate understanding using an online dictionary like https://www.ldoceonline.com/es-LA/dictionary/food I will ask the students to use an online dictionary like https://www.ldoceonline.com/es-LA/dictionary/food

Stage, Competence & Time	Suggested procedures	Interaction patterns *	Materials
--------------------------	----------------------	------------------------	-----------

<p>Stage 1: Lead-in</p> <p>Competence: To introduce the topic of the lesson and help raise interests</p> <p>Time (minutes): 5</p>	<p>T shows a picture of a healthy plate and asks Ss what it refers to.</p>  <p>Ss share their ideas with the class</p>	<p>T-Ss</p> <p>S-Ss</p>	<p>Picture</p>
<p>Stage 2: Listening for gist</p> <p>Competence: To develop listening for gist skills.</p> <p>Time (minutes): 7</p>	<p>T tell Ss that they'll see a video called a Healthy Plate to check their ideas. T tells Ss not to worry if they don't understand every word.</p> <p>Pair checking.</p> <p>Feedback: T elicits answers from some students. (the portions of food included to eat healthily in every meal)</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p> <p>S-Ss</p>	<p>YouTube video</p>
<p>Stage 3: Listening for detail</p> <p>Competence: To develop listening for detail skills. For Ss to get an in- dept understanding of the structure of the video.</p> <p>Time (minutes): 8</p>	<p>T asks Ss to watch the video again and take notes of the food included and the importance of eating healthy food.</p> <p>Ss work on their own.</p> <p>Pair checking</p> <p>Feedback: T shows on the board the food included in the video and elicits Ss' answers talking about the importance of eating healthy food.</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p> <p>S-S</p> <p>T-Ss</p> <p>Ss-Ss</p>	<p>Video</p> <p>Ss' notebook</p> <p>PPT showing the answers.</p>
<p>Stage 4: Following up speaking.</p> <p>Competence: To encourage Ss to talk about their current eating diet and the diet they had before.</p> <p>Time (minutes): 15</p>	<p>T tells Ss about the Best Fit Diet that includes having healthy plates at mealtimes.</p> <p>T asks Ss to work in groups and talk about what healthy food they eat in this diet and what kind of diet they had before.</p> <p>Ss work in small groups in the Breakout Rooms</p> <p>Ss share their ideas with the class. T asks Ss to say how they feel with the Best Fit Diet now and how they felt with their previous diet.</p>	<p>T-Ss</p> <p>Ss-Ss</p> <p>S-Ss</p> <p>T-Ss</p> <p>S-Ss</p>	

<p>Stage 5: Focus on drafting the writing task.</p> <p>Competence: To encourage Ss make a draft of the writing task.</p> <p>Time (minutes): 20</p>	<p>T tells Ss they'll write the first draft of the writing task:</p> <p><i>Send an email to a friend telling him/her that you are doing the Best Fit Diet and that are losing lots of weight. Tell him / her how it has made you feel, what you ate before the diet, and what you eat now. Use count, noncount nouns, and quantifiers in statements and vocabulary associated with food and diets.</i></p> <p><i>Word limit: 80-100</i></p> <p>T emphasize they should write without much attention to the accuracy of their work or the organisation.</p> <p>Ss do a fast writing in ten minutes for this, Ss write quickly without worrying about correct language or punctuation. Writing as quickly as possible, if they cannot think of a word they leave a space or write it in Spanish. The important thing is to keep writing. Later this text will be revised.</p> <p>T sets time to start writing.</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p>	<p>PPT</p> <p>Ss' notebooks/Word document</p>
---	--	----------------------	---

*** Individual work:** IW (S) **Pair work:** PW (S-S) **Group work:** GW (Ss-Ss) **Open class:** OC (T-Ss; Ss-T; S-Ss)

Stage, Competence & Time	Suggested procedures	Interaction patterns *	Materials
<p>Stage 6: Error correction and Feedback.</p> <p>Competence: To make Ss reflect on their draft.</p> <p>Time (minutes): 5'</p>	<p>T ask Ss if they included information about</p> <ul style="list-style-type: none"> (8) how the Best Fit diet has made they feel (9) what they ate before (10) what they eat now (11) if they forgot to include anything (12) if there are any ideas out of context <p>T praises the class for their work and asks them to keep their drafts for the next session.</p>	<p>T - SS</p>	<p>PPT</p> <p>Ss' notebooks</p>

*** Individual work:** IW (S) **Pair work:** PW (S-S) **Group work:** GW (Ss-Ss) **Open class:** OC (T-Ss; Ss-T; S-Ss)

Anexo 14. SESIÓN DE APRENDIZAJE 4


Name: Violeta Torres Andrews	Level: A2	LESSON PLAN: 4	Time: 60 min.	Date: 9th November, 2021
------------------------------	-----------	----------------	---------------	--------------------------

Lesson aims
<p>Main competence: reviewing, to focus more on the parts of the email and what to include in each of them.</p> <p>Subsidiary competences:</p> <p>To develop reading skills when talking about eating healthily.</p> <p>To develop speaking skills to talk about the current and previous diet.</p> <p>Personal aims:</p> <p>To monitor closely for task and accuracy.</p>

Class profile (strengths, weaknesses, interests, learning styles, etc.)	Materials (Including copyright)
<p>Various levels</p> <p>Mixed ability students</p> <p>Visual and kinaesthetic learners all together.</p>	<p>Picture taken from Freepik.com</p> <p>Reading: Email example</p>

Anticipated problems	Proposed solutions
<ol style="list-style-type: none"> Students might not know how to say some words. Students might try to use Google translator to understand the vocabulary. 	<ol style="list-style-type: none"> Facilitate understanding using an online dictionary like https://www.ldoceonline.com/es-LA/dictionary/food I will ask the students to use an online dictionary like https://www.ldoceonline.com/es-LA/dictionary/food

Stage, Competence & Time	Suggested procedures	Interaction patterns *	Materials
--------------------------	----------------------	------------------------	-----------

<p>Stage 1: Lead-in</p> <p>Competence: To introduce the topic of the lesson and help raise interests</p> <p>Time (minutes): 5</p>	<p>T shows a picture of an unhealthy and a healthy man, then asks Ss what it refers to.</p>  <p>Ss share their ideas with the class</p>	<p>T-Ss</p> <p>S-Ss</p>	<p>Picture</p>
<p>Stage 2: Reading for gist</p> <p>Competence: To develop reading for gist skills.</p> <p>Time (minutes): 5</p>	<p>T tell Ss that they'll Constance' email to her friend Edinson for 1 minute.</p> <p>Ss work in pairs to discuss the main topic of the email.</p> <p>Feedback: T elicits answers from some students. (Tell Edinson how the Kim Fit diet has made her feel, what she ate before the diet, and what she eats now)</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p> <p>S-Ss</p>	<p>Sample email.</p>
<p>Stage 3: Reading for detail</p> <p>Competence: To develop reading for detail skills. For Ss to get an in- dept understanding of the structure of the email.</p> <p>Time (minutes): 10</p>	<p>T asks Ss to read the email again and take notes of the structure of the email.</p> <p>Ss work on their own.</p> <p>Pair checking</p> <p>Feedback: T shows on the board the email and elicits Ss' answers saying what was included in each part (salutation, body of the email, closing).</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p> <p>S-S</p> <p>T-Ss</p> <p>Ss-Ss</p>	<p>Email example</p> <p>Ss' notebook</p> <p>PPT showing the answers.</p>
<p>Stage 4: Following up speaking.</p> <p>Competence: To encourage Ss to talk about previous experiences writing emails in English.</p> <p>Time (minutes): 7</p>	<p>T asks Ss if they've written emails in English before and to share their experience with their partners in terms of content, layout.</p> <p>Ss work in small groups in the Breakout Rooms</p> <p>Ss share their ideas with the class.</p> <p>T asks Ss to say what was included in the email they've written before.</p>	<p>T-Ss</p> <p>Ss-Ss</p> <p>S-Ss</p>	

SAMPLE EMAIL.

Dear Edinson,

How are you? I really hope you're fine. Let me tell you that following the Best Fit Diet.

I feel great following this diet because I'm eating healthy food and losing lot's of weight, I have more energy now!

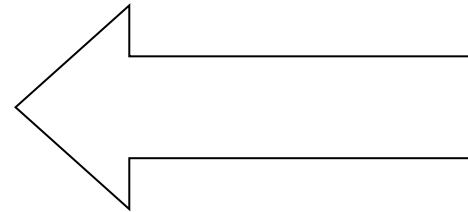
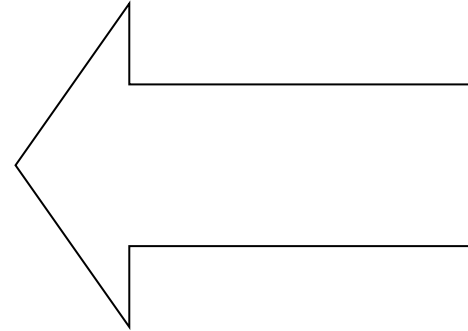
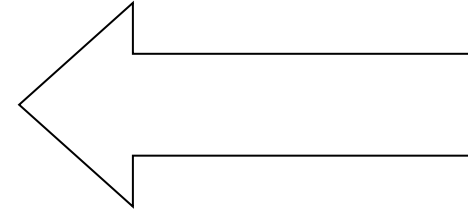
Before I didn't have a proper healthy diet. I couldn't avoid fast food and was frequently sick, I also drank a lot of soda during the day, it made me feel tired and be unhealthy. I liked the taste of that food even though I was getting weight.

Now, I'm a different person, I always have a healthy breakfast, dinner, and lunch at the proper time and in the right quantity. Let me tell you that for breakfast I always have some fruit juice, and a boiled egg, twice a week I have a chicken or turkey sandwich, Every other day, I have some milk of yogurt, too. Before lunch time, I drink a lot of water and have some fruit, but I never have any cookies or cake as before. So for lunch, I always have a lot of green salad, but not much rice, and in case I have potatoes, I don't eat any rice. It's important to keep eating healthily during the day.

How about you? Are you keeping fit and healthy?

Love.

Constance



Anexo 15. SESIÓN DE APRENDIZAJE 5


Name: Violeta Torres Andrews	Level: A2	LESSON PLAN: 5	Time: 60 min.	Date: 10th November, 2021
------------------------------	-----------	----------------	---------------	------------------------------

Lesson aims
<p>Main competence: Reviewing, to focus more on editing to evaluate and improve count nouns, non-count nouns, and quantifiers. through checking their own text.</p> <p>Subsidiary competences:</p> <p>To develop listening skills when talking about eating healthily.</p> <p>To develop speaking skills to talk make the different between count and non-count nouns.</p> <p>Personal aims:</p> <p>To monitor closely for task and accuracy.</p>

Class profile (strengths, weaknesses, interests, learning styles, etc.)	Materials (Including copyright)
<p>Various levels</p> <p>Mixed ability students</p> <p>Visual and kinaesthetic learners all together.</p>	<p>Picture taken from Freepik.com</p> <p>Video taken from: https://www.youtube.com/watch?v=pexOllhT0v0</p> <p>Reading: count and non-count worksheet.</p>

Anticipated problems	Proposed solutions
<ol style="list-style-type: none"> Students might not know how to say some words. Students might not know if some nouns are count or noncount. 	<ol style="list-style-type: none"> Facilitate understanding using a n online dictionary like https://www.ldoceonline.com/es-LA/dictionary/food I will ask the students to use an online dictionary like to verify if the food is count or non-count. https://www.ldoceonline.com/es-LA/dictionary/food

Stage, Competence & Time	Suggested procedures	Interaction patterns *	Materials
--------------------------	----------------------	------------------------	-----------

<p>Stage 1: Lead-in</p> <p>Competence: To introduce the topic of the lesson and help raise interests</p> <p>Time (minutes): 5</p>	<p>T tells Ss to watch the picture of the girl and say what they think she will prefer for breakfast.</p>  <p>Ss share their ideas with the class</p>	<p>T-Ss</p> <p>S-Ss</p>	<p>Picture</p>
<p>Stage 2: Listening for gist</p> <p>Competence: To develop listening for gist skills.</p> <p>Time (minutes): 5</p>	<p>T tell Ss that they'll watch a video and say what the video is about. Ss work in pairs to discuss the main idea of the video.</p> <p>Feedback: T elicits answers from some students. (Making healthy food changes)</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p> <p>S-Ss</p>	<p>Video</p>
<p>Stage 3: Listening for detail</p> <p>Competence: To develop listening for detail skills. For Ss to get an in- dept understanding of the content of the video.</p> <p>Time (minutes): 13</p>	<p>T asks Ss to watch the video again and take notes of the vocabulary.</p> <p>Ss work on their own.</p> <p>T elicits answers from some students and shows answers on the board (<i>canole oil, vegetables, white flour, wheat bread, wheat tortillas, brown rice, salt, herbs, cilantro, oregano, chili, pepper, cumin, lemon juice, snacks, sugar, popcorn, chips, fruit, soda, juice, candy bar, water, milk, meat, chicken, olive oil</i>).</p> <p>Then asks Ss to work in pairs and classify the list of food in count nouns and non-count nouns in the worksheet given. T elicits answers from some students and writes the answers on the board.</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p> <p>S-S</p> <p>T-Ss</p> <p>Ss-Ss</p>	<p>Video</p> <p>Ss' notebook</p> <p>PPT showing the answers.</p> <p>Worksheet for count nouns and non-count nouns</p>
<p>Stage 4: Focus on revising the grammar.</p> <p>Competence: To encourage Ss students to revise count nouns, non-count nouns and quantifiers.</p>	<p>T shows Ss the count and noncount list and asks them these CCQs:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Can we count count nouns? (Yes) 2. Can we have singular and plural count nouns? (Yes) 3. Can we count non-count nouns? (No) 4. Can we have singular and plural non-count nouns? (No) <p>T gives some examples: a chocolate bar/ two chocolate bars a white tortilla/ three white tortillas.</p>	<p>T-Ss</p>	<p>PPT</p>

T asks S how can we express the quantities for non-counts? (using quantifiers).
 T elicits some examples of quantifiers from Ss (some, any, a lot of, a few, few, a little, little).
 T uses Ss examples to complete the chart:

2 REVIEWING

	COUNT NOUNS	NON COUNT NOUNS
Affirmative	I usually have some white tortillas with a few vegetables and a lot of herbs for breakfast.	For lunch, I always have some chicken with a little salt and a lot of cilantro and onions.
Negative	I never eat any chocolate bars.	I never have any sugar in my drinks.
Questions	Do you have any snacks before lunch?	Do you have any fruit before lunch?

T asks Ss these CCQs

- (1) In affirmative sentences, do we use **some** with count or non-count nouns? (both)
- (2) In negative sentences, do we use **any** with count or non-count nouns? (both)
- (3) In questions, do we use **any** with count or non-count nouns? (both)
- (4) In affirmative sentences, do we use **a few** with count or non-count nouns? (count nouns)
- (5) In affirmative sentences, do we use **a little** with count or non-count nouns? (non-count nouns)

Time (minutes): 12

T elicits more examples from Ss.

Stage 5: Focus on reviewing the grammar.

Competence:

To evaluate the grammar used in their writing to improve through checking their own text.

Time (minutes): 20

T asks Ss to review the writing from the previous session and make sure they use count nouns and non-count nouns correctly.

Then T asks Ss to revise again and make sure they included the right quantifiers to express the quantity of food they have in their new diet.

Ss work on their own writing for about 20 minutes.

S-Ss

T-Ss

S-Ss

T-Ss

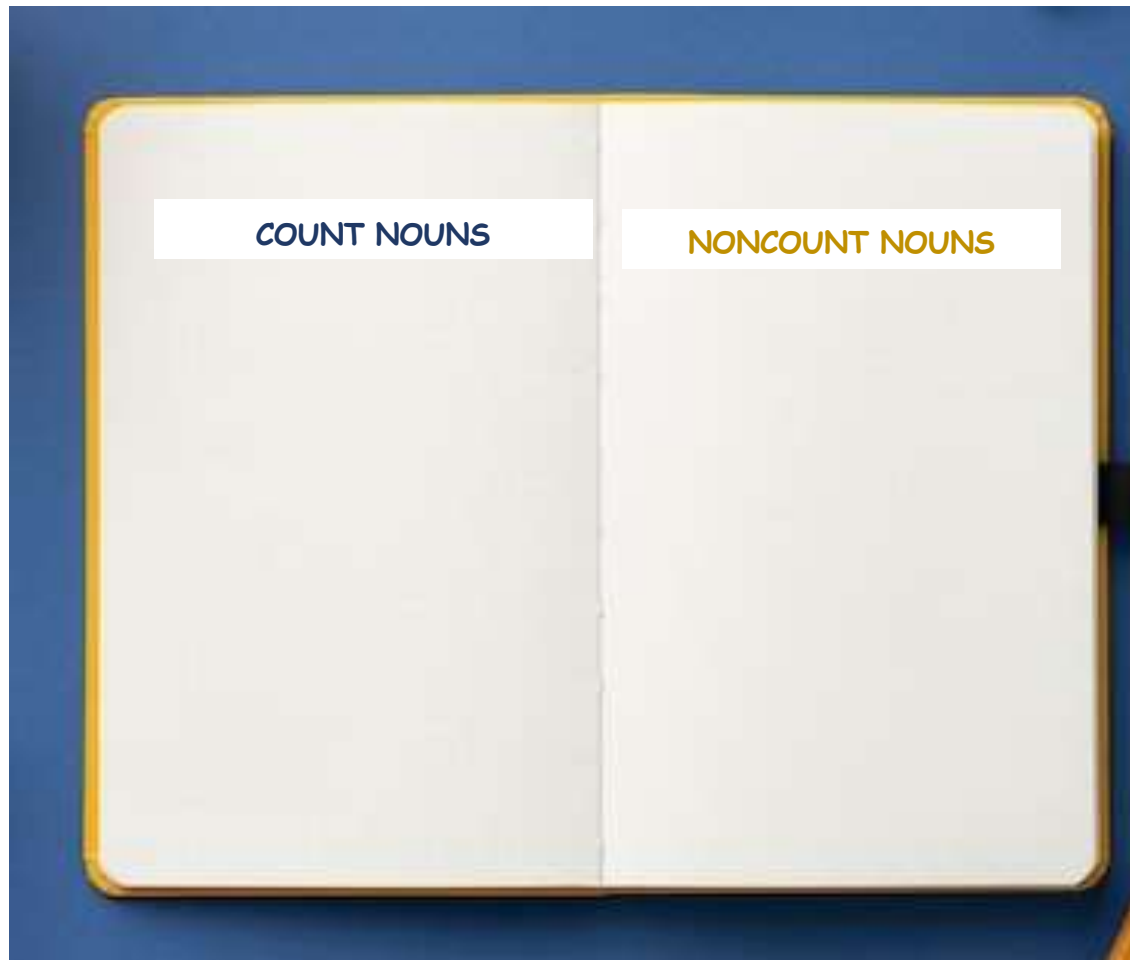
S

Ss notebook/
word document
with their
previous writing.

Stage, Competence & Time	Suggested procedures	Interaction patterns *	Materials
<p>Stage 6: Error correction and feedback.</p> <p>Competence: To make Ss reflect on their writing.</p> <p>Time (minutes): 5'</p>	<p>T ask Ss if they have included quantifiers + noun counts and quantifiers + non-count nouns.</p> <p>T write on the board some examples for Ss to correct as needed.</p> <p>T praises the class for their work and asks them to keep their writings for the next session.</p>	T - Ss	<p>PPT</p> <p>Ss' notebooks</p>

* **Individual work:** IW (S) **Pair work:** PW (S-S) **Group work:** GW (Ss-Ss) **Open class:** OC (T-Ss; Ss-T; S-Ss)

COUNT NOUNS AND NONCOUNT NOUNS WORKSHEET




Anexo 16. SESIÓN DE APRENDIZAJE 6

Name: Violeta Torres Andrews	Level: A2	LESSON PLAN: 6	Time: 60 min.	Date: 11th November, 2021
------------------------------	-----------	----------------	---------------	---------------------------

Lesson aims
<p>Main competence: REVIEWING to focus more on editing to evaluate and improve punctuation and spelling through checking their own text.</p> <p>Subsidiary competences:</p> <p>To develop reading skills when talking about how people feel eating healthily.</p> <p>To develop speaking skills to talk about how they feel eating healthily</p> <p>Personal aims:</p> <p>To monitor closely for task and accuracy.</p>

Class profile (strengths, weaknesses, interests, learning styles, etc.)	Materials (Including copyright)
<p>Various levels</p> <p>Mixed ability students</p> <p>Visual and kinaesthetic learners all together.</p>	<p>Picture taken from Freepik.com</p> <p>Tweets taken from: https://www.funnytweeter.com/</p> <p>Reading: tweets worksheet.</p> <p>Capitalization rules picture taken from: https://aliciateacher2.wordpress.com/grammar/punctuation/</p> <p>Punctuation marks picture taken from: https://punctuationmarks.org/</p> <p>List of the top most commonly misspelled food words by Kelly Senyei taken from: https://www.epicurious.com/archive/blogs/editor/2013/05/the-top-10-most-commonly-misspelled-food-words.html</p>

Anticipated problems	Proposed solutions
<ol style="list-style-type: none"> Students might not know how to say some words. Students might not know if some nouns are count or noncount.. 	<ol style="list-style-type: none"> Facilitate understanding using an online dictionary like https://www.ldoceonline.com/es-LA/dictionary/food I will ask the students to use an online dictionary like to verify if the food is count or noncount. https://www.ldoceonline.com/es-LA/dictionary/food

Stage, Competence & Time	Suggested procedures	Interaction patterns *	Materials
<p>Stage 1: Lead-in.</p> <p>Competence: To introduce the topic of the lesson and help raise interests in it.</p> <p>Time (minutes): 4</p>	<p>T asks Ss to look at the picture and say if it's healthy or unhealthy food and to support their point of view.</p>  <p>Ss share their ideas with the class</p>	<p>T-Ss</p> <p>S-Ss</p>	<p>Picture</p>
<p>Stage 2: Reading for gist.</p> <p>Competence: To develop reading for gist skills.</p> <p>Time (minutes): 5</p>	<p>T tell Ss that they'll read the tweets in the <i>tweets worksheet</i> and say what the main topic is about.</p> <p>Ss work in pairs to discuss their ideas.</p> <p>Feedback: T elicits answers from some students. (the funniest Tweets about how hard it is to eat healthy)</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p> <p>S-S</p> <p>T-Ss</p>	<p>Tweets worksheet</p>
<p>Stage 3: Reading for detail.</p> <p>Competence: To develop reading for detail skills. For Ss to get an in- dept understanding of the content of the tweets.</p> <p>Time (minutes): 7</p>	<p>T asks Ss to read the tweets again and notice if they're written correctly. Ss work on their own.</p> <p>Ss compare their ideas.</p> <p>T elicits answers from some students and shows what needs to be improved in each tweet (punctuation and spelling).</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p> <p>S-S</p> <p>T-Ss</p>	<p>Tweets worksheet</p> <p>PPT showing the answers.</p>
<p>Stage 4: Focus on revising punctuation and spelling</p> <p>Competence: To encourage Ss students to</p>	<p>T shows tweets 1, 2 and 5 and asks what needs to be improved? (Capital letters for 'I')</p> <p>T asks Ss to correct the capital letter for the pronoun 'I', then asks in what other cases we use capital letters?</p> <p>T elicits answers from some students and shows a picture with the summary:</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p>	<p>PPT showing the capitalization rules and the punctuation marks.</p>

revise punctuation and spelling.



T shows Tweet 1 again and asks what else needs to be improved?
T elicits answers from some students and shows how to improve the question mark and the full stop at the end of the question.

T reminds Ss the use of more punctuation marks showing the picture called: punctuation marks



T elicits more examples from Ss.
T asks Ss to take a piece of paper or a word document and write down the name of some food:

Fettuccine
Omelet
Dessert
Sandwich
Tomato
Barbecue
Macaroni


T then asks Ss to compare their answers
T shows the answers saying these are in the group of the top most commonly misspelled food words by Kelly Senyei.

T

T-Ss

S-Ss

A piece of paper or a word document

<p>Time (minutes): 24</p>	 <p>T asks Ss if they can add any other words to the list according to their experience. T writes Ss' words on the board. T asks Ss to work in groups and improve the two tweets assigned to them. In the main room, T shows the answers.</p>		
<p>Stage 5: Focus on reviewing punctuation and spelling.</p> <p>Competence: To evaluate punctuation and spelling used in their writing to improve through checking their own text.</p> <p>Time (minutes): 15'</p>	<p>T asks Ss to review the writing from the previous session and to review punctuation and spelling.</p> <p>Ss work on their own writing for about 12 minutes.</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p>	<p>Ss notebook/ word document with their previous writing.</p>

* **Individual work:** IW (S) **Pair work:** PW (S-S) **Group work:** GW (Ss-Ss) **Open class:** OC (T-Ss; Ss-T; S-Ss)

Stage, Competence & Time	Suggested procedures	Interaction patterns *	Materials
<p>Stage 6: Error correction and feedback.</p> <p>Competence: To make Ss reflect on their writing.</p> <p>Time (minutes): 5'</p>	<p>T write on the board some examples for Ss to correct as needed.</p> <p>T praises the class for their work and asks them to keep their writings for the next session.</p>	<p>T - Ss</p>	<p>PPT</p> <p>Ss' notebooks</p>

* **Individual work:** IW (S) **Pair work:** PW (S-S) **Group work:** GW (Ss-Ss) **Open class:** OC (T-Ss; Ss-T; S-Ss)



Lurkin' Mom
@LurkAtHomeMom

1

Follow

Me: i feel awful
Doctor: Try eating a well balanced diet
Me: ehhhh. What else you got

5:17 PM - 12 Jun 2017



DaddyJew
@DaddyJew

2

Follow

i 'll have a salad but on top of a burger with cheese

"So you want a cheeseburger?"

Yes but when you bring it to me say here s your salad

10:49 AM - 26 Nov 2014

3



Mara "Get Rid of the Nazis" Wil...
@MaraWilson

Follow

Carrots are a great thing to eat when you are hungry and want to stay that way.

3:59 PM - 9 Oct 2014



June O'Hara
@juneohara65

4

Follow

I'm smart but not "know when to stop eating" smart

7:10 AM - 7 May 2015



ri
@dgafhope

5

Follow

im on the new diet where u eat everithing & hope for a miracle 😎

6:46 PM - 20 Aug 2017



Ramsay Merbert
@4anno

6

Follow

I guess I prefer Subway becuae they make me feel like I'm making the healthy decision when I order a loaf of bread with 18 meatballs on it.



Sean Lowe
@SeanLowe09

7

Follow

I'm starving and I have a fridge full of healthy food and I don't want to eat any of it.

3:13 PM - 26 Jan 2017

Lesson Plan

Anexo 17. SESIÓN DE APRENDIZAJE 7

Name: Violeta Torres Andrews	Level: A2	LESSON PLAN: 7	Time: 60 min.	Date: 12th November, 2021
------------------------------	-----------	----------------	---------------	------------------------------

Lesson aims

Main competence: REVIEWING to focus more on checking the structure of each paragraph in their own text.

Subsidiary competences:

To develop speaking skills to discuss and support ideas about having a new healthy diet.

Personal aims:

To monitor closely for task and accuracy.

Class profile (strengths, weaknesses, interests, learning styles, etc.)

Various levels

Mixed ability students

Visual and kinaesthetic learners all together.

Materials (Including copyright)

Picture taken from Freepik.com


Anticipated problems

1. Students might not know what a topic sentence is.
2. Students might not know how to paraphrase a sentence.

Proposed solutions

1. Explain with more examples main ideas to start a paragraph.
2. Set examples using synonyms and/or other ways to express the same ideas.

Lesson Plan

Stage, Competence & Time	Suggested procedures	Interaction patterns *	Materials
<p>Stage 1: Lead-in.</p> <p>Competence: To introduce the topic of the lesson and help raise interests in it.</p> <p>Time (minutes): 4</p>	<p>T asks Ss to look at the picture and ask Ss to infer what it means to them in terms of writing.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Ss share their ideas with the class</p>	<p>T-Ss</p> <p>S-Ss</p>	<p>Picture</p>
<p>Stage 2: Discussion.</p> <p>Competence: To develop speaking skills to support main ideas.</p> <p>Time (minutes): 5</p>	<p>T shows Ss a sentence.</p> <p style="text-align: center;"><i>I am doing the Best Fit Diet and I'm very energetic.</i></p> <p>T asks Ss to imagine they wrote the sentence. Now work in pairs and give more details about it explain and/or setting examples. Pair work.</p> <p>Feedback: T elicits answers from some students and writes them on the board.</p>	<p>T-Ss</p> <p>S-S</p> <p>T-Ss</p>	
<p>Stage 3: Discussion.</p> <p>Competence: To develop speaking skills to conclude an idea.</p> <p>Time (minutes): 7</p>	<p>T asks Ss to read the first sentence and their own sentences again and look for a sentence to conclude the paragraph. Ss work on their own.</p> <p>Ss compare their ideas.</p> <p>T elicits answers from some students and write some of them on the board.</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p> <p>S-S</p> <p>T-Ss</p>	
<p>Stage 4: Focus on reviewing and checking the structure of each paragraph in their own text.</p> <p>Competence: To encourage Ss students to revise the structure of each paragraph.</p>	<p>T asks Ss to look again at what they've written and identify the topic, supportive and concluding sentences, indicating that:</p> <p>TOPIC SENTENCE: the first sentence of the paragraph and indicates the purpose of the paragraph. SUPPORTIVE SENTENCES: help to explain and give more details of the main idea, give examples. CONCLUDING SENTENCE: restates the topic sentence and paraphrases the ideas</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p> <p>T</p>	<p>PPT showing the paragraph Word document sent to Ss with the same paragraph.</p>

Lesson Plan

Stage, Competence & Time	Suggested procedures	Interaction patterns *	Materials
<p>Stage 6: Error correction and feedback.</p> <p>Competence:</p> <p>To make Ss reflect on their writing.</p> <p>Time (minutes): 5'</p>	<p>T write on the board some examples for Ss to correct as needed.</p> <p>T praises the class for their work and asks them to send her their writings.</p>	T - Ss	<p>PPT</p> <p>Ss' notebooks</p>

* **Individual work:** IW (S) **Pair work:** PW (S-S) **Group work:** GW (Ss-Ss) **Open class:** OC (T-Ss; Ss-T; S-Ss)

PARAGRAPH

I am doing the Best Fit Diet and I'm very energetic. Before I felt tired and anxious all the day which was very unhealthy. Now I get up early and do some exercises before working, I'm very productive during the day. I really feel dynamic following this diet.

Anexo 18. SESIÓN DE APRENDIZAJE 8

Name: Violeta Torres Andrews	Level: A2	LESSON PLAN: 8	Time: 60 min.	Date: 15th November, 2021
------------------------------	-----------	----------------	---------------	------------------------------

Lesson aims

Main competence: Editing their own text.

Subsidiary competences:

To develop assessment in writing.

To be aware of the use of a rubric to assess their own writing.

Personal aims:

To monitor closely for task and accuracy.

Class profile (strengths, weaknesses, interests, learning styles, etc.)

Various levels

Mixed ability students

Visual and kinaesthetic learners all together.

Materials (Including copyright)


Picture taken from Freepik.com

Anticipated problems

1. Students might not be familiar with using a rubric.
2. Students might feel ashamed of sharing their writing with other Ss.

Proposed solutions

1. Explain in detail every dimension in the rubric.
2. Tell Ss that working in pairs will benefit their writing when first assessing somebody else's writing and then to edit their own writing.

Stage, Competence & Time	Suggested procedures	Interaction patterns *	Materials
<p>Stage 1: Lead-in.</p> <p>Competence: To introduce the topic of the lesson and help raise interests in it.</p> <p>Time (minutes): 4</p>	<p>T asks Ss to look at the picture and ask Ss if they can find any advantages of making mistakes.</p>  <p>Ss share their ideas with the class (you can learn from them, it might be the first step before getting better; it makes you reflect on how you can improve, etc).</p>	<p>T-Ss</p> <p>S-Ss</p>	<p>Picture</p>
<p>Stage 2: Correcting mistakes.</p> <p>Competence: To develop assessment in Ss.</p> <p>Time (minutes): 5</p>	<p>T shows Ss a paragraph and asks Ss to help find and correct the mistakes using different colours:</p> <p><i>Before I had an unhealthi diet, I only ate a lot of fast food, specially fried food, and drank a lot of sodas during the day breakfast was usually two breads or some cookyes that diet made me feel tired and get sick by times</i></p> <p><i>Find two spelling mistakes</i></p> <p><i>Add two Capital letters</i></p> <p><i>Correct two uncountable noun mistakes</i></p> <p><i>Add three full stops</i></p> <p>Ss work on their own Pair work. Feedback: T elicits answers from some Ss and writes the answers on the board.</p>	<p>T-Ss</p> <p>S</p> <p>S-S</p> <p>T-Ss</p>	<p>Word document including the paragraph to be improved.</p>
<p>Stage 3: Showing how to use the Rubric for assessing writing.</p> <p>Competence: To develop Ss' awareness of how they'll be assessed.</p> <p>Time (minutes): 7</p>	<p>T shows Ss the Rubric to assess writing and shows them how to assess the paragraph before being improved and after improving it.</p> <p>T answers Ss' questions if there are any about the use of the rubric.</p>	<p>T-Ss</p> <p>Ss-T</p>	<p>Rubric to assess writing.</p>

<p>Stage 4: Focus on edition</p> <p>Competence: To encourage Ss students to look for mistakes in grammar and mechanics.</p> <p>Time (minutes): 18</p>	<p>T asks Ss to look again at the paragraph and to find examples of grammar and mechanics that have been improved.</p> <p style="text-align: center;">GRAMMAR: Count/ non-count nouns Quantifiers MECHANICS: Spelling punctuation Capital letter Conjunctions</p> <p>T tells Ss they'll receive a classmate's writing and need to underline in different colours the mistakes they find without correcting them. Ss work on their own for about 10 minutes</p> <p>T collects the writings.</p>	<p>T-Ss Ss T-Ss S T-Ss</p>	<p>PPT</p> <p>Word documents with Ss' writings.</p>
<p>Stage 5: Focus on edition.</p> <p>Competence: To edit and proofread their own text.</p> <p>Time (minutes): 21'</p>	<p>Ss receive their writings back and start editing them by their own. T encourage Ss to use the rubric to make sure their writing matches the dimensions in it.</p> <p>Ss work on their own writing for about 19 minutes.</p> <p>T asks Ss to send her their final version of their writing.</p>	<p>T-Ss S</p>	<p>Ss notebook/ word document with their writing.</p>

* **Individual work:** IW (S) **Pair work:** PW (S-S) **Group work:** GW (Ss-Ss) **Open class:** OC (T-Ss; Ss-T; S-Ss)

Stage, Competence & Time	Suggested procedures	Interaction patterns *	Materials
<p>Stage 6: Error correction and feedback.</p> <p>Competence: To make Ss reflect on their writing.</p> <p>Time (minutes): 5'</p>	<p>T write on the board some examples for Ss to correct as needed.</p> <p>T praises the class for their work and asks them to public their writings in a class blog.</p>	<p>T - Ss</p>	<p>PPT</p> <p>Ss' notebooks</p>

* **Individual work:** IW (S) **Pair work:** PW (S-S) **Group work:** GW (Ss-Ss) **Open class:** OC (T-Ss; Ss-T; S-Ss)

PARAGRAPH TO BE IMPROVED BY STUDENTS

Before I had an unhealthi diet, I only ate a lot of fast food, specially fried food, and drank a lot of sodas during the day breakfast was usually two breads or some cookyes that diet made me feel tired and get sick by times

Find two spelling mistakes

Add two Capital letters

Correct two uncountable noun mistakes

Add three full stops.

RUBRIC TO ASSESS STUDENTS' WRITING.

Band	Content	Organisation	Language
5	All content is relevant to the task. Target reader is fully informed.	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.
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	Text is connected using basic, high-frequency linking words.	Uses basic vocabulary reasonably appropriately. Uses simple grammatical forms with some degree of control. Errors may impede meaning at times.
2	Performance shares features of Bands 1 and 3.		
1	Irrelevances and misinterpretation of task may be present. Target reader is minimally informed.	Production unlikely to be connected, though punctuation and simple connectors (i.e. 'and') may on occasion be used.	Produces basic vocabulary of isolated words and phrases. Produces few simple grammatical forms with only limited control.
0	Content is totally irrelevant. Target reader is not informed.	Performance below Band 1	

Taken from: Cambridge English Assessment (2020, p.21).

Anexo 19. Base de datos del grupo control del pre test.

BASE DE DATOS DEL GRUPO CONTROL EN EL PRE-TEST			
	EXPRESIÓN ESCRITA		
Nº	CONTENT	ORGANIZATION	LANGUAGE
1	1	3	1
2	2	1	2
3	3	3	2
4	1	3	1
5	1	2	1
6	1	1	1
7	1	2	1
8	1	1	1
9	2	1	1
10	3	3	2
11	4	3	2
12	3	3	2
13	1	1	1
14	3	3	2
15	3	3	3
16	1	3	2
17	3	3	1
18	2	1	1
19	2	3	2
20	3	1	1
21	3	3	2
22	3	3	1
23	3	3	2
24	5	3	2
25	3	3	2
26	4	3	2
27	3	3	1
28	4	3	2
29	2	1	1
30	3	1	1

Anexo 20. Base de datos del grupo experimental del pre test .

BASE DE DATOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN EL PRE-TEST

Ane

EXPRESIÓN ESCRITA			
Nº	CONTENT	ORGANIZATION	LANGUAGE
1	4	3	3
2	3	3	2
3	2	3	1
4	4	3	2
5	2	3	2
6	3	3	1
7	1	3	2
8	1	3	2
9	2	3	2
10	5	5	2
11	1	3	2
12	1	3	2
13	1	1	2
14	3	3	1
15	1	1	1
16	4	3	2
17	4	3	2
18	4	3	1
19	3	3	1
20	3	3	2
21	3	1	1
22	1	3	1
23	1	3	1
24	1	3	1
25	4	1	2
26	3	1	1
27	5	3	3
28	4	3	2
29	5	5	3
30	4	3	2

...e a letter to a friend
...e diet, and what you
...e grammar: count-
...ociated with things

TEST
LANGUAGE
2
3
3
3
2
1
1
2
2
2
2
1
2
2
2
3
2
2
1
1
3
1
1
3

xo 21.

30	1	1	3
----	---	---	---

Base de datos del grupo control del post test.

Anexo 22. Base de datos del grupo experimental del post test.

Evidencias de las sesiones de redacción en inglés.

You are doing the Kim Fit diet and are losing lots of weight. Write a letter to a friend telling him / her how it has made you feel, what you ate before the diet, and what you eat now. Send it to your teacher. Word limit: 80-100. Include grammar: count, uncount nouns and quantifiers in statements and vocabulary associated with things in the kitchen in simple statements from unit 6.

BASE DE DATOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL DEL POST TEST			
EXPRESIÓN ESCRITA			
Nº	CONTENT	ORGANIZATION	LANGUAGE
1	5	5	4
2	5	5	5
3	5	5	5
4	5	5	4
5	5	5	4
6	5	5	5
7	5	3	3
8	5	3	3
9	5	5	4
10	5	5	4
11	5	5	5
12	5	3	4
13	5	3	4
14	4	3	4
15	5	3	4
16	5	3	5
17	5	5	4
18	5	5	4
19	5	3	4
20	5	3	1
21	4	3	3
22	5	5	5
23	5	5	5
24	5	5	5
25	5	5	5
26	5	5	5
27	5	3	4
28	5	3	3
29	5	5	5
30	5	5	5

Figura 2. Captura de pantalla de aplicación de la Sesión de aprendizaje 1 Planning.



Figura 3. Captura de pantalla de aplicación de la Sesión de aprendizaje 2 Planning audience and purpose

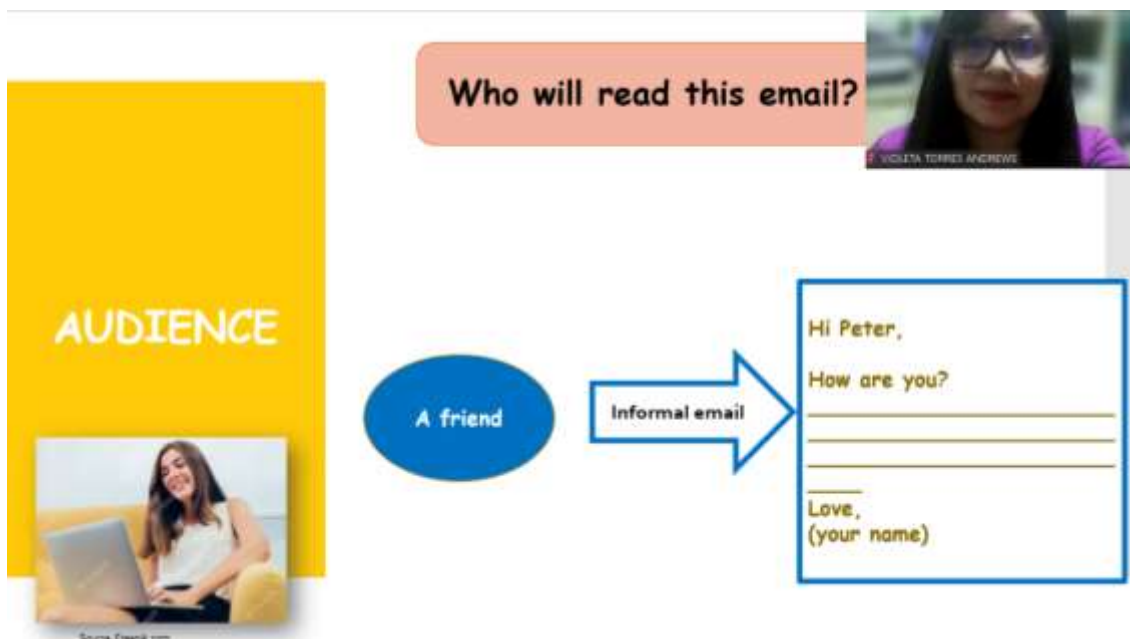


Figura 4. Capturas de pantalla de aplicación de la Sesión de

aprendizaje 3 Drafting.

Tell a friend how the Best Fit diet has made you feel, what you ate before the diet, and what you eat now



DRAFTING



Don't worry about

- grammar
- punctuation

If you don't remember a word

- leave a space

Keep

- writing and writing
- you only have 10 minutes



Tell a friend how the Best Fit diet has made you feel, what you ate before the diet, and what you eat now



DRAFTING



Make sure you included information about

- how the Best Fit diet has made you feel
- what you ate before
- what you eat now

Read again

- did you forget to include anything?

Read again

- are there any ideas out of context?

Figura 5. Captura de pantalla de aplicación de la Sesión de aprendizaje 4
 Reviewing: Ordering.

Figura 6. Captura de pantalla de aplicación de la Sesión de aprendizaje 5
 Reviewing: count nouns, non-count nouns, and quantifiers.

	COUNT NOUNS	NON COUNT NOUNS
Affirmative	I usually have some white tortillas with a few vegetables and a lot of herbs for breakfast.	For lunch, I always have some chicken with a little salt and a lot of cilantro and orégano.
Negative	I never eat any chocolate bars.	I never have any sugar in my drinks.
Questions	Do you have any snacks before lunch?	Do you have any fruit before lunch?

Figura 7. Captura de pantalla de aplicación de la Sesión de aprendizaje 6
 Reviewing: Punctuation and spelling.



Figura 8. Captura de pantalla de aplicación de la Sesión de aprendizaje 7
 Reviewing: Edition and checking the structure of each paragraph.

The image shows a 'REVIEWING' application interface. At the top right is a profile picture of a woman. Below it, the word 'REVIEWING' is displayed in large, bold, black letters. On the left, a blue box contains the prompt: "Tell a friend how the Kim Fit diet has made you feel, what you ate before the diet, and what you eat now". Below the prompt is a photo of two people studying. A large blue circle with the number '3' is positioned to the left of a horizontal flowchart with four boxes: "Topic sentence", "Supporting details", "Vocabulary/grammar connected to the topic", and "Concluding sentence". Below this, a paragraph of text is shown with several words circled in red: "energetic", "Before", "I felt tired", "and", "anxious", "was very unhealthy", "Now", "I get up early", "and do some exercises", "productive", "I really", "feel dynamic", and "following this diet."

Figura 9. Captura de pantalla de aplicación de la Sesión de aprendizaje 8 Edition.

EDITING

Tell a friend how the Kim Fit diet has made you feel, what you ate before the diet, and what you eat now

Source: Freepix.com

grammar

- Count/uncount nouns
- quantifiers

proofread and correct errors

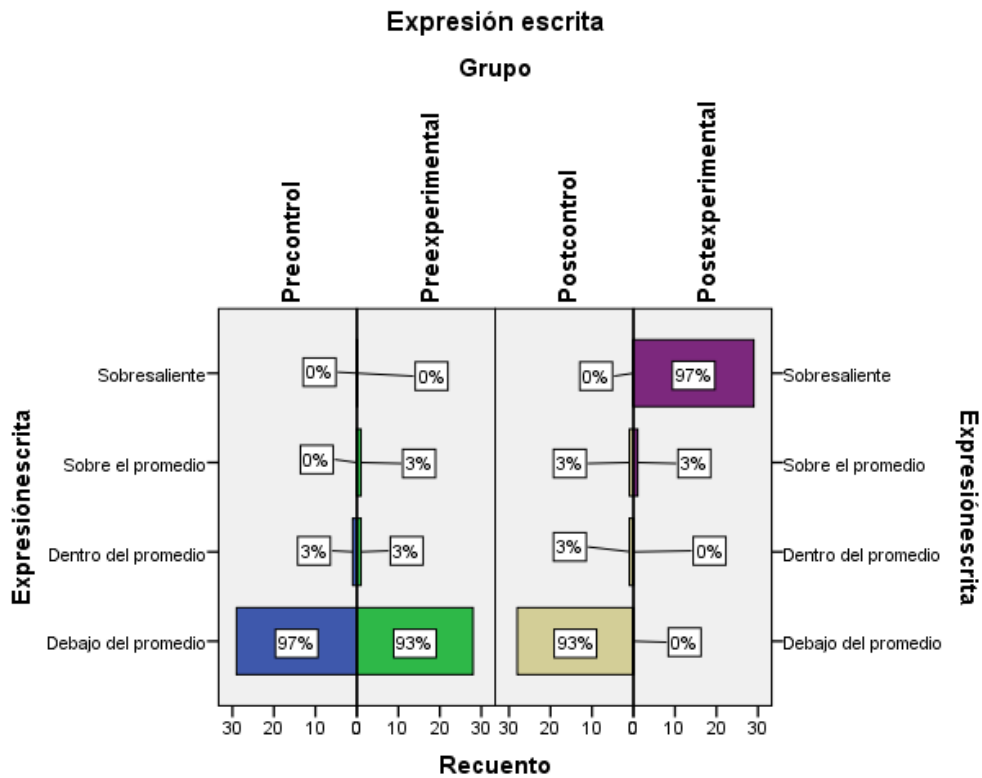
mechanics

- spelling
- punctuation
- Capital letters
- conjunctions

Video feed of a woman with glasses

Figura 10

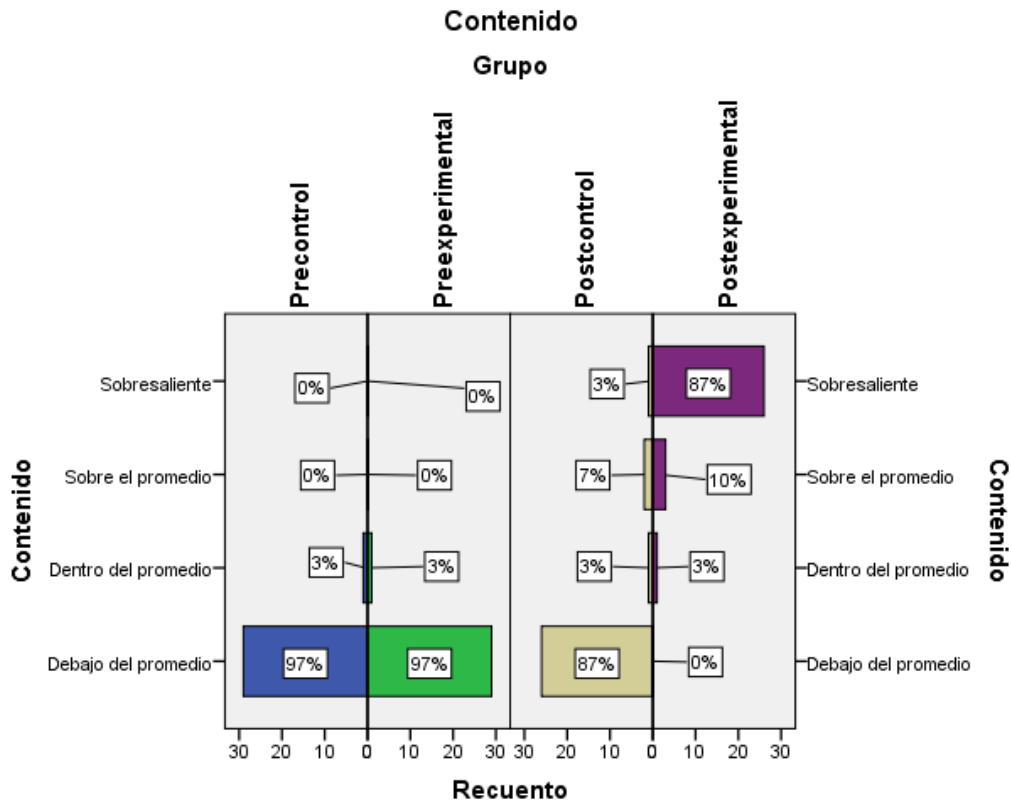
Expresión escrita de los grupos control y experimental (pre test y post test).



Nota. Resultados obtenidos para la expresión escrita luego de la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada My new diet en el pre test y la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada the Best Fit Diet en el post test aplicadas a los grupos de control (aula A) y experimental (aula B) del nivel A2 (nivel básico) del centro de idiomas.

Figura 11

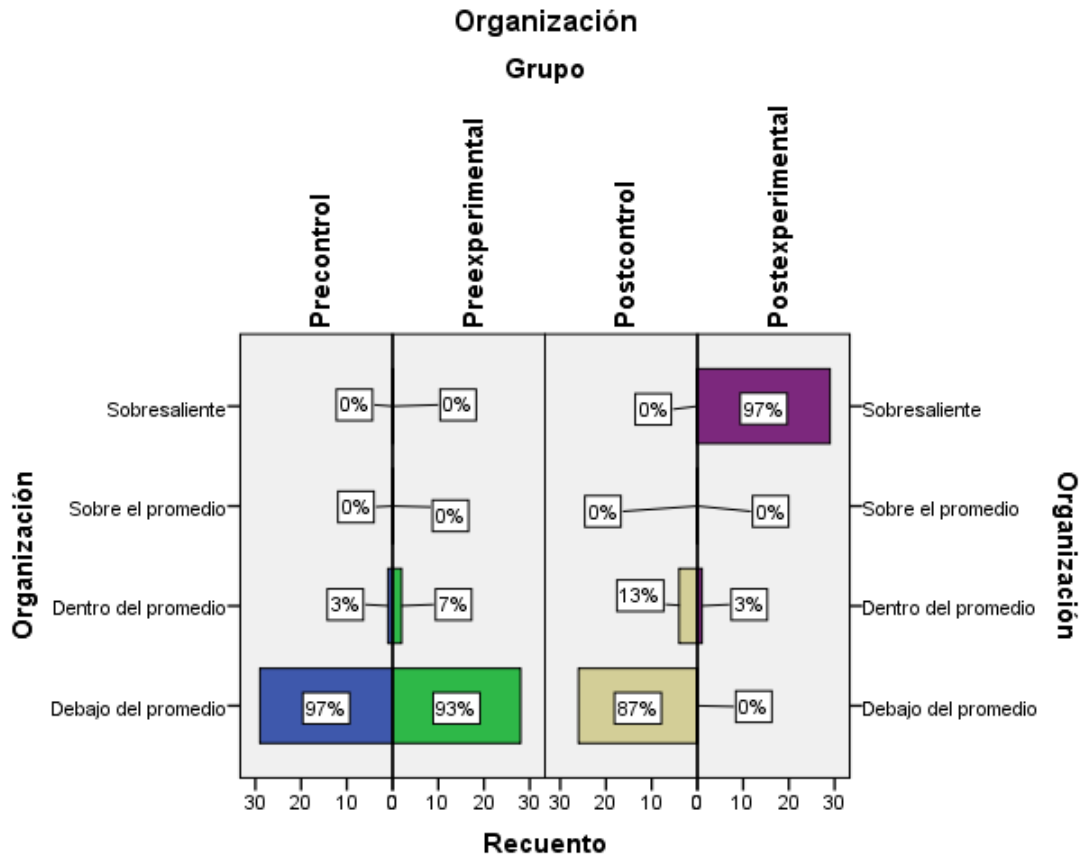
Dimensión: contenido de los grupos control y experimental (pre test y post test).



Nota. Resultados obtenidos para la dimensión contenido luego de la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada My new diet en el pre test y la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada the Best Fit Diet en el post test aplicadas a los grupos de control (aula A) y experimental (aula B) del nivel A2 (nivel básico) del centro de idiomas.

Figura 12

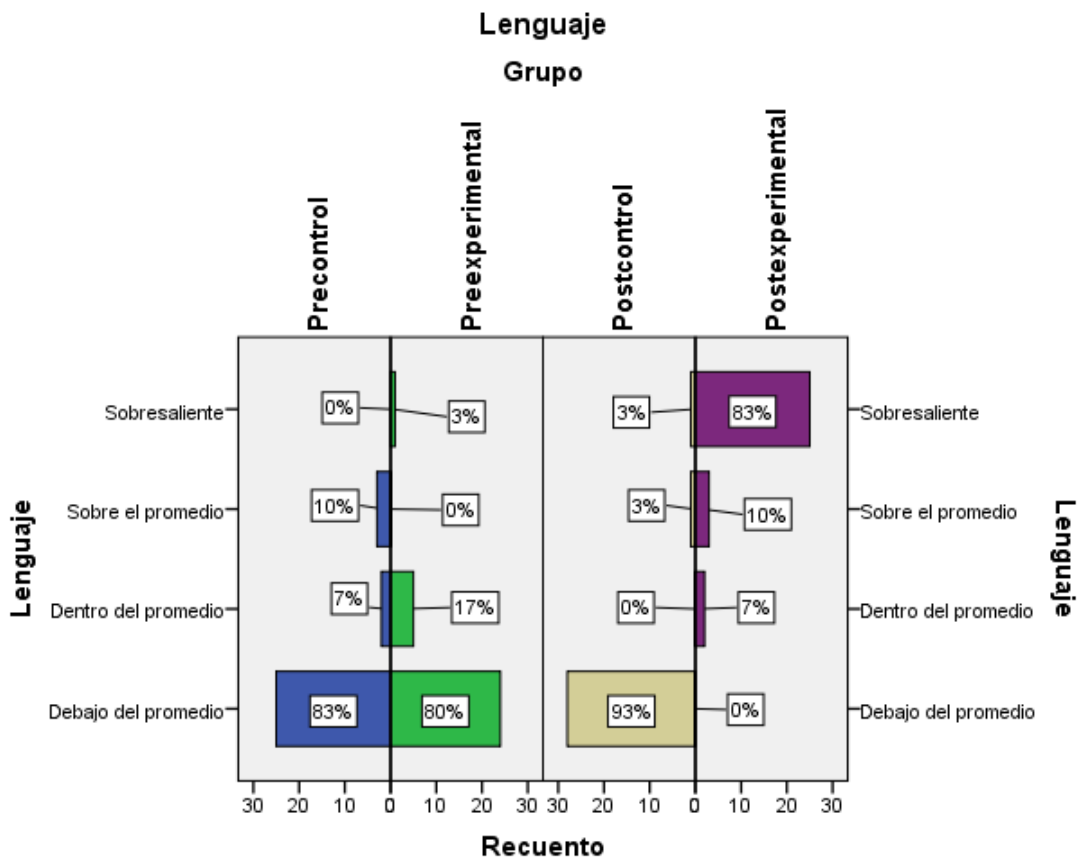
Dimensión: organización de los grupos control y experimental (pre test y post test).



Nota. Resultados obtenidos para la dimensión organización luego de la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada My new diet en el pre test y la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada the Best Fit Diet en el post test aplicadas a los grupos de control (aula A) y experimental (aula B) del nivel A2 (nivel básico) del centro de idiomas.

Figura 13

Dimensión: lenguaje de los grupos control y experimental (pre test y post test).



Nota. Resultados obtenidos para la dimensión lenguaje luego de la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada My new diet en el pre test y la aplicación de la redacción escrita en inglés denominada the Best Fit Diet en el post test aplicadas a los grupos de control (aula A) y experimental (aula B) del nivel A2 (nivel básico) del centro de idiomas.