

El Portafolio como Recurso Didáctico Mediado por la Escritura Creativa en Inglés Para Generar Conciencia de la Habilidad Metacognitiva del Pensamiento Crítico

Laura Daniela Arévalo Pacheco

Magister en Didáctica de las Lenguas
Universidad de La Salle
laarevalo73@unisalle.edu.co

Sara Milena Jacobo Vargas

Magister en Didáctica de las Lenguas
Universidad de La Salle
sjacobo36@unisalle.edu.co

Angélica María López Falla

Magister en Didáctica de las Lenguas
Universidad de La Salle
anlopez@unisalle.edu.co

Fecha de recepción del artículo: (24 noviembre 2022); Aceptado: (13 diciembre 2022)

Resumen

La presente investigación surgió a partir de la preocupación que suscita para los docentes la enseñanza de la habilidad de escritura en inglés, ya que su enseñanza a través del libro de texto suele dificultar el aprendizaje en el estudiante y no posibilita un desarrollo apropiado de las habilidades metacognitivas relacionadas a este proceso. Así, se propuso el portafolio como recurso didáctico mediado por la escritura creativa para generar conciencia de la habilidad metacognitiva del pensamiento crítico.

Para alcanzar el objetivo general, describir el uso del portafolio como recurso didáctico mediado por la escritura creativa en inglés para generar conciencia de la habilidad metacognitiva, se seleccionó la investigación cualitativa bajo el método descriptivo-interpretativo. Se aplicó una entrevista semiestructurada a cuatro docentes de inglés de un colegio de primaria con el fin de identificar las prácticas docentes en la enseñanza del pensamiento crítico y se analizó bajo el método de destilar la información de Vásquez (2013). Se implementó el portafolio con 23 estudiantes de cuarto de prima-

ria en un colegio bilingüe privado de Cundinamarca y se seleccionaron las notas de campo procedimentales para recopilar y organizar la información la cual se analizó bajo el método de contenido de Bardin (1986). A partir de los datos, se determinaron los componentes constitutivos del portafolio como recurso didáctico. Como propuesta final, se presenta el portafolio como medio que propicia el acercamiento al desarrollo de la habilidad metacognitiva a través de la escritura creativa que a su vez incentiva en los estudiantes una composición escrita en inglés.

Palabras clave: Escritura Creativa, Metacognición, Pensamiento Crítico, Portafolio, Recursos Didácticos.

Abstract

The present investigation emerged from the teacher's concern regarding writing skills teaching since traditional didactic resources, such as the textbook, are generally implemented with a grammatical approach that makes it difficult for students to learn writing and does not allow an appropriate development of the metacognitive skills of planning, supervision and revision. Thus, the portfolio was proposed as a didactic resource mediated by creative writing to generate awareness of the metacognitive ability.

The type of research selected is qualitative under the descriptive-interpretive method. To achieve the proposed objectives, two techniques were used: the semi-structured interview and the procedural field notes. Regarding the first technique, it was applied to four primary English teachers to identify critical thinking teaching practices. To analyze the data, the method used was distillation of information from Vásquez (2013).

Subsequently, the portfolio format was designed as a didactic resource which allowed establishing the phases of the portfolio, its objectives, resources, and procedures. The implementation was carried out with 23 fourth grade students in a private bilingual school in Cundinamarca, the procedural field notes were selected to collect and organize the information and analyze using the Bardin (1986) method. With the results, the constitutive components were determined for both, the design and the application of the portfolio, as a didactic resource. As a final proposal, the portfolio is presented as a didactic resource that establishes an innovative approach to the development of the metacognitive ability through creative writing, which at the same time encourages students to write a composition in English.

Keywords: Creative Writing, Critical Thinking, Metacognition, Portfolio, Teaching Resources.

1. Introducción

El desarrollo de la habilidad metacognitiva está estrechamente relacionado con el proceso de escritura, puesto que al escribir se involucran diversos procesos de pensamiento cognitivo que incluyen variedad de acciones para organizar el acto de componer (Flower y Hayes, 1981). Por lo cual la escritura es vista como un proceso mental elevado que permite en el estudiante una reflexión sobre su propio proceso y conocimiento, fortaleciendo así sus habilidades metacognitivas.

Ahora bien, en lo que concierne a la enseñanza del

inglés como lengua extranjera, y dentro de los contextos educativos a investigar, la escritura suele ser enseñada con un enfoque gramatical que no permite el desarrollo de una composición escrita producto del pensamiento del estudiante. El resultado está enfocado en la producción de oraciones o párrafos, lo que conlleva que el estudiante no tenga un acercamiento, ni desarrollo de una producción donde la composición se logre a través de diversas etapas tales como la generación de ideas, redacción y revisión, y donde se involucren las

habilidades metacognitivas de planeación, supervisión y revisión (Flavell, 1977), por lo que se obvia una concientización sobre lo que se sabe y el cómo se logra.

Adicionalmente, la enseñanza de la escritura en inglés suele estar delimitada por el recurso didáctico predominante en el ámbito escolar; es decir, los libros de texto los cuales han generado un debate sobre su utilidad. En cuanto a algunas de las críticas residen en que al implementar el libro de texto la responsabilidad del profesor se limita a solo reproducir el contenido sin tomar en cuenta las necesidades del estudiante (Swan, 1992) no representa un lenguaje auténtico y real, sino que está diseñado con un lenguaje para emplear en el salón de clase (Richards y Rodgers, 2014) e impiden que el docente, al cumplir con el alcance y secuencia de los contenidos planteados por el libro, tenga una falta de creatividad en las prácticas de enseñanza (Cuningsworth, 1995).

Como bien lo estipula Allwright (1981) si bien los materiales didácticos contribuyen a la enseñanza de una lengua extranjera, y pueden guiar las decisiones en torno a su implementación, en ocasiones estos no cuentan con las acciones necesarias a implementar, por lo que un material o recurso didáctico no puede hacer todo por sí mismo. Por lo tanto, se hace relevante el implementar recursos didácticos innovadores en la medida en que cuenten con un accionar didáctico consciente que permita una implementación deliberada basada en un objetivo de enseñanza-aprendizaje explícito.

Es así como surgió la idea de desarrollar este proyecto de investigación el cual propuso el portafolio como recurso didáctico mediado por la escritura creativa para generar consciencia en los estudiantes de la habilidad metacognitiva. De este modo, este recurso didáctico tuvo como objetivo generar en el estudiante prácticas metacognitivas mientras desarrollaban sus habilidades de escritura, y propiciar en el docente un recurso que le permitiera mejorar sus prácticas de enseñanza en torno a la escritura en inglés.

Se remitió a los portafolios porque a través de este recurso didáctico se pueden evidenciar las diferentes etapas de la producción escrita, lo que permite en los estudiantes el acercamiento a la metacognición como habilidad del pensamiento crítico. Se seleccionó la escritura creativa puesto que se quiere dar relevancia a

una composición escrita donde los estudiantes puedan producir narrativas de su interés que no estén limitadas por una escritura gramatical o académica y que tengan relevancia en la medida que les permite producir sobre sus experiencias y conocimientos previos.

Finalmente, se seleccionó la metacognición como habilidad del pensamiento crítico porque está estrechamente relacionada con el proceso de producción escrita, puesto que el estudiante puede desarrollar un acercamiento a las habilidades metacognitivas de planificación, supervisión y revisión lo que le posibilita reconocer lo aprendido y las acciones implementadas en la actividad.

2. Marco teórico

2.1 Pensamiento crítico

El pensamiento crítico está lejos de tener una definición única y cohesiva. Para Boisvert (2004) son habilidades mentales y actitudes que permiten evaluar de manera consciente y autónoma conclusiones o información para posteriormente emitir juicios. Por su parte Paul y Elder (2003) plantean que el pensamiento crítico es “ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p.4).

El pensamiento crítico (PC), ha tomado relevancia en los últimos años en el ámbito educativo abriendo el debate sobre si es posible su enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Facione (2007) las habilidades de pensamiento sí se pueden enseñar y aprender, demostrando resultados óptimos en el desempeño escolar y, lo más importante, enseñando al individuo a pensar por cuenta propia teniendo como resultado juicios reflexivos basados en principios, en donde el pensador crítico tiene la capacidad de explicar que piensan y como llegaron a esta determinación.

Se hace importante destacar que los planteamientos mencionados aportaron de forma significativa al estudio de investigación realizado, puesto que posibilitó tener un mayor acercamiento al pensamiento crítico. Por tal razón, se determinó que el PC es ese conjunto de habilidades de pensamiento esenciales, las cuales, al ser

aplicadas, conllevan a que los estudiantes tengan herramientas para la resolución de problemas presentados en su contexto inmediato.

2.1.1 Metacognición

La metacognición es un término donde meta significa “más allá” “cognición” y “conocer”, por lo que implica un proceso elevado que controla otros niveles cognitivos (Flavell 1977). Uno de los primeros exponentes de la metacognición, fue Flavell (1977) quien la define como la conciencia de una actividad cognitiva por parte del individuo en la que se implica el conocimiento, control y regulación que una persona tiene de sus propios recursos cognitivos.

Por tanto, Flavell (1977) estipula que hay dos conocimientos dentro de la metacognición; conocimiento y experiencias metacognitivas. El primero hace referencia al conocimiento en sí de lo que implica la metacognición, las estrategias disponibles para llevar a cabo las tareas y el reconocimiento de habilidades y capacidades de la persona.

Por otro lado, el segundo conocimiento hace alusión a la experiencia metacognitiva, la cual alude al conocimiento procedimental que permite poner en acción las estrategias o acciones para culminar una tarea; proceso que está influenciado por las habilidades de regulación como la planificación, supervisión y revisión. Estas experiencias están relacionadas con la concientización de los propios procesos cognitivos y afectivos los cuales están atravesados por el monitoreo que el individuo puede llevar a cambios de metas durante el aprendizaje.

2.2 Portafolio

En el campo educativo el portafolio se define como un conjunto de actividades que dan cuenta de aprendizajes y logros obtenidos por los estudiantes (García, 2005), lo que permite verlo como un recurso que al ser implementado llevaría al estudiante a desarrollar cada asignación, y de esta manera poder observar su progreso en el aprendizaje.

Adicionalmente, al hablar de un portafolio de aprendizaje como lo denominan Díaz-Barriga, Romero y Heredia (2012) se hace alusión a una colección de trabajos académicos que han sido realizados por el alumno a lo

largo de un curso o ciclo académico basándose en un proyecto de clase o en un tema en específico. Es necesario resaltar el hecho de que no se hace con base en base a un tema cualquiera, sino que se busca demostrar el proceso y crecimiento que tiene el alumno con respecto a un tema escogido.

Para la realización del portafolio, se decidió tomar en cuenta los componentes estipulados por Bullock y Hawk (2000) para implementar un portafolio: tener un objetivo y meta de aprendizaje, enfocar las actividades a una población determinada, contener actividades realizadas por los estudiantes e incluir reflexiones de estos para que estos observen su propio proceso.

2.3 Escritura creativa

Se hace referencia a las producciones escritas de manera creativa, dado que estas implican un trabajo donde se construyen diversas composiciones que no están limitadas por aspectos académicos, sino que posibilita al escritor una creación de forma libre que refleje sus ideas originales, conocimientos previos y sus experiencias dentro de un contexto dado.

Partiendo de la relevancia de la creatividad en las producciones escritas Gianni Rodari (1999) planteó el siguiente cuestionamiento: ¿cómo se hace para inventar historias?, y fue a través de su práctica docente que surgió “La Gramática de la Fantasía: introducción al arte de contar historias” en donde esboza 45 dispositivos didácticos que ayudan a los niños a inventar historias por sí solos, técnicas que pueden ser transferibles a otros lenguajes.

Se escogió el relato narrativo como un componente del portafolio como recurso didáctico y se seleccionaron tres dispositivos didácticos de Rodari (1999) para potenciar la escritura creativa donde los estudiantes sean creadores de contenido, con un pensamiento metacognitivo sobre aquello que producen:

1. **Niño como protagonista:** cuando el niño se reconoce dentro de una historia emplea la imaginación y elementos familiares a él.
2. **¿Qué pasaría si?:** se emplean hipótesis fantásticas a través de la pregunta ¿qué pasaría

sí? la cual está compuesta por un sujeto y un predicado lo que genera que los niños propongan narrativas fantásticas.

3. **¿Qué ocurre después?:** usualmente cuando una historia termina, los niños preguntan “¿y después?” por lo que se busca con esta estrategia que los niños den continuidad a las historias de acuerdo con su curiosidad e imaginación (p.p.45-48).

3. Metodología

Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) la investigación cualitativa “permite comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes lo viven” (p. 9), puesto que se exploran las individualidades y experiencias, para posteriormente generar teoría donde las interpretaciones surgen a partir de las realidades de las participaciones y el análisis del investigador.

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), la mayoría de las investigaciones cualitativas suelen ser

descriptivas, puesto que detallan descripciones de situaciones, y exploratorias puesto que proveen las acciones a futuro para continuar investigando sobre un fenómeno. Así, muchas de las preguntas investigativas dan cuenta del “cómo” y “el por qué” y los datos recolectados comprenden el “quién”, “qué” “cuándo”, y “dónde”

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se enmarcó bajo un carácter descriptivo-interpretativo, teniendo en cuenta que no solo se describió la implementación del portafolio como recurso didáctico, sino que además se realizó una interpretación donde se generaron categorías conceptuales resultantes de un análisis de datos de los actores participantes (docentes y estudiantes) y el recurso didáctico dentro de un contexto específico.

La implementación del presente proyecto investigativo contó con las siguientes fases: elaboración del anteproyecto, recolección de datos, implementación del recurso didáctico y análisis de resultados. (Ver figura 1)

Figura 1,
Fases de la investigación



Nota. Elaboración propia.

Implementación recurso didáctico y análisis de datos

La población seleccionada para la aplicación del recurso didáctico fueron 23 estudiantes de cuarto de primaria de un colegio ubicado en Mosquera- Cundinamarca. La aplicación se realizó a finales de febrero y principios de marzo del 2022, a través de 8 sesiones a lo largo de cuatro semanas aproximadamente.

Dicha implementación fue registrada en varios formatos para detallar las notas de campo procedimentales (Ver tabla 1) y proceder con el análisis de datos bajo el método de Bardin (1986), con el fin de dar cuenta del segundo objetivo específico: *determinar los componentes constitutivos del portafolio como recurso didáctico para generar conciencia de la habilidad metacognitiva en estudiantes de cuarto de primaria de un colegio bilingüe privado de Cundinamarca.*

Tabla 1.
 Tabla de subcriterios de análisis en las notas de campo

Fase	Rol docente	Rol estudiante
I	Presentación y desarrollo Acompañamiento	Actitud Desempeño
II	Seguimiento a la aplicación Acompañamiento al proceso	Apropiación y aplicación de dispositivos
III	Instrucción y orientación proceso metacognitivo	Autogestión del proceso de escritura

Nota. Elaboración propia

Para dar cuenta del tercer objetivo específico, analizar las implicaciones del uso del portafolio como recurso didáctico mediado por la escritura creativa para desarrollar en los estudiantes de un colegio bilingüe privado de Cundinamarca el proceso metacognitivo, se recurrió a la triangulación de los datos obtenidos a partir de la entrevista semiestructurada y las notas de campo.

Figura 2.
 Implicaciones del uso del portafolio como recurso didáctico



Nota. Elaboración propia.

4. Resultados y discusión

El pensamiento crítico como desarrollo de habilidades y aplicación en contexto.

En lo que respecta a las concepciones, y partir de los datos de la entrevista, se halló que las docentes concebían el pensamiento crítico como un conjunto de habilidades cognitivas que se conectan entre sí, y que les permite a los estudiantes emitir juicios sobre sus contextos. Además, resaltaron que se realiza a través del fortalecimiento de habilidades dentro de las cuales resaltaron primordialmente el desarrollo de las habilidades de análisis, interpretación, argumentación, inferencia e indagación. Es de señalar que, si bien mencionan dichas habilidades cognitivas, no hacen una distinción de la exigencia cognitiva entre ellas. Adicionalmente, se evidenció que las docentes coinciden en que el desarrollo del pensamiento crítico se da de forma transversal en las materias, ya que las habilidades del pensamiento crítico están en todos los contenidos. Sin embargo, ninguna docente menciona un desarrollo del pensamiento crítico desde el contexto institucional o planeación académica, es decir, que este se implementa a partir de las concepciones que cada profesora tenga y no desde un programa académico institucional.

Así, el pensamiento crítico surge de la necesidad en el ámbito educativo de traspasar la enseñanza memorística, donde el recordar conceptos era el fin en el estudiante, a una educación en donde se generen individuos que den respuestas a las necesidades en sus contextos nacionales e internacionales, convirtiéndose el pensamiento crítico en una habilidad del siglo XXI que le permite al individuo desenvolverse en un ámbito concreto. Y es que, según Cortázar et al. (2021) el pensamiento crítico le permitirá al estudiante expresar mejor sus pensamientos, ideas y creencias lo que deriva en una adecuada comunicación. Además, el pensamiento crítico fomenta la creatividad y el pensamiento innovador que se puede aplicar a cualquier área de su vida.

Igualmente, las docentes concebían el pensamiento crítico como un procedimiento para su aplicación en contexto; es decir, que el pensamiento crítico es observable en la medida en que los estudiantes son capaces de plantear preguntas frente a algún tema, generar cuestionamientos y proveer soluciones a un problema

en particular. Así, el pensamiento crítico cuenta con un componente aplicable y medible en el aula a través de la problematización del contexto con el fin de proveer soluciones y opiniones argumentadas.

Acciones en el aula para desarrollar el pensamiento crítico.

Al revisar las prácticas de los docentes, se hallaron las acciones en el aula que han experimentado en sus contextos educativos. De la información recolectada se identificó el qué, y para qué se desarrolla el pensamiento crítico y cómo se implementa explícita o implícitamente en el aula.

Se evidenció que las actividades que usualmente implementan las docentes participantes para desarrollar el pensamiento crítico están enfocadas en la reflexión, en las cuales se emplean situaciones de la vida real por medio de preguntas o incógnitas sobre temas en tendencia; en proyectos, donde se busca el desarrollo de una tarea final, y actividades que desarrollen las habilidades comunicativas en inglés donde los estudiantes puedan argumentar sus opiniones y dar cuenta de sus experiencias.

En torno al material didáctico que emplean las docentes para desarrollar el pensamiento crítico, la mayoría de las docentes concordaron que el material predilecto para este fin es el material de lectura y escritura, resaltando los mapas mentales en la medida en que permite en el estudiante el reconocimiento del proceso escritural. Además, las docentes coincidieron que para que el portafolio sea un recurso efectivo para el pensamiento crítico, debe contar con un objetivo y tarea específica donde los estudiantes puedan evaluar su desempeño. Como material final a resaltar, varias docentes enfatizaron en la importancia del material auténtico tales como películas, canciones o videos con temáticas contextualizadas.

El portafolio como recurso didáctico

Para dar respuesta al segundo objetivo de la investigación, se inició el diseño del portafolio teniendo en cuenta tres grandes apartados base de este recurso: gestión consciente, ya que se buscó generar un acerca-

miento a la habilidad metacognitiva en los estudiantes, posibilitando una autorreflexión sobre lo aprendido y la aplicación del conocimiento en otros contextos; producción escrita, ya que los estudiantes redactaron su relato, por tal razón el proceso estuvo basado en el modelo cognitivo propuesto por Flower y Hayes (1981) puesto que se detalla el proceso de composición de un texto explicando las estrategias para redactar un relato y las operaciones intelectuales involucradas; y proceso creativo, dado que como afirma Guilford (1959) la creatividad es una habilidad global que cuenta con factores tales como fluidez, flexibilidad, elaboración, y originalidad. Para esto se incluyeron algunos de los dispositivos didácticos propuestos por Rodari (1999), quien es uno de los mayores exponentes de la escritura

creativa, para estimular ese instinto creativo en los estudiantes. Dichos dispositivos fueron: ¿Qué pasaría sí?, ¿Qué ocurre después? y “un niño como protagonista”.

Posteriormente se diseñaron las tres fases de implementación del portafolio: planificación inicial de la tarea, regulación y supervisión de la tarea, reconocimiento y expresión de lo aprendido, (Ver tabla 2) con el fin de establecer las actividades a desarrollar en cada una de estas y crear una producción de escritura creativa en inglés mientras simultáneamente se desarrollaba una concientización inicial de la metacognición la cual está enfocada en las tres grandes habilidades propuestas por Flavell (1987) como lo son: planificar, supervisar y evaluar.

Tabla 2.
Fases de la investigación

Fases del desarrollo del portafolio	Objetivo	Descripción
Planificación inicial de la tarea.	Reconocer el objetivo de la actividad para emplear acciones que permitan su desarrollo.	Presentar a los estudiantes el portafolio cómo recurso didáctico y el objetivo a lograr con este. Emplear algunos de los dispositivos didácticos de Rodari con el fin de que los estudiantes construyan su propio texto narrativo en el portafolio.
Regulación y supervisión de la tarea.	Producir un texto narrativo basado en ideas o experiencias propias teniendo en cuenta una planeación previa.	Retomar ideas previamente generadas por los dispositivos didácticos de Rodari (Organizadores gráficos) para la redacción y corrección del texto narrativo en inglés.
Reconocimiento y expresión de lo aprendido	Generar consciencia en los estudiantes sobre su proceso metacognitivo.	Uso de preguntas autorreflexivas al finalizar cada una de las fases propuestas del portafolio.

Nota. Elaboración propia

Teniendo en cuenta que el portafolio es un recurso didáctico que cuenta con unos componentes de diseño, se hace fundamental que no solo el docente los reconozca al momento de implementar, sino que además identifique los pasos del proceso de manera consciente y deliberada con el fin de garantizar un adecuado uso del recurso didáctico en el aula. Así, para lograr determinar los componentes constitutivos de la aplicación

del portafolio, se seleccionaron como instrumento las notas de campo procedimentales.

Docente como mediador del recurso didáctico

Como resultado de la implementación del recurso didáctico, se determinó que los aspectos procedimentales eran uno de los componentes constitutivos para

la aplicación del portafolio, puesto que se requiere que el docente desarrolle diferentes acciones para que la producción escrita en inglés de forma creativa sea lograda por los estudiantes a través del desarrollo de su habilidad metacognitiva.

En lo que concierne al proceso de escritura creativa, el docente como mediador del aprendizaje entiende que la escritura creativa es un proceso y, por lo tanto, no se enfoca en el resultado final y ve en el estudiante un creador de lenguaje capaz de enfocarse en el mensaje y contenido. Así, al momento de implementar el portafolio como recurso didáctico, el docente debe tener en cuenta la implementación de los dispositivos didácticos de Rodari (1999) y el andamiaje de la redacción en inglés.

Ahora bien, para asegurar que la mediación sea eficaz, el docente debe realizar un accionar didáctico consciente y explícito teniendo en cuenta algunas acciones que toman relevancia en la aplicación del recurso. En primer lugar, se evidenció que es necesario que el docente emplee los dispositivos planteados por Rodari (1999) en conjunto con el uso de los organizadores gráficos, en vista de que estos facilitaron que el estudiante reconociera la estructura narrativa de la producción escrita (inicio, nudo y desenlace), organizara visualmente sus ideas en oraciones o párrafos, y que se reconocieran simultáneamente como escritores. Durante la primera fase de la implementación del portafolio (planificación inicial de la tarea), se emplearon los organizadores gráficos de “starting as a main character” “plot outline” y “Ending my story”.

Figura 3,
Fragmento de evidencia de formato starting as main character (Estudiante JS2).

MKS **LA SALLE**

STARTING AS A MAIN CHARACTER

Name: _____ Date: 25th/2022

Imagine that you are creating a story, but you are the main character! Having this in mind, answer the following questions:

Where - As the main character of your story, how do you imagine the place or scenario? <u>In a city of robots and</u> <u>super heroes</u>	When - What is the ideal moment and time of the year in which your story is developed? <u>in the year 2050 in march</u> <u>day 28</u>
What - What story are you telling? <u>is going to be robots warriors</u> <u>vs. superhero warriors</u>	How - What is the beginning of your story? <u>I go in a helicopter in the I</u> <u>wake up and I</u> <u>get up and was in a war of robots and</u> <u>super heroes and I am see super</u> <u>heroes</u>

Nota. Elaboración propia

Figura 4,
Fragmento de evidencia de formato Plot Outline (Estudiante JD2)

The form is titled 'PLOT OUTLINE' and includes the 'MKS' logo and 'UNIVERSIDAD DE LASALLE' branding. It has fields for 'NAME' and 'DATE: 25/10/2022'. The instructions read: 'Identify some of the causes of this hypothetical situation, and write the possible effects.' The central prompt is 'What if within the story you are creating, the sun disappears for one week...'. The 'CAUSE' box contains the text: 'One day in december my family go to buy the christmas gifts one of this gifts was a travel around wand.' The 'EFFECT' box contains the text: 'In the night was the fly to paris and in paris my family didn't go to paris for one week.' A double-headed arrow connects the cause and effect boxes.

Nota. Elaboración propia

Figura 5,
Fragmento de evidencia de formato ending my story (Estudiante AN2)

The form is titled 'ENDING MY STORY' and includes the 'MKS' logo and 'UNIVERSIDAD DE LASALLE' branding. It has fields for 'Name:' and 'Date:'. The instructions read: 'Write the problem of the story, identified on the Plot outline graphic organizer, in the PROBLEM box; and write two alternative endings for the story.' The 'PROBLEM' box contains the text: 'The dinosaurs start to fight vs the Humans'. Below it are two boxes for alternative endings. 'Option 1' contains the text: 'Be friend and make a city together'. 'Option 2' contains the text: 'Destroy all the dinosaurs with explosives'.

Nota. Elaboración propia

Por lo tanto, podemos afirmar que el docente es mediador de este dispositivo en la medida en que potencia la imaginación y creatividad de la hipótesis mientras que permite que los estudiantes se centren en el proceso de la composición de manera creativa y reconozca la imaginación y creatividad como factores en la composición.

Adicionalmente, el docente es promotor de la autenticidad en los escritos de los estudiantes, dado que promueve en estos la retoma de sus conocimientos y experiencias previas, lo que fortalece ese acercamiento entre el estudiante y su composición, motivándolos a desarrollar sus ideas a través de la relación que tiene su historia con el contexto real y cercano.

El docente debe reconocerse como mediador del andamiaje necesario para asegurar que los estudiantes tengan una redacción adecuada de sus ideas en inglés

a lo largo de las tres fases del portafolio. Es de resaltar que este andamiaje se realiza debido a que son estudiantes que aún no tienen un dominio adecuado de la lengua extranjera y quienes se están reconociendo como escritores en esta misma.

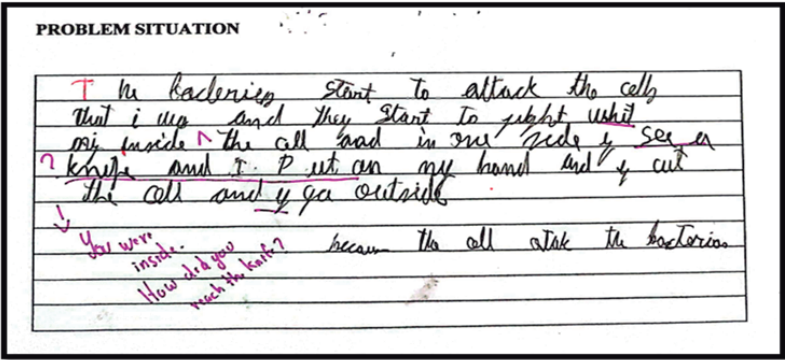
Este andamiaje se realiza a través de una orientación tanto grupal como individual con el fin de proveer las estructuras deseables a nivel ortográfico, gramatical y sintáctico. Una vez los estudiantes tengan sus primeros borradores, el docente debe proveer una retroalimentación escrita e individualizada con el fin de que los estudiantes reconozcan las mejoras por implementar. Esto se evidenció en los comentarios realizados por la docente en los escritos a través de las siguientes convenciones, las cuales permitieron que algunos estudiantes ajustarán sus redacciones de acuerdo con las necesidades resaltadas por la docente.

Tabla 3.
Convenciones ortográficas

Convenciones	Significado
“^”	Falta una palabra en la oración,
“?”	Falta de coherencia
“wo”	Error en el orden de palabras

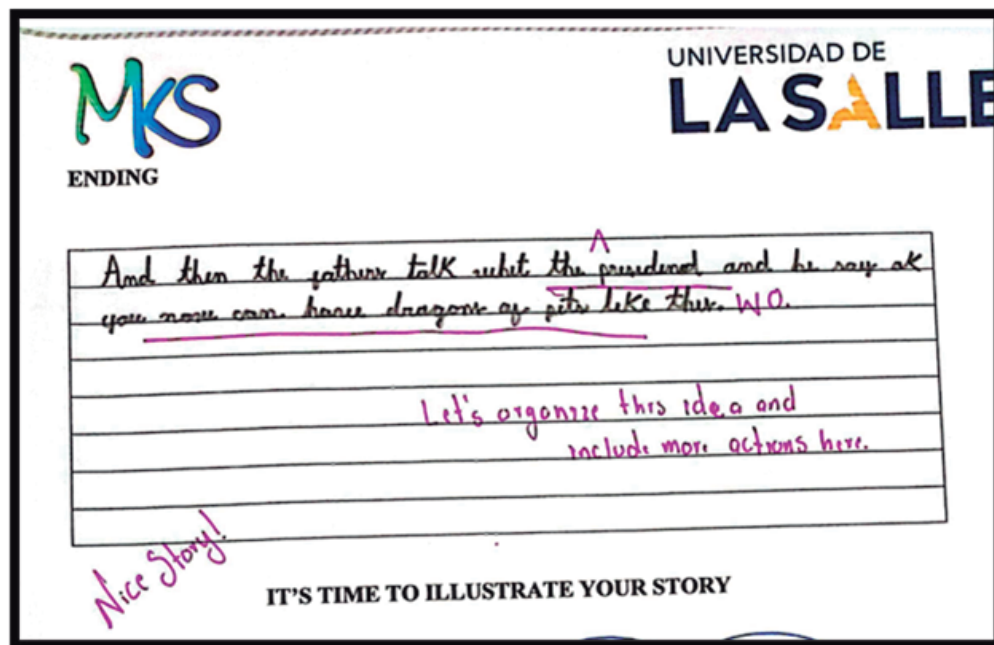
Nota. Elaboración propia

Figura 6,
Fragmento de evidencia de formato my story (Estudiante AN2)to ending my story (Estudiante AN2)



Nota. Elaboración propia

Figura 7,
Fragmento de evidencia de formato my story (Estudiante AN2)



Nota. Elaboración propia

5. Conclusiones

Si bien la percepción que se tiene sobre la función del docente ha cambiado hacia una en donde se resalta su rol mediador de aprendizaje, se hace necesario que se enfatice en el rol docente como mediador de recursos didácticos, dado que, en ocasiones estos se implementan sin mayor detenimiento debido a que se asume que estos recursos tienen un accionar didáctico en su mero diseño.

Por otra parte, y a partir del acercamiento que tuvieron los estudiantes al proceso de escritura creativa, se hace pertinente resaltar la necesidad de estimular la creatividad e imaginación de manera explícita desde temprana edad, porque los estudiantes resaltaron su cambio de percepción entorno al desarrollo de dos habilidades a medida que su proceso de composición mejora.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la presente investigación apuntó a una concientización general de los estudiantes a las habilidades metacognitivas de planeación, supervisión, y revisión, se hace pertinente una enseñanza que considere la edad de los estudiantes, las habilidades de orden superior sugeridas para dicho rango y el nivel de inglés deseado.

Referencias

- Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? OUP Academic. <https://academic.oup.com/eltj/article/36/1/5/430947>
- Bardin, L., (1986). El análisis de contenido. Akal.
- Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico: teoría y práctica. Fondo de Cultura Económica.
- Bullock, A., y Hawk, P.P. (2000). Developing a Teaching Portfolio: A Guide for Preservice and Practicing Teachers. Parmalee.
- Cortázar, C., Nussbaum, M., Harcha, J., Alvares, D., López, F., Goñi, J., y Cabezas, V. (2021). Promoción del pensamiento crítico en un curso en línea basado en proyectos. Computadoras en el comportamiento humano, 119, 10670
- Cunningsworth, A. (1995). Choosing your Coursebook. Macmillan Heineman.
- Díaz-Barriga, F., Romero Martínez, E., y Heredia Sánchez, A. (2012). Diseño tecno pedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: Una experiencia con estudiantes universitarios. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15525013008.pdf>
- Facione, P. (2007) Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? The California Academic Press. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/Pensamiento-CriticoFacione.pdf>
- Flavell, J. H. (1977). Cognitive development. Prentice-Hall.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation and understanding. Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. College Composition and Communication, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Guilford, J.P. (1959). Traits of Creativity. In: Anderson, H.H., Ed., Creativity and Its Cultivation, Harper & Row, New York, 142-161.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Una introducción conceptual. 5th ed. Pearson.
- Paul, R., y Elder, L. (2003). La miniguía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Rodari, G. (1999). Gramática de la fantasía. Panamericana Editorial.
- Swan, M. (1992). 'The textbook: bridge or wall?'. Applied Linguistics and Language Teaching 2(1)5-35.