

# Producción escrita del inglés en estudiantes en condición de vulnerabilidad: uso de JClick para su fortalecimiento en los tiempos del Covid-19

Written production in English in vulnerable students: use of JClick to strengthen it in the times of Covid-19

Confinamento, presencialidade: um olhar sobre a construção de uma experiência pedagógica durante a pandemia

Jorge Wilson Torres-Hernández<sup>1</sup>  
María Cristina Gamboa-Mora<sup>2</sup>

## Resumen

La atención educativa a niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad no es la misma en términos de calidad para lograr los objetivos propuestos en el Programa nacional de inglés en Colombia, situación que se agudiza con el tema de la emergencia sanitaria decretada por el COVID-19. El presente artículo de investigación tiene como objetivo fortalecer la producción escrita del inglés para estudiantes en situación de vulnerabilidad en la ciudad de Bucaramanga-Colombia, haciendo uso de la herramienta JClick. El diseño de investigación fue cuantitativo configurando un grupo control y un grupo experimental con 53 estudiantes para establecer estadísticamente la efectividad del experimento que se constituyó al generar un ambiente de aprendizaje inclusivo con mediación tecnológica en donde la enseñanza es asistida por computador. Los resultados reportados fueron desarrollados en el software SPSS, utilizando un análisis de varianza multivariado con covarianza. Se concluye con base en los resultados de la prueba posttest, que existen diferencias significativas en la habilidad lingüística escribir ( $p=0,012$ ).

**Palabras clave:** Escritura; bilingüismo; herramienta; experimento educacional; enseñanza asistida por ordenador.

<sup>1</sup> Doctor en Universidad de las Américas y el Caribe UNAC, México. Magíster en Informática Educativa Universidad Norbert Wiener. Especialista en Administración de la informática educativa y Licenciado en inglés de la Universidad Industrial de Santander. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7944-0820> Correo electrónico: [inglesbucaramanga@hotmail.com](mailto:inglesbucaramanga@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doctora en Innovación e Investigación en Didáctica. Magíster en Docencia de la Química. Especialista en evaluación de la Educación a Distancia en entornos virtuales: Perspectivas Innovadoras, estrategias e instrumentos. Analista de Datos. Licenciada en Química y Biología. Docente asociado Universidad Nacional Abierta y a Distancia, ECEDU-UNAD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8459-099X> Correos electrónicos: [maria.gamboa@unad.edu.co](mailto:maria.gamboa@unad.edu.co) [mccgamboa@udistrital.edu.co](mailto:mccgamboa@udistrital.edu.co)



### Abstract

Educational services to children and young people in vulnerable situations do not receive the same educational quality to get the goals of the National English Program in Colombia. The objective of this study is to strengthen the Writing skills of students in vulnerability situation in the city of Bucaramanga- Colombia, using the JClíc tool. A quantitative research design was set up by configuring a control group and an experimental group with 53 students to establish the effectiveness of the experiment which was established by generating an inclusive learning environment with technological mediation where learning is assisted by computer. The reported results were developed in the SPSS software, using a multivariate analysis of variance with covariance, it is concluded that there are significant differences between the results of the control group and the experimental group in the posttest for written production ( $p = 0,012$ ).

**Keywords:** Writing; bilingualism; tool, educational experiment, Computer-Assisted Language Learning.

---

### Resumo

O cuidado educacional a meninas e jovens em situação de vulnerabilidade não é o mesmo em termos de qualidade para alcançar os objetivos propostos no Plano Nacional de inglês na Colômbia, situação que é agravada pela questão da emergência sanitária decretada pelo COVID-19. Este artigo de pesquisa visa fortalecer a produção escrita de inglês para estudantes em situação de vulnerabilidade na cidade de Bucaramanga-Colômbia, utilizando a ferramenta JClíc. O desenho da pesquisa é quantitativo, configurando um grupo controle e um grupo experimental com 53 alunos para estabelecer estatisticamente a eficácia do experimento que foi estabelecido gerando um ambiente de aprendizagem inclusivo com mediação tecnológica onde o ensino é assistido por computador. Os resultados relatados foram desenvolvidos no software SPSS, por meio de análise de variância multivariada com covariância. Com base nos resultados do pós-teste, conclui-se que existem diferenças significativas na habilidade linguística de escrita ( $p=0,012$ ).

**Keywords:** Escrever; bilinguismo; ferramenta; experiência educacional; ensino auxiliado por computador

## Introducción

La pandemia del Covid-19 es uno de los más grandes desafíos que enfrenta la humanidad actualmente, afectando 1,2 billones de estudiantes en todo el planeta (UNESCO, 2020). En el sector educativo colombiano se tomaron medidas similares a las de otros países, el aislamiento colectivo, que derivó en el cierre de instituciones educativas, colegios públicos y privados, y las universidades e instituciones de educación superior, cancelando actividades presenciales con

aras a mitigar la propagación del virus y salvaguardar la vida de niños, niñas jóvenes, padres de familia y comunidad educativa en general. Para contrarrestar la pandemia, se ha promovido el trabajo virtual en casa. A continuación, se expresan los lineamientos actuales en torno a la enseñanza del bilingüismo y la iniciativa del presente estudio.

En Colombia, la política actual para la enseñanza del idioma extranjero-inglés es el Programa Nacional de inglés PNI 2015-2025, cuya meta es lograr que ciudadanos y ciudadanas sean capaces de comunicarse en inglés para insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN, 2006, p. 6). En este orden de ideas, el PNI está enfocado a mejorar la competencia comunicativa en los niveles educativos: primaria, bachillerato, y educación terciaria. Específicamente, se pretende alcanzar un nivel B1 o nivel pre-intermedio según el Marco Común Europeo de Referencia MCER del Consejo Británico (2002) en el componente de inglés dentro de la prueba Saber 11°. Para ello, el MEN ha fortalecido el aprendizaje del idioma extranjero en instituciones educativas oficiales, denominadas colegios focalizados, mediante capacitaciones de docentes, mejorando sus competencias comunicativas, ¡actualizaciones en las metodologías contemporáneas de la enseñanza del idioma y la implementación de los materiales educativos English please! y *Way to go!* para la enseñanza del inglés desde grado sexto a grado undécimo en el ciclo de bachillerato.

Asimismo, los materiales educativos están alineados con las metas del MCER del Consejo Británico (2002), centrándose en cinco habilidades lingüísticas: 1) comprensión de lectura, 2) comprensión auditiva, 3) interacción social, 4) expresión oral y 5) expresión escrita. No obstante, el componente de la prueba Saber 11° únicamente evalúa la comprensión lectora: habilidades de lectura, vocabulario y gramática. Dejando a un lado, la comprensión auditiva, la producción oral y la producción escrita. Aunado a lo anterior, la mayoría de las instituciones educativas colombianas enfatizan en el desarrollo de habilidades de producción oral, comprensión oral y lectura, desestimando la producción escrita. Moreno *et al.* (2007), expresan que este hecho, está asociado con la implementación del método comunicativo. De igual manera, los docentes de lengua extranjera relegan esta habilidad dentro de sus prácticas pedagógicas, puesto que se requiere tiempo para corregir los escritos.

Análogamente, existen instituciones educativas que atienden niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad social que no reciben la misma calidad educativa comparada con aquellas que hacen parte de las instituciones focalizadas beneficiarias de las estrategias del PNI. Vale la pena señalar que la vulnerabilidad y exclusión, se genera en diversos ámbitos y formas. Para los investigadores, la vulnerabilidad educativa se asume desde los fundamentos de Giberti *et al.* (2005) y Fernández (2017), quienes la sitúan en los lineamientos de la vulnerabilidad so-

cial, y versa sobre situaciones desfavorables provocadas por las condiciones del entorno en el que viven los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, evidenciando altos niveles de riesgo en el entorno sociocultural, donde se observan circunstancias familiares, sociales, legales y culturales que obstaculizan el desarrollo integral como estudiantes. Ahora bien, la vulnerabilidad educativa se deriva de la vulnerabilidad social, y se concibe como una consecuencia negativa causada por las características socioculturales del hogar que actúan sobre el rendimiento educativo (Villalta, 2010; Díaz y López, 2017).

Con el objeto de contrarrestar esta situación, se crean actividades educacionales apoyadas por el recurso Jclíc. En los siguientes apartados se expresan los principales enfoques teóricos de la enseñanza de la producción escrita en L2 (segunda lengua) que son pilares en la creación e implementación de actividades didácticas de redacción ejecutadas en el presente estudio. El objetivo del estudio fue fortalecer la producción escrita del inglés para estudiantes de grado séptimo en condiciones de vulnerabilidad en la ciudad de Bucaramanga-Colombia, implementando un ambiente de aprendizaje inclusivo haciendo uso de la herramienta Jclíc para la creación de actividades educacionales.

## Referentes teóricos

### La producción escrita en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL)

En términos generales, la escritura se considera un tipo de refuerzo y extensión de las otras tres habilidades: comprensión oral, producción oral y lectura (Cassany, 2005). Es vital en el proceso de aprendizaje del idioma extranjero, ya que, ayuda inicialmente a desarrollar la expresión y la comprensión oral. Existe una variedad de textos escritos, cada uno requiere ciertos formatos y reglas para su producción como: ensayos, artículos, cartas, diarios, mensajes, anuncios, direcciones, recetas, invitaciones, mapas, entre otros. No obstante, la escritura para los estudiantes de EFL no es una tarea simple, especialmente cuando su competencia en L2 no está bien desarrollada (Brookes y Grundy, 1998).

Un modelo incluyente debe tener en consideración a) Las características desde varias perspectivas de los textos, b) Los procesos de escritura y las características de cada alumno, c) Los contextos sociales y culturales en los que se lleva a cabo el acto educativo y d) La manera de valorar la calidad y evaluar el aprendizaje. Sin embargo, no existe un modelo o enfoque que contenga estos elementos (Cumming y Riazi, 2000). De acuerdo con Chen (2007), en la enseñanza de la producción escrita en EFL se destacan tres enfoques: 1. Enfoque en el producto, 2. Enfoque en el proceso y 3. Enfoque en el género. El primer enfoque, se concentra en la forma,

por otro lado, el enfoque en el proceso se focaliza en el escritor y, por último, el enfoque de género se concentra en el lector.

### Enfoque del producto en la enseñanza de la escritura de EFL

Este enfoque tiene como premisa que el componente más relevante de la escritura es el conocimiento lingüístico, en vez de la habilidad lingüística. Según Richards (1990) su principal objetivo es la producción de textos impecables, de igual manera, este enfoque tradicionalista usado para la producción escrita es definido en palabras de Pica *et al.* (1987) como el énfasis en el producto redactado, en vez del proceso de redacción; en otras palabras, el énfasis es puesto en el análisis del de las estructuras discursivas: las palabras, oraciones y párrafos, el uso de la sintaxis, la ortografía y la puntuación al igual que el estilo. Se centra, fundamentalmente, en asistir a los alumnos a aprender reglas gramaticales y en cómo evitar que se cometan errores en la escritura, en este sentido, Badger y White (2000) destacan que, en este enfoque basado en el producto, se considera la producción escrita, tan solo como el conocimiento de la estructura de la lengua. Otro rasgo característico son las cuatro etapas que conllevan a la escritura: Familiarización, escritura controlada, escritura guiada y escritura libre (Richards y Theodore, 1998; Ivanic, 2004; Steele, 2004).

La primera etapa de familiarización concierne a la preparación de los alumnos para el texto que deben redactar por medio de la demostración de las habilidades, que requieren ser practicadas. En este aspecto, Hyland (2003) señala que la familiarización puede lograrse al enseñar a los alumnos gramática específica y vocabulario contextualizado. Los ejercicios de familiarización muestran a los estudiantes, el tipo de escritura que redactarán, en la etapa de la escritura controlada, se les permite practicar.

Asimismo, estos ejercicios se dividen en dos clases: Unir palabras o reorganizar oraciones y ejercicios de sustitución. En otras palabras, el desarrollo de esta etapa en EFL consiste en estructurar oraciones gramaticales y recibir instrucciones acerca de los cambios en una pieza del discurso. Raimes (1985), considera que esta etapa es una técnica que proporciona a los estudiantes tanto contenido como forma de la lengua.

La tercera etapa, la escritura guiada, es una conexión entre la etapa controlada y la escritura libre. Durante esta etapa, se desarrollan ejercicios de completar; como llenar en los espacios vacíos o agrupar palabras con gráficos, ejercicios de reproducción como reescribir algo de memoria, ejercicios de comprensión cómo tomar apuntes y ejercicios de parafraseo. Durante esta etapa, se le da libertad al estudiante para realizar la redacción.

Complementando, la etapa de escritura libre o escritura exprés, como su nombre lo indica, le otorga la oportunidad al alumno de escribir libremente, sin parar (Elbow, 1973; Reid, 1993; John, 2017). En lugar de poner énfasis en el producto final y la corrección de sus errores, los estudiantes se preocupan por auto-descubrirse y ponen poca atención a las estructuras gramaticales. No obstante, esta etapa posee aspectos negativos: a) Se llevan a cabo errores gramaticales, ortográficos y de vocabulario y b) Los docentes no tienen oportunidad de retroalimentar a sus alumnos (Elbow, 1973).

Por último, el enfoque del producto ayuda a los estudiantes en las etapas iniciales de aprendizaje para desarrollar y mejorar su precisión gramática, no obstante, como lo afirman Badger y White (2000) en este enfoque, no se presta atención al escritor ni al propósito del escrito y se deja a un lado el proceso de escritura como la planeación, los esquemas de texto y la lluvia de ideas.

### Enfoque del proceso en la enseñanza de la escritura de EF

Como su nombre lo indica, el enfoque en el proceso de la escritura desarrollado durante los años 60's, se considera más apropiado que el enfoque del producto de la escritura. Según Rohman y Wlecke (1964) este enfoque se clasifica en tres etapas: 1. Etapa de preescritura que comprende tareas que se desarrollan antes de escribir, 2. El borrador y la etapa de escritura y 3. La etapa de reescritura en donde se pone énfasis en la gramática y la ortografía (Rose, 1980; Hyland, 2003; Arteaga, 2018). La escritura es un proceso no lineal, recursivo, que requiere llevar a cabo actividades antes, durante y después de su realización. Lo dicho hasta este punto, supone que, durante el proceso de composición, los estudiantes pueden retroceder o avanzar en las actividades siempre y cuando sean útiles para sus escritos (Raimes, 1985). De ahí se desprende la principal diferencia entre el enfoque en el producto y el enfoque en el proceso, dado que este último, enfatiza los procesos cognitivos que los alumnos utilizan al momento de redactar como la planeación, composición y revisión del escrito.

De ahí que, este enfoque promueve el desarrollo del lenguaje a través de diversas actividades que se llevan a cabo en el aula. Por otro lado, Steele (2004) manifiesta que existen ocho etapas del enfoque en el proceso de escritura:

a) *Etapa número uno*: se generan ideas por medio de lluvia de ideas y discusiones, de esta manera los alumnos tienen la posibilidad de examinar las características que necesitan para realizar un escrito determinado, b) *Etapa número dos*: en este ciclo, los discentes cambian ideas a escritos y determinan la calidad y la utilidad de estas, c) *Etapa número tres*: durante este periodo los estudiantes organizan las ideas en mapas mentales y formas lineales, de tal manera

que se establece una relación jerárquica entre las ideas, las cuales asisten a los estudiantes con la estructura de sus escritos; d) *Etapa número cuatro*: en esta fase los alumnos llevan a cabo su primer borrador y es usualmente desarrollado en parejas o en grupos, e) *Etapa número cinco*: durante esta etapa se intercambian los borradores entre los estudiantes para que los demás compañeros, puedan leer los escritos y el escritor adquiera conciencia sobre producir textos para alguien más, de ahí que se lleve a cabo la retroalimentación en pares, f) *Etapa número seis*: luego de recibir la retroalimentación, los borradores se regresan y se llevan a cabo las mejoras, basándose en los comentarios de los compañeros, g) *Etapa número siete*: se redacta el último borrador y h) *Etapa ocho*: los escritos de los alumnos se evalúan y el docente provee una retroalimentación constructiva.

Por último, se recalca la idea que este enfoque de la escritura en el contexto del inglés como L2, considera al alumno como un productor independiente del texto. No obstante, este enfoque tiene algunos inconvenientes, como lo afirma Tribble (2003) quien manifiesta que entre tanto este enfoque posee ventajas para el escritor, no pone gran énfasis en el lector, lo cual no es de gran beneficio para aquellos lectores que pretenden conseguir algún conocimiento del texto. Enfoque de género en la enseñanza de la escritura de EFL.

Este último enfoque concibe a la escritura como una práctica social y cultural, cuyo propósito es comprender el contexto donde se realiza el escrito, y las convenciones discursivas de la comunidad. De esta forma, el conocimiento de géneros apropiados debe ser explícito durante el desarrollo de clase. Asimismo, el énfasis se pone en la lengua y las características de un texto en particular, y el contexto en el que se emplea dicho texto. Para Hyland (2003) el concepto de género es definido como las maneras abstractas y socialmente reconocidas de uso de la lengua, las cuales son actividades con un propósito comunicativo empleado por los integrantes de una comunidad discursiva específica. A diferencia del enfoque del proceso, este se enfatiza más en el lector y las convenciones, que un texto, requiere que sea aceptado por sus lectores (Munice, 2002). Este enfoque plantea un modelo cíclico del aprendizaje que consta de tres fases (Burns, 2001): Modelaje, negociación conjunta y construcción independiente.

En la etapa de Modelaje, el género de estudio es presentado a los alumnos, asimismo, se hacen discusiones enfocándose en la función social y educativa del género y el análisis, se centra en la estructura y el lenguaje del texto. En la segunda etapa, denominada de negociación conjunta, se llevan a cabo ejercicios para manipular formas de la lengua relevante, igualmente, se fomenta un proceso de negociación entre el docente y sus alumnos. Finalmente, en la etapa de construcción independiente de textos, los aprendices redactan textos reales por medio de actividades como escoger un tema, realizar investigaciones y escritos. En ese sentido, la escritura se transforma en un esfuerzo interactivo y cognitivo.

En síntesis, las estrategias y las características que utilizan los modelos centrados en el producto, proceso y género, proporcionan una perspectiva completa que asiste a comprender la esencia y la forma como se aborda cada uno de ellos. Es imperante señalar que estos tres enfoques didácticos de producción escrita, no se excluyen el uno al otro, en cambio se complementan y pueden ser empleados para generar ambientes de aprendizaje significativo, de acuerdo con las necesidades específicas y el contexto sociocultural.

Hasta este punto se han pormenorizado las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita y sus estrategias didácticas, a continuación, se detallan el entorno educativo Jclíc y sus particularidades.

### Jclíc y sus herramientas que asisten la producción escrita

La interacción en un ambiente digital es relevante y beneficiosa para la mejoría de las representaciones del input (Gascoigne, 2006), por lo tanto, los estudiantes del siglo XXI requieren estar lo suficientemente motivados para la participación en las actividades multimedia. Cabe señalar que el principal objetivo de un programa o plataforma destinado a la enseñanza no radica en reemplazar al maestro, sino más bien en asistir al educador para presentar de manera más rápida el contenido, por medio de diferentes recursos, proporcionando una alternativa atractiva e interactiva para ayudar al aprendizaje de la lengua extranjera.

Por ende, como complemento para algunas actividades presenciales de producción escrita, se ha utilizado la aplicación educativa Jclíc. Este software es de código abierto-libre, fácil de usar -friendly user- y se utiliza para la elaboración de aplicaciones didácticas que permiten a los docentes -aún sin ser programadores- crear actividades adecuadas en diferentes niveles educativos (Stelea y Girón, 2017). Este software se desarrolló en España y está bajo la plataforma Java, su expansión inició en el año 1992. De la misma forma, este software puede ser utilizado en todos los sistemas operativos: Windows, Mac y en teléfonos móviles.

La Cruz-Orbe (2014) y Laura (2019) declaran que Jclíc es un ambiente para la creación, alcance y evaluación de las actividades educativas multimedia. Esta aplicación permite la creación de diversas actividades interactivas como asociaciones simples y complejas, juegos de memoria, actividades de identificación, puzzle doble, de intercambio y de agujero; actividades de texto, completar texto, rellenar agujeros, identificar elementos y ordenar actividades de respuesta escrita. Los contenidos de las actividades pueden incluir sonidos, archivos MP3, animaciones o videos.



A continuación, de acuerdo con Malpica (2020), se detallan las actividades viables en esta aplicación: a) Los rompecabezas que presentan información inicialmente desordenada, la cual puede ser gráfica, textual, sonora... o combinar aspectos gráficos y auditivos al mismo tiempo, b) Las asociaciones para descubrir las relaciones existentes entre dos conjuntos de información. Las sopas de letras y los crucigramas que son variantes interactivas de los pasatiempos de palabras escondidas, c) Las actividades de texto basadas siempre en palabras, frases, letras y párrafos de un texto que hay que completar, corregir u ordenar y d) Textos con contenido multimedia.

## Metodología

### Enfoque

El diseño de la investigación es cuantitativo de tipo experimental. Se resalta que la muestra fue escogida por conveniencia, la institución educativa María Cano dentro del grupo de instituciones públicas adscritas a las comunas 1 y 2 de Bucaramanga.

### Unidades de análisis

Para la selección de los grupos, se tuvo en cuenta la elección no probabilística, que en palabras de Hernández *et al.* (2014) no depende del azar, sino de las características de la investigación. El criterio para la selección de los participantes fueron los resultados de la prueba SABER. La población fue de 305 estudiantes, la muestra 56 estudiantes, de ambos sexos entre 12 y 15 años. Los padres, firmaron consentimiento informado, autorizando la grabación de sus hijos menores.

La institución María Cano brinda atención educativa a niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social y cultural se ubica en la comuna número 2 en el barrio Villa Helena, norte de Bucaramanga-Colombia. El barrio fue declarado zona no habitable en 2003, a causa del detrimento de las vías de acceso, parques, zonas comunes e inmuebles, los cuales en su gran mayoría son viviendas e invasiones construidas en predios de alto riesgo. Entretanto, los altos índices de pobreza reflejan factores relacionados con la desnutrición, lo que se suma a la constante violencia, que se percibe dentro de la zona, debido a la presencia y guerra entre bandas criminales.

### Técnicas de recolección

La presente investigación utilizó el cuestionario VARK propuesto por Fleming y Mills (1992), para determinar la preferencia de los discentes para el procesamiento de la información en la modalidad sensorial, de tal modo que, se puedan crear actividades didácticas más pertinentes.

En este sentido, Lozano (2001) manifiesta que el cuestionario **VARK** posibilita reconocer el estilo predominante de percepción de los alumnos y adaptar estilos de enseñanza de los docentes, con el objeto de mejorar el rendimiento en su aprendizaje. Este cuestionario consta de 16 enunciados, 4 para cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje (auditivo, lector-escritor, visual y kinestésico). Cada ítem contiene 4 opciones de respuesta (a, b, c, d). Los resultados obtenidos muestran una estructura de cuatro factores, con una fiabilidad adecuada (Leite *et al.*, 2010).

**Visual (V):** Preferencia por la información percibida a través de las imágenes: mapas, diagramas, figuras, fotos y dibujos.

**Aural/Auditivo (A):** Preferencia por la información que se escucha o se habla.

**Cenestésico (K):** Preferencia perceptiva relacionada con el uso de la experiencia y la práctica.

**Leer/Escribir (R):** Preferencia por la información mostrada a través de las palabras.

Asimismo, con el propósito de utilizar un material evaluativo en donde la lengua sea entendida como un sistema de estructuras y signos, que se desarrolla dentro de un contexto específico, y que al mismo tiempo, permita medir la construcción de conocimientos significativos de los discentes, se trabajó con las evaluaciones propuestas por el currículo sugerido para la enseñanza de lenguas extranjeras en su English kit (2016), presentes en el libro *-Way to go-* cuya propuesta fue elaborada por el MEN de Colombia, en colaboración con el British Council. Las evaluaciones presentan actividades que tienen en consideración los tópicos más representativos, enseñados durante el desarrollo del periodo -temas, gramática, vocabulario, discurso y habilidades de escritura.

### Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se configuraron dos grupos: el control y experimental, los cuales realizaron dos exámenes, uno al principio y otro al final de la intervención. El experimento realizado es puro ya que los grupos se hacen equivalentes con el uso de una covariable, estableciendo la eficiencia del ambiente de aprendizaje inclusivo diseñado para fortalecer la producción escrita, fundamentada en los modelos de producto, proceso y género, asistida por la herramienta Jcllic.

Sumado a lo anterior, se caracterizaron los canales de percepción de los alumnos mediante el uso del cuestionario **VARK**. El grupo experimental trabajó los contenidos didácticos desarrollados con Jcllic, se consolidaron 30 sesiones de clases de aproximadamente 60 minutos. El grupo de control recibió sus clases siguiendo los parámetros propuestos en el libro guía del grado séptimo *Way to go!* y los materiales didácticos tradicionales del aula de inglés. Los resultados

se procesaron utilizando un análisis de varianza multivariado con covarianza, haciendo uso de la hoja de cálculo Microsoft Office Excel 2019 y del software estadístico IBM SPSS Statistics 21.

## Resultados y discusión

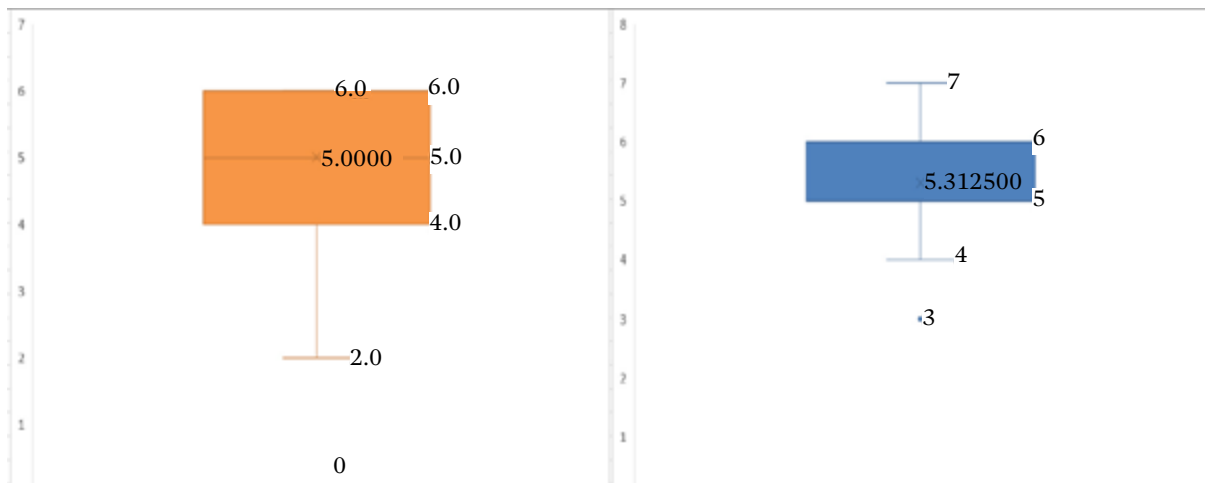
Los estudiantes del grupo control y experimental realizan una prueba pretest y postest para la habilidad lingüística escribir, los resultados se describen de manera cuantitativa a través del gráfico de cajas y bigotes. En la figura 1, se describen los resultados del grupo control.

En lo referente a la **habilidad escritura** el grupo control obtuvo puntajes entre 2 y 6, el valor de Q1 fue de 4 puntos y el valor de Q3 fue de 6, el RI fue de 2 puntos, la caja que se define permite inferir que el 75% de los datos se centran entre Q1 y Q3.

En el postest los estudiantes en la habilidad escritura lograron un puntaje mínimo de 4 y máximo de 7. El valor de Q1 pasó de 4 en pretest a 5 puntos en postest, Q3 se mantuvo en 6 puntos, hay menos dispersión comparando con los resultados pretest. Se presentó un dato atípico de 3 puntos. Y la mediana que en postest que fue de 5,000 puntos pasó a ser 5,313, evidenciando un ligero aumento.

Figura 1.

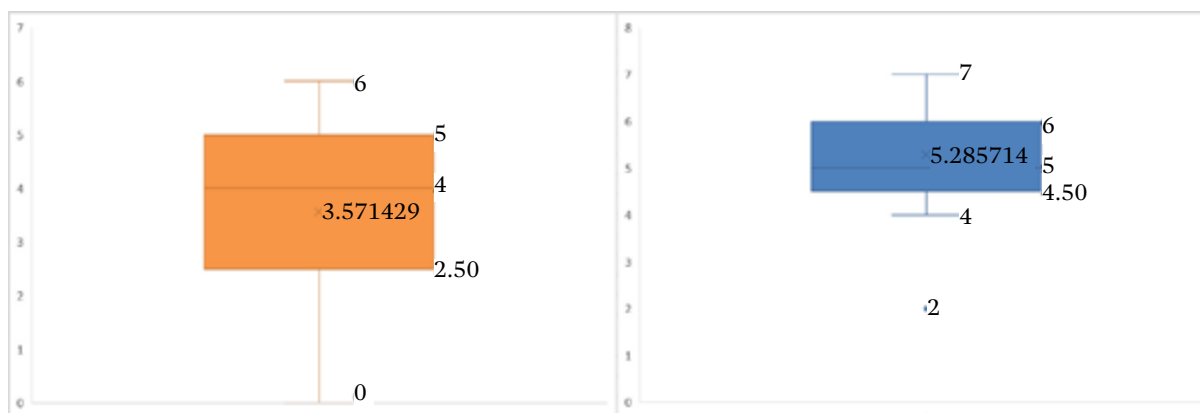
*Análisis de los datos obtenidos en las pruebas pretest (izquierda) y postest (derecha) obtenidos por parte del grupo control. Comparación de los resultados en la habilidad escritura.*



La mejora de los resultados en la producción escrita puede atribuirse a la implementación de los materiales educativos English please !y Way to go! como parte de la política nacional para la enseñanza del idioma extranjero-inglés. En este punto, es importante señalar que los materiales educativos están alineados con las metas del MCER del Consejo Británico (2002), centrándose en las cinco habilidades lingüísticas alineadas con el PNI que se enfoca en mejorar la competencia comunicativa (MEN, 2006). En la figura 2, se presenta la distribución de los datos del grupo experimental en la habilidad lingüística producción escrita en inglés. En lo referente a la **habilidad escribir** los datos se ubicaron en un rango de 0 a 6 punto, Q1 tuvo un valor de 2.5 y Q3 se ubicó en 5 puntos. La mediana está desplazada hacia Q1. El RI es de 2,5 puntos. Los bigotes indican que hay variabilidad hacia los puntajes bajos.

Figura 2.

*Análisis de los datos obtenidos en las pruebas pretest (izquierda) y postest (derecha) obtenidos por parte del grupo experimental. Comparación de los resultados en la habilidad escritura.*



Los puntajes que obtuvieron los estudiantes en la prueba de inglés postest van de 4 puntos a 7 puntos sobre los 10 puntos posibles. El valor de Q1 es de 4 lo que indica un incremento de 1,5 puntos y el valor de Q3 fue de 6, el RI fue de 2 puntos y la caja que se define permite inferir que el 50 % de los datos se centran entre Q1 y Q3. La longitud de los bigotes indica que hay variabilidad hacia los puntajes altos. La mediana pasó de 3,371 a 5,286, se concluye que hubo una mejora en la adquisición de la habilidad.

El grupo experimental tuvo en su experiencia de aprendizaje tareas auténticas de escritura que combinaron los tres enfoques: Enfoque en el producto, enfoque en el proceso y enfoque en el género de acuerdo con Chen (2007), estas tareas involucran llenado de espacios en blanco, lluvia de ideas, creación de preguntas entre otras, que favorecen las asociaciones simples y

complejas necesarias para la construcción de textos en coherencia con expresado por La Cruz-Orbe (2014) y Laura (2019), sobre los atributos de la herramienta Jelic. Confirmando que la interacción en un ambiente digital es motivante y beneficiosa para las representaciones y asociaciones efectivas por parte de los estudiantes (Gascoigne, 2006).

Para validar estadísticamente el impacto del experimento (implementación del ambiente de aprendizaje inclusivo haciendo uso de la herramienta Jelic sobre la adquisición de habilidad lingüística escribir), fue necesario establecer estadísticamente la homogeneidad de los grupos. Como el grupo control fue superior al experimental, se empleó como la covariable para los resultados del pretest, cumpliéndose la condición para verificar el efecto del tratamiento o experimento. En la tabla 1, se organizan las medias por grupos (control y experimental) con covariable, estableciendo los valores más bajos y altos para la habilidad escribir.

**Tabla 1.**  
*Resultados para la habilidad lingüística escribir aplicando covariable*

Grupo					
Dependent Variable	Grupo	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Write	Control	5,056a	,200	4,652	5,461
	experimental	6,044a,b	,273	5,490	6,597

**Nota:**

- a. Covariate appearing in the model is evaluated at the following value: CovWrite = 4,434.
- b. Based on modified population marginal mean. **Fuente:** Tratamiento de datos usando SPSS.

En la tabla 2, se presentan los ajustes a las medias por grupo (control y experimental), canal preferente caracterizado aplicando la covariable y discriminado por grupo presentando los valores mínimos y máximos.

La prueba por utilizar para establecer el efecto es la prueba de Pillai's Trace, como parte de un análisis MANOVA cuando se analizan dos grupos, tal y como lo enuncia (Rodríguez y Mora, 2001).

**Tabla 2.**

*Resultados por grupo y canal preferente VARK aplicando covariable*

VARK * Grupo						
Dependent Variable	VARK	Grupo	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Write	A	Control			4,366	5,428
		experimental	5,515a	,613	4,273	6,756
	K	Control	4,819a	,453	3,902	5,737
		experimental	5,658a	,264	5,125	6,192
	R	Control	4,868a	,337	4,185	5,551
		experimental	5,436a	,534	4,354	6,518
	RK	Control	4,954a	,636	3,665	6,242
		experimental	.a,b	.	.	.
	V	Control	5,012a	,473	4,053	5,970
		experimental	6,255a	,642	4,955	7,555
	VA	Control	5,790a	,625	4,525	7,055
		experimental	7,355a	,760	5,817	8,893

**Nota:**

a. Covariate appearing in the model is evaluated at the following value: CovWrite = 4,434.

Finalmente, en la tabla 3, se presenta el test para evaluar el efecto del experimento sobre la habilidad escribir. Se obtuvieron diferencias significativas (traza Pillai  $p < 0,05$ ) para la variable habilidad lingüística escritura  $p = 0,012$ . No es necesario realizar una prueba de comparación de medias debido a que son únicamente dos tratamientos (experimental Vs control).

**Tabla 3.**

*Evaluación del efecto del experimento sobre los resultados de la habilidad lingüística escribir*

Tests of Between-Subjects Effects						
Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
CovWrite	Write	,000	0	.	.	.
VARK	Write	6,008	5	1,202	1,648	,171
	Write	5,118	1	5,118	7,021	,012
VARK * Grupo	Write	,735	4	,184	,252	,907

**Fuente:** Tratamiento de datos usando SPSS.

La producción escrita a través del uso de las actividades propuestas en Jclíc tiene mejores resultados comparado con el grupo control. Estadísticamente se estableció que las diferencias son significativas, lo anterior se atribuye a la robustez de la estrategia didáctica y la herramienta que permitió el diseño de variados recursos contextuales, que mantiene motivado al estudiante como se había señalado en los estudios de (Malpica, 2020 y Stelea y Girón, 2017). Articulando los enfoques centrados en la forma, en el proceso escrito y el lector que son los enfoques requeridos para producción escrita de acuerdo con lo expuesto por Chen (2007).

## Conclusiones

La educación virtual de la lengua extranjera adaptada a las necesidades actuales de enseñanza ante la emergencia sanitaria del COVID-19, específicamente, la integración de actividades educativas que involucran los modelos de escritura: producto, proceso y género, y cuyos ejes se originan desde los intereses y el contexto sociocultural de los discentes propician un ambiente de aprendizaje inclusivo diseñado con base en el uso de la herramienta Jclíc, en consecuencia, se fortalece la producción escrita del inglés de los estudiantes en condición de vulnerabilidad.

La iniciativa del ambiente de aprendizaje inclusivo diseñado con base en el uso de Jclíc es una alternativa que contribuye a la reducción de la brecha de la desigualdad social, propiciando los objetivos de desarrollo sostenible para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad de las comunas 1 y 2 del norte de Bucaramanga, coadyuvando tanto en el proceso de formación académica como también en el cambio de visión del mundo que tienen los niños niñas y jóvenes en cuanto a su propio rol en la sociedad.

La creación del ambiente de aprendizaje para la adquisición de la producción escrita para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social se realizó bajo el programa de código abierto Jclíc consolidando 30 sesiones de 60 minutos, las cuales generan un impacto positivo sobre el aprendizaje, ya que fomentan la motivación como punto de partida para que los estudiantes alcancen su máximo potencial, construyendo saberes o aprendizajes mediante la interacción social.

Para establecer la efectividad de un experimento en un proceso de investigación de corte cuantitativo, es necesario validar estadísticamente su impacto, para ello se establece la homogeneidad de los grupos, Si el grupo control es superior al experimental, se debe emplear una covariable para cumplir la condición de igualdad, que permitirá verificar el efecto del tratamiento o experimento.

Los estudiantes con canal de percepción preferente visual-auditivo (VA) obtienen mejores resultados en la prueba de producción escrita del inglés, le siguen los estudiantes con canal preferente visual (V) y en tercer lugar se ubican los caracterizados como Leer/Escribir (R), no hay diferencias estadísticamente significativas.

Es imperante que la escuela genere condiciones de permanencia de los niños, a través del fomento de estrategias orientadas hacia la inclusión educativa desde el currículo, garantizando una intervención acertada desde la planificación, selección de estrategias y herramientas que garanticen un proceso de aprendizaje de calidad que se merece cada niño en Colombia, cerrando las grandes brechas de calidad del sistema educativo.

## Referencias

- Arteaga, H. (2018). Using the Process-Genre Approach to Improve Fourth Grade EFL Learners' Paragraph Writing. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 10(2), 217-244. <http://doi.org/10.5294/laclil.2017.10.2.3>
- Badger, R. y White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- British Council. (2002). *Niveles de Inglés, Marco común europeo*. <https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles>
- Brookes, A. y Grundy, P. (1998). *Beginning to write: writing activities for elementary and intermediate learners*. Cambridge University Press.
- Burns, A. (2001). Genre-based approaches to writing and beginning adult ESL learners. In Candlin, C. N. and Mercer, N. (Eds.), *English Language Teaching in its Social Context*. (200-207).
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco Libros.
- Chen, Y. (2007). Learning to learn: the impact of strategy training. *ELT Journal*, 61(1)20-29. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl041>
- Consejo Británico (2002). *Niveles de Inglés, Marco común europeo*. <https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles>



- Cumming, A. y Riazi, A. (2000). Building models of adult second language writing instruction. *Learning and Instruction*, 10, 55–71. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00018-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00018-3)
- Díaz, C. y López, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. Oxford University Press - New York, NY. <https://talkcurriculum.files.wordpress.com/2014/09/elbow-p-1973-writing-without-teachers-pp-12e28093751.pdf>
- Fernández, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XX1*, 20(1), 121-140. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12855>
- Fleming, N. y Mills, C. (1992). *Not another inventory, rather a catalyst or reflection to improve the academy*. University of Nebraska - Lincoln. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>
- Gascoigne, C. (2006). *Toward an Understanding of Incidental Input Enhancement in Computerized L2 Environments*. *CALICO Journal*, 24(1), 147-162. <https://doi.org/10.1558/cj.v24i1.147-162>
- Giberti, E., Garaventa, J. y Lamberti, S. (2005). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, 6 edición. McGraw-Hill. [https://www.academia.edu/37071176/Metodolog%C3%ADa\\_de\\_la\\_investigaci%C3%B3n\\_6a\\_ed.\\_](https://www.academia.edu/37071176/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_6a_ed._)
- Hyland, K. (2003). *Teaching and researching writing*. Pearson: London. [http://ijltr.urmia.ac.ir/article\\_20346\\_fc5d9b0276497a337bfba98f8918adb2.pdf](http://ijltr.urmia.ac.ir/article_20346_fc5d9b0276497a337bfba98f8918adb2.pdf)
- Ivanic, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18, 220–45. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>

- John, D. (2017). Introducing free writing to college students to enhance their writing skills. Fortell, A *Journal of Teaching English Language and Literature*, (34), 27-34. <https://www.riesi.ac.in/wp-content/uploads/2022/02/10-CRN-FORTELEditorJanuary2017.pdf>
- La Cruz-Orbe, S. (2014). *Aplicación del software educativo JCLIC como herramienta didáctica en el desarrollo de capacidades cognitivas en estudiantes con síndrome de Down* [Tesis Doctoral, Facultad de Posgrado en Educación de la Universidad San Martín de Porres]. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/2043> [http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2043/1/lacruz\\_o.pdf](http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2043/1/lacruz_o.pdf)
- Laura, K. (2019). La Aplicación de un Software en Comprensión de Textos en inglés para Estudiantes en Perú. *Neumann Business Review*, 5(2), 118. <https://doi.org/10.22451/3002.nbr2019.vol5.2.10042>
- Leite, W., Svinicki, M. y Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning Styles Inventory with Multitrait–Multimethod Confirmatory Factor Analysis Models. *Educational and Psychological Measurement*, 70(2), 323-339. <https://doi.org/10.1177/0013164409344507>
- Lozano, A. (2001). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. México: Trillas. <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/ESTILOS-DE-APRENDIZAJE-Y-ENSEÑANZA-UN-PANORAMA-DE-LA-ESTILISTICA-EDUCATIVA.pdf>
- Malpica, A. (2020). Integración de la educación digital y los aportes de las TIC, JClíc a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. *Revista Pensamiento Udecino*, 4(1) 93 – 108. <https://doi.org/10.36436/23824905.289>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2014). *Programa Nacional de Inglés 2015-2025*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles343837\\_Programa\\_Nacional\\_Ingles.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2016). *Diseñando una propuesta de Currículo Sugerido de inglés para Colombia*. Colombia Bilingüe [Archivo PDF]. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2016%20Dise%C3%B1o%20Propuesta%20%20Curr%C3%ADculo%20Sugerido.pdf>
- Moreno, C, Moreno, V. y Zurita, P. (2009). A escribir se aprende escribiendo. *Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, (8), 1-25. <https://marcoele.com/a-escribir-se-aprende-escribiendo/>
- Munice, J. (2002). *Finding a place for grammar in EFL composition classes*. *EFL Journal*, 56(2),180-186. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.180>
- Pica, T., Young, R. y Doughty, C. (1987). *The impact of interaction on comprehension*, *Tesol Quarterly*. 21(4), 737-758. <https://doi.org/10.2307/3586992>
- Raimes, A. (1985). *What Unskilled Esl Students Do As They Write: A Classroom Study Of Composing*, *Tesol Quarterly*. 19(2), 229-258. <https://doi.org/10.2307/3586828>
- Reid, J. (1993). *Teaching Esl Writing*. Regents/Prentice Hall. Upper Saddle River.
- Richards, J. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667152>
- Richards, J. y Theodore, R. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, M. y Mora, R. (2001). *Análisis de regresión múltiple*. En *Estadística informática: casos y ejemplos con el SPSS*. Publicaciones de la Universidad de Alicante. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/12077>
- Rohman, G. y Wlecke, A. (1964). *Pre-writing: The Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing*. USOE Cooperative Research Project No. 2174, Esat Lansing, Michigan: Michigan State University. <https://eric.ed.gov/?id=ED001273>
- Rose, M. (1980). Rigid rules, inflexible plans, and the stifling of the language: a cognitive analysis of writer's block. *College Compositions and Communications*, 31(4)389-401. <https://doi.org/10.2307/356589>

- Steele, V. (2004). *Product and process writing*. Recuperado de <http://www.englishonline.org.cn/en/teachers/workshops/teaching-writing/teaching-tips/>
- Steele, S. y Girón, C. (2017). Computer-assisted instruction: 'Jclic' as a new pedagogical tool for EFL learners. *The International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 13(1) 4-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1142265>
- Tribble, C. (2003). *Writing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.5785/12-2->
- UNESCO (2020). *Education: From disruption to recovery*. UNESCO Institute for Statistics data. <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>
- Villalta, M. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-188.

**Citar artículo como:**

Torres-Hernández, J.W. y Gamboa-Mora, M.C. (2023). Producción escrita del inglés en estudiantes en condición de vulnerabilidad: uso de Jclic para su fortalecimiento en los tiempos del COVID-19. *Educación y Ciudad*, (44), e2786. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2786>

**Fecha de recepción:** 16 de agosto de 2022

**Fecha de aprobación:** 22 de diciembre de 2022.