

Las TIC como herramienta didáctica para el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en estudiantes de décimo grado de una institución educativa de carácter público, en el municipio de Floridablanca, Santander.

Teresa De Jesús Ariza Díaz

Trabajo de trabajo de grado para optar el título Magister en Informática de la Educación

Directora

María del Pilar Vargas Daza

Magister en Pedagogía

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ingenierías Fisicomecánicas

Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática

Maestría en Informática de la Educación

Bucaramanga

2020

Contenido

	Pág.
Introducción	14
1. Planteamiento del Problema	17
1.1 Objetivos	20
1.1.1 Objetivo general.....	20
1.1.2 Objetivos específicos.	20
1.2 Justificación	21
2. Marco Referencial.....	24
2.1 Antecedentes investigativos.....	24
2.1.1 Ámbito Internacional.	25
2.1.2 Ámbito Nacional.....	28
2.1.3 Ámbito Regional.....	30
2.2 Marco teórico.....	32
2.2.1 El inglés como lengua extranjera.....	32
2.2.2 Competencia comunicativa.....	34
2.2.3 Proceso de enseñanza –aprendizaje.....	38
2.2.3.1 Autogestión del aprendizaje.....	40
2.2.3.2 Estrategias didácticas.....	42
2.2.4. Aprendizaje colaborativo.....	42
2.2.4.2 Secuencia didáctica.....	43

2.2.5 Las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.....	44
2.2.6 Aprendizaje significativo.....	46
2.3 Marco Legal.....	48
2.3.1 Estándares Basicos de Competencia EBC.....	48
2.3.2. Lineamientos curriculares.....	49
2.3.3 Plan Nacional de Bilingüismo.....	49
2.4 Consideraciones éticas.....	50
3. Marco Metodológico.....	51
3.1 Metodología de la investigación.....	51
3.1.1 Contextualización.....	51
3.1.2 Muestra participante.....	51
3.1.3 Enfoque.....	51
3.1.4 Fases de la investigación.....	53
3.1.4.1 Fase 1. Sentir el problema.....	53
3.1.4.2 Fase 2. Imaginar la solución del problema.....	54
3.1.4.3 Fase 3. Poner en práctica la acción imaginada.....	54
3.1.4.4 Fase 4. Evaluar los resultados obtenidos tras la implementación del recurso.....	54
3.1.4.5 Fase 5. Modificar la práctica a la luz de los resultados,.....	54
3.1.5 Técnicas de recolección de la información.....	55
3.1.6 Instrumentos de la recolección de la información.....	55
3.1.7 Desarrollo de las fases.....	56
4. Análisis e interpretación de resultados.....	60
4.1 Primera fase: diagnóstico.....	60

4.2 Segunda fase: imaginar la solución del problema.....	67
4.3 Tercera fase: implementación.	71
4.3.1 Inclusión de TIC.	71
4.3.1.1 Inclusión de Powtoon.....	71
4.3.1.2 Inclusión de Storyjumper.....	75
4.3.1.3 Inclusión del ELL Campus.	79
4.3.1.4 Matriz categorial diario de campo.	80
4.3.1.4.1 Estrategia de enseñanza- aprendizaje.....	80
4.3.1.4.2 Competencia comunicativa.....	82
4.3.1.4.3 Las TIC como apoyo a los procesos de enseñanza- aprendizaje.	85
4.4. Matriz categorial diario de estudiantes	86
4.4.1 Estrategias de enseñanza aprendizaje.	87
4.4.1.1 Actividades lúdicas y juegos.....	87
4.4.1.2 Trabajo Colaborativo.	88
4.4.2 Las TIC como apoyo a los procesos de enseñanza- aprendizaje.	89
4.5 Cuarta fase: fase de evaluación.....	91
4.5.1 Prueba final writting test.....	92
4.5.2 Prueba final Oral Placement test.....	95
4.5.3 Prueba final ELL Campus.....	97
4.6 Matriz categorial Entrevistas.	102
4.6.1 Las TIC como apoyo a los procesos de enseñanza- aprendizaje.	102
4.6.2 Autogestión del aprendizaje.....	104
4.6.3 Competencia comunicativa.....	104

4.7 Quinta fase: reflexión sobre los resultados	105
5. Conclusiones	110
6. Recomendaciones	113
6.1 Limitaciones de la investigación.....	114
Referencias Bibliográficas	116
Apéndices.....	126

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en inglés de la institución.	18
Figura 2 Las fases de la investigación-acción Whitehead (1991).....	55
Figura 3. Prueba diagnóstica ELL Campus.	61
Figura 4. Oral Placement test.....	63
Figura 5. Diagnóstico writing test.....	65
Figura 6. Análisis de la habilidad escrita a través de Powtoon.....	73
Figura 7 Análisis de la habilidad escrita a través de storyjumper.....	77
Figura 8. Progreso comparativo plataforma ELL Campus.	79
Figura 9. Porcentaje de resultados prueba final writing test.	93
Figura 10. Comparativo prueba diagnóstica y prueba final del writing test.....	95
Figura 11. Resultados prueba final oral placement test.	96
Figura 12 .Comparativo oral placement test	97
Figura 13. Tabla de nivel ELL Campus.....	98
Figura 14. Porcentaje prueba final ELL Campus.....	100
Figura 15. Cuadro comparativo prueba inicial y prueba final ELL Campus.....	101

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Niveles según Marco Común Europeo.	32
Tabla 2. Escala de competencia lingüística en inglés.	37
Tabla 3. Fases, técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	56
Tabla 4. Categorización prueba diagnóstica ELL Campus.....	60
Tabla 5. Categorización Oral placement test	62
Tabla 6. Categorización prueba diagnóstica writing test	64
Tabla 7. Categorización final oral placement test.....	95
Tabla 8. Categorización prueba final ELL Campus.....	99

Lista de Apéndice s

	Pág.
Apéndice A. Secuencia didáctica.....	126
Apéndice B. Oral placement test	136
Apéndice C. Historieta hecha a mano.....	137
Apéndice D. Rúbrica para writing	138
Apéndice E. Producción escrita fase diagnóstica	139
Apéndice F. Videos de Powtoon.....	141
Apéndice G. Historietas de libros con Story Jumper	142
Apéndice H. Más historietas	143
Apéndice J. Categorización diario de campo.....	145
Apéndice K Categorización diario de estudiantes	150
Apéndice L. Categorización uso de Story Jumper.....	156
Apéndice M. Categorizacion writing final test	156
Apéndice N Texto escrito por los estudiantes para la prueba final del writing	157
Apéndice Ñ. Taller de entrevistas.....	159
Apéndice O. Plataforma ELL Campus	160
Apéndice P. Percepción de los estudiantes sobre las clases.	161
Apéndice Q. Instrumento para la entrevista.....	162
Apéndice R. Prueba diagnóstica placement test ELL Campus.....	163

Apéndice S. Diario de estudiantes	166
Apéndice T. Diario de campo	167
Apéndice U. Consentimiento informado para padres de familia.....	170
Apéndice V. Asentimiento para estudiantes.	171
Apéndice W. Producción escrita sobre experiencia de vida	172
Apéndice X. Matriz categorización uso de las TIC	173
Apéndice Y Categorización entrevistas	174
Apéndice Z. Registro fotográfico.	179

Resumen

TÍTULO: LAS TIC COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA, EN ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CARÁCTER PÚBLICO, EN EL MUNICIPIO DE FLORIDABLANCA, SANTANDER*.

AUTOR: TERESA DE JESÚS ARIZA DÍAZ**

PALABRAS CLAVES: TIC, ENSEÑANZA- APRENDIZAJE, INGLÉS.

Este proyecto partió de la necesidad de encontrar estrategias metodológicas que permitieran una revisión en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, en los estudiantes de décimo grado de una institución educativa del municipio de Floridablanca, basada en el análisis de resultados de las pruebas saber de los últimos tres años, a nivel institucional. Una vez aplicada la prueba diagnóstica para corroborar el nivel de competencia de los estudiantes, se procedió a diseñar una secuencia didáctica, teniendo en cuenta el modelo de aprendizaje significativo con el cual se identifica la institución y que incluyera el uso de las TIC, para de esta manera, encontrar una estrategia para las habilidades comunicativas en el idioma inglés.

Para el desarrollo del proyecto se implementó la Investigación Acción (IA) como metodología, cuyo enfoque fue cualitativo, en la que se aplicaron técnicas e instrumentos de recolección de información que posibilitaron el análisis descriptivo e interpretativo, como la observación participante, el diario de campo, el diario de los estudiantes, entrevistas a un grupo focal, una prueba diagnóstica, los cuales permitieron identificar los logros alcanzados por los estudiantes referente a las habilidades comunicativas del idioma inglés.

La investigación se llevó a cabo en cinco fases, tomando como referencia a Whitehead (1991). La primera fase fue un diagnóstico para identificar el nivel de competencia del idioma inglés de los estudiantes, según lo referenciado en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. La segunda fase permitió imaginar la solución del problema, a través del diseño de una secuencia didáctica mediada por TIC, en busca de seleccionar las más adecuadas como estrategias de enseñanza y aprendizaje de inglés.

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ingenierías Fisicomecánicas Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática Maestría en Informática de la Educación Directora María del Pilar Vargas Daza Magister en Pedagogía

Abstract

TITLE: ICT AS A DIDACTIC TOOL FOR THE TEACHING PROCESS OF LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, IN TENTH GRADE STUDENTS OF A PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTION, IN THE MUNICIPALITY OF FLORIDABLANCA, SANTANDER*.

AUTHOR: TERESA DE JESÚS ARIZA DÍAZ**

KEY WORDS: ICT, TEACHING-LEARNING, ENGLISH

This project started from the need to find methodological strategies that would allow a review in the process of teaching English language learning, in tenth grade students of an educational institution in the municipality of Floridablanca, based on the analysis of the results of the knowledge tests of the last three years, at the institutional level. Once the diagnostic test was applied to corroborate the students' level of competence, a didactic sequence was designed, taking into account the significant learning model with which the institution identifies itself and which included the use of ICT, in order to find a strategy for communicative skills in the English language.

For the development of the project, Action Research (AI) was implemented as a methodology, whose focus was qualitative, in which techniques and instruments were applied to collect information that enabled descriptive and interpretative analysis, such as participant observation, field diary, student diary, focus group interviews, a diagnostic test, which allowed the identification of achievements made by the students regarding the communicative competence of the English language.

The research was carried out in five phases, taking Whitehead (1991) as a reference. The first phase was a diagnosis to identify the level of English language proficiency of students, as referenced in the Common European Framework of Reference for Languages. The second phase allowed us to imagine the solution to the problem, through the design of a didactic sequence mediated by ICT, in order to select the most appropriate ones as strategies for teaching and learning English in tenth grade students in the institution.

* Degree Work

**Faculty of Physicomechanical Engineering School of Systems and Computer Engineering Master in Information Technology of Education Director María del Pilar Vargas Daza Magister in Pedagogy

Introducción

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera es una necesidad fundamental en Colombia, debido a que su conocimiento y manejo permite más oportunidades tanto laborales como académicas, además de la facilidad para interactuar con el mundo exterior. Son más las ventajas que tienen aquellos que conocen el idioma, puesto que encuentran fácil aceptación en becas para el extranjero, trabajos mejor remunerados, acceso a información científica y un mejor conocimiento del mundo exterior. El desarrollo tecnológico ha facilitado la innovación en los procesos de enseñanza además de la consolidación de los resultados de aprendizaje. Lo anterior se convierte en una razón más para implementar las TIC en las actividades cotidianas de la educación.

Por lo tanto, la educación no puede alejarse de la innovación, todo lo contrario, es necesario tener en cuenta las formas adecuadas, requeridas, pero sobre todo actualizadas, que despierten motivación hacia el aprendizaje de un segundo idioma, en los estudiantes de esta generación. Para ello el docente debe actualizarse constantemente con relación al uso de las TIC en la educación. El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en la nueva sociedad del conocimiento se articula en nuevos escenarios y roles, en los cuales profesores y estudiantes convergen para lograr nuevos aprendizajes (Díaz Larena, 2011, p.3).

La metodología y estrategias de clase también deben modificarse para que estas se ajusten más a las necesidades y contexto de los estudiantes. “El proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés es el resultado del acto reflexivo que realiza el profesor, el que le permite tomar decisiones para ir en beneficio de sus estudiantes” (Díaz Larena, 2011, p.3). El docente ya no debe ser un

dictador de clase, un sujeto omnisciente, sino que, además de ser un guía, también debe convertirse en un aprendiz junto con sus estudiantes. Como lo afirma Durán, (2006), “algunas ocasiones donde más se aprende, son aquellas en las que se tiene que enseñar a otros” (p.10).

“Nuestros jóvenes han instaurado nuevas formas de interacción que los sumerge constantemente en mundo virtual alejándolos de la realidad cotidiana. Estas nuevas formas de ser, permiten pensar en una juventud virtual” (Guzmán, Cielo Mar et al, 2012, p.17). Es ahí donde los docentes de inglés deben aprender a adaptar la tecnología a la forma como desarrollan las clases, con el ánimo de mantener el interés y la motivación hacia su aprendizaje. “Las nuevas tecnologías no solo constituyen un conjunto de herramientas al servicio de las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino que conforman un entorno, un espacio, un ciberespacio, en el cual se producen las interacciones humanas” (Callister, T. y Burbules, N., 2006, p.18) “A partir de este repensar de su práctica docente surgen las necesidades de incorporar los medios tecnológicos al aula”, Díaz Larena (2011, p.4). El aprovechamiento de los recursos tecnológicos para la enseñanza del inglés no solo facilita el quehacer pedagógico, sino que permite un acercamiento más real a la lengua en cuanto a aspectos socioculturales, acentos y biodiversidad, los cuales facilitan a nuestros educandos tener un mejor desempeño en la habilidad comunicativa del idioma extranjero. Como lo afirma Rico, Yate et All, (2016), “el uso de la tecnología ayuda en la mejora de las habilidades lingüísticas (escucha, habla, escritura y lectura) de una manera interactiva y colaborativa” (p.81).

Es de entender que las herramientas tecnológicas por sí solas no transforman los ambientes escolares. “La relación de las personas con la tecnología no es instrumental y unilateral sino bilateral” (Callister, T. & Burbules, N. , 2006, p. 21). Se requiere entonces la participación activa y estratégica de los docentes, para lograr una mejora constante en su quehacer pedagógico. En este

proyecto se utilizaron algunas herramientas tecnológicas que apoyaron los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés como idioma extranjero.

La estructura de este proyecto está organizada en cinco capítulos. El CAPÍTULO 1 hace referencia al análisis y la formulación del problema que se abordó; es decir el planteamiento del problema, la pregunta problema con sus respectivas preguntas directrices, los objetivos tanto general, como específicos y la justificación. El CAPÍTULO 2 corresponde al marco teórico y al marco conceptual, además un acercamiento a los antecedentes investigativos más conocido como estado del arte, lo cual permitió consultar la manera como otros investigadores han abordado el mismo tema en el ámbito internacional, nacional y regional, los cuales proporcionaron argumentos de autoridad para realizar el proceso de intervención y análisis. Además, el marco legal que corresponde a las consideraciones éticas que se deben tener en cuenta al desarrollar un proyecto. En el CAPÍTULO 3 se encuentra el marco metodológico, donde se explica la metodología tenida en cuenta para el desarrollo de la investigación, la contextualización, la muestra participante, el enfoque, las cuatro fases de la investigación acción según el modelo de Whitehead (1991), correspondiente al plan de acción, la acción, la observación y la reflexión; además las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos. En el CAPÍTULO 4 se encuentra el análisis e interpretación de los resultados. El CAPÍTULO 5 hace alusión a las conclusiones, las referencias bibliográficas y los Apéndice s.

1. Planteamiento del Problema

A pesar de las reformas curriculares de los últimos tiempos que se precian de sus fundamentos en el constructivismo, por lo menos en el caso de los sistemas educativos de nuestra región, aún permanecen formas tradicionales de enseñanza como lo son las clases centradas en el profesor utilizando libros de texto seguidos y desarrollados al pie de la letra, evaluaciones de selección múltiple que no miden el verdadero aprendizaje, una cantidad de información subutilizada y el poco o nulo desarrollo de estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo de una segunda lengua. Esta clase de recursos utilizados en las clases de inglés producen en los estudiantes cierta apatía por aprender un nuevo idioma, y como consecuencia generan, no solo malos resultados académicos, sino el bajo nivel de competencia en inglés, causando, además, desesperanza en los docentes por no encontrar las formas más apropiadas para su enseñanza.

Por lo tanto, la tarea principal de los docentes es lograr que los alumnos mejoren sus aprendizajes, creando estrategias pedagógicas donde se incluyan las TIC, que les permita tanto a estudiantes como a docentes, desarrollar un ambiente más dinámico, que favorezca la interacción, la participación activa, que desarrolle la creatividad, pero sobre todo, que los estudiantes sean capaces de expresar su pensamiento en un segundo idioma sin ningún temor a ser juzgados por sus mismos compañeros. “Las percepciones de los profesores se sustentan en constructos racionales y subjetivos, que se manifiestan en sus acciones de aula, que buscan según sus propias visiones, enseñar de una manera particular y específica, buscando con ello que sus estudiantes alcancen los aprendizajes esperados (Díaz Larena, 2011, p.5).

Como punto de partida para abordar la problemática presentada, se vio la necesidad de indagar acerca del bajo desempeño en las habilidades de lectura, escucha, habla y escritura en cuanto al aprendizaje del inglés en los estudiantes de una institución de carácter público del municipio de Floridablanca, lo cual se reflejó en los bajos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas diseñadas y aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional - MEN. (Ver figura 1).

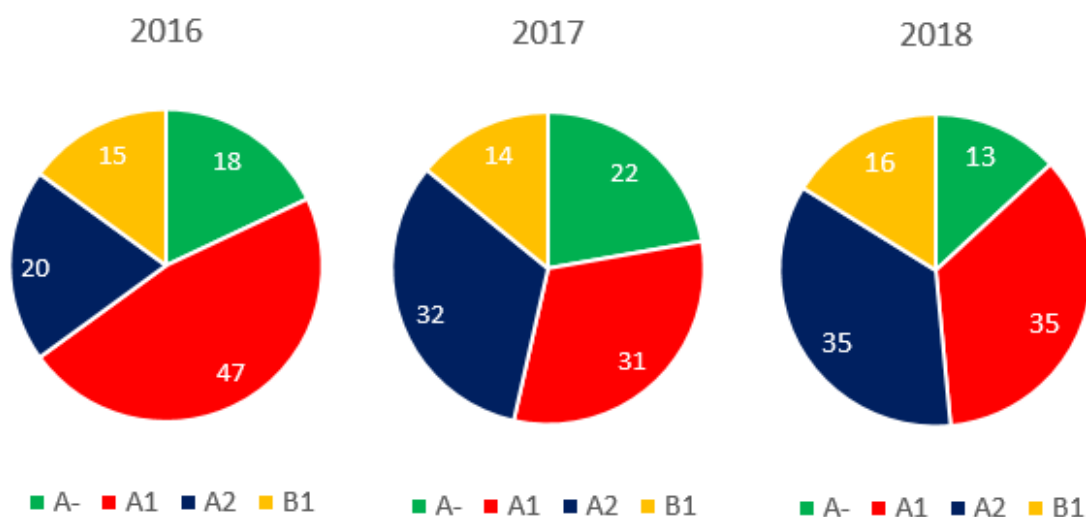


Figura 1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en inglés de la institución.

Nota: Tomado de ICFES Interactivo, Resultados 2016-2018

Como la figura 1 lo indica, solo un promedio del 15% de los estudiantes alcanzó el nivel ideal para enfrentarse a un mercado laboral más competitivo (B1) entre los años 2016-2018. Los estudiantes con este nivel fueron capaces de comunicarse con fluidez frente a hablantes nativos, comprendieron textos sobre situaciones conocidas, expresaron ideas sobre trabajo, ocio, experiencias de vida.

Un 17.66% de los estudiantes que presentaron la prueba en los últimos tres años obtuvo un nivel A-, lo cual indica que los estudiantes no alcanzaron el más mínimo nivel según el Marco

Común de Referencia Europeo para las lenguas, es decir se les dificultó entender textos, completar ejercicios de gramática, su nivel de vocabulario fue muy escaso, por lo tanto, los resultados están muy por debajo del nivel que se debe aprender durante los tres primeros años de escolaridad.

Un 37,66% de los estudiantes alcanzaron un nivel A1, el cual corresponde al nivel de principiante según el Marco Común de Referencia Europeo. El nivel A1 hace referencia a la capacidad de comprender y utilizar expresiones de uso frecuente y satisfacer necesidades de tipo inmediato, presentarse a sí mismo y a otros, dar información básica. Comprende a los demás siempre y cuando se le hable despacio y claro (MEN, 2002).

Un 29% de los estudiantes alcanzó un nivel A2, es decir, fueron capaces de comunicarse con un vocabulario elemental, dar respuestas sencillas, comprender expresiones sencillas sobre sí mismo y sus familias, lugares, ocupaciones y situaciones conocidas y habituales.

Por lo tanto, el 85% de los estudiantes obtuvo un nivel de competencia en inglés más bajo del requerido para un egresado. Los estudiantes que se encontraron tanto en nivel A- y A1, demostraron que las estrategias utilizadas por los docentes en las clases de inglés, no fueron lo suficientemente atractivas y motivadoras, que les permitiera desarrollar aprendizajes significativos y de esta manera pudieran avanzar en los procesos a través de los años que ellos cursaron en la institución. La gráfica muestra el porcentaje de estudiantes en cada nivel durante los años 2016, 2017 y 2018.

Ante esta reflexión surgió la siguiente pregunta problema ¿De qué manera la implementación de una estrategia apoyada en TIC, incide en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en una institución educativa de carácter público del municipio de Floridablanca, Santander?

En cuanto a las preguntas que orientan este proyecto de investigación, se encuentran:

¿Cuál es nivel de competencia en inglés en el que se encuentran los estudiantes de décimo grado de una institución de carácter público del municipio de Floridablanca?

¿Cuáles son las herramientas tecnológicas más apropiadas para favorecer el proceso de aprendizaje del inglés en los estudiantes de décimo grado?

¿Cuáles son las condiciones y características que debe tener una intervención didáctica apoyada en el uso de las TIC para favorecer el proceso de aprendizaje del inglés en estudiantes de décimo grado?

¿Qué cambios se suscitarán a partir de la intervención didáctica diseñada en torno a las TIC, en los estudiantes de décimo grado?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo general. Determinar la forma en que la implementación de una estrategia mediada por TIC, incide en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en una institución educativa de carácter público del municipio de Floridablanca, Santander.

1.1.2 Objetivos específicos.

- Identificar el nivel de competencia en inglés de los estudiantes de décimo grado, a partir de una prueba diagnóstica.
- Determinar las herramientas tecnológicas más apropiadas para favorecer el proceso de aprendizaje del inglés en los estudiantes de décimo grado.

- Establecer las condiciones y características de una intervención didáctica apoyada en el uso de TIC, para favorecer el proceso de aprendizaje del inglés en los estudiantes de décimo grado.
- Describir los cambios suscitados a partir de la intervención didáctica diseñada en torno a las TIC, en los estudiantes de décimo grado.

1.2 Justificación

En la actualidad dominar el idioma inglés se ha convertido en una necesidad fundamental para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En un panorama donde predomina la globalización, la competitividad entre los sistemas educativos, la internacionalización de las profesiones y el avance científico y tecnológico, se hace imperioso su aprendizaje. Sin embargo, la enseñanza del inglés en los centros educativos estatales, sigue siendo una preocupación que aqueja a todos los docentes que allí laboran, debido a la poca importancia que se le da al idioma, tal vez por falta del uso que se le debería dar en este mundo globalizado.

Los estudiantes de colegios públicos no ven la importancia del dominio de un segundo idioma y por eso la dificultad para la enseñanza-aprendizaje en el salón de clase. Por otra parte, la escasa intensidad horaria de 3 horas a la semana, donde debería completarse una totalidad de 120 horas en el año, no es tiempo suficiente para desarrollar el proceso requerido y lograr los resultados esperados; se debe tener en cuenta, además, la pérdida aproximada de 30 horas efectivas académicas, debido a las variadas actividades extracurriculares que se desarrollan durante el año lectivo.

Haciendo un análisis de estos aspectos, se puede inferir que durante el desarrollo de las actividades de clase, los estudiantes presentan dificultades para comunicarse en inglés; es decir, muestran escasez de vocabulario, lo cual se ve reflejado en la producción textual, falta coherencia en la formación de frases. Los textos son limitados. Al hacer uso del idioma hablado, se nota inseguridad y falta de confianza para expresar ideas propias, igualmente durante las exposiciones se muestran inseguros y temerosos al hablar frente a sus compañeros, por lo tanto, su pronunciación es poco comprensible. Todas estas dificultades llevan a que el nivel de inglés de los estudiantes de la institución sea muy bajo con respecto a lo requerido por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y que las estrategias utilizadas no hayan dado los resultados deseados. Por lo tanto, se hace necesario buscar otras alternativas que coadyuven a mejorar el desempeño en las habilidades comunicativas de inglés.

Preocupados por esta situación, los docentes de inglés de la institución han incluido estrategias pedagógicas apoyadas en las TIC, recurriendo a recursos de la web tales como blogs académicos, plataforma Pleno, Duolingo, Agenda web entre otros, los cuales son utilizados como simples instrumentos de información al que el estudiante recurre por su propia cuenta, convirtiéndose en modelos de tecnologías aplicadas a la educación a distancia como lo refiere Sánchez Domínguez & Pinilla (2003), “El uso de esta información sin la adecuada asesoría del docente hace que el estudiante sea apático y muestre desinterés por el aprendizaje” (p.31).

Por ello es importante implementar otras estrategias a las secuencias didácticas con la ayuda de la tecnología, para utilizarlas en el aula de clase, para que de esta manera los docentes puedan promover estrategias de enseñanza-aprendizaje adaptadas a las necesidades y anhelos de sus estudiantes y que se conviertan realmente en un aprendizaje significativo, donde se desarrollen las

habilidades comunicativas que les permita desenvolverse con propiedad en situaciones cotidianas donde requieran el uso del idioma.

Incluir las TIC en las clases de inglés es una necesidad por la forma como aprenden los estudiantes de esta generación. El fácil acceso a los recursos tecnológicos, la forma rápida de su manipulación, además del tiempo dedicado a su uso, son factores importantes que se deben tener en cuenta en el momento de la preparación de las lecciones que se desean enseñar. Las clases magistrales hoy por hoy no son una adecuada alternativa porque producen desánimo, apatía y pereza en los procesos. Se requiere entonces una didáctica enriquecedora, capaz de explotar las habilidades que tienen los estudiantes en el manejo de la tecnología, donde se les permita desarrollar su creatividad, su autonomía, pero sobre todo su habilidad para desenvolverse en una segunda lengua.

Por medio de este proyecto se busca presentar una solución para que tanto docentes como estudiantes tengan la posibilidad de recurrir a las TIC como una estrategia de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, implementando recursos de la web como la plataforma ELL Campus, Storyjumper y Powtoon, los cuales permitan desarrollar las habilidades comunicativas, donde los estudiantes podrán no solo reforzar los contenidos gramaticales del curso virtual, sino ponerlos en práctica a través de la producción de videos e historietas, además de desarrollar la creatividad y la autonomía. Por otro lado, los docentes tendrán la posibilidad de llevar al aula nuevas estrategias didácticas que permitirán desarrollar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Los resultados de esta investigación pueden aportar a la motivación de los estudiantes tanto a la lectura, el habla y la escritura, a través de la creación de historietas y videos, donde se pondrá a prueba la producción escrita y oral, además de vencer los miedos para expresarse en inglés. Entre

tanto los docentes podrán hacer el seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de las producciones realizadas por los estudiantes. La inclusión de las TIC en el currículo institucional es un reto que todos deben enfrentar, para estar a la par con los cambios tecnológicos suscitados en la actualidad; por lo tanto, es necesario familiarizarse y adaptarse a sus constantes avances.

Los egresados de la institución tendrían no sólo una oportunidad laboral, sino además demostrar sus habilidades comunicativas, lo cual les permitirá aprovechar las oportunidades de estudio que ofrece el gobierno a través de las becas del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior ICETEX, donde se requiere el nivel *B1* del idioma inglés.

2. Marco Referencial

2.1 Antecedentes investigativos

Este proyecto de investigación gira en torno a la inclusión de herramientas TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera; por lo tanto, es importante entender la relación entre las TIC y la didáctica del inglés dentro del aula, y cuáles han sido los acercamientos en cuanto a investigación se refiere. Para la identificación de estos antecedentes de investigación se realizaron búsquedas utilizando Google académico, mediante las palabras claves “TIC” + “enseñanza- aprendizaje” + “inglés”, referenciando el tiempo de publicación a los últimos 8 años. Esta documentación aportó información importante para el desarrollo de este proyecto,

puesto que demostró los alcances obtenidos durante sus aplicaciones, por lo tanto, sirvieron como soporte para el desarrollo de este proyecto.

2.1.1 Ámbito Internacional. El trabajo de investigación en Ecuador, de Salgado Reyes, 2017, “Propuesta metodológica para el aprendizaje de inglés en la Universidad Tecnológica Equinoccial (UTE) con el uso de las TIC”, planteó el uso de la tecnología para la creación de material instruccional (plataforma Moodle), para la enseñanza y evaluación del inglés. La investigación de carácter cualitativo se basó en tres objetivos: 1. Analizar y evaluar la metodología existente desde el punto de vista pedagógico y las herramientas tecnológicas utilizadas para el aprendizaje del idioma extranjero inglés en la UTE. 2. Desarrollar contenidos de inglés a través de la plataforma; los contenidos se planearon para ser desarrollados por unidades, una unidad por mes, durante seis meses, a través de la plataforma. Los estudiantes desarrollaron ejercicios enfocados en cuatro habilidades: listening, speaking, reading and writing; se trabajó una habilidad por semana. 3. Comparación de los resultados después de la implementación y evaluación de la propuesta metodológica, la cual se hizo a través de la revisión de notas de los estudiantes implicados en la investigación.

El estudio arrojó resultados satisfactorios después de la aplicación de la propuesta. El 45% de los estudiantes se mostró conforme con los cambios percibidos después de la inclusión de las TIC. La implementación de la plataforma Moodle y el desarrollo de los contenidos mostraron efectividad en cuanto a flexibilidad, interactividad, accesibilidad e integración de contenidos. Permitió la personalización del aprendizaje basándose en las necesidades del usuario. Se pudo observar, que no sólo se logró un aumento en las calificaciones sino mejor desempeño en el manejo del idioma. En conclusión, se puede afirmar que el uso de la plataforma Moodle fue una estrategia

acertada para el aprendizaje del inglés. Este estudio fue importante para la presente investigación porque aportó ideas en cuanto a la metodología a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés, enfocado a desarrollar las cuatro habilidades comunicativas en los estudiantes.

Díaz Larenas (2011), en su proyecto de investigación “El aprendizaje del inglés y el uso de tecnologías: percepciones de estudiantes y profesores de inglés del nivel secundario chileno”, El propósito de este proyecto fue descubrir, analizar e interpretar las percepciones y las visiones que tienen los sujetos en cuanto al tema del uso y valor pedagógico de las intervenciones tecnológicas en el aula. Es una investigación de enfoque cualitativo cuya técnica fue una entrevista semiestructurada con el fin de conocer cómo el uso de la tecnología favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Se tuvo en cuenta el discurso de los informantes como unidad de análisis. El estudio arrojó que el uso de las tecnologías en el aula abre las posibilidades de conocer cómo se transforma la información y las habilidades que deben tener tanto los profesores como los estudiantes para su aprovechamiento, lo cual requiere realimentación constante por parte de los actores. El fácil acceso a los medios tecnológicos desarrolla la autonomía en los estudiantes, siempre y cuando conozcan y entiendan lo que aprenden; se valora la labor del docente en cuanto a la planeación de las clases aun habiendo problemas de conectividad.

En conclusión, las TIC pueden convertirse en una excelente aliada para el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés siempre y cuando se cuente con los medios tecnológicos y haya una orientación adecuada por parte de los maestros; entre tanto los estudiantes deben internalizar los procesos a través de la práctica; este proyecto fue tenido en cuenta para el desarrollo de mi investigación porque dio ideas para tener en cuenta en caso de que la conexión fallara al momento de utilizarla en clase; Además, corroboró el hecho de que a través del uso de la tecnología, los

estudiantes podían grabar su voz, resolver ejercicios de gramática, aprender vocabulario, estudiar conversaciones y textos y esto redundaría en la mejora de las habilidades comunicativas del inglés.

Hernández Chérrez (2014), en su tesis de doctorado “El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial, del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato”, expone los resultados obtenidos en una experiencia de formación semipresencial apoyada en el uso de las tecnologías, más concretamente, bajo la modalidad blended learning (b-learning) llevada a cabo con los estudiantes de inglés de los niveles Principiante A1, Elemental A2 y Preintermedio B1- del Departamento Especializado de Idiomas, de la Universidad Técnica de Ambato en Ecuador. El objetivo de este estudio fue conocer la incidencia del “modelo b-learning” a través de la plataforma educativa “Moodle”, en el rendimiento académico de los estudiantes que participaron en la experiencia durante 6 meses, así como el nivel de satisfacción del alumnado y profesorado que participó en dicho proceso de formación b-learning. La investigación fue de carácter cuantitativo y cualitativo. Para analizar los resultados se tuvo en cuenta las calificaciones de los dos grupos, uno de ellos implementó el b-learning y el otro continuó con las clases tradicionales, se compararon los dos grupos para analizar la incidencia de las TIC en el rendimiento académico.

La implementación del modelo b-learning permitió hacer innovaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés y a su vez una mejora en los resultados. El proyecto aportó información importante para el desarrollo de este trabajo de investigación, por las estrategias didácticas utilizadas a través de la plataforma “Moodle” para el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés.

2.1.2 Ámbito Nacional. Se analizó el trabajo de investigación desarrollado por Gómez Bustamante en (2014), con el objetivo de fortalecer el proceso de preparación de los estudiantes, con la implementación de herramientas web dentro de la clase, para desarrollar la oralidad y la escritura en la lengua extranjera inglés. El proyecto se enmarcó en un enfoque cualitativo desarrollado en siete fases según el modelo de George y Benett (2005), se implementaron las herramientas web Talk Typer, Spell Checker y Vocaroo dentro de la clase, para la competencia comunicativa y particularmente la habilidad oral en la lengua extranjera inglés. Las actividades se desarrollaron en parejas, con el ánimo de crear confianza entre ellos mismos y expresarse en inglés; después de escribir textos y autocorregirlos con el uso de la tecnología, los estudiantes procedieron a grabarlos para revisar la pronunciación, seguidamente el producto se compartió con los demás compañeros de la clase, quienes hicieron la respectiva alimentación. Según los resultados obtenidos en la investigación, se pudo concluir: 1. Los estudiantes se motivaron hacia el aprendizaje del inglés puesto que estuvieron interesados en su propio aprendizaje. 2. Las TIC favorecieron el desarrollo de la competencia oral en inglés, porque los estudiantes pudieron complementar las actividades de clase con las desarrolladas en casa; de esta manera elevaron su confianza para expresarse oralmente, 3. El docente fue el responsable directo en la selección de herramientas que facilitaron el alcance del objetivo propuesto. Este proyecto fue importante para esta investigación, puesto que expuso ideas para implementar algunas herramientas de aprendizajes en los estudiantes, además corroborar si realmente eran eficaces para alcanzar los logros planteados en este proyecto investigativo.

Un segundo proyecto investigativo de Ortega Melo, (2016), se desarrolló con el propósito de analizar cómo una intervención pedagógica mediada por TIC, contribuía al mejoramiento de la lectura y el aprendizaje de vocabulario en inglés de los estudiantes del Colegio República de

México I.E.D. El estudio se basó en el paradigma cualitativo y el diseño de investigación-acción. Para la recolección de los datos se emplearon técnicas e instrumentos como: observaciones, prueba diagnóstica y final, encuestas y entrevistas. Durante el proceso, los estudiantes utilizaron el programa Paint para representar el vocabulario encontrado en la lectura interactiva seleccionada por la docente investigadora, interpretaron acciones y produjeron textos escritos, los cuales fueron socializados con los demás compañeros de clase.

Como conclusión, se obtuvo que efectivamente el ambiente de aprendizaje a través de webquest, (consistente en actividades estructuradas encontradas en la web y seleccionadas por el docente para complementar el aprendizaje del idioma) fue un factor que contribuyó a la habilidad de lectura y el aprendizaje de vocabulario en inglés de los estudiantes de la institución mencionada. Esta investigación demostró que el uso de TIC como las webquests para la enseñanza de idiomas, permitió que los estudiantes desarrollaran un pensamiento creativo, necesario para resolver problemas y analizar enunciados. Todo esto requería manejo de vocabulario en inglés para la comprensión de los mismos. Además del desarrollo de la competencia vinculada a la información, les permitió ser más activos en la clase; en tanto que el docente, hacía el respectivo seguimiento y lo orientaba en las dificultades que se pudieron presentar. Este proyecto investigativo aportó información sobre la didáctica que se podría utilizar en el presente trabajo como estrategia de enseñanza aprendizaje para las habilidades comunicativas del inglés.

“El enfoque de aprendizaje basado en tareas como medio para mejorar la competencia comunicativa de estudiantes de grado décimo” desarrollado por Buitrago en 2016, se llevó a cabo en una escuela pública mixta de Medellín (Colombia) con 34 alumnos de décimo grado. El objetivo de la investigación fue indagar sobre cómo el LBT (Aprendizaje Basado en Tareas) mejoraba la competencia comunicativa en los estudiantes. Para la recolección de la información se utilizaron

técnicas como diario de campo, dos entrevistas semiestructuradas, trabajos de los estudiantes como textos escritos y grabaciones para revisar los procesos. La investigación arrojó como resultado una mejora significativa en la competencia comunicativa especialmente en la producción oral y escrita, lo que se reflejó en la información recolectada, así como en la participación de los estudiantes en las diferentes actividades desarrolladas en las clases. Los resultados de la investigación de Buitrago, (2016) aportaron información importante para el desarrollo de esta investigación puesto que mostró ideas metodológicas que se podrían llevar a la clase como estrategias de enseñanza-aprendizaje para la producción oral y escrita.

2.1.3 Ámbito Regional. El trabajo de Ana Gabriela Maloof, (2014) “La escritura de la mano de las nuevas tecnologías”, realizado en una institución de carácter público de Bucaramanga, con estudiantes del grado 11, tuvo como objetivo determinar de qué manera una estrategia didáctica que incluyera herramientas tecnológicas como el blog y los portafolios digitales, posibilitaban el desarrollo y la producción de textos expositivos y narrativos en inglés. La intervención se desarrolló en tres etapas: Una fase diagnóstica a través de una encuesta y una prueba informal con el fin de conocer las fortalezas y debilidades respecto al manejo de herramientas de la web 2.0 y el manejo de tipologías textuales, narrativas y expositivas; en la segunda fase se elaboró la propuesta basada en los teóricos Bruner, Vygotsky y Ausubel, teniendo en cuenta el aprendizaje autónomo, colaborativo, significativo y el constructivismo; una tercera fase correspondió a la evaluación, teniendo en cuenta el análisis de la producción textual de los estudiantes, mostrando progreso en la redacción. La investigación arrojó resultados satisfactorios en el proceso de lectura y escritura, donde la tecnología no solo sirvió de motivación, sino también como opción de desarrollar el aprendizaje colaborativo, lo cual permitió mejorar el clima de aula, reforzando

valores como la autoestima, el respeto y el reconocimiento del otro. El proyecto fue relevante para el desarrollo del presente trabajo investigativo, porque aportó estrategias de enseñanza-aprendizaje destinadas a la habilidad oral y escrita del idioma inglés.

Gómez M, et al (2017), desarrollaron el proyecto de investigación “Mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés a través de la bimodalidad”. El objetivo del trabajo fue caracterizar la implementación del modelo B learning. La recolección de los datos se hizo a través de técnicas como inventario de estrategias de aprendizaje, datos obtenidos en la plataforma virtual, 2 encuestas y 1 entrevista . De acuerdo con el estudio realizado, la meta-cognición y la autonomía, son determinantes en un proceso de aprendizaje sustentado en la bimodalidad, dado que hacen posible la autorregulación en el desarrollo de tareas y la definición de estrategias de mejoramiento. Implicó que los estudiantes debían ser responsables para completar las actividades dejadas en las plataformas y lograr interacción con los docentes tutores para aclarar las dudas y reforzar las temáticas estudiadas. Otro aspecto que se tuvo en cuenta en el desarrollo de este proyecto investigativo fue la temática. Las plataformas debían adaptarse a los gustos y necesidades de los aprendices, de no ser así, sería poco atractiva y aburridora logrando que se abandonara rápidamente.

El aprendizaje bimodal se ha convertido en una alternativa pertinente y efectiva de formación que facilita el desarrollo de habilidades, la construcción de nuevos conocimientos y la profundización en temáticas específicas en los tiempos que les resulten más convenientes a los aprendientes, cuyos ritmos de aprendizaje pueden adaptarse con el apoyo de las herramientas tecnológicas a su disposición (Gómez, M.et al, 2017 p.147).

Los resultados de esta investigación evidenciaron la necesidad de desarrollar la autonomía en el desarrollo de la estrategia virtual, además de la participación activa en las clases presenciales.

Este proyecto investigativo aportó información importante para el desarrollo de esta investigación, en cuanto a la metodología que se debía tener en cuenta al momento de utilizar las TIC, como estrategia didáctica a través de la plataforma ELL Campus.

2.2 Marco teórico.

2.2.1 El inglés como lengua extranjera. Al hablar del inglés como idioma extranjero, se hace referencia al aprendizaje de un idioma diferente al de la lengua materna, y que además no es el que se emplea en la vida cotidiana del estudiante y el medio en el cual desarrolla sus actividades (Mey Yi Lin, 2008). Dada su importancia como lengua universal, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido dentro de su política mejorar la calidad de la enseñanza del inglés, permitiendo mejores niveles de desempeño en este idioma. Por ello, se escogió el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación, un documento desarrollado por el Consejo de Europa, en el cual se describe la escala de niveles de desempeño paulatinos que va logrando el estudiante de una lengua (MEN, 2006, pág 6), (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Niveles según Marco Común Europeo.

Niveles en el marco común europeo	Nombre común del idioma en Colombia	Nivel educativo que se espera desarrollar cada nivel de lengua	Metas para el sector educativo a 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	

Niveles en el marco común europeo	Nombre común del idioma en Colombia	Nivel educativo que se espera desarrollar cada nivel de lengua	Metas para el sector educativo a 2019
B1	Pre intermedio grados 8 a 11	Grados 8 a 11	Nivel mínimo para los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación superior	Nivel mínimo para docentes de inglés. Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre-Avanzado		
C2	Avanzado		

Nota. Tomado de: Estándares básicos de competencia en inglés. MEN.

Teniendo en cuenta estos niveles de desempeño en inglés según el Marco Común de Referencia (MCR), los estudiantes de décimo grado deben tener un nivel de competencia de inglés B1, donde sean capaces de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabrán desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Serán capaces producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Podrán describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (MEN 2002 p. 26-27)

La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) establece como una de sus metas “el estudio y comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”. En dicha ley se proponen objetivos para la

educación básica y media enfocados a adquirir elementos de conversación y de lectura por lo menos en una lengua extranjera, para que los usuarios puedan describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (MEN, 1994 p. 8).

El Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) se ha consolidado como un proyecto estratégico para el mejoramiento de la calidad educativa, en particular para el mejoramiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia. El objetivo principal del PNB es tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Entre los objetivos específicos, el PNB busca que a partir del año 2019 todos los estudiantes terminen su educación media con un nivel intermedio (B1) según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés. (Fandiño-Parra, 2012 Pág. 3).

El término “*competencia*” se refiere a la capacidad de saber qué hacer con lo aprendido. La competencia se desarrolla durante toda la vida y se demuestra con saber enfrentar las situaciones que le surgen en el diario vivir (Figel, 2009, p. 9). Por lo tanto, esta investigación buscó que los estudiantes de décimo grado de la I.E. aludidos, alcanzaran con la ayuda de estrategias mediadas por TIC, el nivel de competencia requerido por el MCR, donde fueran capaces de producir e interpretar enunciados adecuados a la situación en la que se encontraran o participaran, de manera que pudieran desenvolverse con naturalidad utilizando el idioma inglés.

2.2.2 Competencia comunicativa. La competencia comunicativa hace referencia a la capacidad que tiene una persona para demostrar el conocimiento de una lengua y su habilidad para

utilizarla. “La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (Girón, 1992, p. 14). Para Lomas, C. (1993) “la competencia comunicativa es aquella que un hablante necesita para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes” (p. 38).

Canale, (1995) considera que la competencia comunicativa incluye las siguientes competencias: *Competencia gramatical*: el hablante es capaz de usar e interpretar las formas lingüísticas correctamente, *Competencia sociolingüística*: habilidad para producir enunciados de acuerdo con las reglas gramaticales que rigen su uso, la situación comunicativa y los participantes en el acto comunicativo. *Competencia discursiva*: habilidad de producir e interpretar diferentes tipos de discursos e interpretar y producir textos coherentes y fluidos. *Competencia estratégica*: habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbales y no verbales para mejorar la efectividad de la comunicación o compensar las interrupciones que pueden surgir en la misma, debido a diferentes variables de actuación o a insuficiencias en una o varias competencias. *Competencia social*: habilidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional, donde adquiere especial importancia el equilibrio personal, la autoestima y la empatía, así como la meta-afectividad o capacidad del sujeto para conocer y gobernar los sentimientos que provocan los fenómenos afectivos.

La competencia comunicativa se puede desarrollar dependiendo del grado de socialización y hasta el oficio que desempeñe el individuo, por ejemplo, a través de la escritura, como lo hacen los periodistas y escritores. En todos los casos debe fluir la naturalidad y espontaneidad en el uso de la lengua. La competencia comunicativa implica, entonces, una serie de procesos, saberes y experiencias de diversos tipos que el emisor-receptor deberá poner en juego, para producir o

comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación (Bermúdez y Gonzalez, 2011). Para Maloof, (2014), la competencia comunicativa en inglés parte del enfoque comunicativo, el cual va encaminado a desarrollar las habilidades y hábitos que permitan emitir, recibir y sostener una conversación ya sea en forma oral o escrita, logrando de este modo alcanzar una competencia lingüística.

La competencia lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, como instrumento de representación, interpretación y comprensión de la realidad, como instrumento de construcción y de comunicación del conocimiento y como instrumento de organización y de autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta, y tiene como objetivo final el dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos (Padilla, David et al, 2014, p.180).

Según Chomsky en (1975) “Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante-oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical” (p. 5). Por lo tanto, para alcanzar una competencia lingüística en inglés es necesario, tener un buen dominio de todas las habilidades comunicativas del idioma: Lectura, escritura, habla y escucha.

La lengua es viva, está en constante modificación, ya sea por la evolución biológica, la transmisión cultural y/o el aprendizaje individual, lo que hace que los hablantes encuentren variedad de vocabulario a través del tiempo, el cual es incorporado a la lengua; es así como se hace cada vez más difícil el dominio en su totalidad. Entonces, “tener una competencia lingüística, es conocer los recursos formales de la lengua y tener la capacidad de utilizarlos, donde se refleje la capacidad de articular y formular mensajes bien formados y significativos” (Cervantes, 2002, p.106).

Esta competencia se puede medir por escalas como lo clasifica el Marco Común de Referencia de las lenguas. Ver tabla 2.

Tabla 2.

Escala de competencia lingüística en inglés.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL	
C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utiliza para ello algunas oraciones complejas y sin que le note mucho lo que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y películas. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras. Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL

Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y formulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc.

Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.

- A1 Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

Nota: Tomado de: MCRE, 2002

2.2.3 Proceso de enseñanza –aprendizaje. El proceso de enseñanza no puede ser desligado del proceso de aprendizaje. Para Alfonso, (2003) la enseñanza existe para el aprendizaje; sin ella, este no se alcanza en la medida y cualidad requeridas. El proceso enseñanza-aprendizaje es, según Contreras, (1994) “un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” (p.22). Estas estrategias se pueden definir como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos en el proceso de aprendizaje.

El proceso de enseñanza en este caso, es desarrollado por los docentes quienes además de trazarse los objetivos, el método de enseñanza y las formas organizativas para su desarrollo, utilizan cantidad de recursos, medios y actividades para facilitar el aprendizaje. “La enseñanza es una actividad intencional, diseñada para dar lugar al aprendizaje de los alumnos” Tom, (1984, p.81). “En la enseñanza se sintetizan conocimientos. Se va desde el no saber hasta el saber; desde el saber imperfecto, inacabado e insuficiente hasta el saber perfeccionado, suficiente y que, sin llegar a ser del todo perfecto, se acerca a la realidad” Alfonso Sanchez, (2003); de ahí la necesidad

de tener en cuenta los pre saberes de los estudiantes para conocer el punto de partida para introducir el nuevo conocimiento.

“El proceso de enseñanza produce un conjunto de transformaciones sistemáticas en los individuos, una serie de cambios graduales cuyas etapas se suceden en orden ascendente. Es, por tanto, un proceso progresivo, dinámico y transformador” (Alfonso Sánchez, 2003, p.12). Por lo tanto, el proceso de enseñanza debe estar dirigido a la obtención de nuevos conocimientos, los cuales serán interiorizados por el estudiante, convirtiéndolos en aprendizajes. En el caso del aprendizaje del idioma inglés es necesario que los aprendices incorporen el vocabulario y lo asocien con el ya aprendido para que lo pongan en práctica expresándose adecuadamente en la situación donde requiera comunicarse en una segunda lengua.

El proceso de aprendizaje ocurre cuando el educando adquiere el nuevo conocimiento y es capaz de ponerlo en práctica en su vida diaria, ya sea en la solución de problemas concretos o situaciones donde requiera demostrar sus habilidades y destrezas. Para que este proceso sea significativo, es necesario que se generen cambios progresivos tanto en la forma de actuar y pensar. “El aprendizaje si bien es un proceso, también resulta un producto por cuanto son, precisamente, los productos los que atestiguan, de manera concreta, los procesos” Soto, (2018, p. 125). Como lo refiere Márquez en (2011), el aprendizaje implica una recepción de los datos, la cual le permite asimilar la información a través de la idea mental que se haga del mensaje recibido; la comprensión de la información, donde se analiza, organiza y transforma la información recibida; la retención a largo plazo y la transferencia. Ésta última se demuestra en la forma de actuar ante determinadas circunstancias presentadas en su diario vivir.

Se puede resumir entonces, que hay una relación estrecha entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje el cual queda demostrado a través del desempeño que tenga el aprendiz en

su vida cotidiana. Su capacidad de aplicar el conocimiento en situaciones diarias, reflejará si la estrategia de aprendizaje fue funcional o no.

2.2.3.1 Autogestión del aprendizaje. La autogestión del aprendizaje, es un proceso que debe ser desarrollado por los estudiantes para aplicar las estrategias de enseñanza expuestas por los docentes.

“Se entiende por autogestión del aprendizaje, la situación en la cual el estudiante como dueño de su propio aprendizaje, monitorea sus objetivos académicos y motivacionales, administra recursos materiales y humanos, tomándolos en cuenta en las decisiones y desempeños de todos los procesos de aprendizaje” (Bandura, 1977, p.122). Enseñar un segundo idioma no es fácil, si no se despierta el interés y tampoco se utilizan estrategias didácticas, capaces de cambiar las expresiones escuchadas a diario en los salones de clase: “yo no soy bueno para el inglés, el inglés es muy difícil, yo no sé inglés”. El docente debe crear mecanismos que enamoren al estudiante hacia el aprendizaje del nuevo idioma; no interesa si el tiempo no es suficiente dentro de la institución.

En este proyecto de investigación, los estudiantes de décimo de la institución pública debieron ser capaces de administrar su tiempo para dar solución a las diferentes actividades asignadas, para desarrollar las habilidades comunicativas en inglés. “El conocimiento como materia prima de la educación, no es transferido sino provocado en el estudiante de tal manera que se logren cambios individuales en la experiencia de cada persona” Góngora, (2005, p.1). Si el estudiante cuenta con herramientas tecnológicas facilitadoras y asequibles, practicará el idioma en casa y pronto se verán resultados favorables. “La escuela y los docentes no pueden desconocer las nuevas formas de leer e interpretar el mundo con las que los estudiantes actuales abordan los contenidos y las tareas escolares” (Peralta, M. W. (2015, p.15).

El uso de la tecnología desarrolla la autogestión del aprendizaje. “Las TIC constituyen un medio poderoso que, utilizado con creatividad permiten desplazar el protagonismo de la enseñanza al aprendizaje dando una mayor responsabilidad al estudiante en él” (J., 2009, p.2). Es así como el estudiante puede aprender haciendo por su propia cuenta, para convertirse en un administrador de su tiempo, de la forma como lo haga y los recursos que utilice, de esta manera logrará sus propósitos. “El alumno deja de ser el receptor, generalmente pasivo, de lo que el profesor quiere o desea transmitirle, para convertirse en el gestor de sus aprendizajes” (Góngora, 2005, p.1).

Si el estudiante no es responsable no se podrán ver los resultados anhelados; el auto aprendizaje requiere compromiso y dedicación, la responsabilidad es única e intransferible del estudiante. “Los alumnos no siempre conocen la utilidad de lo que aprenden, y no se aprovechan convenientemente las potencialidades del contenido de los programas de estudio, que contribuyen al desarrollo de convicciones y valores” (Díaz Rodríguez, et al., 2012, p.7). Por lo tanto, fue necesario que los estudiantes protagonistas de este proyecto aprendieran a valorar la tecnología para que desarrollaran procesos de autoaprendizajes a través de la plataforma ELL Campus y que redundaron en su propio beneficio, de esta manera practicaron a su propio ritmo en casa lo aprendido en la clase. Este progreso debió ser demostrado en el aula de clase a través de las diferentes estrategias planeadas para tal fin. En palabras de Díaz, F. et al., (2004), “lo importante es corroborar que efectivamente los alumnos se apropien de las ayudas y apoyos que en su momento fueron prestados y comprobar que dicho progreso sigue el camino y la dirección que se desea conseguir en pro del logro de los criterios señalados en los objetivos de aprendizaje” (p. 363).

2.2.3.2 Estrategias didácticas. El maestro no sólo evalúa procesos desarrollados en las clases, sino que planifica lo que va a enseñar a través de diferentes estrategias, las cuales espera sean efectivas para lograr un aprendizaje significativo en sus alumnos. “El maestro es un permanente tomador de decisiones cuando planifica o programa, decide cómo actuará en clase en función de las características que detecta en sus alumnos” (Soler, 2007, p. 185). Es por ello que para desarrollar este proyecto se utilizaron diferentes estrategias didácticas como el aprendizaje colaborativo y el manejo de recursos, para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés de los estudiantes de décimo grado, teniendo en cuenta su caracterización (estilos de aprendizaje, capacidad cognitiva, comportamiento etc.). Itesm, (2010) define la estrategia didáctica como “ el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje” (p. 5).

Las estrategias utilizadas tenían como propósito que los estudiantes asumieran con responsabilidad su propio aprendizaje, asumieran un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento; además, fuera más participativo y colaborador en las diferentes actividades desarrolladas tanto dentro como fuera de la clases.

2.2.4. Aprendizaje colaborativo. Aprender inglés requiere de práctica constante, sobre todo si en el entorno no se hace un uso natural del segundo idioma. Es por ello, que en los salones de clase se debe practicar al máximo con el nuevo idioma y lograr aprendizajes significativos. Un enfoque pedagógico necesario para trabajar en las clases de inglés es el aprendizaje colaborativo.

Como sostienen Felder, R y Brent R en (2007), Vygotsky y Piaget promovieron un tipo de enseñanza activa y comprometida, y plantean que el ser humano necesita interactuar en un contexto social y trabajar colaborativamente.

Cuando se trata de trabajo en equipo es necesario desarrollar actitudes de respeto y tolerancia hacia el modo de aprender de los demás. Con esta estrategia se favorece la inclusión; además, el respeto a las ideas de los demás por medio de la escucha activa y la tolerancia, lo que es importante para la convivencia y la cultura de la paz (Hernández, Nambo, López, & Núñez, 2015). Entonces, “trabajar de forma colaborativa implica, pues, que los miembros del grupo trabajen juntos, que cooperen, que cada cual asuma un rol dentro del mismo y que todos colaboren para alcanzar objetivos comunes, pero además que exista confianza y respeto entre todos los miembros del grupo” (Cifuentes Férez, 2014, p.2). Para obtener resultados satisfactorios es necesario que cada estudiante sea responsable de su propio aprendizaje y se motive a provocar aprendizajes en los demás integrantes de su equipo. Richards y Rodgers, en (2001) afirman que “cada estudiante debe aprender a planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje, lo que demanda una participación activa y directa” (p. 192). El trabajo colaborativo permite construir aprendizajes; es así, como ellos se relacionan con los demás, dialogan, reflexionan y construyen su propio conocimiento. Para lograr resultados efectivos en las clases de inglés se requirió, establecer grupos para que trabajaran colaborativamente, donde se tuvieron en cuenta a los estudiantes más avanzados en cuanto al conocimiento del idioma; de esta manera, mejoraran su aprendizaje y el de los demás integrantes del equipo.

2.2.4.2 Secuencia didáctica. Se entiende por secuencia el orden o disposición de elementos que se suceden uno tras otro. Pero en lo referente a secuencia didáctica son los pasos que se suscitan

al desarrollar una clase, teniendo en cuenta las diferentes actividades que se van a desarrollar con el propósito de alcanzar un objetivo. Según Frade Rubio, (2009) “Es la serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante. Se caracterizan porque tienen un principio y un fin, son antecedentes con consecuentes” (p. 11). Según Zavala, (2008, p. 16) la secuencia didáctica “...son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” de ahí que durante el proceso todos los estudiantes conocieron la forma y el fondo de lo que se iba a desarrollar durante la investigación. Para Díaz Barriga, (1984) “las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p.126).

Por lo tanto, para darle vía a este proyecto se diseñó una secuencia didáctica de trece sesiones con el propósito de alcanzar los objetivos anteriormente presentados y se tomó como modelo a la presentada por Díaz barriga (2013, p.3).

2.2.5 Las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Las TIC han incursionado en todos los campos de la sociedad, incluyendo la educación. “Los usos de las TIC en la educación pueden favorecer los proceso de enseñanza –aprendizaje orientados a la construcción de aprendizajes significativos” (Martí, 2003, p.520).

Es por ello que para desarrollar esta investigación, fue necesario tener en cuenta el papel trascendental que jugaban las TIC en los procesos de enseñanza–aprendizaje. Las TIC están en todos los campos; a nivel educativo, se observa que ya no es el salón de clase sino los nuevos

escenarios que diversifican las maneras de enseñar. Por ello, se buscó que los estudiantes utilizaran la herramientas TIC en los hogares, para reforzar los aprendizajes de la clase.

La implementación de las nuevas tecnologías en este nivel, implica una transformación en las diferentes metodologías empleadas, de ahí deben surgir nuevos e innovadores ambientes para el aprendizaje. “La introducción de las TIC en los sistemas educativos presupone que, tanto el alumnado como el profesorado, tendrán una formación acorde a las mismas, llegando a mimetizar incluso su vida con las evoluciones marcadas por el devenir de la sociedad tecnológica” (Solano Fernández, 2010, p.13). Tanto los docentes de inglés como los estudiantes, debieron ser capaces de adaptarse a los cambios que generaba la sociedad del conocimiento tecnológico, mostrando conductas de cambio.

En el área de inglés la tecnología es imprescindible si se quieren mejorar resultados; el directamente beneficiado es el estudiante, puesto que se puede combinar el aprendizaje “*face to face*” y el aprendizaje “*on line*.” “El profesor y el alumno combinarán actividades en línea con actividades de tipo presencial en el aula para conseguir los objetivos propuestos”. (Fernández, 2006, p. 410). La aplicación de este tipo de estrategias en este proyecto, permitió, además, que los estudiantes pudieran trabajar de una manera autónoma sin los límites impuestos por el espacio y el tiempo.

Fue necesario indagar hasta qué punto y bajo qué circunstancias las TIC podían llegar a modificar dichas prácticas. “Las implicaciones de este cambio de perspectiva son claras. El interés se desplaza desde el análisis de las potencialidades de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje hacia el estudio empírico de los usos efectivos que profesores y alumnos hacen de estas tecnologías en el transcurso de las actividades de enseñanza y aprendizaje” (Coll, 2001, p.115). Por otra parte, Rojas Bonilla, (2013) afirma: “Con la introducción de las TIC, la metodología que estaba centrada

sólo en el docente giró hacia el alumno. La construcción del conocimiento conlleva una gran ventaja gracias a la gran variedad de herramientas que se pueden encontrar en internet como lo son: las webquests, blogs, wikis, redes sociales, etc. Estas herramientas se convierten en valiosas cuando son bien aplicadas al proceso de enseñanza” (P.19). Es así, como se esperaba que tanto los estudiantes como los profesores de la institución educativa donde se desarrolló el proyecto internalizaran el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y que fueran capaces de construir verdaderos aprendizajes significativos.

2.2.6 Aprendizaje significativo. David P. Ausubel es el creador de la Teoría del Aprendizaje Significativo, y centra su atención en el alumno, poniendo especial énfasis en lo que ocurre en el aula a medida que los estudiantes aprenden, teniendo en cuenta las condiciones y los ambientes para que se produzca ese aprendizaje. Como lo afirma Rodríguez Palmero, en (2008) “La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo” (p.8). Fue por ello que en este proyecto se tuvo en cuenta la forma como los estudiantes aprendían el segundo idioma, partiendo de sus presaberes y analizando sus preferencias en cuanto a la manera como se dictaban las clases, los gustos y preferencias por cierto tipo de lecturas y la capacidad de trabajar en equipo. Además, sus condiciones económicas porque era necesario tener en cuenta los recursos económicos con que se contaba en cuanto al acceso a un computador con conexión a internet. Se esperaba que los estudiantes no sólo adquirieran conocimientos con respecto al manejo del idioma sino que lo interiorizaran, haciéndolo parte de su quehacer cotidiano dentro de las clases.

Los estudiantes partícipes de este proyecto eran personas inquietas, desmotivadas hacia el aprendizaje del inglés debido al desconocimiento del mismo; por lo tanto, fue necesario crear estrategias, que les permitiera ser más activos y entendieran que habían formas dinámicas y divertidas para aprenderlo. Por ello fue necesario diseñar una secuencia didáctica apoyada en las nuevas tecnologías como una estrategia diferente para captar su atención y facilitar la adquisición del nuevo idioma, como lo afirma Rodríguez Palmero, (2008):

Para que se produzca aprendizaje significativo han de darse dos condiciones fundamentales:

- Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del aprendiz, o sea, predisposición para aprender de manera significativa.
- Presentación de un material potencialmente significativo. Esto requiere:
 - Por una parte, que el material tenga significado lógico, esto es, que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende de manera no arbitraria y sustantiva (p.13).
 - Y, por otra, que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Dentro de los recursos seleccionados para desarrollar un aprendizaje significativo se tuvieron en cuenta la creación de videos a través de Powtoon y la creación de historietas a través de Storyjumper. Estos recursos no solo favorecieron el manejo de estructuras gramaticales y vocabulario sino además, los estudiantes pudieron expresar sus ideas, plasmar su creatividad, y motivarse hacia la práctica del idioma inglés a través de la oralidad y la escritura.

2.3 Marco Legal

2.3.1 Estándares Básicos de Competencia EBC. El Ministerio de Educación – MEN no ha sido ajeno a la preocupación por la calidad de la educación en Colombia. Como base para orientar a las instituciones educativas en la construcción de sus currículos, ha publicado documentos oficiales que sirven como derrotero para guiar la planeación curricular. Uno de estos productos son los Estándares Básicos de Competencia - EBC. Para este caso en particular, nos referiremos a los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera, inglés, los cuales constituyen “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia. Qué es lo que los niños y niñas deben aprender al final de cada grupo de niveles y qué deben ser capaces de hacer con eso que aprendieron, para que puedan desenvolverse de manera efectiva en el mundo estudiantil y laboral” MEN, (2006, p.3).

Teniendo en cuenta estos EBC en inglés, en el momento en que los estudiantes alcancen décimo grado, deben tener un nivel de competencia *B1*, que les permita comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, especialmente si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Igualmente sepan desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que puedan surgir durante un viaje por zonas donde se utilice la lengua. Así como también, deben ser capaces de producir textos sencillos y coherentes sobre temas familiares o en los que tengan un interés personal.

La Ley 115 de 1994, en sus objetivos para la educación Básica y Media, demanda "la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera" para ello vincula el uso de medios y nuevas tecnologías de

información y comunicación para optimizar la enseñanza y el aprendizaje, reducir la brecha digital y aprovechar las ventajas de la conectividad y las nuevas formas de alfabetización. El uso de plataformas para entornos virtuales ha modificado los roles de estudiantes y docentes, estimulando el aprendizaje autónomo y el papel de los docentes, como acompañantes y facilitadores (MEN, 1994, p.7) esto conduce a involucrar la tecnología como herramientas didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

2.3.2. Lineamientos curriculares. El gobierno también puso a disposición los lineamientos curriculares en idioma extranjero con el objetivo de que su enseñanza en instituciones públicas responda a las necesidades de la multiculturalidad y que el siglo XXI gran porcentaje de la población colombiana tenga conocimiento y manejo de lenguas extranjeras de esta manera lograr una sociedad más equitativa. En estos lineamientos se presentan las diferentes recomendaciones metodológicas y evaluativas para la enseñanza del idioma extranjero. Los puntos textuales de este documento hacen referencia a la contextualización, elementos y enfoques del currículo en lengua extranjera, formación continua de los docentes de inglés y las TIC en el currículo MEN, (1998).

2.3.3 Plan Nacional de Bilingüismo. El Plan Nacional de Bilingüismo PNB, surgió con el propósito crear y aplicar estrategias para la competencia comunicativa del inglés como lengua extranjera, de este modo alcanzar las metas sugeridas en el Marco Común de Referencia de las lenguas MCR. Para ello creó alianzas con entidades educativas internacionales, secretarías de educación del país, universidades públicas y privadas y diferentes centros de idiomas para que brindaran apoyo y capacitación tanto a los docentes de inglés como a estudiantes y lograr así un mejor nivel de competencia en lengua extranjera. A través de este PNB, se dotó de material de

apoyo tanto en libros como en tecnología a todas las instituciones públicas del país. Nuestra institución no fue ajena a este beneficio, logrando ser de gran utilidad para el desarrollo de este proyecto.

2.4 Consideraciones éticas

Para el desarrollo de este proyecto se tuvo en cuenta lo expresado por Sieber (2001, p.25) quien expresa la importancia de la ética en el momento de desarrollar un proyecto de investigación: “Ser ético es parte de un proceso de planeación, tratamiento y evaluación inteligente y sensible, en el cual el investigador busca maximizar los buenos productos y minimizar el riesgo y el daño”. Es por ello que al momento del iniciar la investigación se tuvieron en cuenta los siguientes criterios éticos: Consentimiento informado de los padres de familia, quienes con su firma autorizaron a sus hijos en la participación del proyecto investigativo (ver Apéndice U). Asentimiento informado, a través el cual, los estudiantes aceptaron su participación activa en la investigación (ver Apéndice V). la información de la investigación se mantuvo en secreto, puesto que los nombres de los participantes fueron codificados con las iniciales de sus nombres y apellidos con el fin de mantener su anonimato.

3. Marco Metodológico

3.1 Metodología de la investigación

3.1.1 Contextualización La institución educativa donde se desarrolló este proyecto de investigación tiene una antigüedad de 85 años y es de carácter oficial. Está ubicada en la zona centro del municipio de Floridablanca. En la actualidad cuenta con una población de 2332 estudiantes: 1304 niñas y 1028 niños, 6 directivos docentes, 48 docentes en la básica secundaria y media y 26 docentes en básica primaria. Ofrece escolaridad desde preescolar hasta undécimo grado.

3.1.2 Muestra participante La investigación se desarrolló con un grupo de 37 estudiantes de décimo grado con edades que oscilan entre los 14 y 17 años, pertenecientes a familias de estratos 2 y 3. El grupo estuvo conformado por 21 niñas y 16 niños. Según Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio (2014, p.384), “la muestra es en esencia, un subgrupo de la población. Es decir, un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características, al que llamamos población”. La muestra correspondió a un grupo de estudiantes de décimo grado de la institución.

3.1.3 Enfoque. La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, cuyo propósito fue el de determinar la forma en que la implementación de una estrategia mediada por

TIC, incide en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en una institución educativa de carácter público del municipio de Floridablanca, Santander. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma como los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Punch, 2014, p.3). Se requería analizar los cambios suscitados en el proceso de aprendizaje de los alumnos, frente a las variaciones en la metodología de las clases de inglés. En palabras de Vasilachis de Gialdino, en 2006 “La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos-estudio de casos, experiencia personal, introspectiva, historias de vida, entrevistas, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos, y los significados en la vida de los individuos (p.2).

El diseño metodológico planteado fue la investigación-acción como una forma de revisar la práctica docente, analizar las evidencias desarrolladas durante la misma para corroborar si la estrategia con el uso de las TIC era viable. “La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (Latorre, 2007, p. 23).

La investigación sobre la práctica en las clases de inglés se enfocó en el diseño de una secuencia didáctica donde se implementaron estrategias pedagógicas mediada por TIC, acciones de seguimiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que beneficiarían y permitirían un cambio en cuanto al aprendizaje del inglés en los estudiantes de décimo grado. Para constatar si su implementación demostró algunos cambios en cuanto al proceso fue necesario hacer una reflexión crítica a través del análisis de los resultados que se iban suscitando, teniendo en cuenta las

opiniones y afirmaciones de los estudiantes frente al nuevo proceso. Así como lo afirma Latorre en (2007):

Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez procurar una mejor comprensión de dicha práctica; articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; sin embargo, la meta última sería mejorar la práctica de forma sistemática y garantizada, realizando cambios en el ambiente, contexto o condiciones en los que tiene lugar la práctica, con el propósito de una mejora deseable y un desarrollo futuro efectivo (p. 32).

3.1.4 Fases de la investigación. Para esta investigación se tuvieron en cuenta el modelo de investigación-acción educativa propuesto por Whitehead (1.991). El modelo estuvo integrado por cinco fases interrelacionadas:

3.1.4.1 Fase 1. Sentir el problema. Esta fase estuvo relacionada con una prueba diagnóstica que se realizó para conocer el nivel de la competencia comunicativa en inglés, donde se encontró que los estudiantes de décimo no habían alcanzado el nivel de inglés requerido según el MCR, lo que se corroboró con los diarios de campo, donde se percibió que durante las actividades de clase de inglés los estudiantes difícilmente participaban, no comprendían textos escritos, no interactuaban con el docente ni con compañeros. Además, tras la aplicación de las diferentes pruebas, se evidenció que, en las evaluaciones escritas y orales, la mayoría de los estudiantes estaban ubicados en el nivel A1 según el MCR. Sus nociones del idioma son muy básicas, se les dificulta comunicarse y entender a otros, su vocabulario es demasiado elemental, por lo tanto, presentan dificultad para comprender textos escritos sencillos.

3.1.4.2 Fase 2. Imaginar la solución del problema. En esta fase se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos tras el diagnóstico, lo que llevó al diseño y planificación de una secuencia didáctica mediada por las TIC como estrategia de enseñanza-aprendizaje del inglés.

3.1.4.3 Fase 3. Poner en práctica la acción imaginada. En esta fase se implementó la secuencia didáctica en 13 sesiones con un enfoque hacia el aprendizaje significativo, donde las herramientas tecnológicas fueron el principal recurso de trabajo como estrategia de enseñanza-aprendizaje del idioma. Las herramientas tecnológicas implementadas fueron: Powtoon, Storyjumper, y la plataforma ELL Campus.

3.1.4.4 Fase 4. Evaluar los resultados obtenidos tras la implementación del recurso. Al finalizar la aplicación de la secuencia didáctica se analizó, codificó y categorizó la información recopilada del diario de campo, los diarios de estudiantes, y la evaluación objetiva que se les aplicó a los estudiantes para evaluar los logros planeados y como consecuencia, los avances en el aprendizaje del idioma.

3.1.4.5 Fase 5. Modificar la práctica a la luz de los resultados, Reflexionando sobre los cambios necesarios para mejorar la problemática encontrada y volver a replantear un nuevo ciclo. En esta fase se realizó una reflexión sobre los logros alcanzados en la aplicación del proyecto.

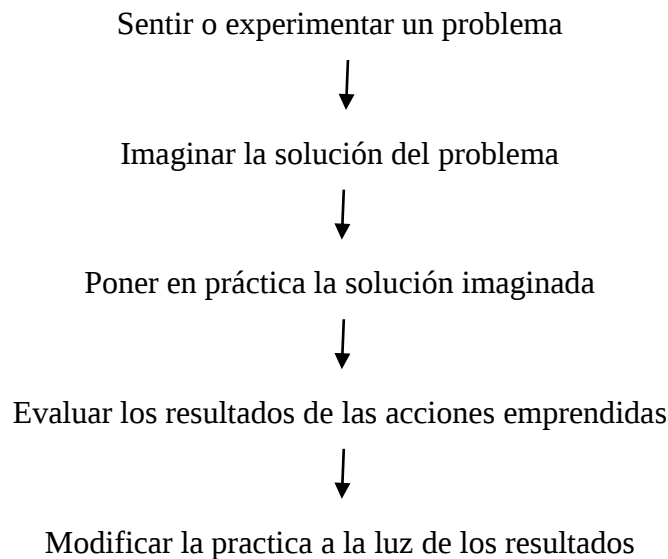


Figura 2 Las fases de la investigación-acción Whitehead (1991)

Nota: Tomado de: (La Torre, 2005 pág 38).

3.1.5 Técnicas de recolección de la información. Para este proyecto de investigación se aplicaron técnicas con el fin de responder la pregunta problema y revisar si los objetivos propuestos se alcanzaron como lo manifiesta Bauer en (2014) “en las investigaciones cualitativas existen así mismo algunos estándares para el análisis. En general las expresiones orales o escritas conseguidas con los portantes de características, tales como entrevistas, observaciones, fotos, películas, etc., constituyen la base para el análisis de los datos” (p.37).

Las técnicas utilizadas fueron la prueba diagnóstica y la prueba final para la evaluación del proceso; la observación participante, la entrevista semiestructurada y la observación sistemática de la plataforma ELL Campus, la cual mostró el progreso en el avance del curso y la cantidad de tiempo que el estudiante dedicó a desarrollar las actividades contenidas en el mismo,

3.1.6 Instrumentos de la recolección de la información. Dentro de los instrumentos utilizados estuvieron los cuestionarios aplicados para corroborar el nivel de inglés alcanzado por

los estudiantes, el diario de campo, el diario de los estudiantes, los cuales permitieron reflexionar sobre la situación; los videos, las diferentes rúbricas para evaluar las habilidades comunicativas, la documentación de las entrevistas y los documentos aportados por la secretaría de educación del municipio respecto a los resultados de las pruebas aplicadas en los estudiantes de décimo grado.

Tabla 3.

Fases, técnicas e instrumentos de recolección de datos

Fase	Técnica de recolección de datos	Instrumento de recolección de datos
Sentir o experimentar el problema (diagnóstico)	Prueba diagnóstica	Cuestionario
Imaginar la solución del problema		
Implementación (desarrollo de la secuencia didáctica)	Observación participante. Observación sistemática	Diario de campo. Grabaciones en audio Diario de los estudiantes Videos
Evaluación	Prueba final (documentos aportados por la secretaría municipal)	Cuestionario Rúbrica para habilidad escrita Rúbrica para habilidad oral Documentación de entrevistas.
	Observación sistemática Entrevista semiestructurada	

3.1.7 Desarrollo de las fases. Teniendo en cuenta el modelo de Whitehead (1991), la primera fase es sentir o experimentar el problema, para indagar el nivel de inglés; una forma de demostrarlo

fue a través de una prueba diagnóstica, dividida en 3 componentes: el primer componente fue una prueba virtual para evaluar aspectos como gramática, lectura y escucha; esta prueba diagnóstica fue realizada por la secretaría municipal. El segundo componente para evaluar la parte oral, se hizo a través de una entrevista, la cual fue evaluada con una rúbrica (ver Apéndice B), y el tercer componente consistió en un ejercicio de producción textual para valorar la parte escrita (ver Apéndice D). La segunda y tercera pruebas se evaluaron a través de rúbricas. Al terminar, los estudiantes quedaron ubicados en un nivel según el MCE: Pre-A1, A1, A2, B1 o B2, de acuerdo con el puntaje obtenido.

El análisis de los resultados mostró el nivel de competencia en inglés que tenían los estudiantes de décimo grado.

Después de analizar la información recopilada con relación al diagnóstico, se concluyó que la mayoría de los estudiantes del grado décimo tenían un nivel A1, por lo cual fue necesario implementar acciones que permitieran mejorar las habilidades comunicativas en inglés, mediante estrategias de enseñanza y aprendizaje, que incorporaran nuevas herramientas mediadas por las TIC al proceso de aprendizaje del idioma.

La segunda fase correspondió a imaginar la solución del problema, diseñando una secuencia didáctica con el apoyo de la tecnología, basada en el modelo sugerido por Díaz Barriga en (2013) (Ver Apéndice A), teniendo en cuenta además, el modelo pedagógico de aprendizaje significativo de la institución donde se desarrolló el proyecto investigativo. Esta secuencia didáctica buscó mejorar las habilidades comunicativas del inglés en los estudiantes, y se diseñó de acuerdo con la temática que había sido planeada desde el inicio del año escolar para el grado décimo, la cual contempló la realización de tres fases, que enmarcó todos los procesos, tanto de producción textual, como escucha, habla y escritura; además contenía su correspondiente planeación, producción y

revisión estuvo basada en un enfoque de aprendizaje significativo, donde se planteó un clima de aula positivo para el proceso de enseñanza del inglés, para que los estudiantes se convirtieran en seres autónomos, capaces de desarrollar el autoaprendizaje. Por otra parte, se reforzó el aprendizaje colaborativo para enriquecer el conocimiento aprendiendo de y con los demás.

Para la planeación se tuvo en cuenta actividades como juegos, ejercicios de completar y armar textos entre todo el grupo; además de ejercicios de lectura, se hablaría de planes pasados, futuros y arrepentimientos. Como actividad de producción, los estudiantes tenían que crear párrafos, historietas y textos cortos utilizando la gramática vista. Dentro de las secuencias didácticas se propusieron actividades para ser desarrolladas a través de recursos como **Powtoon**, **Storyjumper** y la plataforma **ELL Campus**.

La tercera fase correspondió a la implementación de la estrategia apoyada en el uso de algunas herramientas tecnológicas. Una vez desarrollada la secuencia didáctica, se les recalcó a los estudiantes que subieran los trabajos realizados al classroom de Google, los cuales debían compartir y comentar entre los mismos compañeros. Como lo afirma Fernánadez, C. & Sanz, M., 1997 “se trata de que el estudiante reflexione sobre la ruta personal que sigue para aprender, se haga consciente de sus propios recursos y, por fin, los ponga en práctica para mejorar su proceso de aprendizaje, aun cuando cuente con la ayuda del profesor” (p.48), de esta manera hace esfuerzos por mejorar su habilidad escrita.

Durante esta fase se utilizó la observación participante. Según Latorre (2005), “se puede considerar como un método interactivo que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución” (p.57). Esta observación permitió analizar detalladamente

cada uno de los acontecimientos que ocurrían tanto dentro como fuera del aula, observando los comportamientos de cada participante, tanto a nivel individual como grupal. Se dejó registro a través de las notas en el diario de campo, como de fotografías, grabaciones de videos, y los estudiantes llevaron sus diarios.

La cuarta fase fue evaluar los resultados de las acciones emprendidas, para lo que se diseñaron e implementaron unas rúbricas que permitieron evaluar, no solo las habilidades comunicativas, sino la efectividad de las estrategias y herramientas utilizadas. La información arrojada en cada una de las actividades se procesó categóricamente, para demostrar las teorías planteadas en el marco teórico de este proyecto; reflexionar si las estrategias favorecieron el proceso de aprendizaje del inglés en los estudiantes y que cambios se suscitaron si el uso de la tecnología permitió la mejora de las habilidades del idioma. Por otra parte, se realizó una entrevista a los estudiantes acerca del uso de las TIC.

La quinta fase buscó modificar la práctica a la luz de los resultados, para lo cual se realizó una reflexión sobre los resultados obtenidos tras la implementación de las secuencias didácticas y el uso de las herramientas tecnológicas usadas, con el fin de evaluar el aporte de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma.

4. Análisis e interpretación de resultados

4.1 Primera fase: diagnóstico.

Esta fase corresponde al diagnóstico para identificar el nivel de inglés en que se encontraban los estudiantes de décimo de la institución. Se hizo a través de 3 actividades diferentes pero relacionadas. La primera actividad fue un test realizado con la plataforma ELL Campus Technologies (English Learning Languages), (ver Apéndice R). Esta prueba de nivel estaba compuesta por 75 preguntas distribuidas así: 25 preguntas correspondían a la parte gramatical, 25 de lectura y 25 preguntas para evaluar la escucha. Como se ve en la tabla 5, el análisis se categorizó según los niveles de competencia en inglés establecidos por el Marco Común de referencia MCR: A1, A2, B1 y B2. Los resultados se muestran en la Figura 3.

Tabla 4.

Categorización prueba diagnóstica ELL Campus

Prueba Diagnóstica ELL Campus		
Categoría	Descriptor	%
Starter (-A1)	Vocabulario muy básico, dificultad para	10.81
A1	entender escritos y diálogos.	78.38
A2	Nociones muy básicas del idioma. Extrae el sentido general de lecturas sencillas. Completa formatos.	10.81

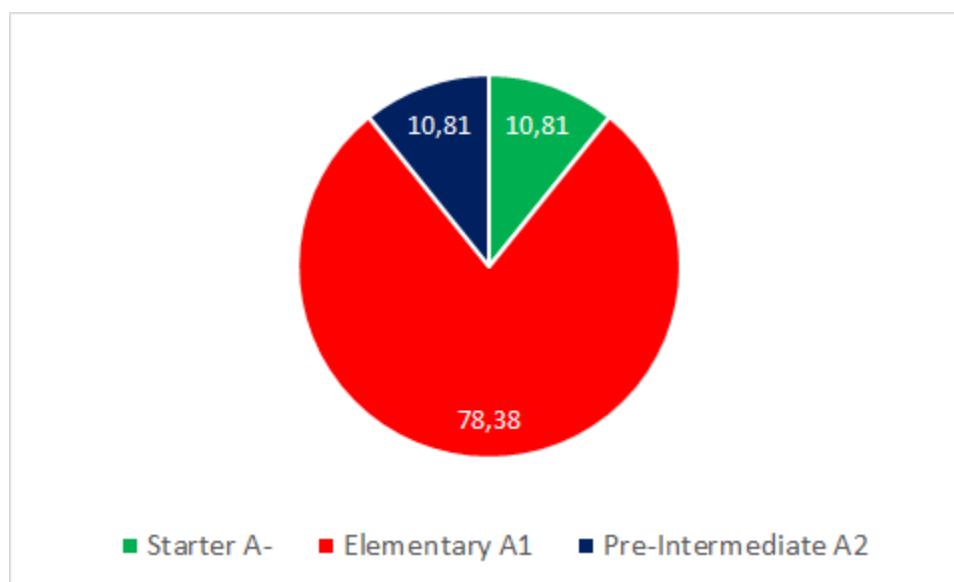


Figura 3. Prueba diagnóstica ELL Campus.

Nota: Tomado de: Secretaría de Educacion de Floridablanca

La figura 3 muestra que el 10.81% (starter) y el 78.38% alcanzaron el nivel A1; poseen un vocabulario básico, su comunicación es incomprensible, presentan dificultad para entender textos cortos y les es difícil completar información sobre ejercicios auditivos. El 10,81% se encontraba en el nivel A2, demostrando el escaso nivel de competencia en inglés; sus nociones del idioma son muy básicas, puede entender lecturas con un lenguaje sencillo, completa frases con temática sencilla y pueden completar formatos sobre su información personal básica. En la figura 7 se muestra el porcentaje de estudiantes de acuerdo al nivel de competencia del inglés obtenido, según la prueba diagnóstica realizada a través de la plataforma ELL Campus.

Como el test aplicado no contempló las habilidades de speaking (Habla), se aplicó una segunda prueba: un oral placement test para evaluar el nivel de los estudiantes con relación a la habilidad oral en inglés. Este test fue diseñado para establecer una conversación natural entre dos

o más personas. Este constaba de 36 preguntas, las primeras 12 preguntas evaluaban un nivel A1 y A2, las siguientes doce evaluaban un nivel pre intermedio B1 y las 12 últimas evaluaban el nivel alto B2. (Ver Apéndice B). El análisis se hizo teniendo en cuenta la codificación por niveles de competencia de la lengua: principiante (A-) Elemental (A1), pre-intermedio (A2) e intermedio (B1).

Como lo muestra la tabla 6, se hizo una categorización con sus respectivos descriptores y el porcentaje obtenido teniendo en cuenta el nivel de competencia en inglés según el MCER.

Tabla 5.

Categorización Oral placement test

Oral Placement test		
categoria	Descriptor	%
Starter (-A1)	Maneja vocabulario sobre profesiones,	64.86
Elementary (A1)	nacionalidades, gustos y rutinas, el clima, planes futuros y experiencias propias.	16.21
Pre- intermediate (A2)	Utiliza expresiones relacionadas con eventos presentes y pasados, frecuencia de los sucesos, describe las características de las personas, hace comparaciones.	10.8
Intermediate (B1)	Hablar sobre su tiempo libre, hace predicciones, da consejos, habla sobre situaciones imaginarias en el pasado y hace deducciones del presente.	8.1

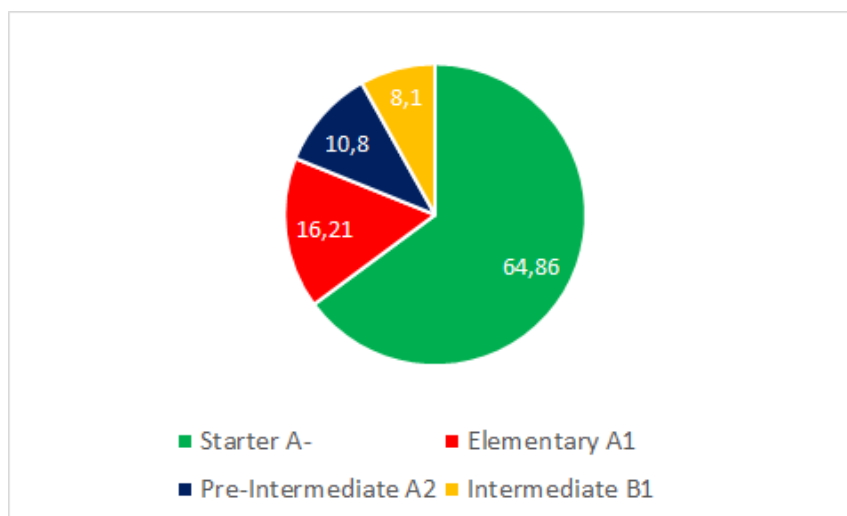


Figura 4. Oral Placement test

La figura 4 muestra el nivel de competencia en inglés con los respectivos porcentajes alcanzados por los estudiantes en el oral placement test.

Al hacer el análisis y la respectiva categorización, se encontró que el 81.07 % de los estudiantes escasamente alcanzaron el nivel A1, esto se reflejó en las dificultades para sostener una conversación en inglés, pudiendo deletrear nombres, hablar sobre nacionalidades y países, profesiones, gustos, el clima; fueron capaces de describir una rutina, pudieron hablar sobre planes futuros y experiencias propias, todo esto con un vocabulario muy básico.

El 10.8% de los estudiantes alcanzó el nivel A2, siendo capaces de describir eventos en pasado, hablar de las personas y sus características físicas, hacer predicciones y comparar eventos presentes y pasados. Cabe destacar que en esta prueba oral se encontró un pequeño porcentaje de estudiantes con un nivel B1 (8.1%); fueron capaces de dar consejos, hablar sobre noticias, hacer deducciones sobre el presente y sobre situaciones imaginarias en el pasado.

La tercera actividad se realizó para diagnosticar el nivel en cuanto a la producción escrita; los estudiantes tenían que escribir un texto corto, el cual se evaluó teniendo en cuenta una rúbrica

diseñada por el Instituto de Lenguas de la Universidad UNAD (ver Apéndice D). Esta rúbrica evaluó aspectos tales como: gramática, vocabulario, creatividad y presentación, participación e interacción en un foro, la cual se calificó con una tabla de valoración baja, media y alta. En esta prueba se evaluó la gramática, es decir la capacidad de producir oraciones con significado, la forma de relacionar y de unir las palabras y la correcta estructuración en los párrafos; además el vocabulario, la creatividad, la presentación y una participación en un foro de discusión dejado en el classroom de Google, una herramienta que se utilizó para recopilar los trabajos realizados por los estudiantes. La información recolectada se categorizó como aparece en la tabla 6.

La tabla 6 nos muestra la categorización de la prueba diagnóstica respecto al writing test.

Tabla 6.

Categorización prueba diagnóstica writing test

Writing test			
Categoría	Valoración	Descriptor	%
Gramática	baja	Estructuras simples y muy elementales.	56.7
	media	Inconsistencias gramaticales, oraciones simples, dificultades en estructuras.	16.21
	alta	Buen dominio de estructuras gramaticales	27.0
Vocabulario	baja	Muy limitado, no sigue parámetros.	59.45
	media	Vocabulario limitado, dificultad en la escritura	18.91
	alta	Buen uso y manejo del vocabulario	21.62
Creatividad	baja	Falta creatividad, no cumple los requerimientos	64.86
	media	Sigue pautas, cumple con requerimientos	27.02
	alta	Originalidad, autenticidad	8.1
	baja	No participó o participó escasamente	62.16

Writing test			
Categoría	Valoración	Descriptor	%
Participación en el foro	media	Aportes escasos, no contribuyen al producto final.	24.32
	alta	Aportes pertinentes y positivos.	13.51

La figura 5 muestra los porcentajes alcanzados por los estudiantes en las diferentes categorías analizadas.

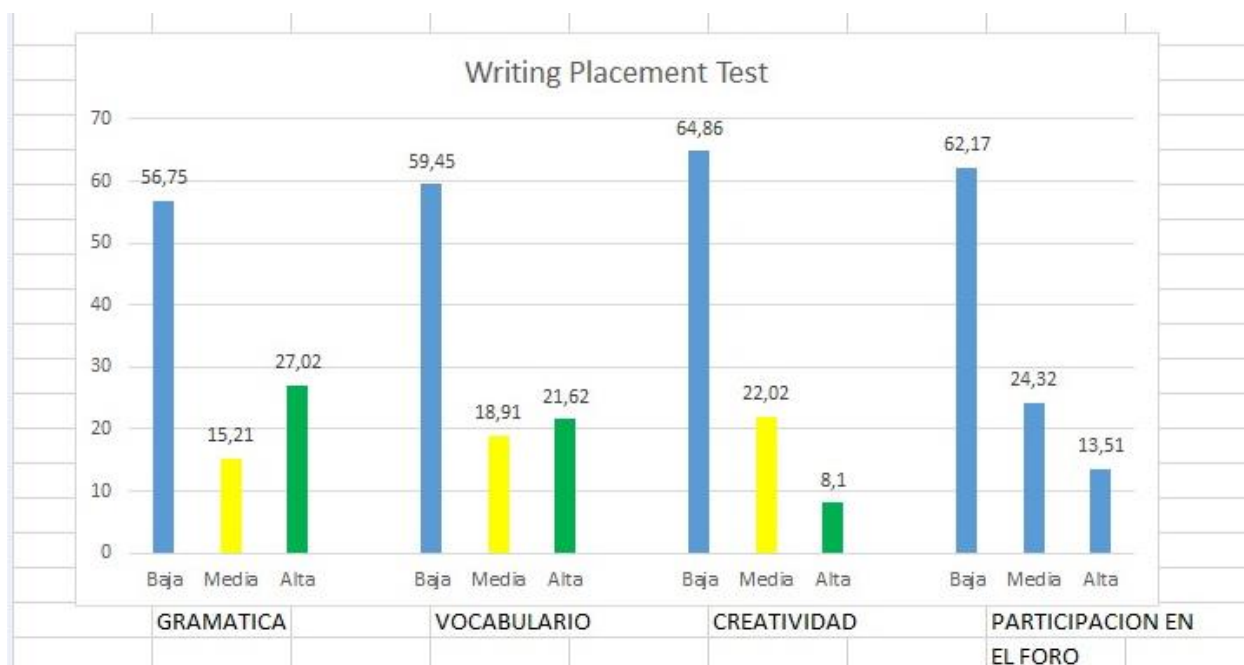


Figura 5. Diagnóstico writing test

El análisis demostró que el 56.75% de los estudiantes se ubicaron en un nivel bajo (A1) en el aspecto gramatical, porque utilizaron estructuras gramaticales simples, carecían del grado de dificultad propio del nivel. Un 27.02 % mostró algunas dificultades en el uso de las estructuras gramaticales, sin embargo, pudieron describir sus gustos y los de otros compañeros a través de oraciones sencillas pero comprensibles, evidenciando así un nivel A2 o pre intermedio. Un 27.02%

demonstró un nivel alto o B1, porque pudieron escribir textos con estructura gramaticalmente correctas, aunque las ideas y la construcción de frases plasmadas en el escrito no tenían relación, eran desordenadas y el objetivo del texto no fue muy claro. En resumen, la organización de las oraciones confundía el mensaje.

El vocabulario: El 59.45% de los estudiantes obtuvo una valoración baja porque su vocabulario fue bastante limitado, las ideas plasmadas en el documento solo seguían los parámetros indicados. Un 18.91% de los estudiantes obtuvo una valoración media, utilizó un vocabulario limitado y presentó algunas dificultades en la escritura de las palabras, sin embargo, hizo uso del vocabulario trabajado en las unidades planeadas para la clase. El 21,62% de los estudiantes obtuvo una valoración alta porque hicieron buen uso del vocabulario trabajado en las unidades presentadas.

La creatividad, el 64.86% de los estudiantes obtuvo una valoración baja; no se evidenciaron propuestas nuevas, además, el producto final no cumplió con los requerimientos del texto solicitado. El 27.02% alcanzó una valoración media ya que cumplieron con los requerimientos del texto solicitado y hubo versatilidad en su presentación. Solo un 8,2% logró una valoración alta; presentaron textos arriesgados, hicieron presentaciones personales, su trabajo final cumplió todas las fases y se evidenció originalidad y pulcritud.

Con respecto a la participación en el foro, se seleccionó un tema de interés para los estudiantes, una historia de vida contada por Muniba Mazari, y se les pidió que hicieran comentarios sobre la impresión percibida sobre el video. Los resultados de participación fueron muy limitados, casi nulos, debido a la inseguridad en la creación de oraciones. El 62.16% no participó o participó escasamente; esto se debió a la escasez de vocabulario para producir textos escritos. El 24.32% con valoración media, participó, pero sus aportes no contribuyeron a la construcción del texto final,

los aportes hechos no cumplieron con el cronograma planeado. El 13.51% de los estudiantes hicieron aportes pertinentes, encadenados, oportunos y contribuyeron a la construcción del texto final.

4.2 Segunda fase: imaginar la solución del problema.

Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación diagnóstica, el énfasis primordial fue diseñar una secuencia didáctica que incluyera las herramientas informáticas adecuadas para las cuatro habilidades del idioma inglés: escucha, habla, escritura y lectura, como estrategias de enseñanza-aprendizaje; como lo afirma Padilla et al. (2014), éstas se demuestran a través de la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación. Las herramientas seleccionadas fueron:

Powtoon Esta herramienta tecnológica permitió crear animaciones con audio y escritos. Fomentó la habilidad escrita y oral. El hecho de que los estudiantes tuvieran la oportunidad de mostrar vivencias propias a través de fotos, viajes, logros alcanzados, situaciones agradables, fue una estrategia motivadora para la producción oral y escrita.

Storyjumper: una herramienta online; fue creada para desarrollar la narración e ilustración de historias. A través de este medio, el estudiante pudo trabajar la habilidad escrita y oral; se desarrolló la creatividad, se trabajó la expresión escrita y se practicó el idioma inglés, puesto que es el lenguaje incluido en la herramienta. El hecho de tener que leer un libro y poderlo resumir a través de una historieta, fue una estrategia útil para mejorar la habilidad escrita. Además, pudieron compartir sus producciones con sus compañeros y los hizo más competitivos, porque se esforzaron por hacer trabajos de calidad.

ELL Campus: English Learning Language, una plataforma interactiva que ofreció un curso virtual, el cual desarrolló en forma integral las habilidades de escucha, lectura, escritura y habla del idioma inglés. Este recurso también contenía ejercicios interactivos que soportaban diversas ayudas multimedia y permitió apoyar el estudio gramatical del idioma, además de evaluar el progreso de los estudiantes por medio de diversos test de evaluación por niveles. A través de esta herramienta se hizo el diagnóstico para identificar el nivel de competencia que tenían los estudiantes, en cuanto a gramática, escucha y lectura.

Por medio de esta plataforma online, los estudiantes tuvieron la posibilidad de desarrollar un curso de inglés, donde se reforzaron las temáticas aprendidas, desde la más simple hasta la más compleja. Como la herramienta contenía 9 niveles de inglés y empezaba con temática fácil, los estudiantes se motivaron y la desarrollaron gradualmente, mejorando las diferentes habilidades del idioma. Además, los estudiantes pudieron revisar sus logros alcanzados, a través de los test que había al final de cada nivel.

Una vez tomada la decisión de utilizar los recursos seleccionados, se procedió a diseñar la secuencia didáctica que incluyó el uso y aplicación de estos instrumentos tecnológicos (ver Apéndice A). Para su elaboración se tomó como modelo el presentado por Díaz Barriga (1984, p 3), la cual estaba dividida en tres momentos: apertura, desarrollo y cierre. Esta secuencia didáctica se dividió en trece sesiones y se desarrolló por un periodo de 4 meses distribuidos en 3 horas semanales. La primera sesión se enfocó en la habilidad escrita, cuyo objetivo fue completar textos de mediana longitud y con una estructura sencilla.

La actividad de apertura se enfocó en revisar los presaberes, dándoles la oportunidad de que hablaran sobre la posibilidad de tomar decisiones y revisar las consecuencias que éstas acarrearían. El momento del desarrollo se enfocó en la aplicación de diferentes estrategias donde tenían la

posibilidad de aplicar lo aprendido; para ello se recrearon historias de vida con la temática explicada, donde a partir de una oración dada por la docente, cada estudiante debía complementar la historia y darle un sentido al escrito. Una vez completado el texto, se socializó con los compañeros y se recalcaron los posibles errores gramaticales suscitados durante su desarrollo. Esta estrategia, además de ser divertida, permitió la participación de todos los estudiantes. Al finalizar la mecanización de la temática, se les solicitó que desarrollaran las unidades correspondientes en ELL Campus. Para la evaluación, los estudiantes redactaron textos sobre experiencias vividas, donde debían aplicar la gramática aprendida. (Ver Apéndice E).

La estrategia permitió que los estudiantes se esforzaran por escribir oraciones teniendo cuidado de utilizar las estructuras gramaticales apropiadas. MEN, 2002 afirma, “La competencia gramatical es la capacidad de comprender y expresar significados, expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas” (p.110). Se les indicó sobre la actividad que debían desarrollar a través de **Powtoon**, la cual consistió en realizar un video, donde contaran experiencias de vida. La idea era desarrollar la habilidad oral a través de la grabación del audio y la habilidad escrita a través de la escritura de las oraciones.

Algunas de las sesiones fueron enfocadas más hacia la oralidad y la lectura, cuyo objetivo era empezar, mantener y cerrar una conversación sencilla, se inició revisando los pre saberes a través de preguntas sobre experiencias vividas; como la idea era utilizar el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje, las actividades se desarrollaron en grupos seleccionados por ellos mismos, de manera que se sintieran cómodos para hablar con sus compañeros sin el miedo de ser juzgados. La temática se presentó a través de un video el cual les permitió participar completando diálogos. El trabajo, aunque fue dinámico, no presentó los resultados esperados, los estudiantes se sintieron inseguros por falta de vocabulario, esto no les permitió expresar las ideas con fluidez.

Para reforzar y alcanzar el objetivo planeado se recurrió a la plataforma ELL Campus y se desarrollaron actividades relacionadas con la temática. La evaluación se hizo en forma oral para verificar el alcance del objetivo. Una alternativa para que los estudiantes perdieran el miedo a hablar, fue con la de la grabación de los videos; con este recurso el estudiante se sintió libre de hablar sin tener la presión del otro y sin el sometimiento a la burla de sus compañeros. La evaluación de los videos se hizo a través de una rúbrica diseñada para tal fin.

Otras de las sesiones se planearon con el objetivo de continuar escribiendo textos sobre lecturas fáciles de entender. La clase se inició con una historia contada por la docente, para luego hacer preguntas sobre la comprensión de lo escuchado. Para su desarrollo hubo explicación del tema a través de juegos grupales y material didáctico; los estudiantes tenían que formar oraciones aplicando la temática vista. La actividad fue competitiva, ganando aquellos estudiantes que más oraciones completaron. La evaluación se hizo a través de ejercicios orales, donde los estudiantes debían completar información sobre lo escuchado. Para reforzar el vocabulario se asignaron libros de literatura seleccionados de acuerdo al nivel de competencia de cada uno, sobre el cual, el estudiante tenía que hacer una historieta a través de **Storyjumper**; esta herramienta se seleccionó porque permitía grabar la voz y con ello se practicaba la habilidad oral. Por otra parte, los escenarios incluidos en el recurso permitieron desarrollar de manera creativa sus historietas. La evaluación de las mismas se hizo a través de una rúbrica diseñada para tal fin (ver Apéndice D)

Las evidencias de todas las actividades desarrolladas debían ser publicadas en el Classroom de Google, como una forma de organizar los trabajos y a su vez una estrategia para observar el trabajo que hacían los demás compañeros, los cuales podían ser comentados entre ellos mismos a través de la plataforma. Esta estrategia brindó la posibilidad de expresar opiniones con sentido crítico y a su vez practicar el idioma a través de la escritura.

4.3 Tercera fase: implementación.

4.3.1 Inclusión de TIC. La observación participante fue una estrategia importante, que permitió analizar el comportamiento de los estudiantes tanto en forma individual como en grupo, durante el desarrollo de la secuencia didáctica. En esta fase se recogieron diferentes experiencias. Además, algunos estudiantes colaboraron en la elaboración de diarios, donde contaban las experiencias vividas en clase.

Para poder utilizar cada uno de los recursos tecnológicos seleccionados, los estudiantes debían tener códigos de acceso. Es así como en asocio con la secretaría municipal, se les asignó un pin y un usuario para el ingreso a la plataforma ELL Campus. Por otra parte, debían crear una cuenta en Gmail para poder entrar al classroom de google y subir las actividades realizadas a través de los recursos indicados, en este caso los videos de Powtoon y las historietas de Storyjumper. Para la creación de las historietas fue necesario que los estudiantes abrieran una cuenta en Storyjumper, de esta manera pudieran recrear los libros leídos.

Como entrenamiento para manejo de estos recursos, se hizo una inducción en el salón de clase, se corroboró que cada alumno pudiera acceder al curso virtual sin dificultades, se les explicó además cómo se ingresaba al classroom y se dejaron tutoriales en el blog de la asignatura, explicándoles sobre la utilidad de Powtoon.

4.3.1.1 Inclusión de Powtoon. Se les solicitó a los alumnos que hicieran un video basados en la temática de la clase y narraran experiencias vividas, en esta fase los alumnos agregaron sus fotos, videos de viajes, historias propias, grabaron su voz y hablaron sobre experiencias vividas. Con el uso de esta herramienta se quería que los niños utilizaran la tecnología para afianzar la

habilidad comunicativa, en este caso la oralidad y la escritura. Se exploró la autonomía de los estudiantes y la creatividad en la producción de sus videos.

Como lo afirma De los Santos, (1996), no sólo se aprende en el aula, sino que el estudiante es capaz de aprender de manera independiente y trascender lo que ha aprendido. Para desarrollar las habilidades comunicativas en otro idioma diferente al nativo, se hace necesario que el estudiante sea autónomo y desarrolle autoaprendizajes, no basta con asistir a un salón de clase, así como lo afirma Mañadich, R. et al. (1982) “surge la necesidad de aplicar en la práctica este medio de inclusión de los alumnos en la actividad cognoscitiva independiente, no como un conjunto de tareas aisladas, sino como un sistema de medidas didácticas, que garantice el desarrollo ascendente e ininterrumpido de la independencia cognoscitiva de los estudiantes, como fin deseado de la aplicación del trabajo independiente” (p.627). Fue así como los estudiantes aplicaron las estructuras gramaticales vistas en clase a través de la producción de videos en la herramienta tecnológica Powtoon (ver Apéndice F).

Este trabajo independiente mostró su autonomía a través de la selección del material que ellos mismos escogieron para ser compartido; la creatividad fue percibida a través de la forma como presentaron sus productos. Algunos publicaron fotos de viajes, familia, amigos, mientras que otros mostraron habilidades y destrezas en deportes, danzas, entre otras. Se analizó y categorizó la habilidad escrita teniendo en cuenta la rúbrica para writing utilizada en la prueba diagnóstica, para revisar aspectos como gramática, la cohesión, el manejo adecuado del vocabulario, la coherencia y la creatividad. (ver Apéndice D).

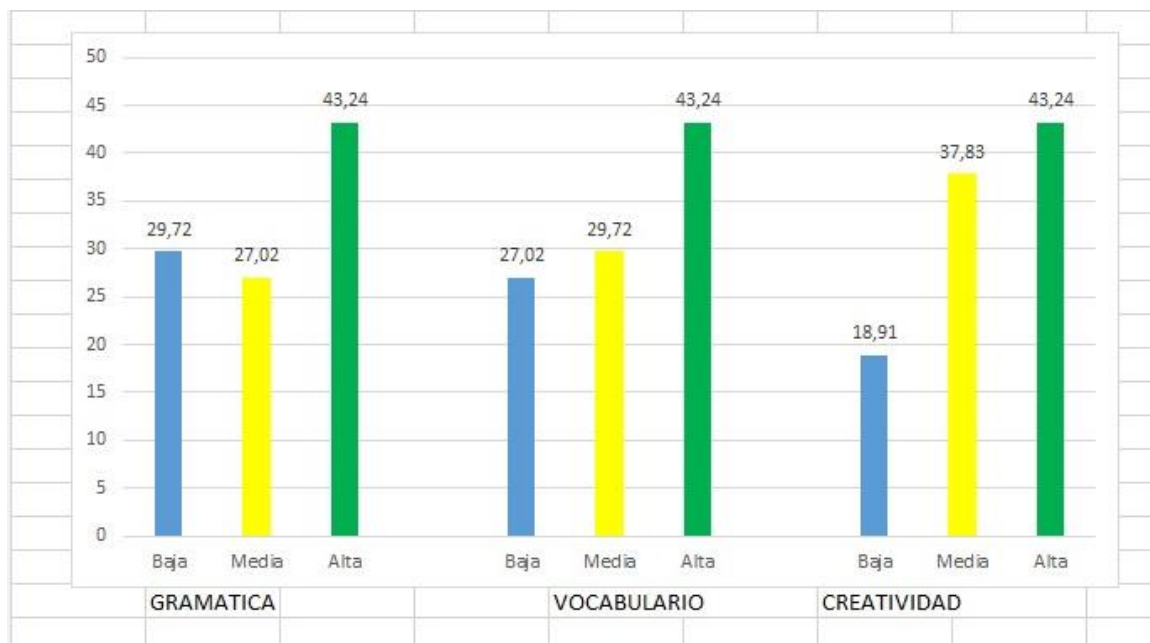


Figura 6. Análisis de la habilidad escrita a través de Powtoon

La Figura 6 muestra que en el aspecto gramatical, un 29.72% de los estudiantes obtuvo una valoración baja debido a la simplicidad de las estructuras, utilizaron frases sencillas haciendo referencia a personas y lugares. El 27.02% alcanzó una valoración media porque sus presentaciones fueron sencillas, hablaron de viajes y personas y expresaron gustos a través de frases y oraciones simples, pero con ciertos errores en la conjugación de tiempos verbales. Un 43.24% logró una valoración alta, expresaron ideas de su propio interés con una secuencia lineal. Se notó dominio de las estructuras gramaticales trabajadas en clase. Se evidenciaron algunos errores, pero su mensaje fue claro, presentaron una buena construcción de frases y párrafos haciendo buen uso de los conectores. Aunque las oraciones fueron sencillas presentaron un orden lógico. Los escritos, aunque fueron breves y sencillos mostraron una hilación natural, su mensaje fue comprensible, viéndose como una unidad.

Vocabulario: un 27.02% de los estudiantes obtuvo una valoración baja porque el vocabulario fue bastante limitado, su repertorio era básico, no se percibió avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un 29.75% de los estudiantes logró una valoración media, su vocabulario fue suficiente para expresar los mensajes, demostró un limitado repertorio respecto a la comunicación de experiencias vividas. El 43.24% alcanzó una valoración alta demostrando un dominio del vocabulario elemental, esto debido a la familiaridad del vocabulario con experiencias de vida, viajes, familia y gustos entre otros.

Creatividad: El 18.91% de los estudiantes se valoró con bajo debido a la sencillez y simplicidad de la presentación, se evidenció falta de interés por hacer un buen trabajo. Un 37.83% logró valoración alta, porque siguió las pautas sugeridas, se notó dedicación y la información fue adaptada de manera versátil. El 43.74% se valoró en alto porque su presentación demostró el interés puesto en el trabajo, se evidenció un sello personal y siguió las indicaciones solicitadas. La Figura 6 muestra el análisis de la habilidad escrita a través de Powtoon con los respectivos porcentajes alcanzados por los estudiantes en las diferentes categorías analizadas.

Una vez desarrolladas las actividades con Powtoon, se implementó la herramienta Story Jumper como nuevo recurso tecnológico para mejorar el vocabulario. En este proceso el estudiante tuvo que utilizar un pensamiento visual, el cual consistió en identificar las imágenes que representaran sus escritos y de esta forma demostrar su comprensión textual. El conocimiento de vocabulario es requisito indispensable para mejorar la competencia comunicativa. Fernández, (2006) define la competencia como “una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas, donde se combinan conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones” (p.137). De ahí la

necesidad de incrementar el vocabulario para mejorar la comprensión textual y esto conlleva a una mejora de las habilidades del idioma.

4.3.1.2 Inclusión de Storyjumper El desarrollo de la habilidad comunicativa es un proceso que requiere práctica; por lo tanto, la adopción de la tecnología favorece su práctica. “Los objetivos comunicativos que se deben plantear en el proceso de enseñanza aprendizaje han de contemplar el desarrollo de capacidades acordes con las nuevas necesidades comunicativas y formativas que la sociedad actual demanda (Prado Aragonés, 2001, p.24).

Mula (2011) afirma: “si se tiene en cuenta que la comunicación consiste precisamente en la producción de textos, puesto que por texto se entiende la combinación de unos enunciados que guardan entre sí unas relaciones basadas en la unidad de significado y de finalidad, resulta imprescindible que en la clase de idioma extranjero se ayude a los estudiantes a desarrollar esta habilidad al mismo tiempo que aprenden la gramática, el vocabulario, los comportamientos socioculturales y las reglas pragmáticas que necesitan para desenvolverse de forma eficaz en la lengua que aprenden (p.1).

Para reforzar el vocabulario de los estudiantes, se hizo necesario recurrir a la lectura. “El proceso de lectura emplea una serie de estrategias, es decir, esquemas para obtener, evaluar y utilizar la información. A través de la lectura se construyen significados. Sin significados no hay lectura y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso” (Ferreiro, & Gómez, 2002, (p.21). Es así como los estudiantes se sumergieron en esta aventura a través de storyJumper, donde tuvieron la oportunidad de comprender el texto, graficarlo a través de una historieta, y a su vez enriquecer su vocabulario, y como consecuencia mejorar su habilidad comunicativa.

Storyjumper es un recurso de la web 2.0, donde se pueden crear libros digitales, sus instrucciones vienen en inglés, obligando al usuario a familiarizarse con el idioma. Es una herramienta que favorece el desarrollo de la escritura. Su uso es muy fácil, contiene un paso a paso permitiendo crear un libro en formato digital, el cual puede editarse en cualquier momento y lugar. A través de esta herramienta se despierta también la creatividad, el usuario puede escoger las imágenes incluidas en el recurso o insertar imágenes propias, es decir, adaptarlas según la necesidad.

La secuencia didáctica se preparó con el objetivo de producir textos de mediana longitud y con estructura sencilla. Como actividad central, los estudiantes debían producir sus historietas elaboradas a mano, de esta forma se pudo hacer una revisión tanto de la producción escrita como la comprensión lectora. Esta actividad se debía presentar cada ocho días, mostrando los avances, para hacer las respectivas correcciones. Una vez terminada la revisión, los estudiantes procedieron a trabajar con el recurso tecnológico: storyjumper.

Los estudiantes mostraban sus avances a través de sus celulares aunque algunos prefirieron imprimirlas. Cabe anotar que no todos tuvieron la facilidad de utilizar el recurso por falta de conectividad tanto en sus hogares como en la institución; por lo tanto se les brindó la posibilidad de entregarlo en formato físico hecho con su propio puño y letra (ver Apéndice C). Para la evaluación de esta actividad se tuvo en cuenta los mismos aspectos que para Powtoon, tales como gramática, vocabulario y creatividad (ver Apéndice L)

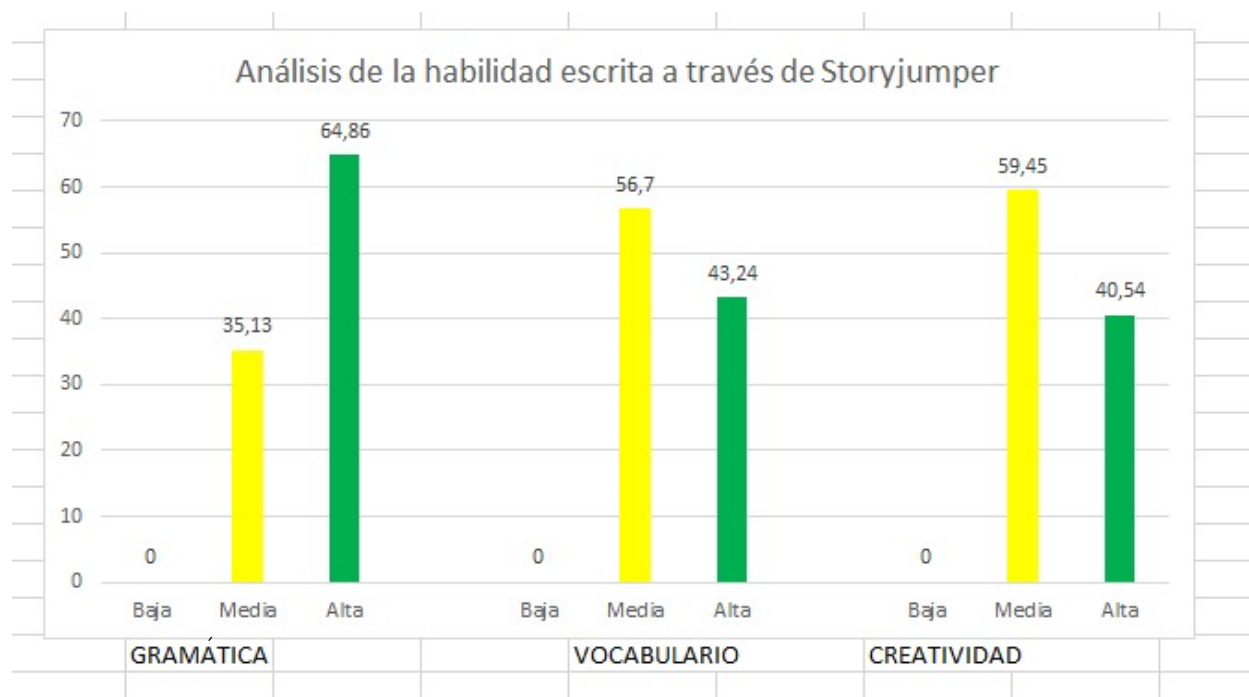


Figura 7 Análisis de la habilidad escrita a través de storyjumper.

La figura 7 muestra las categorías analizadas en cuanto a la habilidad escrita con los respectivos porcentajes alcanzados por los estudiantes, a través de la herramienta storyjumper.

Los resultados demostraron que hubo mejora notable en todos los aspectos. En cuanto a la gramática se observó que un 64,85% de los estudiantes alcanzó una valoración alta, porque mostraron buen dominio de las estructuras, pudiendo narrar historias en todos los tiempos verbales, los cuales estuvieron acordes al libro leído. Un 35,13% logró una valoración media, debido a que presentaron algunas inconsistencias gramaticales en su producción, sin embargo pudieron describir y expresar acciones utilizando oraciones sencillas, se evidenció ciertas dificultades en cuanto a la escritura de oraciones con la gramática apropiada. Se evidenció buena construcción de frases y párrafos haciendo uso de conectores lógicos. Los textos fueron presentados como una unidad, la información fue relevante, los textos estuvieron comprensibles.

Vocabulario: Al hablar de vocabulario es necesario hacer referencia a la competencia léxica, la cual se define de acuerdo con MEN, (2002) como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo” (p. 31). Con la estrategia utilizada a través del recurso web, el léxico se trabajó de manera integral, donde el estudiante pudo realizar la tarea integrando sus habilidades y destrezas en el manejo de TIC. Los resultados arrojados evidenciaron una mejora importante en este aspecto, porque el 43.24% demostró que el vocabulario utilizado correspondió a las unidades trabajadas en el curso, el 56.7% utilizó vocabulario un poco limitado y presentó alguna dificultad en la escritura de las palabras.

Creatividad: “La creatividad es la facultad de crear o inventar, es decir, producir de la nada algo nuevo, o, la habilidad de coger objetos existentes y recombinarlos para un nuevo uso, o como solución de un nuevo problema” (Paniagua, 2001, p.180). El uso de estrategias nuevas permitió que los estudiantes se entusiasmaran por descubrir los nuevos escenarios ofrecidos y aplicarlos a sus trabajos. Un 59.45% presentó trabajos bien diseñados siguiendo los parámetros asignados, mientras que el 40.54% se empeñó en hacer trabajos de calidad poniéndoles su sello personal sin salirse de los parámetros solicitados.

Storyjumper facilitó la producción de historias con creatividad, generando variedad de ideas diferentes como lo afirma Sánchez, (2019) “Lo ideal es conseguir que nuestros alumnos piensen, busquen e indaguen, experimenten, innoven y produzcan nuevos conocimientos” (p.3). Con el uso de este recurso, los estudiantes pasaron de ser memorizadores de contenidos y repetidores de conceptos a creadores de su propio aprendizaje. Alonso Martín (2010) afirma que, “Lo que se ha aprendido significativamente se retiene durante mucho más tiempo y ejerce un efecto dinámico sobre la información anterior, enriqueciéndola y modificándola, mientras que el memorístico ejerce un efecto inhibitor sobre la información anterior” (p.10).

4.3.1.3 Inclusión del ELL Campus. ELL Campus (English Learning Languages) es una herramienta tecnológica, la cual ofreció un curso virtual de 9 niveles para que los estudiantes alcanzaran el nivel B1. Morrison (2003), recomienda que el Aprendizaje Combinado se utilice como una estrategia de enseñanza para seleccionar los canales de transmisión del conocimiento. Es por ello que también fue necesario establecer qué elementos de la educación a distancia serían los mejores para cumplir los objetivos y qué porcentaje de las sesiones se dedicarían a la presencialidad. El ELL Campus fue aprovechado para reforzar las temáticas vistas en clase. Se les solicitó a los estudiantes que debían avanzar en el curso. Este progreso se pudo observar a través de la plataforma, la cual brindó información sobre el nivel cursado y el tiempo dedicado a su desarrollo.

I		II	
TIEMPO DEDICADO	% ESTUDIANTES	TIEMPO DEDICADO	% ESTUDIANTES
0-1 HORA	43.24	0-6 HORAS	8.19
1-3 HORAS	16.21	6-12 HORAS	24.32
3-6 HORAS	24.32	12-18 HORAS	24.32
6-9 HORAS	8.1	18-24 HORAS	24.32
MAS DE 9 HORAS	8.1	MAS DE 24 HORAS	18.91
AVANCE CURSO	% ESTUDIANTES	AVANCE CURSO	% ESTUDIANTES
0-20%	97.29	0-20%	18.91
20-40%	2.7	21-40%	29.72
		41-60%	40.5
		61-80%	5.4
		81-100%	5.4

Figura 8. Progreso comparativo plataforma ELL Campus.

La Figura 8 representa el porcentaje y el tiempo dedicado al desarrollo del curso virtual tanto al inicio (I) como al final (II).

Para aprender un segundo idioma, en este caso inglés, se requiere de la práctica. No es suficiente el tiempo de las clases presenciales. En este proyecto los estudiantes tenían una intensidad de 3 horas de clase presencial a la semana. Este tiempo no era suficiente para adquirir la habilidad comunicativa del idioma si no se practicaba en casa. Como lo afirma Hernández Chérrez en 2014, este tipo de estrategias son innovadoras y desarrollan la motivación hacia el autoaprendizaje. Aunque hubo niños que no avanzaron en el desarrollo del curso, también hubo otros muy adelantados quienes lograron su desarrollo al 100%.

En cuanto al tiempo dedicado al proceso, se esperaba que su práctica fuera por lo menos una hora diaria extra clase. Se notó un proceso lento porque al ser una herramienta nueva, debían crear hábitos de estudio, pero como todo comienzo, fue difícil. En un periodo de 3 meses de duración de este proceso, el máximo número de horas dedicadas fue de 24%, esto fue realmente poco para alcanzar el nivel de competencia deseada.

4.3.1.4 Matriz categorial diario de campo. Durante el proceso investigativo se utilizó el diario de campo como instrumento de recolección de información sobre el desarrollo de las clases. Este instrumento permitió hacer los ajustes necesarios a medida que se iba desarrollando la secuencia didáctica. Con base en la información recolectada se generó una matriz de análisis cualitativo que muestra en el Apéndice J.

De su análisis se sacaron las siguientes categorías:

4.3.1.4.1 Estrategia de enseñanza- aprendizaje. Las estrategias de enseñanza son recursos o medios utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos; permiten que el estudiante internalice el proceso a través de conductas, recursos y medios que él utiliza para tal fin

(Peralta, 2016). En esta investigación, la inclusión de estrategias innovadoras donde se daba más importancia a la participación activa de los estudiantes en juegos, trabajo en grupo, juego de roles, contribuyó en el proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma, así como lo afirma (Montes de Oca, Recio et al., 2011): “ En las aulas se deben utilizar herramientas propias de esta generación” (p.475). En este proyecto, durante las clases, los estudiantes preferían actividades lúdicas como juegos, música, y dramatizados, los cuales se convirtieron en actividades estratégicas para mejorar, no solo aspectos académicos sino el ambiente del aula. A través de estos recursos, los estudiantes tuvieron la posibilidad de ser más participativos en las clases, porque el recurso les ayudó a crear confianza en sí mismos y a perder el miedo a hablar frente a sus compañeros, como lo manifiesta la docente en los siguientes fragmentos: “La profesora siente que se ha mejorado la habilidad oral de los estudiantes” (diario de campo mayo 19). “La profesora se sintió satisfecha con la participación activa de los estudiantes, ella siente que van creando confianza para pasar al tablero y que están mostrando seguridad en la producción escrita” (diario de campo julio 30). “La profesora siente que muchos educandos ya están aprovechando ELL Campus para mejorar el aprendizaje del inglés, lo cual se ve reflejado en la participación en clase” (diario de campo julio 23); como lo manifiestan Ortega Melo (2016) y Hernández Chérrez (2014), la interactividad cognitiva se desarrolla en la medida que el estudiante desarrolla nuevas estrategias de aprendizaje para la realización de las actividades instructivas.

Como lo corroboran otras investigaciones realizadas por diferentes investigadores, en las que se destaca la implementación de la tecnología en las clases de inglés, donde se incluyeron juegos de roles, trabajo en grupo, fueron estrategias apropiadas para la motivación hacia el aprendizaje del idioma. “Los docentes pudieron aprovechar al máximo los recursos de la web como medio de apoyo para desarrollar clases innovadoras y más productivas” Díaz Larenas, (2011, p. 59). “El uso

de las TIC favoreció el grado de motivación en los estudiantes mejorando además la práctica docente, lo que conlleva a un mejoramiento del clima de aula” Yaratan, (2010, p.161), Gómez Poveda & Mateus Hernández en 2016 expusieron que “Con el uso de las TIC, el aspecto motivacional en el aula cambió” (p. 170).

En los siguientes fragmentos del diario de campo se pudo observar cómo la docente percibió el cambio de actitud de los estudiantes hacia las clases de inglés una vez se implementaron las TIC: “La profesora expresa que implementar herramientas de este tipo es un muy buen comienzo, porque la estrategia permite al estudiante dedicar tiempo a practicar el idioma fuera del colegio con hablantes nativos” (diario de campo abril 9). “Los juegos y la música son excelentes recursos para aprender inglés”. “Los veo muy motivados con la innovación en las clases. Todos participaron activamente el día de hoy” (diario de campo abril 11). La profesora siente que los estudiantes ya se están motivando hacia el uso de la plataforma ELL Campus” (diario de campo abril 16); “la profesora manifiesta que para aprender un idioma se necesita la motivación y los deseos de aprender. Los juegos competitivos son excelentes recursos para despertar el interés por aprender” (diario de campo (Mayo 12) Así como lo expresó Chicaiza Pinduisaca (2018) la inclusión de las TIC en las clases de inglés como estrategia de enseñanza-aprendizaje permitió la innovación, las clases fueron menos rutinarias, los estudiantes estuvieron más diligentes, el tiempo dedicado a las clases fue más efectivo porque no hubo oportunidad para la distracción; por lo tanto, se evidenció mejora en la comprensión de las temáticas presentadas;

4.3.1.4.2 Competencia comunicativa. La competencia comunicativa es el proceso mediante el cual el hablante hace uso de los recursos de la lengua para transmitir mensajes y comprender discursos en una situación determinada, como lo refieren Bermudez, L y Gonzalez; L, en (2011).

Según Maloof (2014) se alcanza la competencia comunicativa cuando se desarrollan habilidades que permiten sostener una conversación ya sea en forma oral o escrita. En este proyecto se pudieron desarrollar procesos que fomentaron la competencia comunicativa en los estudiantes de décimo grado, como se puede observar en los siguientes fragmentos: “La profesora siente que se ha mejorado la habilidad oral de los estudiantes, todos quieren responder preguntas sobre las lecturas presentadas”. (Diario de campo junio 5), “la profesora manifiesta que los estudiantes van mejorando porque muchos niños fueron capaces de escribir oraciones y crear diálogos” (diario junio 11), “ella siente que van creando confianza para pasar al tablero y que están mostrando seguridad en la producción escrita, los párrafos escritos muestran más coherencia”. se percibió mejora en las habilidades comunicativas, como se demostró en el análisis de los diferentes instrumentos aplicados durante el proceso investigativo.

Una forma de reforzar la competencia comunicativa durante el proyecto fue por medio de estrategias como entrevistas desarrolladas por los mismos estudiantes, se seleccionaron aquellos estudiantes que habían demostrado un mejor manejo del idioma, es decir, quienes tenían un nivel de competencia B1 (MEN, 2002). Estos estudiantes se encargaron de entrevistar a los demás compañeros. Inicialmente el proceso les causó conmoción, muchos de ellos se mostraron nerviosos, inseguros, mientras que otros estuvieron complacidos por tener ese privilegio. En total se seleccionaron 12 estudiantes del grupo seleccionado para el desarrollo del proyecto, los cuales tuvieron la oportunidad de verificar el nivel de competencia de sus compañeros a través del oral placement test (ver Apéndice B)

El ejercicio les permitió a los entrevistadores deducir el nivel en que se encontraban sus compañeros, teniendo en cuenta el número de preguntas contestadas y la forma como hacían uso del vocabulario. La actividad se desarrolló con éxito, sin embargo, algunos estudiantes prefirieron

presentar la entrevista con la docente porque les generaba más confiabilidad. Fue una experiencia nueva para los estudiantes, los cuales se vieron obligados a preparar las respuestas y recurrir al diccionario para hacer una buena redacción.

En los siguientes fragmentos se puede referenciar el sentir de la docente: “La profesora se siente satisfecha con el proceso que llevan los estudiantes, ya hay 12 niños con el nivel que se requiere en décimo grado. Los estudiantes se sienten más tranquilos cuando son entrevistados por su par, esto les genera confianza y les ayuda a perder el miedo; además se esfuerzan por demostrar que han aprendido algo más” (diario de campo agosto 9). “Es una buena estrategia. Me encanta verlos preocupados por preparar sus respuestas, les veo interés por responder el mayor número de preguntas” (diario de campo agosto 13).

El desarrollo de las habilidades comunicativas en una segunda lengua es un proceso que requiere práctica e interés; sin el cumplimiento de estos requisitos no será posible alcanzarlas, aunque se utilicen diferentes estrategias de enseñanza. Es necesario entonces fomentar valores de responsabilidad y compromiso para desarrollar las actividades extra clase, lo cual conllevará a la práctica requerida para el aprendizaje del idioma. Para ello se implementaron estrategias de lectura de libros, para que los estudiantes produjeran sus propios escritos por medio de historietas realizadas a través de storyjumper, de esta manera se pudo mejorar la habilidad escrita. Al igual como lo manifestó en su trabajo de investigación Rojas Bonilla en (2013), el uso de los recursos tecnológicos también fue un apoyo para el proceso lector y escritor puesto que los estudiantes se mostraron complacidos de incluir recursos novedosos para el aprendizaje del inglés (ver Apéndice P) y presentaron trabajos de calidad (ver Apéndice G).

4.3.1.4.3 Las TIC como apoyo a los procesos de enseñanza- aprendizaje. La inclusión de las TIC como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, ofreció muchas ventajas que favorecieron la competencia comunicativa en los estudiantes de décimo grado. “La importancia de su implementación en el aula le permite al estudiante preparar sus saberes a su ritmo, y luego en el salón de clase, para optimizar su tiempo en busca de aclarar dudas y reforzar las habilidades comunicativas” Gómez Poveda y Mateus Hernández (2011, p.174). A través de los recursos utilizados en este proyecto como storyjumper, ELL Campus y Powtoon, los estudiantes desarrollaron las actividades asignadas y mostraron cambios favorables respecto al manejo del idioma, demostraron una mejora en las habilidades comunicativas del inglés. Como lo corroboran las investigaciones hechas por Chincalsa Panduisaca (2018), Yaratan (2010), Ortega Melo (2016) y Buitrago Campo (2016), la implementación de estrategias apoyadas en TIC les permitió grabar las propias voces, crear de historias, trabajar con plataformas, lo que a su vez les permitió mejorar las habilidades comunicativas del inglés .

Al igual como lo manifestaron en sus investigaciones Ortega Melo (2016), Gómez Poveda y Mateus Hernández (2011), Gómez, M et al. (2017), Banguera Rojas (2018) y Hernández Chérrez (2014) el uso de la tecnología permitió que los estudiantes fueron capaces de desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico, la autonomía y ser gestores de su propio aprendizaje por medio de la tecnología. Este punto se advierte en el siguiente fragmento del diario de campo:

“ La docente se encuentra satisfecha con las producciones realizadas por los estudiantes. En las historietas se refleja creatividad, buen uso del lenguaje, pero sobre todo, mejora en el manejo del vocabulario” (diario de campo, agosto 30). “ Los niños se esfuerzan por presentar trabajos de calidad; da gusto ver como hubo comprensión de los libros leídos” (diario de campo, septiembre 1)

Aunque las horas efectivas de las clases no fueron suficientes, el uso de las nuevas tecnologías le permitió a la docente avanzar en los contenidos, esto coincide con lo que expresa Hernández Chérrez (2014), “La escasa intensidad horaria en la escuela no fue un inconveniente para avanzar en los contenidos puesto que pudieron desarrollar tareas y trabajos de acuerdo con su disponibilidad de tiempo” (p.257). Aunque no se contó con el tiempo suficiente para desarrollar todas las clases, debido a la cantidad de actividades extracurriculares realizadas, el recurrir a la tecnología posibilitó el avance en el proceso, puesto que los estudiantes reforzaban los contenidos a través de el curso virtual ofrecido por ELL Campus. Por otra parte, como lo manifiesta Gómez Poveda y Mateus Hernández en 2011, el hecho de que el estudiante practique en la casa a su ritmo, y luego en la clase demuestre su avance, se optimiza el tiempo en la escuela para aclarar dudas y reforzar habilidades comunicativas, especialmente la oralidad. Las clases se aprovecharon para trabajar diálogos y desarrollar conversatorios.

4.4. Matriz categorial diario de estudiantes

Otro instrumento para la recolección de la información fue el diario de los estudiantes. Para obtener información a través de este instrumento de información, se solicitó la colaboración de 6 niños voluntarios para que llevaran un diario; a través de este recurso, los estudiantes debían tomar notas del proceso desarrollado una vez terminara la clase. Basada en la información obtenida, se categorizó y se extrajo una matriz de análisis cualitativo, como se describe a continuación (ver Apéndice K).

Del análisis se extrajeron las siguientes categorías:

4.4.1 Estrategias de enseñanza aprendizaje. Dentro de los diferentes roles que ejercen tanto los maestros como los estudiantes, se debe tener en cuenta las estrategias utilizadas por cada uno, según sea su interés. El docente crea estrategias de aprendizaje para transmitir su saber, en tanto, los estudiantes generan estrategias de aprendizaje para interiorizarlo y hacer de este un verdadero aprendizaje significativo, tal como lo afirma Monereo en (1999), “esta diferenciación puede facilitarse si nos centramos en los objetivos de aprendizaje que se persiguen. En efecto, cuando esperamos como profesores, que nuestros alumnos conozcan y utilicen un procedimiento para resolver una tarea concreta, mientras que los estudiantes deciden de forma menos aleatoria cuáles son los procedimientos más adecuados para realizar dicha actividad” (p.12). Por ello en este proceso investigativo se utilizaron algunas estrategias que mantuvieron a los estudiantes motivados hacia su aprendizaje.

4.4.1.1 Actividades lúdicas y juegos. Al igual como lo expusieron Peralta (2016) y Scarcella, R. & Oxford, R. (1992), en esta investigación los estudiantes mostraron buena aceptación de las estrategias implementadas, porque preferían las actividades lúdicas a través de juegos, “a las nuevas generaciones les motiva utilizar los recursos web 2.0, creando en ellos poco a poco alumnos autónomos pues les da la posibilidad de diseñar y crear sus propios materiales (Rojas Bonilla, 2013, p.21); como lo afirma Díaz Larenas, en (2011), “los estudiantes pudieron beneficiarse de los recursos de la red para implementar estrategias que facilitaron el aprendizaje” (p.59); “la preferencia de los estudiantes por las actividades lúdicas y el juego son las de mayor atractivo para las clases de inglés”, Kazarian, Yanna & Prida Reinaldo, Maribel (2014, p.1)

En este proyecto los estudiantes se manifestaron complacidos con la implementación de actividades lúdicas: “Por lo general, innovar en esta parte de juegos, uno de los que más me llamo

la atención y donde vi más participación fue en crear historias al aire” (diario estudiante 6), “un juego de completar y comparar respuestas, cosas didácticas y entretenidas que mejoran el método de aprendizaje” (diario estudiante 1), “las canciones ayudan a reforzar más el inglés” (diario estudiante 3), “para mí el tema fue muy concreto, la profesora supo explicarlo por medio de juegos y actividades, las cuales mis compañeros y yo resolvimos, estuvo muy buena la clase el día de hoy” (diario estudiante 5). Al igual lo afirma Rojas Bonilla en 2013, los estudiantes preferían el entretenimiento a través de juegos, música, juego de roles; es decir, actividades que les permitieran ser competitivos y activos en las clases.

4.4.1.2 Trabajo Colaborativo. El trabajo colaborativo permitió la construcción de saberes. A través de las actividades grupales, los estudiantes tuvieron la posibilidad de incrementar su vocabulario, lo que conllevó a demostrar más seguridad al momento de expresarse oralmente. Como lo refieren Revelo, et al. (2017), Vigotski (1978), Cifuentes Ferez (1978) y Maloof (2014), el aprendizaje no es una actividad individual sino más bien social, fue por ello que a través de esta estrategia los estudiantes tuvieron la posibilidad de desarrollar la habilidad oral y escrita. En esta estrategia se tuvieron en cuenta los estudiantes más aventajados en el manejo del inglés, para que compartieran su conocimiento con los menos avanzados en el idioma. La estrategia se inició con 6 estudiantes los cuales ingresaron con un buen nivel de inglés y poco a poco el grupo se fue ampliando hasta completar 12. Estos estudiantes tenían el liderazgo en cada subgrupo, se sintieron responsables y a su vez orgullosos de ser seleccionados para ayudar a quienes presentaban más dificultad en el aprendizaje del inglés.

El trabajo colaborativo posibilitó además, la autocorrección, brindó confianza entre los participantes y fomentó la creatividad, como se expone en los siguientes fragmentos: “Fue una

clase muy entretenida y didáctica, compartimos entre compañeros de forma divertida corrigiéndonos unos a otros y dejando liberar nuestra creatividad. “Divertida la verdad, en especial la actividad del guion” (diario estudiante 1). “Una gran experiencia porque pude demostrarle a mi compañera que estaba jugando conmigo, que sí aprendí del tema” (diario estudiante 4).

El trabajo colaborativo brindó la posibilidad de autoevaluarse y a su vez motivarse hacia el aprendizaje del inglés. El progreso se notó en la forma como los estudiantes hicieron sus exposiciones con más confianza que la mostrada al inicio del proyecto. Se volvieron más participativos, demostraron seguridad en sí mismos y cambiaron de actitud hacia el aprendizaje del idioma. Todo esto redundó en la mejora de las calificaciones y en el ambiente de aula.

4.4.2 Las TIC como apoyo a los procesos de enseñanza- aprendizaje. El principal propósito de este proyecto fue utilizar las TIC para mejorar la competencia comunicativa del inglés, donde los estudiantes fueran capaces de expresarse en una segunda lengua atendiendo las reglas gramaticales y haciendo un buen uso del vocabulario, que les posibilitara hablar frente a sus compañeros sin el temor a ser juzgados o ser causa de comentarios desagradables. Uno de los recursos que más favoreció la mejora de la competencia en este proyecto fue la inclusión de la plataforma ELL Campus, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar los 9 niveles del curso virtual, porque les permitió reforzar habilidades comunicativas como la escucha, la escritura y la lectura. Como lo expresó el estudiante 6, en su diario, “Mi nivel favorito del campus fue el 2, ya que me sentía muy inteligente contestándolo. Me sabía prácticamente todo lo que preguntaban. Me gustó mucho”, “El curso, sí es didáctico, aunque a veces aburre un poco, pero lo que se tiene que hacer es un esfuerzo grande en inglés para poder superarse cada día” (estudiante 6).

El recurso utilizado permitió que los estudiantes mejoraran su competencia comunicativa, quedando reflejado en los siguientes fragmentos: “Siento que he mejorado mi nivel de inglés, aunque confieso que me da miedo hablar en público, toca practicar más” (estudiante 2). “Siento que entendí todo lo de la lectura era sobre las ventajas y desventajas de vivir en el campo” (estudiante 6). “Interactuamos mucho entre compañeros y lo mejor fue haber tenido que esforzarnos por usar todo el vocabulario que sabíamos” (estudiante 3). “La profesora me permitió participar en la elaboración de algunas entrevistas, es decir cumplí el papel de entrevistador y también pude realizar mi entrevista con la profesora durante la cual logré identificar mis carencias y en aquello en lo que debo mejorar” (estudiante 4). “Se realizaron el resto de entrevistas. Sin embargo, esta vez la profesora dio su confianza a algunos estudiantes para realizar las entrevistas a sus compañeros (incluyéndome) y esto nos permitió practicar nuestro "Speaking" y "Listening". Esto significó que la profesora confía en sus estudiantes y me causó felicidad y a la vez fue una novedad para mí” (estudiante 5).

Como se puede observar, el uso de la tecnología permitió que los estudiantes demostraran más seguridad en el momento de expresar sus ideas, pudieron ser más participativos y colaboradores.

Como lo expresa Salgado Reyes (2017), el manejo de plataforma Moodle y la combinación de herramientas web 2.0 mejoran el aprendizaje del inglés. Al igual afirma Díaz Larenas en (2011), “El aprendizaje mediado por tecnologías influye claramente en la estructura cognitiva de los estudiantes, en tanto los acerca a nuevas formas de búsqueda, selección, evaluación y organización de información” (p.37).

Algunos de los fragmentos del diario de los estudiantes demuestran cómo el uso de las TIC en las clases favoreció su aprendizaje: “la explicación me gustó, incluso participé, no lo puedo creer. Luego la profesora hizo un juego súper divertido, las dinámicas de competir son las mejores

e incluso gané, yo estaba súper feliz, me gustó poder leer y tratar de entender por mis propios medios” (diario de estudiante 3). “Manejamos muchas facilidades para aprender más, también nos dejó de refuerzo una unidad del campus plataforma donde uno mide lo que está aprendiendo, esto me permitió reforzar lo visto en la clase” (diario estudiante 2). Lo anterior se pudo verificar a través de las opiniones hechas por los estudiantes, donde se notó mayor fluidez para expresar opiniones sobre la metodología utilizada en las clases (ver Apéndice P).

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que se pueden presentar algunos inconvenientes durante la inserción de las TIC por la falta de conectividad o cualificación de los equipos de la institución como lo manifestaron los estudiantes. “El pensado de la docente era trabajar con las tablets, al dar inicio se presentaron una serie de inconvenientes los cuales se trataron de arreglar en el transcurso de la segunda hora de clase y definitivamente no fue posible si no 20 minutos antes de que culminara la jornada, estos problemas se presentan frecuentemente al no poderse conectar con la red para dar manejo a ELL campus” (estudiante 4). “El día de hoy se intentó hacer unos ejercicios en las tabletas sin embargo hubo problemas para conectarnos con la red de bilingüismo y una vez conectados la actividad no se pudo llevar a cabo debido a las bajas características de las tabletas que no nos permiten desarrollar actividades lúdicas” (estudiante 1). Por ello, es necesario tener un plan B como lo refiere Díaz Larena (2011), es necesario crear estrategias para enfrentar los problemas técnicos que se puedan presentar durante el desarrollo de las clases.

4.5 Cuarta fase: fase de evaluación

En esta fase se realizó la comparación de los resultados, haciendo un recuento de las actividades y estrategias más sobresalientes durante la investigación, y una entrevista a un grupo aleatorio, para

que los estudiantes hablaran sobre la efectividad del uso de la tecnología como estrategia de aprendizaje y como apoyo al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

4.5.1 Prueba final writting test Como primera actividad de evaluación, se les pidió a los estudiantes escribir un texto como respuesta a una problemática presentada por diferentes personas. Fueron tres casos diferentes a los cuales los estudiantes debían seleccionar uno, y dar respuesta a la problemática presentada por cada uno, expresando su opinión y su propio punto de vista. (Ver Apéndice N). En su producción escrita se tuvieron en cuenta aspectos como gramática, vocabulario y creatividad.

La Figura 9 muestra las categorías con el porcentaje alcanzado por los estudiantes en la prueba final escrita. La figura 9 que muestra el comparativo de resultados entre la prueba diagnóstica y la prueba final del writing placement test donde se ve el progreso en las diferentes categorías analizadas.

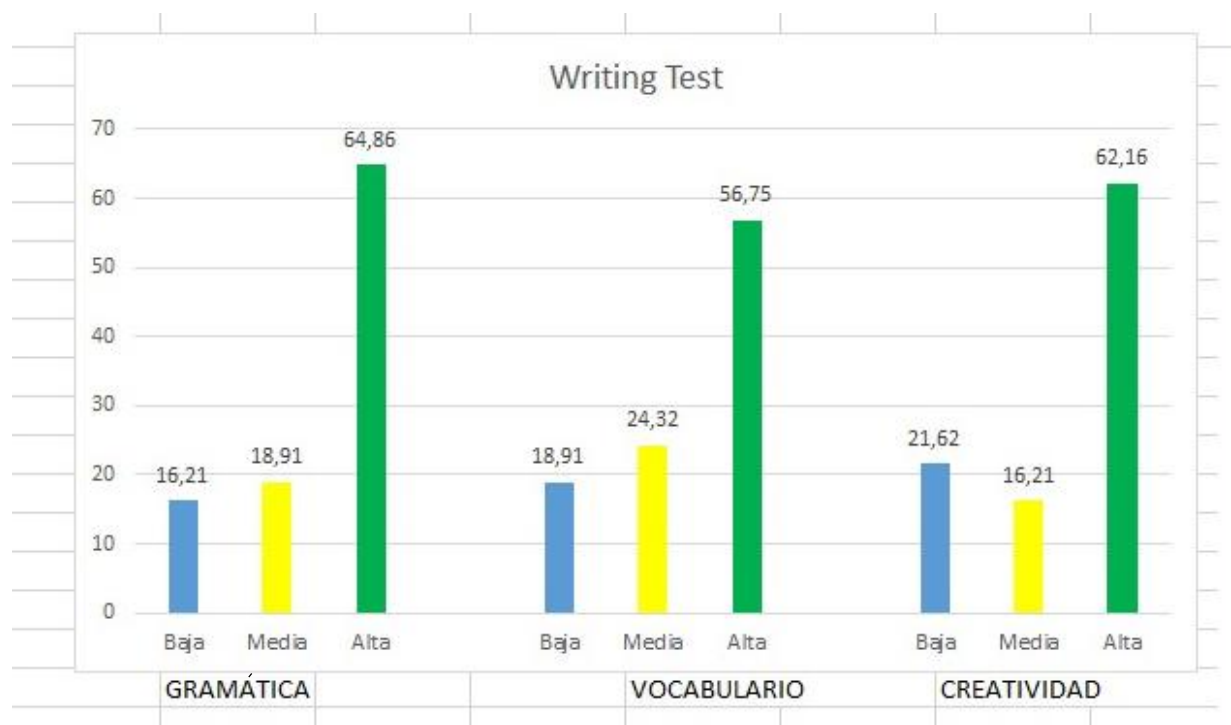


Figura 9. Porcentaje de resultados prueba final writing test.

En esta prueba se pudo observar avances notorios con respecto a la prueba inicial; los niños mejoraron el aspecto gramatical. Aunque los escritos no fueron extensos, sólo se les pidió escribir un texto de máximo 2 párrafos. Los resultados se analizaron y se categorizaron con la misma rúbrica que se utilizó para el diagnóstico de la habilidad escrita. Las categorías seleccionadas fueron la gramática, el vocabulario y creatividad.(ver Apéndice M)

Gramática: El 16.21% se mantuvo con una valoración baja porque su escrito fue simple y no cumplió con los aspectos gramaticales solicitados. Hizo mal uso de los tiempos verbales. El 18.91% alcanzó una valoración media porque aunque el escrito presentó inconsistencias gramaticales el mensaje fue comprensible, construyó frases con la gramática solicitada pero se evidenciaron algunos errores respecto al uso de los tiempos verbales. El 64,86% restante mostró

buen dominio de las estructuras, logró una valoración alta porque expresaron insatisfacción y hablaron de situaciones pasadas y futuras usando el presente, el pasado, el futuro y el presente perfecto. Fueron capaces de escribir sobre situaciones que habían vivido, dieron consejos y recomendaciones utilizando condicionales. En general sus escritos fueron claros, usaron conectores lógicos, se notó adecuada construcción de párrafos con claridad y fluidez. El escrito se veía como una unidad.

Vocabulario: Un 18.91% de los estudiantes obtuvo una valoración baja, se evidenció escasez de vocabulario, hubo demasiada dificultad para expresar ideas. El 24.32% logró una valoración media, esto porque, aunque presenta ideas claras, aún se evidencia escasez de vocabulario, sus escritos son muy limitados. El 56.75% obtuvo una valoración alta, sus escritos mostraron buen uso del vocabulario trabajado en las clases, mostraron mensajes claros y comprensibles, se arriesgaron a expresar sus ideas a través de escritos más o menos extensos.

Creatividad: Un 21.62% de los estudiantes no presentaron ideas nuevas en sus escritos, se evidenció falta de interés por entregar trabajos acordes con su grado y nivel, por lo tanto, su valoración fue baja. El 16.21% logró una valoración media, cumpliendo con algunos requerimientos solicitados, se evidenció interés por entregar un buen escrito. El 62.16% de los estudiantes alcanzó una valoración alta, en los escritos se percibió un sello personal, hubo creatividad en la producción textual.

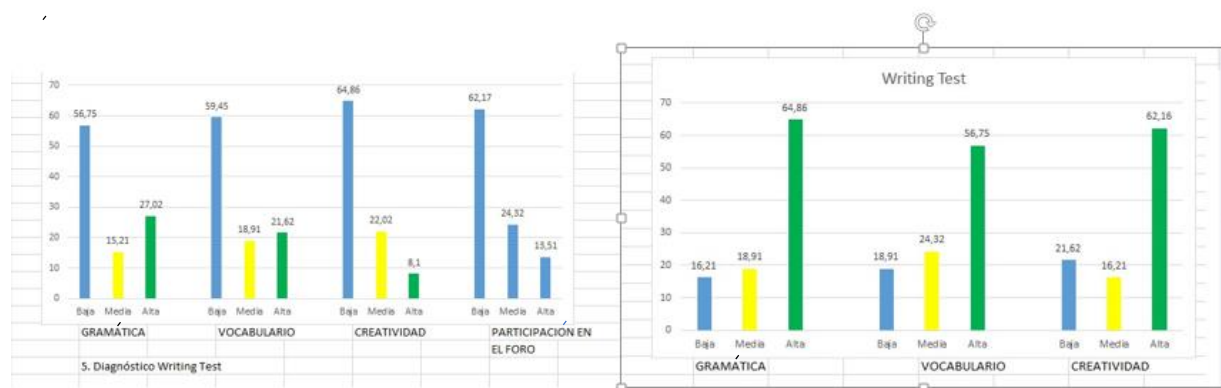


Figura 10. Comparativo prueba diagnóstica y prueba final del writing test

4.5.2 Prueba final Oral Placement test Esta actividad consistió en una entrevista basada en una rúbrica de Cambridge University Press 2013, donde se destacan los parámetros relacionados con las temáticas aprendidas. La prueba se componía de 36 preguntas, clasificándose de acuerdo con el nivel. Según el Marco Común de Referencia, las primeras 12 preguntas correspondían al nivel starter o elemental, las siguientes 12 preguntas (13 - 24) clasificaban al estudiante en Pre intermediate o A2; las siguientes 6 preguntas (25-31) Upper intermediate o B1, y las últimas (31-36) Advanced o C2. Los resultados se analizaron y categorizaron de acuerdo con los niveles mencionados anteriormente. La tabla 8 muestra las categorías de la prueba oral con sus respectivos descriptores y el porcentaje alcanzado por los estudiantes.

Tabla 7.

Categorización final oral placement test

Oral Placement test					
Categoría	Descriptor				%
Starter (A-)	Maneja	vocabulario	sobre	profesiones,	10.81
Elementary (A1)	nacionalidades, gustos y rutinas, el clima, planes futuros y experiencias propias.				45.94

Oral Placement test		
Categoría	Descriptor	%
Pre intermediate (A2)	Utiliza expresiones relacionadas con eventos presentes y pasados, frecuencia de los sucesos, describe las características de las personas, hace comparaciones.	16,21
Intermediate (B1)	Habla sobre su tiempo libre, hace predicciones, da consejos, habla sobre situaciones imaginarias en el pasado y hace deducciones del presente.	10,81

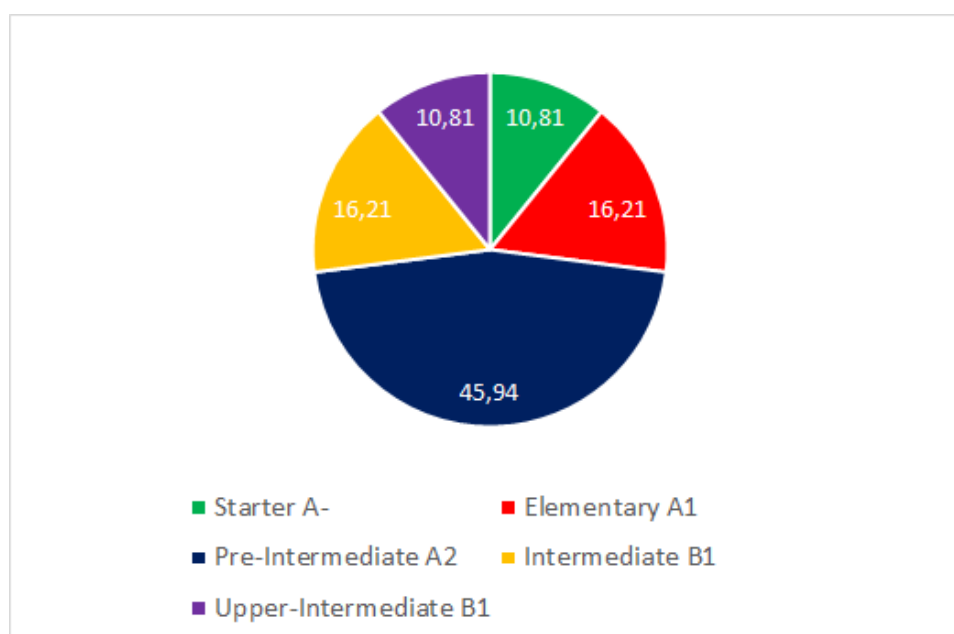


Figura 11. Resultados prueba final oral placement test.

Como lo muestra la Figura 11, el 10.81% (A-) y el 16.21% (A1) de los niños se encontraron en nivel básico, es decir, fueron capaces de responder a preguntas sencillas como. ¿Cuál era su nombre?, la nacionalidad, la edad, ocupaciones, rutina, el clima y el manejo de tiempos verbales simples. El 45.94% de los niños demostró un nivel A2 porque pudieron hablar sobre cosas que hacían a diario, hablaron de eventos presentes, pasados y futuros; describieron situaciones que

habían sucedido, pudieron describir personas, lugares y hacer comparaciones. Un 16.21% y 10.81% de los niños demostraron un nivel B1 y B2 respectivamente, porque fueron capaces de dar consejos, de hablar sobre situaciones hipotéticas, hablar sobre experiencias vividas, lugares que habían visitado, libros que habían leído, cosas que habían hecho, además pudieron describir personas con cierto rango de adjetivos y pudieron utilizar condicionales complejos. La figura 10 muestra el porcentaje de estudiantes con el respectivo nivel alcanzado en el oral placement test y la figura 11 muestra el comparativo de las 2 pruebas, mostrando el progreso en el nivel de competencia del inglés de los estudiantes.

La figura 12 muestra un comparativo en la prueba inicia y final del oral placement test.

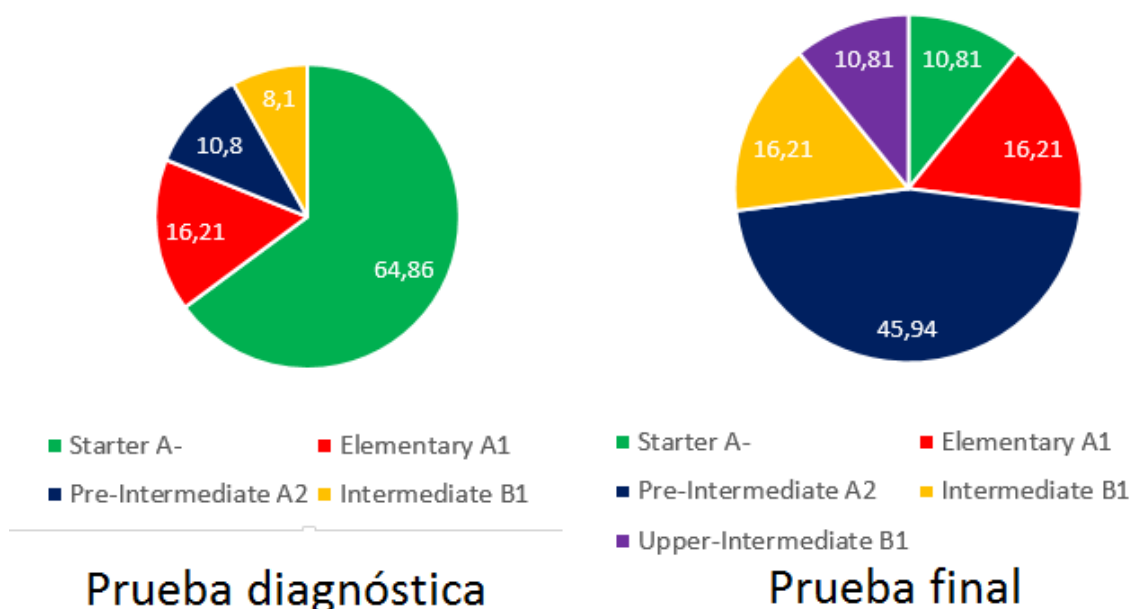


Figura 12 .Comparativo oral placement test

4.5.3 Prueba final ELL Campus. Teniendo en cuenta los resultados de la prueba final aportados por la secretaría municipal, se categorizaron por niveles según el MCER con su respectivo descriptor y porcentaje alcanzado por los estudiantes. Ver Figura 13.

CEFR level	Score	Percentage	EFS Starting Level
<u>Pre A1</u>	19 or less	25% or less	1
A1.1	20 - 29	26 – 39%	2
A1.2	30 - 34	40 – 45%	3
A2.1	35 - 39	46 – 52%	4
A2.2	40 - 49	53 – 65%	5
B1.1	50 - 54	66 – 72%	6
B1.2	55 - 59	73 – 79%	7
B1.3	60 - 64	80 – 85%	8
B2.1	65 - 69	86 – 92%	9
B2.2	70 - 74	93 – 98%	10
B2.3	75	99 – 100%	11

Fuente: Secretaría de Educación de Floridablanca

Figura 13. Tabla de nivel ELL Campus

Como lo muestra la tabla 8, un 10.81% (A-) y un 35.13% (A1) permanecieron en el nivel elemental del idioma según el MCER, porque su vocabulario es muy básico, por lo tanto, presentaron dificultad para entender escritos en inglés; comprendieron textos muy básicos. El 24.32% de los estudiantes se ubicó en el nivel A2 ya que comprendieron frases y expresiones de uso frecuente, vocabulario relacionado con la familia, ocupaciones y situaciones cotidianas. Un 29.72% alcanzó el nivel ideal en el que deben estar los estudiantes de décimo grado porque su vocabulario era más amplio, por lo tanto, fueron capaces de comprender textos con cierto grado de dificultad relacionados con cuestiones que les eran conocidas, mostraron un mejor dominio del aspecto gramatical siendo capaces de completar información referente al pasado, al futuro y situaciones reales o cotidianas.

Tabla 8.

Categorización prueba final ELL Campus

Prueba final ELL Campus		
Categoría	Descriptor	%
Starter (A-)	Vocabulario muy básico, dificultad para	10.81
A1	entender escritos y diálogos.	35.13
A2	Nociones muy básicas del idioma. Extrae el sentido general de lecturas sencillas. Completa formatos.	24.32
B1	Fácil comprensión de escritos sencillos, comprensión de diálogos, dominio de la gramática de acuerdo al nivel.	29.72

En la figura 14 se muestran el porcentaje de los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes en la prueba final de ELL Campus. La figura 13 muestra un comparativo de los porcentajes de nivel alcanzado por los estudiantes en la prueba diagnóstica y en la prueba final del placement test en ELL Campus.

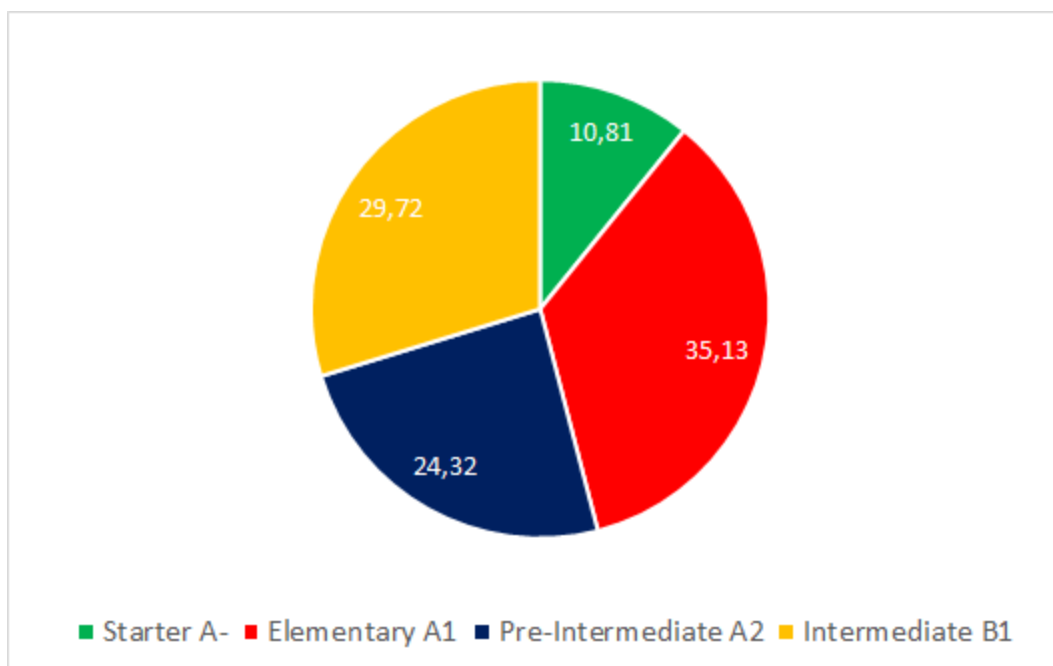


Figura 14. Porcentaje prueba final ELL Campus.

Nota. Tomado de: Secretaría del municipio de Floridablanca

Al analizar los resultados de la Figura 14 se pudo observar que un 10.81% de los estudiantes permaneció en el nivel A- es decir que no mostraron ningún avance en el aprendizaje, su vocabulario sigue siendo muy limitado. El 35.13% se encontró en nivel A1 porque su vocabulario sigue siendo muy básico, sólo entiende textos simples y demasiado sencillos. El 24,32 % alcanzó nivel A2 porque fueron capaces de completar formatos sobre información personal y comprender lecturas sencillas sobre temas que les eran familiares. Un 29.72% alcanzó el nivel ideal que debe alcanzar un estudiante en décimo grado: B1, porque mostraron dominio de la gramática, comprendieron textos más complejos, pudieron entender situaciones sobre el pasado, futuro y predicciones.

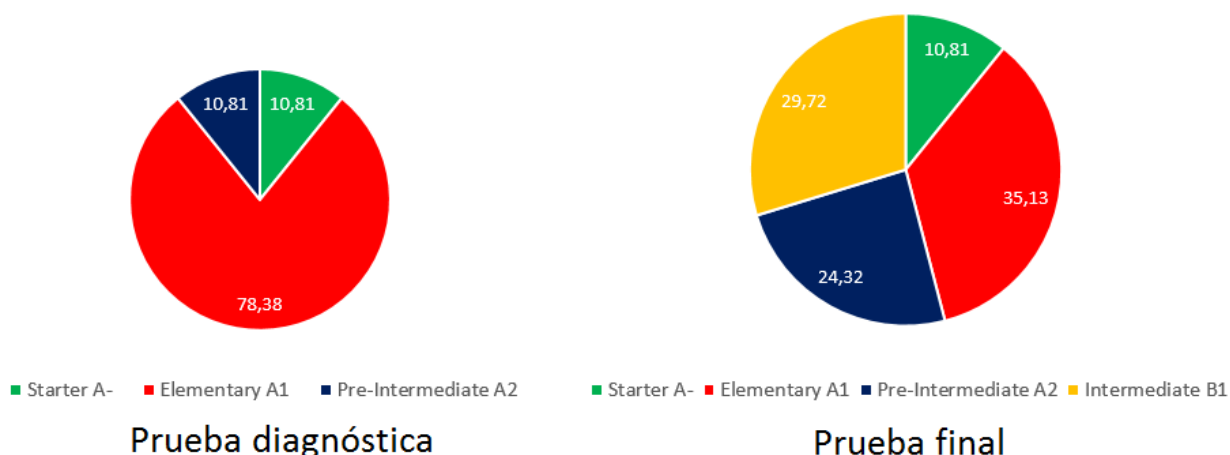


Figura 15. Cuadro comparativo prueba inicial y prueba final ELL Campus.

Los resultados arrojados en la prueba final de ELL Campus (Ver Figura 15), mostraron una mejora ostensible: Si se revisa la prueba inicial, no se encontraba ningún niño en el nivel de competencia B1, la mayoría de los niños se encontraban en A1. Es así como después del proceso, se notó la mejora en cuanto a escucha, lectura y gramática. Aunque un 10.81% de los estudiantes se mantuvieron en el nivel elemental, el 43.24% pasó a nivel A2, esto quiere decir que fueron capaces de comprender frases y expresiones relevantes sobre él y sus familias, pudieron describir en términos sencillos aspectos del pasado, del entorno, entender textos de situaciones que estaban ocurriendo o que ocurrieron. El 29.72% de los estudiantes alcanzó el nivel B1 según el MCR, porque demostraron que eran capaces de comprender los puntos principales de los textos, situaciones de ocio, ambientes familiares, manejar tiempos verbales correspondientes a situaciones que habían o han ocurrido; comprendieron e identificaron escritos sobre planes futuros (Men, 2002).

4.6 Matriz categorial Entrevistas.

Como parte de la evaluación sobre la efectividad del proyecto se realizó una entrevista (Ver Apéndice Q) a un grupo focal, estudiantes que se convirtieron en líderes durante el proceso investigativo. Por medio de esta estrategia se pudo reconocer cuánta aceptación obtuvo la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés y los beneficios que estas ofrecieron. La información obtenida, se categorizó y se extrajo una matriz de análisis cualitativo, (ver Apéndice Y) encontrándose las siguientes categorías, las cuales se describen a continuación:

4.6.1 Las TIC como apoyo a los procesos de enseñanza- aprendizaje. Después de hacer un análisis categorial se pudo deducir la utilidad que tuvieron las TIC en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma extranjero.

Se realizó la respectiva categorización y se pudo concluir que el uso de la tecnología fue determinante para el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés, lo cual favoreció el desarrollo de la competencia comunicativa, como lo manifestaron también en sus investigaciones Rojas Bonilla, P. (2013), Hernández Chérrez (2014), Salgado (2017), Yaratan Hussein (2010), Gómez Poveda & Mateus Hernández (2016), Rico Yate et al. (2016) y Buitrago Campo, (2016).

Se hizo un comparativo entre una clase tradicional y una clase moderna mediada por TIC. Los estudiantes prefirieron la clase moderna porque era más didáctica, más innovadora, menos aburrida y desarrollaba la creatividad, coincidiendo también con lo afirmado por Rojas Bonilla en (2013) y Chancaiza Pinduisaca en (2018). Algunos entrevistados expresaron: Al usar las TIC, la clase se hace más didáctica y es más fácil comprender los temas” (entrevistado 1).

“La clase tradicional es un poco más monótona y aburrida, se enseña de igual forma, solo que es poco atractiva para los estudiantes, mientras que la clase que utiliza las TIC es más entretenida y con sus métodos es más fácil comprender y practicar” (entrevistado 5). “Existe mucha diferencia entre los dos tipos de clase ya que la tradicional es aburrida, por el contrario, la otra nos permite conocer los temas de manera distinta y con mucha más interacción con una nueva forma de aprendizaje” (entrevistado 9). “Al usar TIC, la clase se hace más didáctica y es más fácil comprender los temas” (entrevistado 10).

La inclusión de la TIC en las clases de inglés favorece los aprendizajes como lo refiere Fernández (2006), por lo tanto fue necesario indagar sobre las ventajas que proporcionaron la integración de la TIC a las clases y los entrevistados manifestaron lo siguiente: “se hace más fácil y rápido aprender el idioma. Se pueden aclarar dudas y experimentar con personas hablantes del idioma” (entrevistado 11). “Un método más fácil y de gran acceso con el que la mayoría cuenta, además fortalece el nivel de inglés, siendo usado con más frecuencia y de una forma recreativa” (entrevistado 6). Una mejor manera de mejorar a nivel de speaking, Reading, writing, además, la pronunciación del idioma” (entrevistado 8). “La plataforma ELL Campus, me ayudó a repasar ciertos temas de inglés que había olvidado y a mirar los nuevos para aprenderlos”.

Como lo afirma Díaz Larenas (2011) las TIC favorecen la creatividad. Los entrevistados manifestaron que la inclusión de las TIC había sido una buena estrategia porque les permitió desarrollar su creatividad: “Que nos proporcionan variadas actividades y métodos de aprendizaje” (entrevistado 2), “Se aprende a manejar plataformas nuevas, o además la sutileza de mecanismos generando un mejor aprendizaje para la vida” (entrevistado 3). “Mi historieta me quedó muy bonita, aunque no pude escoger las imágenes que yo quería, pero la verdad me gustó mi trabajo” (entrevistado 1).

Igualmente expresaron que no siempre es ventajoso el uso de plataformas virtuales en procesos de aprendizaje porque permiten hacer las actividades deshonestamente, debido a la facilidad de buscar recursos en la web como traductores, copiar los trabajos que otros compañeros han realizado y traducir el curso virtual sin la posibilidad de aprender el idioma “el curso permite hacer trampa porque deja traducir todo, además, se pueden ver las respuestas y después corregir” (entrevistado 3); “muchos utilizan el traductor y no hacen el esfuerzo por aprender, sabiendo que esto es por el bien de nosotros” (entrevistado 11).

4.6.2 Autogestión del aprendizaje. Así como lo afirmaron Hernández Chérrez en (2014), Salgado Reyes (2017), en sus investigaciones, los estudiantes partícipes de este proyecto desarrollaron la autogestión a través de la plataforma ELL Campus. Este fue un recurso estratégico debido a la efectividad en cuanto al desarrollo de contenidos, la flexibilidad para desarrollarlos y el tiempo dedicado a practicar el idioma. Además, pudieron recordar temas que habían visto en años anteriores. Los estudiantes manifestaron que era difícil aprender un idioma por su propia cuenta si no se desarrollaban hábitos de estudio. “Si nosotros tenemos el deseo de aprender, ahí están los implementos que nos ayudarán a cumplirlo y que con tiempo y dedicación podemos lograrlo” (entrevistado 2). “Que la tecnología facilita el aprendizaje si se le da un uso correcto y el tiempo necesario” (entrevistado 9). “Se debe dedicar tiempo a practicar el inglés por nuestra propia cuenta, si queremos aprenderlo” (entrevistado 2).

4.6.3 Competencia comunicativa. Alcanzar una competencia comunicativa es dominar la lengua en todos sus aspectos, ya sea gramatical, lingüístico, a nivel de discurso y cultural. Se logra la competencia cuando comprendemos un discurso y somos capaces de interactuar en una

sociedad. Cervantes (2002), expresa que la competencia se refleja en la capacidad de articular y formular mensajes bien formados y significativos. Con la inclusión de las TIC los entrevistados manifestaron una mejora notable en cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas del inglés, las cuales debían ser un requisito indispensable para alcanzar una verdadera competencia comunicativa. Malof (2014) afirma, el proceso comunicativo debe ir encaminado a la mejora de las habilidades comunicativas, entendiéndose por habilidades la escritura, la lectura, la escucha y el habla.

En los siguientes fragmentos los entrevistados manifestaron la mejora en las habilidades comunicativas con el uso de las TIC. “Siento que mejoré el listening y el speaking, ya que con los videos de música se podían practicar las dos habilidades; además practiqué el speaking con las actividades que realizábamos a través de Powtoon” (entrevistado 6). “La plataforma Ell Campus como curso de inglés me ha ayudado a desarrollar las habilidades de listening, Reading, speaking y writing porque tiene muchas actividades” (entrevistado 7) “Hacer una historieta es útil para practicar o aprender vocabulario, es una experiencia muy importante para expandir mi conocimiento en vocabulario, y poder hablar inglés” (entrevistado 3).

4.7 Quinta fase: reflexión sobre los resultados

La inclusión de las TIC en el ámbito educativo es fundamental, sin embargo, no se puede dejar todo en manos de la tecnología; ella por sí sola no trabaja. Es necesario el acompañamiento del docente para mejorar su manejo y comprensión. Fue por ello que para el desarrollo de este proyecto se recurrió a estrategias mediadas por TIC, a través del uso de recursos de la web como storyjumper, PowToon y la plataforma ELL Campus, las cuales contribuyeron en gran medida a

la mejora de las habilidades comunicativas de los estudiantes de décimo grado; Peralta en 2016, afirma que el uso de las TIC como estrategia de enseñanza aprendizaje promueve aprendizajes significativos. Estos aprendizajes se vieron reflejados a través de las producciones mostradas por los estudiantes al finalizar la investigación.

Cabe destacar la importancia de la motivación la cual fue necesaria para desarrollar las diferentes actividades. A través del desempeño durante las clases, el estudiante demostró interés por aprender, siempre y cuando comprendiera lo que tenía que hacer. El trabajo en grupo facilitó en gran parte la comprensión tanto de la temática como de lo que debía desarrollar. La comunicación entre pares fue más comprensible, el estudiante se sintió con más confianza para preguntar; muchas veces por temor no le preguntaba al docente, de ahí que con sus compañeros se sintieron más tranquilos.

Las actividades grupales como estrategia para el aprendizaje son más productivas y mucho mejor cuando hay un compañero avanzado. Como dice Vigotsky, en 1978, “La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinados a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p.133). Si se escogen estratégicamente los grupos de trabajo, la táctica puede funcionar, esto desencadenará gusto por el trabajo de la clase, lo que posibilitará el desarrollo de aprendizajes significativos y como resultado una mejora en las habilidades comunicativas de la lengua. El estudiante más avanzado guiará al que presenta dificultades en el aprendizaje. Esto ocurrió en el desarrollo de las clases durante el desarrollo de este proyecto. Se seleccionaron los niños adelantados en el idioma inglés para que colaboraran con aquellos que presentaron dificultades.

Esta metodología funcionó porque había más confianza para comunicar sus falencias; sin embargo, a veces se presentaron situaciones incómodas por la falta de paciencia de los líderes. Para poder enseñar a otros, es indispensable el deseo de servicio. Algunos líderes se vieron desesperados porque sus compañeros no entendían o no prestaban la atención suficiente a sus explicaciones. Aunque los estudiantes nacieron en una era digital, para ellos no fue tan fácil el manejo de la tecnología, inmediatamente encontraron dificultades, se estresaron por el esfuerzo que tenían que hacer para pensar en cómo se debían solucionar; esto conllevó a la poca importancia que ellos le dieron al aprendizaje del inglés, se notó en la falta de interés por desarrollar las actividades con el uso de la tecnología. La falta de vocabulario fue un obstáculo puesto que se mostraron apáticos hacia el desarrollo de las tareas asignadas, debido a su falta de comprensión. Es necesario insistir en la creación de otras estrategias que contribuyan en su mejora constante.

El uso de Powtoon fue una herramienta ideal para la producción oral y textual, además de desarrollar la creatividad en cada uno, contribuyó a la mejora del vocabulario y como consecuencia, permitió una mejoría en la construcción de textos escritos. Referente a la elaboración de las historietas a través de storyjumper, aunque presentaron algunos errores de redacción, se notó la mejora en la producción escrita; hubo creatividad, se incrementó el vocabulario, se logró comprensión textual; es decir, un progreso en la habilidad escrita, además sus trabajos mostraron creatividad y pulcritud.

El desarrollo de la plataforma ELL Campus como estrategia de aprendizaje del idioma inglés, fue favorable para desarrollar la competencia comunicativa; a través de este recurso tecnológico, los estudiantes practicaron ejercicios de escucha, lectura, escritura y habla, por medio de grabaciones de su propia voz. Cuando se trata de desarrollar cursos online, es necesario tener en cuenta la disposición, el tiempo, el interés, la responsabilidad y el compromiso.

Los estudiantes debieron crear hábitos de estudio, lo que conllevó a una práctica diaria del idioma, siendo esta una condición fundamental para aprender otro idioma diferente al nativo. El Marco Común Europeo de Referencia MCR de las lenguas, recomienda entre 350 y 400 horas de práctica del idioma para alcanzar el nivel B1, distribuidas en cuatro años, es decir 100 horas anuales aproximadamente. Los estudiantes en esta investigación dedicaron 40 horas para el desarrollo del curso online, además de las 50 horas presenciales que se realizaron hasta el momento de culminar el proyecto investigativo. Es decir que, a pesar de no completar las horas presenciales requeridas, se pudo complementar con el aprendizaje online para cubrir los contenidos programados para el grado décimo, al igual que lo refirió Hernández Chérrez, (2014), en su investigación.

Ahora bien, para responder la pregunta de investigación ¿De qué manera la implementación de una estrategia apoyada en TIC, incide en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en una institución educativa de carácter público del municipio de Floridablanca, Santander?

Se puede afirmar que la tecnología está a nuestra disposición para utilizarla. El uso de la tecnología como estrategia de aprendizaje brinda la posibilidad de hacer clases innovadoras, logrando que los estudiantes sean más receptivos; permite el desarrollo la creatividad, el pensamiento crítico; el estudiante aprende a decidir y a escoger cuál es el recurso apropiado y cómo lo debe utilizar para desarrollar aprendizajes, y como consecuencia las diferentes habilidades comunicativas. El uso de storyjumper les permitió adaptar las imágenes a los escritos o viceversa, mejorar el vocabulario y como consecuencia la habilidad lectora. Esto conllevó a que el estudiante fuera capaz de interpretar y entender textos escritos desarrollando un sentido crítico y creativo.

Por otra parte, fue una ventaja disponer de la gratuidad ofrecida por la alcaldía municipal para desarrollar el curso virtual de inglés a través de ELL Campus, aunque fue necesaria la presión de la docente para lograr el desarrollo del curso por parte de los estudiantes. En el análisis de resultados se demostró que con tiempo, autonomía y dedicación se pueden lograr resultados importantes. No es suficiente asistir a un salón de clase y recibir clases presenciales. El aprendizaje del inglés requiere práctica. Es necesario entonces desarrollar hábitos de estudio para mejorar las habilidades comunicativas.

5. Conclusiones

Después de un proceso de reflexión y análisis de los resultados obtenidos durante el desarrollo de este proyecto investigativo, para determinar la forma en que la implementación de una estrategia mediada por TIC incide en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en una institución educativa de carácter público del municipio de Floridablanca, Santander, los estudiantes de décimo grado, en su gran mayoría se encontraban en un nivel de competencia A1 o nivel de principiantes en concordancia con lo establecido en el MCR. Lo que significa que las estrategias utilizadas en las clases de inglés no habían sido lo suficientemente atractivas como para motivar a los estudiantes hacia el aprendizaje y alcanzaran el nivel de competencia B1 en inglés en el cual deberían estar los estudiantes de décimo grado.

Respecto a la selección de recursos TIC tales como Powtoon, Story Jumper y ELL Campus, fueron apropiadas para el desarrollo de esta investigación porque aportaron a la mejora de las habilidades comunicativas del idioma en los educandos, logrando desarrollar en ellos la autogestión de su propio aprendizaje, despertando además la motivación por desarrollar trabajos con creatividad. El curso virtual en la plataforma ELL Campus, aunque brindó la posibilidad de mejorar el aprendizaje en cuanto a gramática, vocabulario a través de lecturas, la escucha y el habla, con ejercicios orales grabados, no logró llamar la suficiente atención en los estudiantes porque ésta no les exigía mayor esfuerzo y compromiso con las metas programadas.

La habilidad oral no mostró la mejora esperada porque faltó que los estudiantes fueran más arriesgados y grabaran su voz aunque tuvieron la posibilidad de hacerlo a través del recurso Storyjumper mediante la creación de las historietas.

En cuanto a la planeación de la secuencia didáctica mediada por TIC fue bien recibida. Los estudiantes, se volvieron más participativos, las clases fueron más dinámicas; se desarrolló el trabajo colaborativo a través del trabajo en equipo. Durante el desarrollo del proceso se motivaron hacia la creación de videos para hablar sobre historias propias, experiencias y habilidades que quisieran mostrar a sus compañeros, además leyeron obras literarias cortas para después ser plasmadas en historietas a través de Story Jumper. Practicaron ejercicios de producción escrita, desarrollaron la creatividad a través de la innovación. Uno de los procesos más difíciles para la apropiación de las TIC, especialmente durante el manejo de la plataforma ELL Campus, fue el desarrollo de la autonomía, puesto que era necesario recalcar constantemente sobre cómo debían hacer las actividades y presionarlos para su entrega en las fechas indicadas.

Los estudiantes mostraron una mejora en su nivel de competencia de la lengua, puesto que quienes estaban en nivel A1 pasaron a A2, y algunos alcanzaron el nivel en el cual deben estar todos los estudiantes de décimo: B1, como está establecido en el MCR (MEN 2002, p.43), notándose más seguridad al hablar frente a sus compañeros, esto debido a la adquisición de vocabulario.

Durante el desarrollo de este proyecto logré entender porqué mis estudiantes no estaban interesados en aprender inglés antes de la inclusión de las TIC. Fue necesario llevar estrategias dinámicas y motivadoras para despertar su interés en el aprendizaje. Las tecnologías nos ayudan a minimizar el stress que se genera durante el desarrollo de las clases, debido al ruido de los

estudiantes. La inclusión de estrategias apoyadas en TIC permite además, que los estudiantes sean más participativos y colaborativos, redundando en un mejor ambiente de aula.

Lo que sí me queda claro, es que es necesario apoyarnos en plataformas para poder alcanzar todos los contenidos programados para el curso y que realmente sean significativas para los estudiantes. Sin embargo, debo ser cuidadosa en su selección para no permitir el facilismo porque así no se alcanzan los objetivos planeados.

En cuanto a las herramientas utilizadas como Storyjumper y Powtoon, considero que son muy adecuadas para desarrollar las habilidades comunicativas no solo en inglés, sino en cualquier idioma. Su fácil y creativo manejo hacen que los estudiantes se motiven por entregar trabajos de calidad y se generen aprendizajes. Como docente debo entender que es necesario aprovechar el material recopilado en este proyecto y compartirlo no sólo con otros docentes sino como apoyo durante el desarrollo de mis clases.

6. Recomendaciones

Las TIC son, sin duda, una estrategia esencial en la educación, pero se deben generar espacios para su aplicación. Aunque la institución educativa donde se desarrolló este proyecto contaba con dispositivos como tabletas, diademas y un Access point para trabajar el curso de ELL Campus de manera offline, la conectividad siempre fue deficiente. Se hace necesario corregir estas anomalías o en su defecto solicitar espacios en las salas de informática de la institución.

En segundo lugar, cuando se vayan a desarrollar este tipo de estrategias en las clases de inglés, es conveniente indagar por el acceso a internet en casa de los estudiantes. En el caso de este proyecto hubo varios niños que se quejaban por no poder desarrollar las actividades a causa de su baja condición económica, que no les permitía tener el servicio en los hogares.

La alfabetización docente es muy importante en lo que se refiere al manejo de estrategias donde se incluyan las TIC. Aunque este tipo de actividades genera aprendizajes tanto en docentes como estudiantes, el profesor debe tener un conocimiento más avanzado sobre su uso y utilidad. No se puede llegar a improvisar en las clases porque se genera desorden y falta de credibilidad en el docente.

Cuando se vayan a trabajar cualquier tipo de plataformas online para desarrollar cursos virtuales en inglés, es necesario asegurarse de que estos no faciliten el fraude. El hecho de tener traductor para desarrollar los ejercicios de lectura no garantiza el aprendizaje en los estudiantes.

Si se van a desarrollar estrategias de lectura de libros, es necesario tener en cuenta el nivel de lengua de los estudiantes, es decir, escoger libros de acuerdo al vocabulario que ellos manejan. Si

se escogen libros muy avanzados les causará aburrimiento por la falta de comprensión de los mismos. Además, se les debe indagar sobre el tipo de historias que prefieren para que se motiven hacia su lectura; convirtiéndose en experiencias de vida que fácilmente se interiorizarán.

Promover además el trabajo colaborativo. Este recurso los motivará hacia el aprendizaje y será una buena forma de enriquecerse con el conocimiento del otro. Esto coadyuva en la generación de valores como el respeto por las opiniones ajenas, el desarrollo de la creatividad, la tolerancia y lo más importante: desarrollo el pensamiento crítico.

Se recomienda socializar los proyectos desarrollados por los estudiantes. Este medio permitirá conocer el trabajo del otro, hacer críticas constructivas, además, fomentará el desarrollo de la habilidad oral a través de la presentación de los proyectos ante sus compañeros.

6.1 Limitaciones de la investigación

Durante el desarrollo de este proceso se presentaron varios inconvenientes que obligaron a replantear la planeación. El primer obstáculo fue el traslado de las tabletas hacia un salón específico donde se encontraba ubicado Access point de la plataforma ELL Campus. Al momento de entregar las tabletas se encontraban con carga limitada, y pronto se apagaban, imposibilitando el trabajo personalizado. Se procedía a recargarlas en el salón, pero no había tomacorrientes ni cargadores suficientes.

El Access point para trabajar la plataforma ELL Campus de manera offline siempre presentó problemas, tal vez por la falta de capacidad para alimentar las 38 tabletas. Fue difícil acceder cómodamente durante al menos un periodo de clase. Escasamente se pudo trabajar durante 20 minutos máximo. Estos problemas constantes generaron stress y desmotivación en los estudiantes

y la docente. Esto coincide con lo expresado por Díaz Larenas en 2011, quien refiere que uno de los problemas emergentes del uso de la tecnología es la falta de conectividad, convirtiéndola en una desventaja de la inclusión de las TIC en las clases de inglés.

Al inicio del proyecto se presentaron muchas dificultades para ingresar al curso virtual. Los usuarios y las contraseñas eran incorrectos. Fue necesario entonces solicitar la creación de nuevos pines de usuarios para facilitar su acceso. Este problema se fue subsanado poco a poco. Sin embargo, en la prueba final aún se percibió problemáticas de este tipo.

Otro problema de la plataforma online, fue respecto al progreso del curso. Muchos estudiantes se quejaron porque no se les guardaba el progreso, pese a que ellos lo desarrollaban muy juiciosamente. Esta situación afectó el proceso de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, porque se desmotivaron y no alcanzaron a crear hábitos de estudio, los cuales eran necesarios para el aprendizaje de un segunda lengua.

Referencias Bibliográficas

- Alfonso Sánchez, Ileana. Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. ACIMED [online]. 2003, vol.11, n.6 [citado 2019-12-22]. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600018&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1024-9435.
- Alonso Martín, M. d. (Junio de 201º. Variables del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias básicas fediap.com.ar. Obtenido de fediap.com.ar: <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/Variables%20del%20aprendizaje%20significativo%20para%20el%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20basicas.pdf>
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in. American Psychologist, 37, 122-147.
- Banguera Rojas, J. A. (13 de Agosto de 2018). dspace.pucesi.edu.ec. Obtenido de dspace.pucesi.edu.ec: <http://dspace.pucesi.edu.ec/handle/11010/98?mode=full>
- Buitrago Campo, A. C. (17 de 09 de 2016). Improving 10th Graders' English Communicative Competence through the Implementation of the Task-Based Learning Approach scielo.org.co. Obtenido de scielo.org.co: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-07902016000200007
- Cajar, Martínez F. & Rojas, Bonilla C. (7 de Junio de 2017). Influencia de las TIC en el desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés en los estudiantes del grado quinto de la institución educativa montessori sede primaria de Pitalito – Huila 2014-colombia repositorio.uwiener.edu.pe. Obtenido de repositorio.uwiener.edu.pe: <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/515>
- Callister, T. & Burbules, N. (2006). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de. buenos Aires: Ediciones Granica, SA.

- Canale, M. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. En M. Canale, Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (págs. 63-82). Madrid: Edelsa.
- Cervantes (s.f.) La terminología como elemento de cohesión en los textos de especialidad del discurso económico financiero Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-terminologia-como-elemento-de-cohesion-en-los-textos-de-especialidad-del-discurso-economicofinanciero--0/>
- Cervantes, I. (Junio de 2002). Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Educación. Mineducación.gov.co. Obtenido de Mineducación.gov.co: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf
- Chicaiza Pinduisaca, M. D. (2018). repositorio.puce.edu.ec. Obtenido de repositorio.puce.edu.ec: <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/15272>
- Chomsky, N. (1975). Aspectos de la Teoría de la Sintaxis. Madrid: Aguilar.
- Chueca, M. F. (Marzo de 2002). La terminología como elemento de cohesión en los textos de especialidad del discurso Económico y Financiero.
- Cifuentes Férez, P. (20 de Mayo de 2014). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción1 tonosdigital.es. Obtenido de tonosdigital.es: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/1213/743>
- Colás, I P. et al. (1 De Marzo de 2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes Obtenido de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/24622/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Coll, C (2001) Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación Una mirada constructivista. Obtenido de

- Coll, C. (s.f.). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades cmappublic.ihmc.us. Obtenido de: https://cmappublic.ihmc.us/rid=1MVHQQD5M-NQN5JM-254N/Cesar_Coll_-_aprender_y_ensenar_con_tic.pdf
- Coll, C. (s.f.). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades cmappublic.ihmc.us. Obtenido de: https://cmappublic.ihmc.us/rid=1MVHQQD5M-NQN5JM-254N/Cesar_Coll_-_aprender_y_ensenar_con_tic.pdf
- De los Santos, E. J. (1996). El estudio independiente: Consideraciones Básicas. En Ávila Muñoz, P. y Morales Velázquez, C. (Coords.). Estudio independiente. Conceptualización, análisis y aplicaciones. México: Promesup-ILCE-OEA.
- Díaz -Barriga, A (2013) Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Obtenido de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf México, Nuevomar. (Hay edición en Paidós corregida y aumentada desde 1996)
- Díaz Larena, C. H. (2011). El aprendizaje del inglés y el uso de tecnologías: percepciones de estudiantes y profesores de inglés del nivel secundario chileno. *Revistas.unal.edu.co*, 1-37. Obtenido de *Revistas.unal.edu.co*.
- Díaz Rodríguez et al. Multimedia educativa para el perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura Biología Celular. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742012000100011
- Díaz-Barriga, A (1984) Didáctica y Curriculum. Articulaciones en los programas de estudios.
- Duque, Manrique Olga Lucía y Soler Daza Laura. (2019). Blended learning para el desarrollo de la comprensión de textos escritos en inglés en los aprendices del SENA. *repository.ucc.edu.co*. Obtenido de *repository.ucc.edu.co*: http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/12410/5/2019_blended_learning_desarrollo.pdf
- Duran, D. (2006). Aprender enseñando: Un paradigma emergente. Formación y Empleo, 4-12. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9cVuBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&ots=RQYcPS_a5O&sig=-

kJff9VFoRliJmQDjFgTSzoyUH0#v=snippet&q=se%20aprende%20ense%C3%B1ando
&f=false

Ehrman, M. (1996). *Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. London: SAGE Publications.

Felder, R y Brent R, (2007) *Cooperative Learning*. En American Chemical Society.

Fernánadez, C. & Sanz, M. (1997). *Principios metodológicos de los Enfoques Comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Fernández, C. S. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 131-153.

Ferreiro, Emilia & Gómez, Margarita. (2002). *Nuevas Perspectivas sobre el proceso de Lectura y Escritura*. México: Siglo XXI, 2000.

Frade Rubio, L. (2009). *Planeación por competencias*. México: Inteligencia educativa

García, L. (s.f.). Como afecta la tecnología en la creatividad de los estudiantes Obtenido de Monografías.com:<https://www.monografias.com/trabajos108/como-afecta-tecnologia-creatividad-estudiantes/como-afecta-tecnologia-creatividad-estudiantes.shtml>

Girón, María Stella y Vallejo, Marco Antonio (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Glinz, F. p. (s.f.). Un Acercamiento al Trabajo Colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-4.

Gómez Bustamante, G. (2014). La implementación de herramientas web como estrategia para mejorar el proceso de los estudiantes en el desarrollo de su competencia oral en la lengua extranjera ingles en el 7° grado de la institución educativa concejo de medellínRepository.upb.edu.co. Obtenido de Repository.upb.edu.co: <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2319/GENNY%20GOMEZ.pdf?sequence=1>

- Gómez Gómez, O. L et AL. (2017). Mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés a través de la bimodalidad. Memorias Cinted, 133-149. Obtenido de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Mejoramiento+de+la+competencia+comunicativa+en+ingl%C3%A9s+a+trav%C3%A9s+de+la+bimodalidad.&btnG=
- Gómez Poveda, O y Mateus Hernández. (11 de 11 de 2011). Aprendizaje para la comprensión mediada por TIC: Una apuesta pedagógica disruptiva para el desarrollo de las competencias comunicativas del inglés para algunos colegios públicos de la secretaría de educación de Bogotá. Obtenido de [intellectum.unisabana.edu.co: https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/28266](https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/28266)
- Gómez, A. M. (22 de Junio de 2016). Mejora de las habilidades comunicativas en lengua extranjera mediante el uso de herramientas TIC en alumnos de educación primaria. Obtenido de [https://reunir.unir.net: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4285/GOMEZ%20SORIANO%2C%20ANTONIA%20MARIA.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4285/GOMEZ%20SORIANO%2C%20ANTONIA%20MARIA.pdf?sequence=1)
- Gómez, Gómez Mónica Lucia et al. (Enero de 2017). Mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés a través de la bimodalidad. Memorias Cinted, 133-149. Obtenido de <https://www.researchgate.net>.
- Góngora, J. J. (2005). La autogestión del aprendizaje en ambientes educativos centrados en el alumno Obtenido de <http://www.sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/autogestion.pdf>
- Guzmán, Cielo Mar et al. (25 de Septiembre de 2012). Construcción de identidad de los y las jóvenes en las redes virtuales. contextos-revista.com.co. Obtenido de [contextos-revista.com.co: http://www.contextos-revista.com.co/Revista%2012/A2_lconstruccion%20de%20identidad%20de%20los%20y%20las%20jovenes%20en%20las%20redes%20virtuales.pdf](http://www.contextos-revista.com.co/Revista%2012/A2_lconstruccion%20de%20identidad%20de%20los%20y%20las%20jovenes%20en%20las%20redes%20virtuales.pdf)
- Hernández Chérrez, E. (2014). El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la universidad Técnica de Ambato Obtenido de [eprints.ucm.es: https://eprints.ucm.es/29610/1/T35913.pdf](https://eprints.ucm.es/29610/1/T35913.pdf)

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio. (2014). Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández, J. S. (2015). Estudio del coaching socio formativo mediante la cartografía conceptual. *Acción Pedagógica*, 94-105.
- Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. *Herencia*, 76-80. Obtenido de Academia.edu.
- ITESM. 2010. Dirección de investigación y desarrollo. Capacitación en estrategias y técnicas didácticas. Disponible en: http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est_y_tec.PDF
- J., V. P. (2009). Software multimedia educativa para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura talleres de historia de Cuba [tesis]. Santa Clara (Cuba).
- Kazarian, Yanna y Prida Reinaldo, Maribel. (2014). Activities to motivate students' learning at the English language classes. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 612-622.
- Kondo, C. (1995). La gramática como componente de la competencia comunicativa cvc.cervantes.es. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0224.pdf
- Labañino, R. A. (2004). NTIC en los procesos de enseñanza aprendizaje [CD-ROM]. Material digital para la Maestría en Educación Superior. Santa Clara. Cuba.
- Latorre, A. (2003). La Investigación-Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa. España: Imprimeix.
- Lomas, C. (1993) Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. España: Paidós. Ibérica.
- Maloof, A. G. (2014). La Escritura de la mano de las nuevas Tecnologías. Bucaramanga.

- Mañadich, R. et al. (1982). Trabajo independiente de los estudiantes. . Seminario Nacional a Dirigentes y Metodólogos (Segunda Parte). La Habana. Cuba.
- Marquez (2014) El aprendizaje: requisitos y factores. Operaciones cognitivas. Roles de los estudiantes.
- Martí, E. (2003). Las tecnologías de la información y de la comunicación. En Representar el mundo externamente. Madrid (España).
- MEN (1998) Lineamientos curriculares idioma extranjero. Tomado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf
- MEN, (23 de Diciembre de 2016). Modelo para la implementación de un programa de formadores nativos extranjeros. Colombia Aprende.edu.co. Obtenido de Colombia Aprende.edu.co: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/1%20Modelo%20de%20implementaci%C3%B3n%20-%20Completo%20en%20espa%C3%B1ol.pdf>
- MEN, (Octubre-Diciembre de 2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Madrid.: Grupo Anaya. Recuperado el 5 de Noviembre de 2018, de Al tablero: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- MEN. (Febrero de 1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Obtenido de [mineduacion.gov.co: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Mey Yi Lin, A. (Mayo-Agosto de 2008). A Paradigm Shift in English Teaching as a Foreign Language: The Critical Change and Beyond. (U. d. Antioquia, Ed.) Educación y Pedagogía, XX, 11-23.
- Monereo, C. e. (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.
- Montes de Oca, Recio et al. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Rev Hum Med, 475-488.

- Morrison. (2003). E-learning strategies: How to get implementation and delivery right the first time. Nueva York: John Wiley.
- Mula, J. (2011). La web 2.0 y el desarrollo de la competencia textual. Encuentro Práctico.com. Obtenido de Encuentro Práctico.com: <https://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-textual.pdf>
- Ortega Melo, G. E. (2016). Las TIC para mejorar la lectura y el vocabulario en inglés en el Colegio República de México I.E.D. Obtenido de intellectum.unisabana.edu.co: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/29718/Gloria%20Esperanza%20Ortega%20Melo%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: an overview. Obtenido de <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Padilla, David et al. (2014). LA competencia lingüística como base del aprendizaje Infad.eu. Obtenido de Infad.eu: http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_177-184.pdf
- Paniagua, A. E. (2001). La creatividad y las tecnologías de la información y las comunicaciones. Anales De Documentación, 179-191. Obtenido de Revistas.um.es: <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2321>
- Peralta, W. M. (9 de Junio de 2016). Estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. vinculando.org. Obtenido de Vinculando.org: <http://vinculando.org/educacion/estrategias-ensenanza-aprendizaje-del-ingles-lengua->
- Prado Aragonés, J. (2 de Septiembre de 2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios Redalyc.org. Obtenido de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=158/15801704>
- Punch, K. Y. (2014). Introduction to Research Methods in Education. London: Sage.
- Revelo, S. o. (26 de Septiembre de 2017). Collaborative work as a didactic strategy for teaching/learning programming: a systematic literature review scielo.org.co. Obtenido de scielo.org.co: <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>

- Richards, Jack y Rodgers, Theodore. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rico, Yate Jhon Pablo et All. (Septiembre de 2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. Revista de Innovación Educativa, 81-95. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx>.
- Rojas Bonilla, P. (Marzo de 2013). Reforzando el aprendizaje del idioma inglés en el aula con el apoyo y uso de las TIC. repository.uaeh.edu.mx. Obtenido de repository.uaeh.edu.mx: https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/14788/PROYECTO%20DE%20TESIS_PAOLA_ROJAS_MTE.pdf?sequence=1
- Rosales Bremont, Blanca Lilia et Al. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés en una plataforma interactiva. Sinéctica, 2-11.
- Salgado Reyes, N. (20 de 07 de 2017). Propuesta metodológica para el aprendizaje de inglés en la Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador) con el uso de las TIC. Repositorio institucional Universidad de Extremadura. Obtenido de Repositorio institucional Universidad de Extremadura: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/6073>
- Sánchez Soto, M. (2018). El uso de la tecnología educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ecuador. Opuntia Brava, 9(1), 125-132. <https://doi.org/https://doi.org/10.35195/ob.v9i1.124>
- Sánchez, R. J. (4 de Septiembre de 2019). La creatividad y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) <http://www.quadernsdigitals.net>. Obtenido de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6659/6659.html
- Sánchez, R. J. (4 de Septiembre de 2019). La creatividad y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) <http://www.quadernsdigitals.net>. Obtenido de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6659/6659.html
- Santrock, J. (2006). Psicología de la Educación. México: Mc Graw Hill.
- Scarcella, R. & Oxford, R. (1992). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. Obtenido de <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>

- Sieber, Joan E (2001). "Planning research: basical ethical decision-making". En: Sales y Folkman (Eds.) Ethics in research with human participants. Washington, pp. 13-26.
- Solano Fernández, I. (2010). Podcast Educativo. Sevilla: MAD. S.L.
- Soler (2007) Nuevo enfoque metodológico a través de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Estrategias de aprendizaje en el entorno virtual.
- Teachthis.com. (2019). Fun and Engaging ESL Activities, Games and Worksheets. Obtenido de teachthis.com: <https://www.teach-this.com/>
- Valeriano, M. (2017). Análisis Metodológico de las Aplicaciones móviles android más populares para el aprendizaje del idioma inglés. UAJMS, 33-36.
- Vargas, M. (16 de Abril de 2000). Las culturas y la globalización. Obtenido de El País.com: https://elpais.com/diario/2000/04/16/opinion/955836005_850215.html
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. jbposgrado.org. Obtenido de jbposgrado.org: <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>
- Vigotsky, L. S. (1978). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Crítica. Grupo editorial Grijalbo.
- Willis, D. &. (2007). Doing task-based teaching. Oxford, UK.: Oxford University Press.
- Willis, D. &. (2007). Doing task-based teaching. Oxford, UK.: Oxford University Press.
- Yaratan, H. (2010). Middle School English Language Teachers' perceptions of Intructional Technology Implementation In North Cyprus. tojet, 161-174. Obtenido de <http://www.tojet.net/articles/v9i2/9217.pdf>

Apéndices

Apéndice A. Secuencia didáctica

Asignatura: Inglés	Unidad temática	Tema general: Conditionals
DBA inglés: Distingue información general y específica en textos de opinión y discusiones orales y escritos sobre temas conocidos.	Estándar: Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto (activación de conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes) para comprender lo que escucho.	
Sesiones: 13 sesiones	Horas: 26	fecha implementación – finalización: Abril 9, 2019 – Agosto 9, 2019
Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Teresa de Jesús Ariza Díaz		
Finalidad, propósitos u objetivos:		
- Esta secuencia didáctica tiene como finalidad permitir que los estudiantes expresen ideas sobre experiencias propias utilizando condicionales. - Identificar los pre saberes de los estudiantes con respecto al manejo de tiempos verbales: presente y futuro con el propósito de identificar su nivel de inglés en la habilidad escrita.		
Orientaciones generales para la evaluación:		
La evaluación de las actividades propuestas se realizará a través de una rúbrica, con el propósito de verificar el nivel de competencia en la parte escrita.		
Recursos: video beam, portátil, posters, colores, pliegos de papel bond, tabletas, material reciclable.		
Sesión 1		
Actividades		
Apertura		

La clase inicia con el saludo a los estudiantes y la verificación de la asistencia, paso seguido les pregunta sobre las actividades que hicieron en vacaciones.

Desarrollo

La profesora les presenta un audio sobre la experiencia de la pareja en un viaje a Europa, los estudiantes tienen que tratar de entender sobre lo escuchado, seguidamente les muestra el texto para que verifiquen lo escuchado. Una vez interpretada la lectura le pide a los estudiantes que se ubiquen en grupos de 2 para que realicen un poster con dibujos explicando la lectura, una vez terminado pasan al tablero y explican su dibujo a los compañeros.

Cierre

Para finalizar la actividad los estudiantes escriben un texto corto con relación a la lectura realizada para su respectiva evaluación.

Bibliografía

English please 3, ELL Campus unit 6.

Sesión 2

Actividades

Inicio

La docente Saluda a los estudiantes y verifica la asistencia, seguidamente pregunta sobre la actividad realizada en la clase anterior, y les muestra una diapositiva con la información de lo que se va a desarrollar en la clase.

Desarrollo

La docente inicia la introducción al tema con un juego que se llama "tren condicional" el cual consiste en una versión más desafiante de pasar el cerdo. El reto adicional es crear una nueva frase usando el final de la anterior. La profesora empieza con una frase, por ejemplo, con un primer condicional: "Si salgo mañana, iré a una playa". La siguiente persona en el relevo del equipo debe entonces usar el final de la oración anterior. Si voy a la playa, tomaré el sol.... Si tomo el sol, me quemaré... Si me quemo, iré a una farmacia y así sucesivamente.

Una vez terminada la actividad, la profesora explica la temática sobre el primer condicional, y les presenta ejercicios de la plataforma ELL Campus para que los estudiantes los completen. La profesora revisa los cuadernos para verificar la comprensión del tema.

Cierre

Los estudiantes deben escribir un texto utilizando la gramática vista sobre sus propias experiencias y les solicita que desarrollen las páginas 94, 95 y 96 del libro como refuerzo de la temática en casa.

Bibliografía

English please, ELL Campus.

Sesión 3

Actividades

Inicio

La profesora saluda a los estudiantes y verifica la asistencia, seguidamente llama algunos estudiantes para que lean los ejercicios dejados en la clase anterior y verificar la comprensión de la temática vista.

Desarrollo

La profesora presenta unas imágenes sobre sitios turísticos de la región y pregunta si ellos han visitado algunos de ellos. Seguidamente les presenta una canción donde los estudiantes deben identificar la idea central de la canción y comprensión de la misma., además identifican los Verbos y deben escribir el respectivo pasado participio. Se hace una revisión de verbos irregulares. Una vez cumplida esta fase, la profesora hace una explicación del tema presente perfecto realizan los ejercicios de la plataforma ELL Campus presentados en el videobean correspondiente al nivel 6 unidad 1 ejercicio 6 con el propósito de reforzar aprendizajes.

Cierre

La profesora les presenta un video y hace pregunta sobre su contenido para verificar la comprensión de la temática vista.

Les solicita a los estudiantes que busquen en internet la herramienta Powtoon para que vayan viendo cómo se hacen videos y les solicita que hagan un video sobre experiencias de viajes realizadas por ellos.

Bibliografía

<https://www.youtube.com/watch?v=NFH82ahH9TA>

ELL Campus

English please 3

Sesión 4

Actividades

Inicio

La profesora saluda a los estudiantes y verifica la asistencia hace algunas preguntas sobre lo que han hecho hasta ahora con respecto al video y verificar el uso del presente perfecto.

Desarrollo

La profesora pide a los estudiantes que se reúnan en grupos de 2 y les presenta la primera parte de un video con ejercicios de completar de esta manera verificar el manejo de los verbos en participio, la actividad se hace a nivel de competencia. Una vez verificada la apropiación de la gramática les presenta el uso de los adverbios y les muestra la segunda parte del video donde se debe completar la información. Los estudiantes practican la temática con el libro guía páginas 88-90. Como verificación de lo aprendido los estudiantes escriben un diálogo corto con la temática vista.

Cierre

La profesora le solicita a los estudiantes que visiten una página en internet donde practicarán la temática vista en la clase.

Bibliografía

<https://www.youtube.com/watch?v=NFH82ahH9TA>

https://agendaweb.org/verbs/present_perfect-exercises.html

English please

Plataforma ELL Campus

Sesión 5**Actividades****Inicio**

La profesora les cuenta a los estudiantes por qué decidió convertirse en maestra, y sobre otra posibilidad que tenía en ese momento, seguidamente para verificar la comprensión de lo escuchado le hace las siguientes preguntas:

A. Did I become a teacher? B. Did I move to London? C. Is this situation real or are we imagining? D. Are we talking about the past, present or future?

Desarrollo

Explicación de la temática sobre el tercer condicional.

If + had + past participle +, would + have + past participle

If / I / not / become / teacher / move / London

If I had not become a teacher, I would have moved to London.

Give more examples

Actividades: La profesora divide a los estudiantes en parejas y le entrega a cada pareja una frase recortada (hoja de trabajo 1) las cuales los estudiantes deben reorganizar en una tercera frase condicional.

Una vez corroborado que la frase es correcta, deberán llamar a la profesora para comprobarla. Si no es correcta, deben seguir intentándolo. Si es correcta, deben anotarla en sus cuadernos, junto con el número de la oración. Después de eso, la profesora hace entrega de la siguiente oración para que la reorganicen. Las oraciones pueden ser dadas a los estudiantes en cualquier orden. La actividad es una carrera: La profesora escribe los nombres de cada pareja en el tablero y cada vez que completen una oración, escribe el número de la oración en la pizarra junto a sus nombres de quienes la realizaron. El objetivo es completar las 5 oraciones primero, y así el tablero permitirá a los estudiantes llevar la cuenta de cuántas oraciones han completado las otras parejas.

Cierre

Los estudiantes deben responder las siguientes preguntas una vez discutidas en pareja y verificando si están utilizando la estructura correcta

Have you ever had to make a really big decision?

Can you imagine what would have happened if you hadn't made that decision?

Una vez completada la actividad los estudiantes deben reforzar contenidos a través de la plataforma ELL Campus Ell campus level 8 Unit 3 exercises 6,7,8.

Y el texto guía English please Pag 153.

Bibliografía

<https://www.teach-this.com/grammar-activities-worksheets/third-conditional>

Ell campus level 8 Unit 3 exercises 6,7,8.

English please 3

Sesión 6

Actividades

Inicio

La profesora saluda a los estudiantes y verifica la asistencia y les entrega un material impreso con el ánimo de reforzar la temática vista. Les dice que deben practicar el tercer condicional completando las oraciones con las frases verbales que faltan.

Desarrollo

La profesora dividió la clase en grupos de 2 teniendo en cuenta que en cada grupo quedara un estudiante más adelantado y le dio a cada estudiante una guía diferente y les explicó la dinámica del juego, les dijo que debían leer las diez frases de su hoja de trabajo y que pensarán en cómo podrían completar los espacios. Les dijo, además, que no debían escribir nada en esta etapa. Les explicó que el signo + era oración afirmativa y el signo – negativa.

El Estudiante A comienza leyendo la primera oración al Estudiante B, agregando sus conjeturas para la frase verbal que falta. El estudiante A tiene tres oportunidades de adivinar cada frase si el Estudiante A adivina las palabras exactas que el Estudiante B tiene en negrita en su hoja de trabajo, el Estudiante A obtiene tres puntos, escribe las palabras que faltan en los espacios en blanco y pasa a la siguiente oración. Si adivina incorrectamente, el estudiante A vuelve a intentarlo para obtener dos puntos y luego un punto. Esto continúa hasta que haya adivinado todas las terceras oraciones condicionales.

Luego le toca al estudiante B adivinar las frases verbales faltantes en sus oraciones. El estudiante con más puntos al final del juego gana

Cierre

Después de desarrollada la actividad, la profesora hizo una sesión de retroalimentación con la clase. Para finalizar preguntó cuáles frases expresaban arrepentimiento y cuáles eran críticas.

Bibliografía

<https://www.teach-this.com/>

ELL Campus level 8 Unit 3

Sesión 7

Actividades

Inicio

La profesora inició con el saludo y el llamado a lista para verificar la asistencia y le dijo a los estudiantes que hoy iban a hablar de su experiencia vivida en la escuela, con el ánimo de verificar los pre saberes.

Desarrollo

La actividad se desarrolla a través del juego “pass the ball” donde el estudiante que se quedara con la pelota tenía 30 segundos para hablar del tema solicitado en la diapositiva. Si pasados los 30 segundos el estudiante no hablaba nada, repetiría un tongue twister como penitencia.

Cierre

La profesora pidió a algunos estudiantes que comentara lo entendido sobre lo dicho por sus compañeros con el fin de verificar aprendizajes.

Bibliografía

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/pass-ball>

Sesión 8

Actividades

Inicio

La profesora saludó a los estudiantes, verificó la asistencia y les habló sobre las actividades que se iban a desarrollar durante las 2 horas de las dos horas de clase.

Desarrollo

La profesora solicitó a los estudiantes que se hiciera en pareja teniendo en cuenta que se ubicaran con un compañero más adelantado en cuanto al nivel de inglés y les entregó un test para evaluar su habilidad oral. Los estudiantes debían responder las preguntas hasta donde ellos las entendieran. Seguidamente la profesora llamó las parejas y le hizo la entrevista para corroborar el nivel de oralidad.

Cierre

La profesora llamó las parejas y le hizo la entrevista para corroborar el nivel de oralidad. Inició con los estudiantes más avanzados. Al terminar la clase les pidió que practicasen las preguntas en casa.

Bibliografía

<http://old.fltrp.com/download/11011811.pdf>

Sesión 9

Inicio

La profesora saludó a los estudiantes y verificó la asistencia, seguidamente les habló sobre la importancia de aprender vocabulario a través de la lectura.

Desarrollo

La profesora llevó a la clase 37 libros cortos en inglés de todos los niveles A1, A2, B1 y los entregó a cada estudiante teniendo en cuenta el nivel de inglés de cada uno. La profesora les pidió que trataran de leer para verificar que entendían del libro y así miraran si la temática les gustaba porque tenían que hacer una historieta a través de Storyjumper basada en el libro leído. Los estudiantes seleccionaron el libro e intentaron iniciarse en su lectura, haciendo historietas a mano de lo que entendían.

Cierre

Los estudiantes entregaron los avances para la respectiva revisión. La profesora les solicitó que fueran a internet y buscaran la aplicación para que fueran plasmando lo hecho en la clase.

Bibliografía

<https://www.storyjumper.com/>

Sesión 10

Inicio

La profesora inició con el saludo y revisión de asistencia de los estudiantes y les comentó que iban a trabajar con las tabletas y el Net Support.

Desarrollo

La profesora pidió a cada estudiante que ingresara con su usuario y contraseña a ELL Campus para realizar un test de nivel. La profesora utilizó las tabletas para aplicar la prueba de nivel y revisar los avances en el curso. La prueba fue sobre el nivel 4 del curso ELL Campus. Al revisar los resultados mostrados por la plataforma la profesora notó que los estudiantes aún no alcanzaban ese nivel y les solicitó a los estudiantes que debía seguir reforzando lo visto en clase a través de los ejercicios de la plataforma ELL Campus.

Cierre

La profesora solicitó a los estudiantes desarrollar los 3 niveles del curso y que los iba a revisar a través de la plataforma, seguidamente recogió las tabletas.

Sesión 11

Actividades

Inicio

La profesora saludó a los estudiantes y verificó la lista, solicitó a los estudiantes sacar el material de la entrevista.

Desarrollo

La profesora seleccionó los estudiantes más avanzados en inglés y les solicitó que le ayudaran a hacer la entrevista a sus compañeros, los estudiantes se debían ubicar al frente del salón, mientras tanto la profesora llamaba por lista a los demás compañeros que debían presentar la entrevista. Se les entregó el oral placement test para desarrollar la actividad.

Cierre

Los estudiantes entregaron un reporte de la cantidad de preguntas respondidas por sus compañeros.

Sesión 12

Actividades

Inicio

La profesora saludó a los estudiantes y revisó la asistencia, seguidamente les pidió que se ubicaran en grupos de 3 para reforzar la temática vista.

Desarrollo

La profesora dividió la clase en grupos de 3 procurando dejar un niño adelantado en inglés con aquellos que presentan más dificultades. La profesora dividió la clase en grupos de 3 procurando dejar un niño adelantado en inglés con aquellos que presentan más dificultades. Los estudiantes se ubicaron con sus compañeros y empezaron a trabajar según las indicaciones de la docente. La docente les entregó una guía para que los estudiantes recrearan una historia sobre la temática (tercer condicional) vista en la clase anterior.

Cierre

La profesora recopiló las creaciones y les solicitó que debían dramatizarlas en la próxima clase.

Bibliografía

English please 3

ELL Campus

<https://www.teach-this.com/grammar-activities-worksheets/third-conditional>

Sesión 13

Actividades

Inicio

La profesora saludó a los estudiantes verificando su asistencia y les solicitó que se ubicaran en mesa redonda para la presentación de las dramatizaciones.

Desarrollo

La profesora les dio permiso a los estudiantes que lo solicitaron para buscar la indumentaria con la que representarían sus historias, cada grupo presentó su dramatización. Al final de cada representación, la docente hacía preguntas para ver si comprendían lo que sus compañeros estaban representando.

Cierre

La profesora hizo un conversatorio sobre la experiencia vivida antes y durante la representación y resaltó a quienes hicieron representaciones de calidad.

Apéndice B. Oral placement test



Oral Placement Test

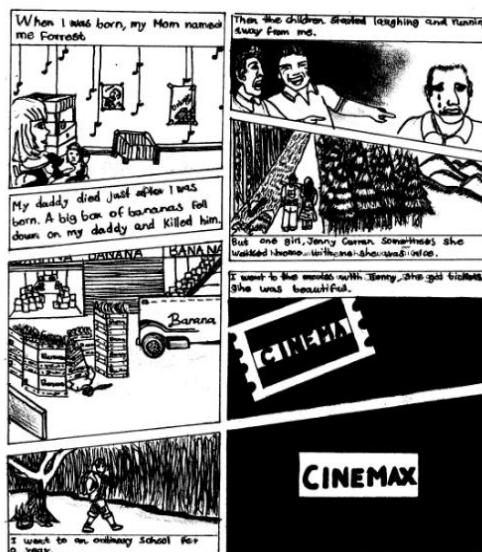
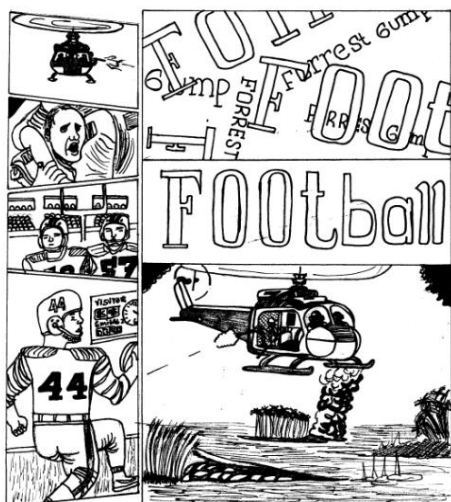
Question Bank 1

• IMPORTANT Please read *face2face* Oral Placement Test Teacher's Guide before starting the test.

Question	Corresponding 'can do' statement	Level and lesson	
1	What's your name? How do you spell your surname?	S 1A, 1C	E Welcome
2	Where are you from?	S 1B	E 1A
3	Did you learn English at school? For how many years?	S 9A	E 5A
4	What do you do now? Do you work or are you a student?	S 2B	E 1B
5	What do you do in your free time?	S 4B	E 3B
6	Do you like football? What sports do you like?	S 4A, 7A	E 4B
7	What do you do every day? What time do you get up/start work?	S 5A	E 3A
8	What subjects did you study at school? What exams did you take?		E 11B
9	Tell me something you could do well at school. And something you can do well now.	S 7B	E 6B
10	Tell me about the weather in the your country.		E 10D
11	What are you going to do at the weekend?	S 10B	E 11B
12	Have you been to an English-speaking country (before)?		E 12B

KEY: S = Starter; E = Elementary (Second edition)

Forrest Gump



FORREST Gump



FORREST Gump

Apéndice D. Rúbrica para writing

PRUEBA DIAGNÓSTICA					
RÚBRICA WRITING ASIGNMENT					
Name: 01BMJJ					
ITEM A EVALUAR	VALORACIÓN BAJA	VALORACIÓN MEDIA	VALORACIÓN ALTA	Máximo Puntaje	Puntaje Obtenido
1. Grammar	Las estructuras gramaticales utilizadas son simples, carecen del grado de dificultad propio del nivel. 1 punto	La producción escrita presenta inconsistencias gramaticales, sin embargo se describe y expresa sus gustos y los de otros utilizando oraciones muy simples y evidenciando algunas dificultades de estructuras. 5 puntos	La gramática usada en la producción escrita muestra buen dominio de las estructuras. Expresa insatisfacción y habla de situaciones pasadas (simple past) y futuras usando el present progressive. 10 puntos	20	3
2. Cohesion	Las ideas y la construcción de frases plasmadas en el escrito no tienen relación, son desordenadas y el objetivo del texto no es claro. 1 punto	El documento presenta algunas inconsistencias en la organización y construcción de ideas; sin embargo, la idea del escrito es comprensible. 3 puntos	La producción escrita presenta una buena construcción de frases, párrafos, haciendo uso de conectores lógicos. 5 puntos	10	3
3. Coherence	Las ideas no son claras y la organización de las oraciones confunde el mensaje. 1 punto	Las ideas no son claras, el texto no parece una unidad; sin embargo el objetivo del mensaje es comprensible. 3 puntos	El texto se ve como una unidad, las ideas dan información relevante, siendo el mensaje del texto concreto y comprensible. 5 puntos	10	3
4. Vocabulary and spelling	El vocabulario es bastante limitado, no sigue los parámetros de la guía. 1 punto	Aunque el vocabulario utilizado corresponde a las unidades trabajadas en el curso, es limitado y tiene dificultad en la escritura de las palabras. 5 puntos	En el texto se evidencia buen uso del vocabulario trabajado en las unidades y corresponde a lo requerido en la guía. 10 puntos	10	2
5. Creativity and presentation	Las ideas plasmadas en el documento solo siguen los parámetros indicados. No se evidencian propuestas nuevas. Además, el producto final no cumple con requerimientos de guía 1 punto	El texto sigue las pautas de la guía y las adapta de manera versátil a su información personal. Cumplió con algunos de los requerimientos de la Guía. 5 puntos	El texto es arriesgado. Expresa ideas sobre sí mismo o personajes imaginarios; tiene características únicas, se evidencia un sello personal. En el trabajo final se evidencia el cumplimiento de todas las fases del trabajo. Las fotos son originales y están acordes al texto. 10 puntos	10	3
6. Participation and interaction -Writing Forum-	No participó en el Writing Forum o sus participaciones son escasas y no corresponden a lo esperado o al cronograma; tampoco cumplen con las normas de netiqueta. 1 punto	Las intervenciones en el Writing Forum no son suficientes y no contribuyen a la construcción del producto final. Sus aportes en muchas ocasiones no corresponden a las normas de netiqueta. Sus aportes no cumplen el cronograma. 10 puntos	Las participaciones son pertinentes y encadenadas; estas contribuyen a la construcción del producto final. Aporta positivamente y encadenadamente a las participaciones de los compañeros. Sus aportes están bajo los parámetros de las normas de netiqueta y fueron enviados de acuerdo a las fechas. 20 puntos	40	1
TOTAL				100	15

Apéndice E. Producción escrita fase diagnóstica

- Hi andrey! What's going on?
 + Hi, h^o Good
 - I haven't seen you for a long time
 + Yeah, I was busy in my Study
 - Oh, I see. How was Your Birthday Party?
 + It was good, I was with my family and it was funny
 - I don't have a party since I was in 5th Grade
 + Oh, Sorry for u :c
 - Yeah, I was just walking with my friends, Do you want to come?
 + Oh, I don't have finished my homeworks yet, But thanks for the invitation
 - Sure.
 + Ok, bye Miguel See you later.
 - bye Andrey

my weekend.
 the weekend past, the saturday visit at my grandmother and doing homework and at the night. retur. to the house, and the Sunday sleeping at noon, after terminate homeworks and goes to swimming and play Football and for the night rest.

name=
 Cours= 10-1.
 Date= 07-03-2019.

Dialogue.

-Hi, Ingrid! How's it going?

Hi, Brayan. Pretty good. How about you?

-I haven't seen you since I got changed of school.

Now, I ha ?

-where ^{did} you go ^{last} in the summer?

I ^{went} go to the beach.

-Really, I haven't gone to the beach.

I haven't gone to the cinema since last month.

-And you Daniela, where ^{did} you go ^{last} in the summer?

I have traveled to Santa Marta and I have gone to the mall.

-It's cool, what did you do there?

I have visited many beaches. I have eaten sea food.

Apéndice F. Videos de Powtoon



the experience of my life

By [redacted] 19 | Updated: May 16, 2019, 11:08 p.m.

Slideshow ☒ Movie



<https://classroom.google.com/u/1/g/tg/MjkwNDAwNDY1Mjla/MzMzMzc4Mzc1MDFa#u=MTg4MTM2NzM2MDla&t=f>

Apéndice G. Historietas de libros con Story Jumper



<https://www.storyjumper.com/book/index/71947065/5d6049c7b5404>

Apéndice H. Más historietas



<https://www.storyjumper.com/book/index/72042575>

Apéndice I. Categorización videos de Powtoon

Videos de Powtoon			
Categoría	Valoración	Descriptor	%
Gramática	media	Inconsistencias gramaticales, oraciones simples, dificultades en estructuras.	35.13
	alta	Buen dominio de estructuras gramaticales	64.85
	alta	Texto comprensible, ideas relevantes.	54.05
Vocabulario	media	Vocabulario limitado, dificultad en la escritura	56.7
	alta	Buen uso y manejo del vocabulario	43,24
Creatividad	media	Sigue pautas, cumple con requerimientos	59.45
	alta	Originalidad, autenticidad	40.54
Participación en el foro	baja	No participó o participó escasamente	62.16
	media	Aportes escasos, no contribuyen al producto final.	24.32
	alta	Aportes pertinentes y positivos.	13.51

Apéndice J. Categorización diario de campo

Categorías	Subcategorías	Descriptores
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Actividades lúdicas	“Los juegos y la música son excelentes recursos para aprender inglés”.
		“La profesora presentó el primer condicional a través de juegos”
		“Los juegos eran a través de formar oraciones con fichas y flash cards”.
		“seguidamente introdujo el tercer condicional a través de una canción”.
		“Los niños debían completar la canción, la profesora daba la primera cláusula y ellos completaban la segunda y viceversa”
		“Seguidamente entregó unos sobres enumerados para que formaran las frases, cuando terminaran podían buscar en otros grupos hasta completar las 5 frases”

Categorías	Subcategorías	Descriptorios
	Trabajo colaborativo	“La profesora organizó la clase en grupos de 6 estudiantes, cada uno con un líder y repasaron el primer condicional”. “La profesora dividió la clase en grupos de 3 procurando dejar un niño adelantado en inglés con aquellos que presentan más dificultades” “Los niños debían completar la canción, la profesora daba la primera cláusula y ellos completaban la segunda y viceversa” “Desarrollaron la temática y algunas actividades competitivas”.
Competencia comunicativa	Competencia lingüística	“La profesora pidió a los niños que presentaran una entrevista para conocer el nivel de inglés” “Unos niños leyeron en inglés, mientras que otros hacían traducción simultánea”. “La profesora siente que se ha mejorado la habilidad oral de los estudiantes”.
	Competencia Gramatical	“La profesora pidió a los niños que escribieran experiencias

Categorías	Subcategorías	Descriptores
		de vida utilizando la gramática de la clase”.
		“La actividad no se pudo desarrollar muy bien por dificultad al expresarse, Los niños se sienten inseguros y les da miedo participar por desconocimiento del vocabulario”
		“La profesora siente la dificultad de los niños para entender las oraciones y la construcción de textos”.
		“Muchos niños fueron capaces de escribir oraciones”
		“Ella siente que van creando confianza para pasar al tablero y que están mostrando seguridad en las producciones escrita”.
Las Tic como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje	Desarrollo de la creatividad	“La docente les entregó una guía para que los estudiantes recrearan una historia sobre la temática vista en la clase anterior”.

Categorías	Subcategorías	Descriptorios
	Ventajas	“Los estudiantes desarrollan su creatividad con el uso de la tecnología”
	Recursos tecnológicos	“La profesora pidió a los niños que entonces ingresaran al libro digital que se encontraba en las tabletas”
	Problemas de conectividad	“Estos problemas se presentan frecuentemente al no poderse conectar con la red para dar manejo a ELL campus” “Pero no se pudo porque no se encontró la red de bilingüismo en las redes disponibles” “Al comienzo del mes de marzo se tenía proyectado que cada estudiante pudiera ingresar al curso sin ningún problema; sin embargo, al 31 de mayo aún había problemas de ingreso en algunos estudiantes”. “La profesora encuentra dificultades para el uso del net support. Las tabletas son muy lentas. Los audios no se dejan escuchar. No todas las tabletas funcionan. La red se cae constantemente”.

Categorías	Subcategorías	Descriptores
Autogestión del aprendizaje	Uso de la tecnología	“Los estudiantes proceden a sacar sus celulares y muestran sus audios y chats” “Otros expresan que están intentando estudiar con los papás y así aprender juntos”. “La profesora siente que ya se están motivando por el uso de la plataforma”.
	Desinterés	“La profesora siente que los estudiantes no están dedicando tiempo a desarrollar las actividades del curso y las dejadas en el blog”.

Apéndice K Categorización diario de estudiantes

Categorías	Subcategorías	Descriptores
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Actividades lúdicas	“Un juego de completar y verificar muy chévere ya que así muchas veces podemos adquirir conocimientos y es de una manera didáctica”. “Un juego de completar y comparar respuestas, cosas didácticas y entretenidas que mejoran el método de aprendizaje”.
	Trabajo colaborativo	“En el día de Hoy formamos parejas, a cada una le correspondió una hoja estaba el Student A y el Student B. Después de esto cada uno iba leyendo las oraciones del tercer condicional para que el compañero fuera completando lo que le faltaba”. “Trabajo nuevo y practico en parejas para mirar el nivel de aprendizaje de cada uno, por medio de una guía donde el

Categorías	Subcategorías	Descriptorios
		contrario tenía la respuesta correcta, era el manejo de varios condicionales”. “El trabajo en grupo se genera una participación de todos de una manera nueva y curiosa”. “En esta clase la profesora me permitió participar en la elaboración de algunas entrevistas, es decir cumplí el papel de entrevistador y también pude realizar mi entrevista con la profesora durante la cual logre identificar mis carencias y en aquello en lo que debo mejorar”.
Competencia comunicativa	Competencia lingüística	“Mi nivel favorito del campus fue el 2 ya que me sentía muy inteligente contestándola me sabia prácticamente todo lo que preguntaban me gustó mucho” teníamos dos horas de clase y la “La profesora se organizó para las actividades de toda la semana y nos dio una guía para practica vocabulario me sentí súper bien ya que estaba

Categorías	Subcategorías	Descriptores
Las Tic como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje		practicando vocabulario con la lectura”
	Competencia Gramatical	En esta actividad tuvimos que leer un párrafo sobre una persona que tenía problemas, luego en este, debíamos escribirle un consejo de la persona con respecto a la situación planteada”.
	Desarrollo de la creatividad	“Realizamos una actividad grupal que consistía en crear una historieta basada en las frases que nos dieron, la actividad en mi grupo fue adecuada cada uno tenía un rol y pudimos entregar una parte de la actividad a tiempo”.
	Desventajas	“Al mirar el trabajo de otros grupos es triste que usen celulares o traductores para hacer trampa y las cosas a lo fácil”. “Muchos compañeros no tiene internet en las casa y por eso no presentan las actividades”
	Recursos tecnológicos	“luego hicimos otra actividad por un libro virtual, “Como estrategia, la profesora utilizó la herramienta

Categorías	Subcategorías	Descriptorios
		multimedia que estaba instalada en las tabletas”
		“Realizamos una actividad muy entretenida con las tabletas del colegio y la plataforma del campus donde muchos participamos, las actividades más entretenidas fueron la de responder el más rápido, sin embargo, algunos no pudieron participar por la velocidad de la tableta lo que dificulta la participación para futuras clases”
	Problemas de conectividad	“El pensado de la docente era trabajar con las tablets, al dar inicio se presentaron una serie de inconvenientes los cuales se trataron de arreglar en el transcurso de la segunda hora de clase y definitivamente no fue posible si no 20 minutos antes de que culminara la jornada, estos problemas se presentan frecuentemente al no poderse conectar con la para dar manejo a ELL campus”

Categorías	Subcategorías	Descriptores
Autogestión del aprendizaje	Uso de la tecnología	“Muchos estudiantes adquieren conocimientos por diferentes métodos por lo cual se permite un manejo con más libertad para mejorar el aprendizaje” “El curso, si es didáctico aunque a veces aburre un poco pero lo que se tiene que hacer es un esfuerzo grande en inglés para poder superarse cada día” “Tratar de entender por mis propios medios, me parece algo bueno”. “El uso de Storyjumper genera la aplicación total del vocabulario personal y las ideas de cada uno, haciendo pensar en acciones concretas que le den sentido a la historia, permitiendo así que se empleen todos los recursos aprendidos para lograr el objetivo de crear la historia”.
	Desinterés	“Se nota falta de interés por estudiar y aprender del tema conscientemente”.

Categorías	Subcategorías	Descriptores
		“En mi opinión los estudiantes tienen poco interés porque no practican el idioma y no tienen en cuenta todas las oportunidades que el idioma aporta, la falta de vocabulario y comprensión del idioma se puede deber también a no desarrollar las actividades o el curso de inglés y también a no prestarle cierta atención o practicarlo”.

Apéndice L. Categorización uso de Story Jumper

Categorización uso de Story Jumper			
Categoría	Valoración	Descriptor	%
Gramática	media	Inconsistencias gramaticales, oraciones simples, dificultades en estructuras.	35.13
	alta	Buen dominio de estructuras gramaticales	64.86
Vocabulario	media	Vocabulario limitado, dificultad en la escritura	56.7
	alta	Buen uso y manejo del vocabulario	43.24
Creatividad	media	Sigue pautas, cumple con requerimientos	59.4
	alta	Originalidad, autenticidad	40.5

Apéndice M. Categorización writing final test

Categoría	Valoración	Descriptor	%
Gramática	Alta	Buen dominio de estructuras gramaticales.	64.86
	Media	Mensaje comprensible con algunos errores gramaticales.	18.91
	Baja	Escrito fue simple, mal uso de tiempos verbales.	16.22
Vocabulario	Alto	Mensajes claros y comprensibles	56.75
	Medio	Idea claras con escasez de vocabulario.	24.32
	Bajo	Dificultad para expresar ideas.	18.91
Creatividad	Alto	Sello personal	62.16
	medio	Cumplieron con los criterios solicitados.	16.21
	bajo	Faltó creatividad.	21.62

Apéndice N Texto escrito por los estudiantes para la prueba final del writing

Question.

What were you doing on weekend?

Very good
congratulations

I had a great weekend

On Friday when I arrived from school I ate a delicious rice with chicken and blackberry juice, then I went to sleep for a long time because I was very tired. When I woke up I did some chores that I had left me in the week.

At night came and I went with my family to a restaurant where my uncles were waiting for us. Saturday morning, I got up early to go to visit. When I got home my mom had me an exquisite lunch. In the afternoon, we went to the mall where they bought me clothes.

After, I played an hour on the trampoline with my sisters where we had so much fun.

The next day I went to the church in the morning and when it was over I went to catechesis, and in the afternoon I visited my cousin Dayana. We played basketball on the court and ate hamburger in a restaurant.

My weekend was something fun.

Hi _____, how's it going?

Hi marlon Pretty good, how about you?

I'm fine but I haven't seen you since I go to Valledupar last month.

Yeah I know, I have been occupied since last week so... I don't have much time to be talking with friends or going out.

I'm actually with the same thing but I have some hours to do something just like eating, walking, playing, etc. And tell me what is the thing that have you so occupied these weeks?

I'm working on a business that is related with a electronic & videogames store, I'm doing what I actually love so... I know that in this month I won't be able to be with you or our gang.

Dude, tell us if you need some help cause if we can give it to you we will do it. Cause that is what make us friends, didn't you?

At least I think I can be with the gang this weekend? Do we have something to do?

Well I ~~was~~ was thinking about going to the acuapark and later go to bar and tell some stories that happen during those 2 months?

Oh, I think I will be going to that, we have to bring back those memories of our high school and be whatever we actually are.

That's great. :3, See you this weekend.

Ok, see you later.

N: In the end, no one go to the acuapark and all of them went to a videogame place and stayed playing around 6 hours :3.

Apéndice Ñ. Taller de entrevistas

Answers.

1. what is cyberbullying?

↳ It is a form of bullying often carried on over the internet or mobile phone

2. what are the types of cyberbullying?

↳ Cyberbullying can take place through phones, chat-rooms and e-mails. Send messages about you, e-mails where they threaten you, if you speak or with photos of what can happen to you if you decide to talk.

3. what can you do to avoid cyberbullying?

↳ I would campaign about bullying, it's bad, it hurts and pity the weakest people when they really should protect them.

4. Do you know any case of cyberbullying?

↳ No, but I have heard cases that unfortunately have reached such a point of physically hurting :)

5. why do you think people "cyberbullying"?

↳ Because is the damage done virtually

6. Do you think that police should be "cyberbully"?

↳ Of course not, cops should be a help to people who need it and at least people stop doing virtual damage.

7. what do you think are the effects of cyberbullying?

↳ I think they are bad, depending on the psychological damage the victim receives, but it can still fall so much that the person can reach the point of suicide, which is the worst option. The best way is to look for a line that helps them.

Apéndice O. Plataforma ELL Campus

Campus > Level 3 > Unit 1
Quite an Adventure > Skydiving

Welcome

Read about the amazing experience of skydiving. Want to try it?

In this lesson you will...

- indicate the order of events
- identify vocabulary related to skydiving
- identify important information from a text
- complete a registration form for skydiving

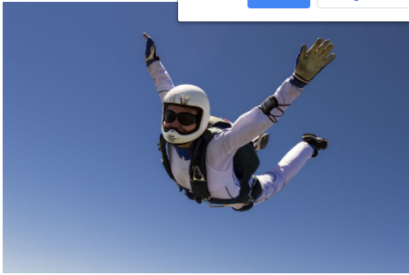
For listening and reading activities, click on ► to hear the conversation or text. While listening, read the text by clicking on the **Listen + Read** tab at the top.

For speaking activities, follow the instructions and then record yourself using the language structures and vocabulary you learned in the lesson.

For writing activities, follow the instructions to write your own text.

You can advance through the lesson by clicking on the tabs at the bottom. Go back and forth, as you choose.

Start lesson



Let's begin! Click on the words you already know.

☐ out of this world ☐ safety ☐ parachute ☐ instructor

☐ form ☐ plane

Describe what you think skydiving would feel like.

1 2 3 4 5 6 7 8

< 1 / 8 >

¿Quieres traducir esta página?
Traducir Configuración

Apéndice P. Percepción de los estudiantes sobre las clases.

 Anónimo 24d

Hello, I am Alejandro, in the English class I have felt comfortable, it is interactive, didactic and I like the participation that we have although sometimes a lot want to talk and forms a little complicate but it is a good experience, the vocabulary I have learned is good, I have learned to pronounce words that I did not even know, I liked the experience because I have learned much in general English, although I was complicated at the beginning, with effort you can get things, I did the activities of the course which helped me with vocabulary and pronunciation, the chats helped me to know experiences and also vocabulary although sometimes I had to use the translator because I had no idea what I was talking about but I liked the experience of the intrigue and not stay with the doubt, also songs in English and many more methods I use to learn more English, several apps, although I must accept that I'm afraid to make mistakes in public so I almost do not participate in class, only when I'm very sure, because if I'm wrong I feel a little bad and I feel sorry, but that has changed a little as I try to participate in working groups a little more, to be more active and to be able to produce more. in general I have liked

the truth is that the classes seem very interactive, fun, in which we put into practice what we learned on that day of class, and we can realize how we are doing, if we are improving or not, it also seems to me that it is good that the works They are in groups because together we can help each other in what we know little, in my work I feel that little by little I understand the topics I see in class and I feel more secure when we put them into practice with the activities, the use of tablets It also seems very good, the bad thing is that sometimes not all tablets work at all, and if they work they are very slow

Apéndice Q. Instrumento para la entrevista

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

Estudio descriptivo sobre efectividad de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje para mejorar la competencia comunicativa en inglés.

Se tiene como objetivo consolidar un saber alrededor de, el uso de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación y de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

Objetivo de la Investigación.

Evaluar la contribución de las TIC en la mejora de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de décimo grado. (ELL Campus, Story Jumper, Powtoon, Hello Talk, classroom de Google)

1. ¿Qué diferencia encuentra entre una clase tradicional de inglés y una que involucre las TIC?
2. ¿Cuáles estrategias de aprendizaje que incorporan TIC utilizó en el desarrollo de las actividades de inglés?
3. ¿Qué ventajas le proporcionó la integración de las estrategias de la web 2.0 (Powtoon, Story Jumper, Classroom de Google, ELL Campus, Hello Talk) en cuanto a la mejora de la competencia comunicativa del inglés?
4. ¿Cuáles fueron los principales inconvenientes que tuvo durante la implementación de las estrategias de aprendizaje como Powtoon, Story Jumper, Classroom de Google, ELL Campus, Hello Talk?
5. ¿Cuáles son las principales lecciones aprendidas de la aplicación de estas estrategias?
6. Narre la experiencia más significativa de aprendizaje con incorporación de TIC para desarrollar la competencia comunicativa en inglés.
7. ¿Cuál de las cuatro habilidades comunicativas (Listening, Speaking, Reading, Writing) desarrolló más con el uso de las TIC?
8. ¿Considera que el uso de la tecnología favorece los procesos de enseñanza aprendizaje?

Muchas gracias por su tiempo

Apéndice R. Prueba diagnóstica placement test ELL Campus

ell English > Level > Placement Test

1. A student's first day in class.
 Instructions: • Listen to the audio. • Type in the missing words. • Use capital letters where necessary.

Listen Student: Hello. I would like to register for an English class.

Registrar: Of course. Please tell me your name.

Student: My first name is _____

Listen Registrar: And your last name?

Student: My last name is _____

Listen Registrar: What is your _____ number?

Listen Student: My number is _____

Listen Registrar: Okay. How old are you?

Student: I'm _____ **Submit** 1 of 15

1 - 3 4 - 6 7 - 9 10 - 12 13 - 15

ell English > Level > Placement Test

2. My name is Greg and I am 14 years old. This is my family!
 Instructions: Read the sentence. Select the correct answer.

_____ five people in my family.
☐ There are ☐ There is ☐ Is there

I have _____.
☐ three brothers ☐ two brothers ☐ two sisters

My _____ is on the left, next to my mother in the picture.
☐ son ☐ sister ☐ father

This photo is from our _____ vacation in Vancouver.
☐ autumn ☐ winter ☐ summer

There are _____ in my family.
☐ two childrens ☐ three children ☐ three childs

Submit 2 of 15

1 - 3 4 - 6 7 - 9 10 - 12 13 - 15


English > Level > Placement Test



7. Heidi writes about her musical interests.

Instructions: Move the words from the box to correctly complete the sentence.

1
forced
was forced
be forced
force

2
rarely
sometime
always
ever

3
play
played
to plays
playing

4
had
got
must
should

5
been
have been
being
was

Heidi's Blog

When I was a child, I _____ to take violin lessons. I remember trudging to the teacher's house every week only to face my teacher's grim smile. I wasn't very good at the violin because I _____ practiced.

At 14, I started _____ the guitar and realized that if I wanted to excel, I _____ to practice every day. I discovered that I enjoyed singing and writing songs.

Eventually, I was invited to play with a band that performed at the local school events.

Recently, I _____ to several rock concerts with my friends. We have _____ famous.

Submit
7 of 15

1-3
4-6
7-9
10-12
13-15


English > Level > Placement Test



3. Jack is in a supermarket. He asks where things are and how much they cost.

Instructions: Listen to the audio. Type in the missing words. Use capital letters where necessary.

▶ Listen Jack: Excuse me, where are the vegetables? _____ for the potatoes.

▶ Listen Sales clerk: The potatoes are in aisle 5 _____, between the carrots and beets.

▶ Listen Jack: _____ do they cost?

▶ Listen Sales clerk: They're _____ a pound.

▶ Listen Jack: Thank you. Can you _____ the eggs are?

Submit
3 of 15

1-3
4-6
7-9
10-12
13-15


English > Level > Placement Test



➤ 9. We had the best time!

Instructions: Select the correct answer.

That was just the best game, ...

You have your coat, ...

Do you want to ...

While we _____ to the restaurant, we saw an accident.

We _____ board games when we were children.

Submit

9 of 15

1 - 3

4 - 6

7 - 9

10 - 12

13 - 15


English > Level > Placement Test



➤ 4. This is Elaine.

Instructions: • Proofread the sentences. • Click on the incorrect words. • Type in the correct words to complete the sentences. • Use capital letters where necessary.

My friend Elaine is better basketball player on our team.

She like pay basketball every evening after work.

This Saturday, we playing in a tournament at 2:00 p.m.

We had do play really well on Saturday to win.

Our team has won the championship last year.

Submit

4 of 15

1 - 3

4 - 6

7 - 9

10 - 12

13 - 15

Apéndice S. Diario de estudiantes

DES1GMLV

23 de abril: Teníamos dos horas de clase, pero la profesora se encargó de hacer otras actividades para reforzar el inglés. Me sentí que practicaba el inglés. Reconocí que debía ampliar mi vocabulario.

DES2GMLV

*26 de abril: Hicimos una actividad con una lectura en parejas, yo me hice con Michel. Siento que entendí todo lo de la lectura era sobre las ventajas y desventajas de vivir en el campo. Aunque para ser honesta no sería buena y no sé qué haría sin WiFi ni coreanos. La cartelera quedó más hermosa. Me gustó ver a mis compañeros trabajando e intentando resolver las preguntas.

DES3GMLV

*30 de abril: Ví un interés por parte de mis compañeros en la clase y me alegra verlos así :3 pues, aunque la mitad no llevaron la cartelera entendimos el tema del campo y creo que es un gran avance para el grupo. Veo que muchos se frustran porque no lo entienden o se rinden a la primera que no entienden el inglés.

DES4GMLV

*3 de mayo: La profesora llamó a unos estudiantes para hacerles una entrevista, una de ellos fui yo. Jamás en mi corta vida había tenido tanto miedo en hablarlo que tenía las respuestas en mi mente, pero al momento de decirlo se me ¡Formaba un nudo en la garganta! Aunque bueno, lo que me pone nerviosa es el hecho que me miren o que se rían, hagan gestos si me equivoco. Mi inglés no es muy bueno lo que sé se lo debo a canciones de hace años. No he tenido la oportunidad de un curso, pero bueno, lo hice mal que me sentí tan frustrada de mí misma que me puse a llorar. El salón se escuchaba con un tanto de ruido desde afuera que no veía el interés de practicar la entrevista

DES5GMLV

*7 de mayo: terminaron las entrevistas con la ayuda de mis compañeros, veo que un grupo no se sintió como cómodo. La profesora me dio una segunda oportunidad de hacer la encuesta, pero de nuevo me bloqueé. Me dio miedo el hecho de ver cómo Felipe y la profesora hablaban de manera fluida que me hizo dar como un tipo de "ataque de pánico" pero bueno, me alegra en gran parte ver a mis amigas involucradas en el inglés las amo. Solo espero mejorar esto, mi sueño es viajar por el mundo a este paso jamás saldré de países de habla hispana ¡Pero ánimo! Stand UP ¡Que si se puede!

Apéndice T. Diario de campo

TÍTULO: Registro de lo observado en la clase de inglés durante la implementación de las TIC		
INFORMACIÓN GENERAL		
IEGM Fecha ABRIL 9 /19 Hora – 10:30 -11:30a.m / duración 2 horas Asignatura inglés Grado 10-4		DC1
ACTIVIDADES	OBSERVACIÓN	REFLEXIÓN
Revisión de Chats	La profesora inició la clase con el saludo a los niños y el llamado a lista. Seguidamente les pidió que mostraran los chats en los que habían interactuado con extranjeros. Los estudiantes proceden a sacar sus celulares y muestran sus audios y chats. Varios niños estaban muy inquietos y deseosos de mostrar sus mensajes, la profesora los pudo ver muy motivados con la estrategia. La profesora indagó sobre la experiencia, algunos niños comentaron que se les dificultaba entender la comunicación con nativos. La profesora los anima para que sigan practicando porque dice que así podrán mejorar vocabulario. Cada estudiante contó su experiencia y manifestó su dificultad por no tener vocabulario para comprender los mensajes que los extranjeros les escribían. Al terminar la clase, La profesora les solicitó seguir realizando la actividad y llevar un registro de lo desarrollado.	la profesora siente que implementar herramientas de este tipo es un muy buen comienzo, porque la estrategia permite al estudiante dedicar tiempo a practicar el idioma fuera del colegio con hablantes nativos.

TÍTULO: Registro de lo observado en la clase de inglés durante la implementación de las TIC		
INFORMACIÓN GENERAL IE IEGM DC5 Fecha MAYO 10 /19 Horas 7:00-9:00 a.m / duración 2 horas Asignatura inglés Grado 10-4		
ACTIVIDADES	OBSERVACIÓN	REFLEXIÓN
Entrevista estructurada	La profesora saludó a los niños y verificó la asistencia. Seguidamente pasó a revisar la tarea sobre la temática vista en la clase anterior, los ejercicios de refuerzo que había dejado en el blog de inglés. Seguidamente, la profesora pidió a los niños que presentaran una entrevista para conocer el nivel de inglés y llamó por grupos de 3. Le entregó un cuestionario a cada uno y les pidió que practicaran las preguntas entre ellos. Los estudiantes se agruparon para desarrollar la actividad. La profesora inició por lista para hacer la entrevista a cada estudiante. Se terminó la clase y les solicitó que practicara en casa para continuar en la próxima.	La profesora se siente frustrada porque no ve avance en los estudiantes. Les cuesta trabajo entender las preguntas. Los niños se sienten inseguros y les da miedo participar por desconocimiento del vocabulario. Ella siente que los niños no están haciendo el curso en la plataforma. Ella reconoce que hay niños satisfechos porque pueden sostener una conversación.

TÍTULO: Registro de lo observado en la clase de inglés durante la implementación de las TIC		
INFORMACIÓN GENERAL		
IEGM Fecha Junio 7 /19 Horas 10:30-11:30 / duración 1 hora Asignatura inglés Grado 10-4		DC1
ACTIVIDADES	OBSERVACIÓN	REFLEXIÓN
TRABAJO CON EL NET SUPPORT	Después de saludar y verificar la asistencia, la profesora pidió a cada estudiante que ingresara con su usuario y contraseña a ELL Campus. Los estudiantes se preocuparon por ver el porcentaje de avance en el curso y se manifestaron su inconformidad porque el porcentaje estaba en 0 pese a que ellos lo estaban haciendo en casa. La profesora les explicó la diferencia de trabajar offline. Desarrollaron la temática y algunas actividades competitivas. Los estudiantes estuvieron muy atentos a las indicaciones de la profesora, sin embargo hubo poca participación en la clase.	La profesora siente que para aprender un idioma se necesita la motivación y los deseos de aprender. Los juegos competitivos son excelentes recursos para despertar el interés por aprender. Aunque ella siente que muchos niños se aburrirían porque no pudieron participar debido a la escasez de vocabulario. La mayor dificultad fue el <u>listening</u> porque no entendían las instrucciones de la profesora.

Apéndice U. Consentimiento informado para padres de familia

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES
PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación será realizada por la estudiante Licenciada **Teresa de Jesús Ariza Díaz**, bajo la dirección de **María del Pilar Vargas Daza** (directora del proyecto), de la Maestría en Informática para la Educación de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio tener un acercamiento para identificar factores facilitadores u obstaculizadores para el aprendizaje del inglés, en los estudiantes del grado DÉCIMO del Instituto Empresarial Gabriela Mistral.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento. Si alguna de las preguntas de la encuesta virtual le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Nombre del padre de familia	Firma del padre de familia
Nombre de mi hijo (a) participante	Fecha:

Apéndice V. Asentimiento para estudiantes.

ASENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por la docente **Teresa de Jesús Ariza Díaz**. He sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es tener un acercamiento para identificar factores facilitadores u obstaculizadores para el aprendizaje del inglés, en los estudiantes del grado DÉCIMO del Instituto Empresarial Gabriela Mistral.

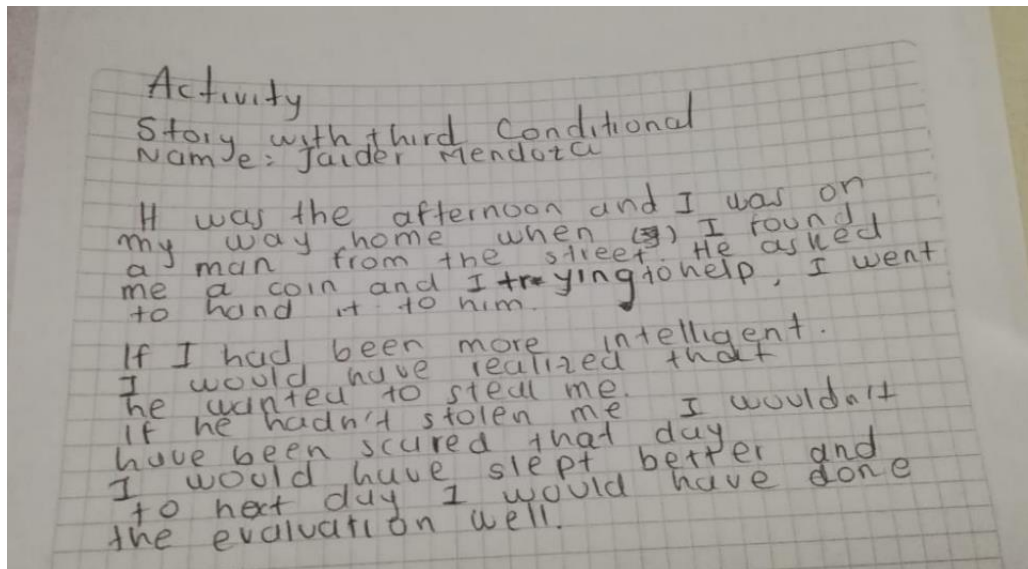
Me han indicado también que tendré que responder un cuestionario con algunas preguntas en una encuesta virtual, lo cual no tomará muchos minutos de mi tiempo.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo tearidiz@hotmail.com

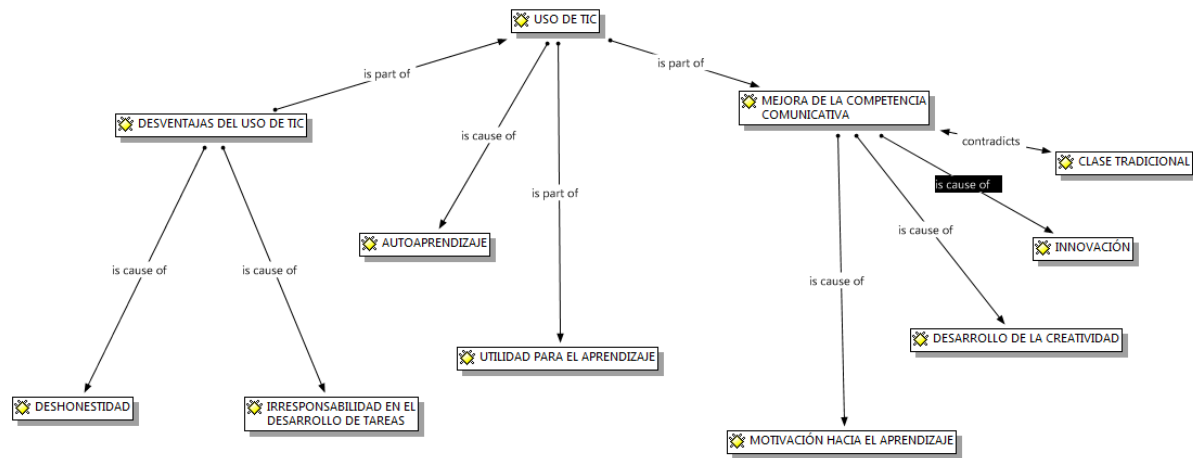
Firma del Participante

Fecha

Apéndice W. Producción escrita sobre experiencia de vida



Apéndice X. Matriz categorización uso de las TIC



Apéndice Y Categorización entrevistas

Categorías	Subcategorías	Descriptor
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Actividades lúdicas	“son herramientas que facilitan aparte de una clase de inglés una enseñanza fuera del colegio” “Muchas veces me entusiasma realizar las actividades lúdicas como los juegos, sopas de letras, crucigramas y el repaso del vocabulario”. “Habían Actividades lúdicas diseñadas para aprender. La gramática el vocabulario”.
	Trabajo colaborativo	“Que es una forma más fácil de comprender, ya que podemos incluso generar conversaciones con personas en países de habla inglesa”
El inglés como lengua extranjera y la Competencia comunicativa	Competencia lingüística	“Se mejora la creación de diálogos entre personas ya que se necesita de cierta coherencia para dar sentido, también como cierta habilidad comunicativa y de interacción”. “El curso implementaba las 4 habilidades en una lección,

Categorías	Subcategorías	Descriptores
Las Tic como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje		mejorando el manejo del tema”
		“La que más desarrollé fue el speaking y el writing porque pude comprender y pronunciar algunas palabras que ni sabía que existían”.
	Competencia Gramatical	“Siento que mejoré en escritura, lectura, pronunciación, producción de textos y diálogos en inglés”. “Me Ayuda mucho a mejorar la pronunciación y lo práctica, además se hace más fácil y rápido aprender el idioma. Se pueden aclarar dudas y experimentar con personas hablantes del idioma”.
Las Tic como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje	Desarrollo de la creatividad	“Que nos proporcionan variadas actividades y métodos de aprendizaje” “Fue la de storyjumper porque es una aplicación que fue fácil y divertida de utilizar” “Sí, se puede proporcionar de una manera mejor la educación a los estudiantes” “Se aprende a manejar plataformas nuevas, o además la sutileza de mecanismos

Categorías	Subcategorías	Descriptorios
		generando un mejor aprendizaje para la vida incluso”.
	desventajas	“Primero que todo mostraba las respuestas de cada actividad, también se eliminaba algunas veces el proceso llevado”. “Que las respuestas se encontraban correctas, pero por un signo, o mayúsculas no las hacen válidas y era incómodo”.
	Recursos tecnológicos	“La plataforma de ELL Campus, me ayudó a repasar ciertos temas de inglés que había olvidado y a mirar nuevos y aprenderlos” “Utilicé la plataforma de ELL Campus, la aplicación Remind, videos interactivos de YouTube, el classroom de Google, la aplicación de páginas como Canva para realizar las actividades de tarea y las tablets”. “El uso de la plataforma ELL Campus como curso de inglés con variedad de actividades de

Categorías	Subcategorías	Descriptorios
		listening, Reading, speaking y writing”, me ayudó mucho.
	Problemas de conectividad	“Sí, pero no siempre porque hay persona que no tienen los medios para usarlos”. “Por mi parte no tenía las cosas necesaria para hacer el uso de las páginas que proporciona la profesora” “Las conexiones a internet y algunas aplicaciones que son muy lentas y difícil de trabajar.” “Además, a veces el que no se guardaba los procesos” “Muchas veces las respuestas estaban bien y no me las validó también no me guardaba el progreso. Fueron problemas técnicos”
Autogestión del aprendizaje	Uso de la tecnología	“Es un método mucho más fácil de utilizar, el cual nos ayuda en cuanto al vocabulario y cierta diversión”. “Que si nosotros tenemos el deseo de aprender, ahí están los implementos que nos ayudaran a cumplirlo y que

Categorías	Subcategorías	Descriptorios
		con tiempo y dedicación podemos lograrlo”. “Iniciando con un recorderis de vocabulario donde pude ir avanzando de manera rápida, además, si no sabía algo, existían los medios adecuados para resolverlo” “Al usar TIC, la clase se hace más didáctica y es más fácil comprender los temas”.
	desinterés	“No dedicamos tiempo, por lo general, un poco de irresponsabilidad en el desarrollo de las actividades, especialmente el curso” “Es fácil hacer trampa y mirar las respuestas y así terminar rápido el curso”

Apéndice Z. Registro fotográfico.





