

**Fortalecimiento de la competencia escrita en inglés a partir de la publicación de notas en
redes sociales**

Ingrid Liliana Martínez Barbosa

Trabajo de Grado para Optar por el Título de Magíster en Pedagogía

Directora:

Sonia Gómez Benítez

Magíster en Educación

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Maestría en Pedagogía

Bucaramanga

2023

Dedicatoria

A mi amado hijo José Miguel Sepúlveda Martínez, quien aun siendo tan pequeño supo entender que la mamá estaba estudiando.

A mi incondicional esposo, quien siempre estuvo atento en brindarme su ayuda.

A mi mamá, por insistirme tanto en alcanzar esta meta.

Agradecimientos

Yo “vengo de la piel de todos ustedes” (Piero, 1969)

Agradezco profundamente a Dios por todo y por tanto.

A la Escuela de Educación y a la Coordinación de la Maestría por su atención y apoyo constante.

A mi directora Sonia Gómez Benítez por tanta generosidad, conocimiento compartido, tiempo dedicado y orientación constantes.

A toda la comunidad del Colegio Humberto Gómez Nigrinis por su buena disposición y colaboración en el desarrollo de esta investigación.

A mis docentes de la maestría y a mis evaluadoras por sus aportes en la construcción de esta propuesta investigativa.

A Ransom Bodeen, mi cuñado, por su tiempo y participación en la Secuencia Didáctica.

A mi esposo por ayudarme a aterrizar las ideas y arreglar los impasses con la tecnología.

A mi hermana, por su paciencia, su café y cuidados para con mi hijo mientras yo estudiaba.

A mi familia por sus palabras de aliento y motivación.

A Sara Espinosa por su ayuda y paciencia.

A Karen Layton Layton por sus consejos y positivismo en días difíciles.

A la familia Hernández Morales por prestarme su apartamento para sentarme a escribir.

Al Monasterio de la Visitación por sus constantes oraciones e infinito amor.

A mis estudiantes de 804 y sus padres de familia del Colegio Humberto Gómez Nigrinis del año 2022 por confiar en mí y ser partícipes de este proyecto de investigación.

A mis compañeros de cohorte por ayudarme a aclarar el rumbo en más de una ocasión.

Tabla de Contenido

Introducción	11
1. Formulación del Problema y Pregunta de Investigación.....	14
1.1 Objetivo General:	23
1.2 Objetivos Específicos:.....	23
1.3 Justificación.....	23
2. Marco Referencial.....	27
2.1 Antecedentes Internacionales.....	27
2.2 Antecedentes Nacionales.....	29
2.3 Antecedentes Regionales.....	31
2.4 Marco Teórico	34
2.5 Marco Conceptual	37
2.5.1 Aprendizaje	37
2.5.2 Bilingüismo.....	39
2.5.3 Lengua Extranjera	40
2.5.4 Competencia Comunicativa	40
2.5.5 Escribir	41
2.5.6 Redes Sociales.....	42
2.5.7 Literacidad	43
2.5.8 La Escritura en las Redes Sociales.....	43
2.5.9 Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).....	44
2.6 Marco Legal	44
3. Metodología Propuesta	46
3.1 Enfoque de Investigación.....	46
3.2 Diseño Metodológico	47
3.3 Población.....	49
3.4 Criterios Éticos, Ley de Protección de Datos.....	51
4. Fase de Exploración, Reflexión y Observación.....	53
4.1 Análisis de la Fase de Exploración, Reflexión y Observación.....	55
4.2 Hallazgos de la Fase de Exploración, Reflexión y Observación.....	66

5. Fase de Planificación y Desarrollo de la Acción.....	67
5.1 Análisis de la Fase de Planificación y Desarrollo de la Acción	73
5.2 Hallazgos de la Fase de Planificación y Desarrollo de la Acción	76
6. Fase de Evaluación	79
6.1 Análisis de la Fase de Evaluación	80
6.2 Hallazgos de la Fase de Evaluación	83
7. Conclusiones.....	97
8. Recomendaciones	100
Referencias Bibliográficas	103
Apéndices.....	109

Lista de Tablas

Tabla 1. Rejilla para evaluar la escritura de un texto de opinión.....	55
Tabla 2. Rejilla para evaluar la escritura de un texto de opinión (diagnóstico).....	64
Tabla 3. Matriz de valoración de los estudiantes (antes de la intervención pedagógica)	81
Tabla 4. Rejilla para evaluar la escritura de un texto de opinión (prueba escrita final).....	84
Tabla 5. Matriz de valoración de los estudiantes (después de la intervención pedagógica).....	89
Tabla 6. El "haber" y el "deber" dentro de la clase de 804	91

Lista de Figuras

Figura 1. Momentos de la Investigación - Acción	48
Figura 2. Norma Técnica Colombiana 4595	51
Figura 3. Porcentaje de estudiantes con internet en casa.	56
Figura 4. Género de los estudiantes de 804	56
Figura 5. Edades de los estudiantes de 804.....	57
Figura 6. Porcentaje de estudiantes que manejan redes sociales	58
Figura 7. Conocimiento Vs Autorización de los padres de familia de 804.....	58
Figura 8. Red social favorita de los estudiantes de 804	59
Figura 9. Redes en las que tienen perfiles abiertos Vs Frecuencia de visita.....	60
Figura 10. Porcentaje del contenido que consumen.....	61
Figura 11. Escritura de comentarios en inglés	62
Figura 12. Desempeño de los estudiantes en la prueba escrita diagnóstica	65
Figura 13. Tiempo diario dedicado a las redes sociales	67
Figura 14. Desempeño de los estudiantes en la prueba escrita final.....	85
Figura 15. Matriz DOFA.....	87

Lista de Apéndices

Apéndice A. Consentimiento Informado	109
Apéndice B. Cuestionario Anónimo	111
Apéndice C Guía de la Entrevista al Grupo Focal	112
Apéndice D. Transcripción de una Entrevista Focal Inicial	114
Apéndice E. Prueba Escrita Diagnóstica	121
Apéndice F. Secuencia Didáctica.....	122
Apéndice G. Diario de Campo.....	138
Apéndice H. Guía de Trabajo 1.....	143
Apéndice I. Guía de Trabajo 2	144
Apéndice J. Guía de Trabajo 3.....	145
Apéndice K. Guía de Trabajo 4.....	146
Apéndice L. Guía de Trabajo 5.....	147
Apéndice M. Guía de Trabajo 6.....	148
Apéndice N. Guía de Trabajo 7.....	149
Apéndice Ñ. Guía de la Entrevista Focal Final.....	150

Resumen

Título: Fortalecimiento de la competencia escrita en inglés a partir de la publicación de notas en redes sociales. *

Autora: Ingrid Liliana Martínez Barbosa**

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, competencia escrita, redes sociales, notas en redes sociales.

Descripción:

Este estudio fue realizado con veinte estudiantes de octavo grado de un colegio público de Piedecuesta – Santander, Colombia. Su objetivo general consistió en establecer cómo mediante la escritura de notas en redes sociales fue posible fortalecer la competencia escrita en inglés de los aprendices. Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, con un diseño metodológico correspondiente a la Investigación – Acción (IA). Se llevó a cabo en tres fases acudiendo a diferentes técnicas tales como la entrevista semi-estructurada, la prueba escrita diagnóstica, la observación participante, el taller investigativo y el análisis documental. Para llevar a cabo la recolección de los datos fue necesario acudir a diferentes instrumentos: grabación de entrevistas a grupos focales, rejillas de evaluación, grabaciones de video, diarios de campo de la profesora, secuencia didáctica, y matrices de valoración para identificar mejoría. Los resultados mostraron que la escritura de notas con destino a las redes sociales impactó positivamente el proceso de escritura de la población objeto de estudio. Durante la intervención pedagógica los estudiantes estuvieron expuestos a la escritura de diferentes tipos de textos y por su parte la docente - investigadora pudo reflexionar sobre su propia práctica pedagógica. Asimismo, la investigación proporcionó información valiosa acerca de los usos e importancia que los adolescentes les dan a las redes sociales.

* Trabajo de Grado

**Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Sonia Gómez Benítez.

Abstract

Title: Strengthening writing ability in English through social networks posts. *

Author: Ingrid Liliana Martínez Barbosa **

Key Words: English as a Foreign Language, writing ability, social networks, posts in social networks.

Description:

This study was conducted with twenty students from eighth grade in a public school in Piedecuesta - Santander, Colombia. Its general objective was focused on establishing how it was possible to strengthen the learners' writing ability in English through the writing of posts on social networks. The research study was based on a qualitative methodological approach corresponding to Action Research. It was conducted in three cycles having different techniques such as: the semi-structured interview, writing tests, participant observation, a research workshop, and a documentary analysis. Data was gathered by means of different instruments: recordings of focus group interviews, assessment grids, video recordings of classes, teacher's journal, a didactic sequence, and rubrics to determine any improvement. The results revealed the positive impact the written posts had on the target population's writing process. During the pedagogical intervention students wrote different kinds of texts and the teacher – researcher could reflect upon her pedagogical praxis. Furthermore, the research study collected valuable information about the different uses and the level of importance students give to social networks.

* Bachelor Thesis

**Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Sonia Gómez Benítez.

Introducción

Desde hace algún tiempo el uso de las redes sociales ha llevado a un cambio de perspectiva en el mundo académico por cuanto ya no se les considera únicamente como una alternativa para emplear el tiempo libre o como una distracción. Hoy en día, también son usadas como fuente de información, estrategia de marketing, base de datos, medio publicitario y en lo que al mundo académico se refiere, las redes sociales sirven como punto de contacto para establecer comunicación con profesionales de todas las áreas, como un medio para aprender idiomas y comunicarse con gente de todo el mundo en tiempo y lenguaje real. Aunque hay numerosas críticas en cuanto al mal uso que algunas personas hacen de ellas, por ejemplo: a través de la publicación de noticias falsas; el amarillismo al que algunas veces recurren sin ninguna evidencia para capturar lectores; la eliminación de relaciones sociales; la exhortación al odio, al matoneo, o a la discriminación, entre otras; cabe resaltar que dos de sus grandes aportes son: la eliminación de las fronteras territoriales, lo que conduce al concepto de las ciudadanías globales y su uso como medio para fomentar la educación.

En el presente trabajo investigativo, correspondiente a una tesis de maestría, precisamente se busca encontrar ese punto de articulación que permita fusionar dos factores de la vida diaria, de casi todo ser humano, que años atrás eran problemáticos, y que actualmente lo siguen siendo, pero en menor medida: el aprendizaje y la mediación del aprendizaje por las redes sociales. De acuerdo con esto, se busca que los estudiantes de octavo grado de una institución pública mejoren su competencia escrita en inglés a través de la publicación de notas en redes sociales. Esto es un buen punto de partida para cambiar la perspectiva que se suele tener en cuanto a la incompatibilidad de

las redes sociales y la educación. Para ello, hace falta escoger una red social que sea de su agrado, conocimiento y preferencia, es decir; una red social con la que los estudiantes se sientan cómodos en cuanto a la presentación de la misma y al uso de su interfaz, para así eliminar cualquier barrera en lo que al uso de la tecnología y redes respecta, de modo que se pueda centrar la atención en su producción escrita en inglés. Lo realmente importante es que mediante una estrategia pedagógica surja una negociación cultural y así, a través de una herramienta, que antes se consideraba un pasatiempo, el aprendizaje traspase los muros de la escuela.

En cuanto a las investigaciones que en torno a este tema se han hecho, es importante mencionar que a nivel internacional hay numerosos académicos que han escrito al respecto, exaltando el uso de las redes sociales como un mecanismo para capturar la atención y motivación de los estudiantes; a nivel nacional el tema se ha ido teniendo en cuenta poco a poco, pero a nivel regional son pocas las propuestas que esbozan un trabajo en el aula que tenga que ver con el uso de las redes sociales para mejorar la competencia escrita en inglés. Dicho esto, es de resaltar que la presente investigación es un peldaño más en la búsqueda incesante de estrategias que ayuden y motiven a los estudiantes y por supuesto, a los maestros, en el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés, idioma extranjero que se quiere fortalecer desde las políticas de gobierno y los programas de bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional, dado el bajo rendimiento que se evidencia tanto en las pruebas de estado (Saber 11) como en las internacionales.

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, con un diseño metodológico correspondiente a la Investigación – Acción (IA). Los teóricos en los cuales se fundamenta son: Noam Chomsky con su teoría de la Gramática Universal, Tracy Terrel y Stephen Krashen con su teoría de Aproximación Natural, y Ausubel con la propuesta del Aprendizaje Significativo. Las técnicas para la recolección de la información son: la entrevista focal, la prueba de escritura, la

observación participante, (entendiéndose como aquella observación en la que el investigador participa activamente en la medida que es él, quien con lo observado propone un plan de mejora de la situación que considera problemática), el taller investigativo y el análisis documental. Por su parte, los instrumentos para su respectivo análisis son: la guía de la entrevista, la rejilla de evaluación, el diario de campo, la guía del taller y la matriz de valoración.

Como tal, la estructura de la investigación es la siguiente: en el primer capítulo, se encuentra la formulación del problema, junto con sus objetivos, la justificación y la viabilidad del proyecto. En el segundo capítulo, se hayan los marcos teórico, conceptual y legal que le dan sustento a este trabajo. En seguida, en el tercer capítulo se encuentran todos los aspectos relacionados con la metodología; el diseño metodológico; las técnicas e instrumentos; el muestreo; y las consideraciones éticas. Los capítulos cuatro, cinco y seis corresponden a las tres fases para la recolección, procesamiento, análisis y evaluación de la información. Finalmente, están los hallazgos, las conclusiones y las recomendaciones.

1. Formulación del Problema y Pregunta de Investigación

En Colombia hay una preocupación constante con respecto a que su gente no tiene *la cultura* de leer y escribir y esto se ve reflejado en los puestos que suele ocupar en las pruebas nacionales e internacionales que intentan medir el saber, tanto en su idioma oficial, español, como en inglés. Según un artículo publicado en la revista Semana (2017) “...América Latina como región se encuentra por debajo de los niveles mundiales evaluados en el reporte del Índice del Nivel de Inglés de Education First (EF EPI, 2016) ... Colombia, por su parte, está en el último lugar de todos los países que tienen un nivel bajo de inglés.” (párr.3). Esta es la realidad del país, y para superar esta dificultad hace falta dar una mirada crítica a la manera como se enseña el inglés en las instituciones educativas colombianas.

El dominio de un segundo idioma hace mucho tiempo dejó de ser un privilegio para unos cuantos, y se ha convertido en una necesidad, ya que saber – o al menos entender en cierta medida - una lengua extranjera como el inglés, idioma mundialmente reconocido que ha permitido eliminar los obstáculos geográficos entre los interesados en su aprendizaje, ofrece grandes ventajas no sólo académicas sino también laborales y económicas en un entorno globalizado que cada día demanda más ciudadanos del mundo, Sánchez Jabba (2013) (como se citó en Chiswick 2008, Tainer 1988 y McManus *et al.* 1983) expone que, “... entre los migrantes, aquellos que dominan el idioma del país destino obtienen mayores salarios, situación que es particularmente robusta entre los hispanos en los Estados Unidos.” (p.3)

Es por esto, que el gobierno colombiano desde hace varios años ha hecho numerosos esfuerzos con el fin de fortalecer la competencia en Lengua Extranjera: Inglés (LE: Inglés), de los estudiantes de básica primaria, secundaria y media de instituciones educativas tanto públicas como privadas. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006) “Aprender una lengua extranjera es una oportunidad invaluable para el desarrollo social, cultural y cognitivo de los estudiantes... (p. 8). Estas circunstancias plantean la necesidad de un idioma común que le permita a la sociedad internacional acceder a este nuevo mundo globalizado. En consecuencia, se han generado políticas educativas para la implementación de un idioma extranjero desde la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 de Educación de 1994, los lineamientos curriculares en lenguas extranjeras, el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB, 2004-2019), la guía 22 de Estándares para el desarrollo de las competencias en lenguas extranjeras: inglés (MEN, 2006), la Ley de Bilingüismo (Ley 1651 de 2013), el programa Colombia Bilingüe (2014 – 2018), los Derechos Básicos de aprendizaje (DBA 2016) y los Nuevos Lineamientos Curriculares para la enseñanza del idioma inglés en Colombia. Asimismo, en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y en el Plan de Aula se establecen directrices para la enseñanza del inglés en cuanto a la intensidad horaria, los ejes temáticos y las actividades de evaluación.

Todos estos esfuerzos apuntan a uno de los objetivos que se propuso el MEN para el 2025, lograr que Colombia sea el país más educado, estableciendo como una de sus metas posicionar al 100% de los estudiantes de undécimo grado en el nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, también conocido como “MCERL” (MEN, 2006); de manera que más jóvenes de colegios oficiales sean capaces de dominar el inglés, con el fin de generar igualdad en el aprendizaje del idioma y aumentar el indicador de bilingüismo. (El Universal, 2019)

Con respecto a la parte evaluativa, el MEN adoptó el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas, en adelante MCERL, que consiste en una serie de estándares en los cuales se describen los logros de estudiantes de lenguas extranjeras. A partir de este marco se designaron niveles de competencia para el aprendizaje del inglés en instituciones de educación pública, que van desde el A1 hasta el B1 y B+, no se establecen las categorías B2, C1 Y C2 que sugiere el MCERL porque la población estudiantil que alcanza dichos niveles es mínima (Sánchez Jabba, 2013, p. 9). Es importante tener en cuenta que la categoría A- agrupa a los estudiantes cuyo nivel de inglés no es suficiente para alcanzar los estándares de un usuario básico, y donde se encuentra la mayoría de los estudiantes (Sánchez Jabba, 2013. P. 9). Así, se estipula cómo de forma gradual los estudiantes de estas instituciones alcanzan las competencias lingüísticas esperadas en cada categoría, siendo el nivel B1 o el B+ el último nivel a alcanzar en undécimo.

Sin embargo, la realidad muestra que el nivel B1 en los estudiantes que cursan undécimo está lejos de ser alcanzado, como se ha mencionado anteriormente. Según Sánchez Jabba (2013) en un estudio sobre bilingüismo "... el nivel de inglés en Colombia es relativamente bajo, y [...] la proporción de los estudiantes que pueden catalogarse como bilingües es de aproximadamente el 1%." (p.6). De igual modo, teniendo en cuenta, los resultados a nivel nacional de las Pruebas Saber 11, las cuales corresponden al Examen de Estado de la Educación Media, de los 556.000 estudiantes de calendario A, estudiantes de colegios cuyo año escolar va de enero a noviembre (Sánchez Jabba, 2013, p. 15) que en 2021 presentaron dichas pruebas, sólo el 8% alcanzó el nivel B1 en la prueba de inglés, (MEN, 2021) la cual refleja las competencias en el uso de la lengua extranjera, midiendo la capacidad para comunicarse efectivamente en inglés (ICFES, 2006). De igual modo, en el informe de Calidad de Vida emitido por *Bucaramanga Metropolitana, Cómo vamos 2021 (BMCV)*, existe una notable desmejora en el porcentaje de estudiantes con nivel de

inglés B1 o B+ en un período de tiempo abarcado entre 2016 y 2020, cuya brecha de 25 puntos porcentuales en 2020 con respecto a los resultados de estudiantes del sector oficial y del sector privado es alarmante (p.34). De este informe surge entonces la necesidad de plantear estrategias inmediatas encaminadas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza de esta segunda lengua (BMCV, 2021, p. 33). No obstante, según la directora del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), Mónica Ospina, es de resaltar, que, en comparación con años anteriores, en el Examen de Estado 2021 "...hubo un aumento de 2,5 puntos en el puntaje de la prueba de inglés, lo que revela que en el país ha ido mejorando la enseñanza de esta materia.". (Semana, marzo 23, 2022)

Hace falta conocer, en términos generales, lo que es la enseñanza - aprendizaje del inglés en estudiantes de instituciones públicas en Colombia para intentar comprender el porqué del desempeño pobre que tienen los estudiantes en cuanto al aprendizaje de esta lengua. Sánchez Jabba (2013) (como se citó en Barón & Bonilla, 2011) expone que, en algunas ocasiones, tiene que ver con la calidad docente, la cual es relativamente mala (p.20) y su falta de capacitación en cuanto a la implementación de la tecnología en las clases, que como bien es sabido, su uso hoy en día impulsa el aprendizaje significativo y "...multiplica considerablemente las posibilidades en cuanto a la creación de estrategias educativas aplicables en el aula." (Ruíz, 2014, p.5). A su vez, la falta de dominio de esta lengua extranjera también obedece a la falta de compromiso y responsabilidad por parte de los estudiantes, quienes en la mayoría de los casos asumen un rol pasivo, lo que los lleva al desinterés por su aprendizaje.

En Colombia hay un déficit cuantitativo de docentes de inglés pues "...no existen incentivos suficientes para que los bachilleres estudien para convertirse en docentes de inglés, sobre todo aquellos que alcanzan un alto dominio del idioma." (Sánchez Jabba, 2013, p. 22), una

forma de lograr lo anterior consiste en mejorar la remuneración docente, la cual es comparativamente baja en Colombia (Sánchez Jabba, (2013), (como se citó en Barón, 2010, p. 24)). Por lo anterior, son muy pocos los profesores que en preescolar y básica primaria tienen la formación para asumir esa responsabilidad. Cuando el docente se decide a ofrecer una clase de inglés, casi siempre lo hace desde la escritura, olvidando las otras tres habilidades: escucha, habla y lectura; limitándose a la enseñanza esporádica de vocabulario aislado, con el agravante de tener mala pronunciación y poco material didáctico de calidad. Sumado a eso, la intensidad horaria que se ofrece en básica primaria es de solo dos horas semanales, y aunque en bachillerato se duplica y hay licenciados en idiomas encargados de impartir la asignatura, el progreso en los estudiantes es muy lento, bien sea por su memoria a corto plazo o por la falta de interés y motivación con el área de estudio.

Una tercera razón tiene que ver con la dotación de herramientas tecnológicas con las que cuentan la mayoría de las instituciones educativas, las cuales no siempre son las mejores; por ejemplo, el servicio de internet es intermitente y en las aulas de clase no hay, de manera permanente, un computador con un sistema de audio integrado que le permita a los estudiantes explorar otras herramientas como diccionarios online, actividades de audio, guías interactivas, entre otras. Afortunadamente, a raíz de la pandemia generada por el Covid-19, el Ministerio de Educación hizo algunos aportes a las instituciones educativas oficiales, lo cual permitió la compra de equipos de cómputo portátiles y la instalación de mejores redes para el servicio de internet. De igual modo, ocurrió al interior de los hogares de la población objeto de estudio de la presente investigación, ya que los padres de familia hicieron el esfuerzo de adquirir equipos y servicios de internet que les permitieron a sus hijos continuar con su educación en presencialidad remota, recursos con los cuales aún cuentan los estudiantes.

A eso hay que sumarle, que la cantidad de estudiantes en un salón de clase de instituciones públicas es de cuarenta o cuarenta y tres aproximadamente tanto en primaria como en secundaria, situación que desfavorece por completo el proceso, teniendo en cuenta que para grupos de este tamaño, cada estudiante debe contar con un espacio de 1,65 m² como mínimo, según la Norma Técnica Colombiana (NTC) 4595 “Ingeniería Civil y Arquitectura, Planeamiento y Diseño de Instalaciones y Ambientes Escolares” (MEN, 2000), norma que no se cumple ya que los salones de la institución objeto de estudio miden 39 m², es decir, no hay ni siquiera 1 m² por persona, o dicho de otro modo, hay 0,975 m² por estudiante, cantidad inferior a la estipulada por la norma; eso sin tener en cuenta los espacios de circulación entre los estudiantes y el tablero; y el área que ocupa el escritorio del docente junto con un armario para guardar libros que hay en la mayoría de los salones.

Para un aula de clase con esas dimensiones, atendiendo a la normatividad anteriormente expuesta debería haber un máximo de 23 estudiantes por salón. Sin embargo, por sobrepoblar las aulas de las Instituciones Educativas, atendiendo a las políticas de cobertura, es que frecuentemente la clase termina convirtiéndose en la emisión de cierta cantidad de mandatos en inglés -muchas veces en “Spanglish” – para estar haciendo llamados de atención en pro de la buena conducta y la disciplina: “Be quiet, sit down, don’t bother your partner, pay attention, listen to me, stay on your seat, do not use your phone in class, etc”.

Todas estas problemáticas no son ajenas en la institución objeto de estudio en la presente propuesta de investigación, del municipio de Piedecuesta en el departamento de Santander, y en consecuencia el nivel de inglés con el que los estudiantes se gradúan del colegio es muy bajo. Pues bien, si desde la base de formación se inicia mal el proceso, ¿por qué esperar tanto de los estudiantes de undécimo?

A través de las Pruebas Saber 11 se conoce el desempeño en inglés de los estudiantes en todo el país. Las del 2020 – primer año en pandemia - demostraron que, en la institución objeto de estudio, solo el 4% de los estudiantes se encuentran en el nivel B1, el 0% en el nivel B+ y el 45% de los estudiantes se encuentra en el nivel A1 (MEN, 2020). Por lo anterior, bien se puede concluir que entre los objetivos que el MEN se propuso y la realidad hay una brecha muy grande, y en consecuencia para el 2025 la mayoría de los estudiantes colombianos no alcanzará el anhelado nivel B1 en inglés y todos los esfuerzos que la nación ha hecho por hacer de Colombia un país bilingüe no tendrán su fruto, a no ser que se replantee la manera como se ha venido enseñando dicha lengua extranjera.

Con este nivel elemental de inglés llegan los estudiantes a las universidades, en donde absolutamente todos los programas de pregrado y posgrado tienen como requisito de grado alcanzar cierta competencia en lengua extranjera, la mayoría de las veces en inglés. Y es precisamente por ese nivel de inglés que muchas vacantes para programas de becas se pierden cada año, ya que el manejo de este idioma es un requisito fundamental para estudiar en el extranjero, incluso en países de habla hispana, sobre todo cuando se trata de estudios de posgrado. “Según declaraciones del presidente del ICETEX, Manuel Acevedo Jaramillo, los gobiernos amigos de Colombia son muy generosos con nuestros jóvenes. Actualmente el país tiene un amplio catálogo de becas, pero con tristeza ven que algunas ofertas se pierden porque no hay suficientes aplicantes o no cumplen con los requisitos.” (El Universal, 2019)

Ahora bien, teniendo en cuenta todas esas variables dentro del aula de clase, hay un aspecto que no se puede pasar por alto. Este tiene que ver con la motivación de los estudiantes para aprender un idioma extranjero. Con esto no se pretende insinuar que su motivación sea nula, sino que quizás no es la adecuada o que quizás hay que encausarla según sus gustos y necesidades.

También hace falta analizar el papel que cumple el docente en este aspecto, pues muchas veces es a causa de las decisiones que toma el docente que el estudiante pierde el impulso por aprender el idioma. Si un docente indaga en sus estudiantes acerca de las razones por las cuales ellos aprenden inglés, se encontrará con respuestas como estas: “porque me toca, porque yo no sé nada de inglés, porque me quiero graduar del colegio, porque si pierdo materias en mi casa me castigan, porque quiero casarme con un gringo, porque quiero ser famoso(a), porque quiero ser Youtuber / Influencer / Tik Toker y ganar mucha plata, porque me quiero ir de este país, porque quiero conquistar a la persona que me gusta con palabras o expresiones en inglés, porque me gustan los video juegos y hay comandos en inglés que no entiendo y quiero jugar con personas de otras partes del mundo”

Evidentemente, detrás de esas respuestas subyacen aspectos que se pueden rescatar y con los cuales los maestros pueden lograr llamar la atención de los estudiantes. La motivación, la autoestima y la ansiedad, son variables a tener en cuenta al momento de aprender una lengua extranjera, tal como lo manifiestan Stephen D. Krashen y Tracy D. Terrell en su libro “The Natural Approach – Language Acquisition in the Classroom”, en una de sus cinco hipótesis denominadas “El filtro afectivo”. Aprendices con una alta motivación, un alto autoestima y un bajo nivel de ansiedad están mejor equipados para tener éxito en la adquisición de una segunda lengua. (Krashen & Terrell, 1983, p.38). Los estudiantes quieren aprender inglés para comunicarse con hablantes nativos, de su misma edad y con quienes compartan los mismos gustos e intereses; para conquistar, no sólo a alguien sino al mundo entero, y de ahí se desprende todo un proyecto de vida. Muchos de ellos sueñan con encontrar a su pareja en otro país, y el inglés ha llegado a ser la lengua que casi todo el mundo habla o quiere llegar a hablar, es el pasaporte para ser ciudadanos del mundo, y así como Gabriel García Márquez lo dice en su obra *Del amor y otros demonios* “No hay

medicina que cure lo que no cura la felicidad” bien se podría afirmar que, no hay motor que mueva más al ser humano que la motivación.

Pues bien, es así como surge la necesidad de responder a la pregunta: **¿Cómo fortalecer la competencia escrita en inglés a partir de la publicación de notas en redes sociales, con estudiantes de octavo grado de una institución pública de Piedecuesta, Santander?**

Algunas preguntas directrices que intentan articular la pregunta problematizadora con la propuesta de investigación son:

- ¿Cuáles redes sociales utilizan los estudiantes de octavo grado en una institución pública de Piedecuesta, Santander?
- ¿Sobre qué o quiénes están interesados los estudiantes de octavo grado en opinar, a través de notas, en las redes sociales?
- ¿Qué dificultades tienen los estudiantes del grado octavo en cuanto a la competencia escrita en inglés?
- ¿Cuáles son los elementos que debe tener una estrategia de intervención en el aula para el fortalecimiento de la escritura en inglés, en estudiantes de octavo grado?
- ¿Cuáles son los aportes de la publicación de notas en redes sociales en el fortalecimiento de la competencia escrita en inglés?

1.1 Objetivo General:

Determinar de qué manera puede la competencia escrita en inglés ser fortalecida a partir de la publicación de notas en redes sociales, con estudiantes de octavo grado de una institución pública de Piedecuesta, Santander.

1.2 Objetivos Específicos:

- Determinar cuáles redes sociales utilizan los estudiantes de octavo grado, de la institución educativa objeto de estudio.
- Determinar qué contenido impulsa a los estudiantes a escribir notas en inglés en redes sociales.
- Identificar las dificultades que tienen los estudiantes del grado octavo en cuanto a la competencia escrita en inglés.
- Describir los elementos que debe tener una estrategia de intervención en el aula para el fortalecimiento de la escritura en inglés, en estudiantes de octavo grado.
- Precisar los aportes de la publicación de notas en redes sociales en cuanto al fortalecimiento de la competencia escrita en inglés.

1.3 Justificación

Ver y entender la competencia escrita como un proceso en constante evolución es un buen punto de partida para tener claro que siempre habrá algo más por hacer, algo más por mejorar, algo más por implementar o por cambiar, tanto en el hogar como en la escuela para que las personas realmente puedan transmitir lo que piensan y sienten de forma eficaz y oportuna.

Ahora bien, trasladar, lo que se acaba de decir, a otra lengua, por supuesto requiere un doble esfuerzo al momento de su reproducción, mas no de su comprensión o concepción, pues la falta de escritura no implica necesariamente una deficiencia para crear un discurso simbólico en el nivel

social. (Zavala, 2002, p.16). Teniendo claro esto, es conveniente mencionar que esta investigación busca crear una propuesta pedagógica distinta al método tradicional, con un enfoque comunicativo, que apunte a la mejora de las prácticas educativas y procesos de aprendizaje, específicamente, de la competencia escrita en inglés, que tenga que ver con el mundo de vida de los estudiantes, dándoles un papel protagónico en su proceso de enseñanza-aprendizaje, trascendiendo el espacio del aula, gracias a las facilidades que ofrece la tecnología, lo que permite "...aprender sobre lo que otros escriben, no sólo de manera local sino también global y en diferentes idiomas." (Jerez. 2018, p.1) y sus principales beneficiarios serán estudiantes de octavo grado de una institución pública de Piedecuesta, Santander.

Además, pretende ser un punto de partida y detonante para futuras investigaciones que tengan como meta la adquisición de una segunda lengua, en este caso el inglés, en instituciones tanto públicas como privadas. Compartiendo este tipo de propuestas en congresos nacionales e internacionales se busca que otras personas se interesen e investiguen con respecto a la enseñanza – aprendizaje del inglés, como algo que va mucho más allá de las áreas obligatorias del currículo, y con respecto a las redes sociales, tan presentes hoy en día en las vidas de los seres humanos, para que sean vistas de otra manera e integradas en la educación; ya que combinando ambos elementos en la cotidianidad de los estudiantes se puede lograr que ellos se comuniquen de manera instantánea y con expresiones cortas y precisas en inglés a través de notas en temas que les gustan y atraen en su vida diaria.

En cuanto a los impactos sociales que se pueden producir con esta propuesta es conveniente mencionar, primero que todo, que a nivel regional van a ser un aporte innovador que ojalá se pueda explorar y potenciar en futuros estudios, ya que no hay investigaciones previas en torno a este tema. En segundo lugar, tienen que ver con el reconocimiento que los estudiantes hagan de sí

mismos como personas con pensamiento crítico capaces de distinguir y escoger el contenido en inglés que documentales, noticias, series, canciones, entre otros, les puedan aportar a su crecimiento personal y a la mejora de su calidad de vida, impulsando el aprendizaje significativo del estudiante. En tercera medida, tienen que ver con la construcción de una identidad, que les permita valorarse a sí mismos y a su entorno, de modo que puedan fortalecer y afianzar su sentido de pertenencia, su autoestima y autoimagen como personas y como sociedad, dejando de lado la idea errónea de que aprender una lengua extranjera implica un rechazo por lo propio; todo lo contrario, con su componente cultural, el aprendizaje de una lengua extranjera abre las mentes de los estudiantes al conocimiento de otros contextos socioculturales que favorecen al respeto de sí mismos y de los demás.

Por lo anterior, se hace necesario buscar e implementar una secuencia didáctica que facilite el aprendizaje del inglés, partiendo de las necesidades y gustos de los estudiantes, tomando ventaja de las destrezas tecnológicas que ellos tienen, a quienes Prensky ha denominado “...Nativos Digitales”, puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por ordenador, vídeo e internet.” (Prensky, 2001, p. 5).

Dicha estrategia consiste en identificar, en primera instancia, cuál es el contenido digital que consumen los estudiantes de octavo grado de una institución educativa del sector público de Piedecuesta, Santander. Una vez identificados los contenidos y las redes que los estudiantes utilizan, el papel del docente consistirá en reconocer las dificultades que ellos tienen para comunicar sus ideas en inglés, y de esta manera orientarles su proceso de escritura de notas en dicha lengua, que les permita interactuar con personas de todo el mundo a través de una red social de su preferencia. Escribir implica una dificultad tanto en la lengua materna, en este caso el español, como en una lengua extranjera, en este caso el inglés, y más aún cuando por economía

del lenguaje la implementación de emoticones son una nueva realidad que está reemplazando el lenguaje escrito, y aunque “Los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos” (Cassany, 2006, p.5), es necesario delimitar la presente investigación únicamente a esta habilidad, para lograr una mejor comprensión de la misma; sin restarle, por supuesto, importancia a las otras tres habilidades: escucha, lectura y habla, que se deben tener en cuenta al momento de enseñar una lengua.

La función que cumple el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es de suma importancia, especialmente al momento de guiar y ayudar a los estudiantes a enfrentar las dificultades que tienen cuando aprenden una lengua extranjera, y la pandemia generada por el Covid-19 dejó claro que aunque no se asista al colegio y el profesor no se encuentre presencialmente con el estudiante, las responsabilidades de dicho proceso se han redistribuido, generando la necesidad de replantear el rol que cumplen el uno y el otro. “La innovación necesita de innovadores. Necesita de personas que se ilusionen, que se identifiquen y que se comprometan con un proyecto que introduzca un cambio en sus prácticas habituales” (Marcelo, 2013, p.30). Con los resultados de esta investigación se pretende dejar un precedente, para futuros estudios, en cuanto a los cambios que necesariamente tienen que asumir los maestros con el fin de empoderarse a sí mismos y a sus estudiantes en la aventura de adquisición y transformación del conocimiento.

Los documentos de esta investigación reposarán en los archivos de la Universidad Industrial de Santander y estarán a disposición de todas esas mentes inquietas que sueñen con una Colombia bilingüe, justa e incluyente, que cada día exige tener más ciudadanos del mundo.

2. Marco Referencial

2.1 Antecedentes Internacionales

Utilizing the writing process approach with English as a Second Language writers: a case study of five fifth grade ESL Arab students. (Uso del enfoque del proceso de escritura con escritores de inglés como segunda lengua: un estudio de caso de cinco estudiantes árabes de quinto grado de inglés como segunda lengua.)

La autora de esta investigación cualitativa para optar por el título de doctor en filosofía es Najwa M. Alhosani (2008) de la Universidad del Estado de Kansas y su objetivo general es *to investigate the effectiveness of using a process-oriented approach in Elementary ESL writing.* (investigar la efectividad del uso de un enfoque orientado al proceso en la escritura del inglés como segunda lengua en primaria) Como bien se esgrime en el título, el diseño de esta investigación es un estudio de caso en el que a través de la observación de clase, entrevistas con profesores y estudiantes, protocolos de “pensar en voz alta” y muestras de escritura de los estudiantes se busca conocer el rol que juegan los profesores de inglés como segunda lengua al usar el enfoque orientado al proceso de escritura al enseñar a escribir en inglés como segunda lengua a cinco estudiantes árabes de quinto grado y el rol que cumplen estos últimos y el rol que dicho proceso cumple en esos estudiantes. Los resultados del análisis de los profesores de inglés como segunda lengua mostraron una fuerte defensa por la utilización del proceso de escritura como un método efectivo para mejorar esta habilidad en los estudiantes de Arabia Saudita. Los profesores tuvieron éxito al emplear este enfoque independientemente del nivel de inglés de sus estudiantes, el cual fue llevado a cabo empleando numerosas estrategias de escritura que incluyen actividades de escritura colaborativa, juegos, variación en la velocidad y tono de voz, interés en la cultura e idioma de los estudiantes e interacción social con los estudiantes.

En cuanto a los resultados arrojados por el análisis de datos de los estudiantes reveló que su escritura no es un proceso de un paso, sino mejor aún es un ciclo en desarrollo en el que ellos pre-escriben, planifican, redactan, pausan, leen, revisan, editan y publican. Asimismo, los estudiantes demostraron diferentes actitudes y comportamientos hacia la escritura en este estudio y sus puntajes en las pruebas de escritura en algunos de ellos difirieron al final del estudio y en otros casos permanecieron igual. Este estudio provee información rica en cuanto a la importancia de que los profesores utilicen técnicas efectivas en el proceso de escritura y el impacto de este

proceso en estudiantes, en este caso de Arabia Saudita, que aprenden a escribir en inglés en un ambiente de escuelas estadounidenses.

El aporte de este estudio a la presente investigación radica en el uso de los instrumentos para llevar a cabo las técnicas propuestas, tales como: entrevistas y rúbricas de evaluación, los cuales, bien pueden servir de ejemplo para la elaboración de los mismos, adaptándolos al contexto colombiano y de los estudiantes de la institución objeto de estudio.

Estrategias Didácticas para el Fortalecimiento de la Competencia Comunicativa durante el Proceso de Aprendizaje del Idioma Inglés.

Propuesta investigativa realiza por Claudia Alicia Yañez Cortez (2020) para optar por el grado académico de Magíster Scientiarum en Educación Superior. Mención: Psicopedagogía y Educación Superior – Versión XXVI, de la Universidad Mayor de San Andrés (La Paz, Bolivia). Es una investigación con enfoque mixto, con un diseño no experimental y su objetivo es fortalecer la competencia comunicativa a través de diferentes estrategias en estudiantes de quinto semestre de la carrera Lingüística e Idiomas de la Universidad Pública de El Alto sede Achacachi gestión I / 2019. Las técnicas empleadas son la entrevista, la observación participativa y el test, por su parte los instrumentos son el cuestionario, la guía de la entrevista y la guía de la observación, respectivamente. Los resultados obtenidos, a través de evaluaciones continuas, evidenciaron una mejora de los estudiantes de quinto semestre de la carrera Lingüística e Idiomas de la Universidad Pública de El Alto (UPEA) frente al fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés, resaltando la importancia de la motivación, la cual debe estar siempre presente ya que, es un determinante al momento de la asimilación de un nuevo idioma, cualquiera que fuere. De igual modo, se concluyó que las estrategias didácticas como: juego de roles, exposiciones, debates, juegos interactivos y canciones no son herramientas aisladas aplicables mecánicamente a cualquier circunstancia, contexto o grupo, su uso es dinámico y tiene que ir acorde a las necesidades de los estudiantes, haciendo los cambios y adaptaciones a que haya lugar.

El aporte de esta tesis de maestría está en unos apéndices (anexos), que bien pueden servir de modelo para diseñar los de esta propuesta de investigación, teniendo en cuenta que ya han pasado por la revisión de expertos.

2.2 Antecedentes Nacionales

Facebook como Medio para Promover la Producción Escrita en Inglés.

La autora de este proyecto investigativo es Heidy C. Laverde (2015) de la Universidad de La Sabana. Es una tesis de grado para optar por el título de Magíster en Informática Educativa y su objetivo general es definir el uso educativo de la red social Facebook para promover la producción escrita en inglés por parte de los estudiantes de Octavo del Colegio Ofelia Uribe de Acosta. Es una investigación de tipo cualitativo con un diseño interventivo, en pro de mejorar las necesidades encontradas en los estudiantes y a su vez permitiéndoles ser actores de su proceso de aprendizaje, para lo cual se diseñó un ambiente de aprendizaje basado en el aprendizaje significativo y trabajo colaborativo. Los resultados fueron favorables en tanto que los estudiantes adquirieron una mayor confianza y motivación en cuanto al uso de la lengua extranjera: inglés. De igual modo, el carácter interactivo de la red social permitió la generación de situaciones comunicativas reales y contextualizadas y esto en consecuencia permitió a los participantes enriquecer la escritura electrónica de sus mensajes, yendo más allá de los patrones de uso no formal. También se establecieron nuevos roles de los docentes y los estudiantes, dando espacio a una mayor participación y apropiación de estos últimos.

El aporte que se encuentra en esta investigación obedece principalmente a la gran variedad ofrecida en cuanto a los antecedentes investigativos, ya que la autora hace un excelente recorrido con el material de investigación de otras personas que se han inquietado con el tema y lo presenta de manera sucinta, lo que evidentemente facilita su comprensión y una expansión de la perspectiva en cuanto a lo que hay por hacer y cómo hacerlo.

El uso de Facebook como apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Esta es una tesis elaborada por Diego Felipe Astudillo Valverde (2013) para obtener el grado de Magíster en Educación de la Universidad Tecvirtual. Escuela de Graduación en Educación. El objetivo de la presente investigación es verificar la utilidad o no de la utilización de Facebook como herramienta de aprendizaje, comparando los conocimientos adquiridos por los estudiantes de dos grupos distintos, que reciben la misma asignatura, con uno de los cuales se trabajaron herramientas de la red social, mientras que el otro grupo recibió la asignatura de la manera tradicional. La metodología empleada es de carácter cualitativo, el tipo de estudio

realizado fue basado en las técnicas de la etnografía, razón por la cual las técnicas empleadas fueron una etnografía virtualizada, la cual permitió observar el comportamiento de los estudiantes en un medio virtual; un experimento con diseño pre-experimental basado en la comparación de un grupo estático y una encuesta post evaluación. Aunque en la investigación se hacen algunas operaciones aritméticas básicas como el promedio de calificaciones y la comparación de las mismas, es importante aclarar que esto no la convierte en una investigación cuantitativa. En los resultados encontrados, el autor aclara que, aunque no se pretende generalizar los hallazgos de esta investigación cabe mencionar que estos pueden ser una guía para comprender la influencia de las redes sociales en la educación ya que se observa que los estudiantes permanecen un tiempo considerable en ellas por lo que se sugiere aprovechar esa permanencia con fines educativos, dado los cambios en cuanto a material digitalizado que se han venido utilizando en la academia.

Los frutos de esta investigación aportan al presente estudio una mirada más amplia en cuanto al uso de las redes sociales, el cual, como se evidenció en esta investigación, no es únicamente de carácter entretenido, pues se concluye que las redes sociales también educan. Siendo este el panorama, es de recalcar que no sólo los estudiantes sino la comunidad en general pueden aprender a través de ellas.

Fomento de las habilidades oral y escrita en L2 (inglés) de estudiantes de tercero de primaria de una institución educativa pública desde la plataforma Google Classroom.

Esta investigación escrita por Maria Ignacia Rivera Juan (2020) de la Universidad del Norte, tesis de grado para optar por el título de Magíster en Educación mediada por TIC, tiene como objetivo general fomentar la habilidad oral y escrita en una L2 (inglés) de estudiantes de tercero primaria de una institución educativa pública desde la plataforma Google Classroom. El enfoque utilizado para este estudio es cualitativo y su diseño es Investigación -Acción (IA). Las técnicas e instrumentos para la recolección de datos fueron: la encuesta, apoyándose en un cuestionario en línea; la observación directa, a través de una rúbrica y lista de chequeo; finalmente se considera la técnica de grupo focal con el instrumento de protocolo de grupo focal. La investigadora realiza su proyecto de investigación en tres fases, que son: fase diagnóstica, en la que detecta el problema desde la observación y su propia experiencia, seguidamente aplica una prueba diagnóstica a los estudiantes de tercer grado con el fin de indagar sobre el nivel de habilidades oral y escrita en L2 (inglés). Gracias a esta fase obtiene elementos de juicio para la

toma de decisiones en cuanto al diseño de Unidad Didáctica Digital (UDD), con la que pretende dar una posible solución a la necesidad y situación identificada inicialmente.

La fase dos es la de diseño y desarrollo: como bien lo indica el título de la fase, es cuando se hace el diseño de la UDD y su aplicación desde actividades que fomenten el desarrollo de las habilidades objeto de estudio, a través de la plataforma Google Classroom y el apoyo de herramientas tecnológicas.

La fase tres es la de evaluación: se aplica la prueba final y el grupo focal con los estudiantes con el fin de identificar fortalezas, dificultades, retos y oportunidades de mejora de la experiencia y los procesos desarrollados por los estudiantes frente a lo realizado. Es una fase de cierre que ayuda al reconocimiento de los alcances de la propuesta.

Los resultados obtenidos muestran que a medida que se iba implementando la UDD el nivel de timidez y temor por cometer errores iba disminuyendo y la motivación a participar junto con la habilidad para usar la plataforma Google Classroom iba aumentando, pese a algunos problemas de conectividad que algunos estudiantes tuvieron. A lo largo de la UDD se manifestó el incremento y apropiación del vocabulario visto en clase, lo que conlleva a una mejora en la competencia escrita. Es así que el nivel de aciertos en la evaluación final aumento considerablemente, escribiendo oraciones con un nivel de complejidad medio, lo que demuestra que gracias a la UDD se lograron los objetivos propuestos.

Esta tesis de maestría aporta al presente estudio investigativo una idea más clara en cuanto a los elementos a tener en cuenta en la etapa de elaboración de los instrumentos para aplicar las técnicas escogidas. Ver lo que otros han hecho y conocer la manera cómo lo han hecho, indudablemente alimentan el quehacer de un investigador.

2.3 Antecedentes Regionales

Los antecedentes regionales que hay sobre el tema de esta investigación son escasos, por lo tanto, es un campo nuevo de trabajo. No obstante, la búsqueda local que se hizo al respecto escudriñó proyectos que de manera indirecta ayudan a nutrir la presente propuesta investigativa.

“My town: my enchanted land”: using story writing to Foster local cultural identity in the EFL classroom.

Este proyecto investigativo es de la autoría de Claudia Liliana Bautista Sepúlveda (2019) de la Universidad Industrial de Santander, para optar por el título de Magíster en Didáctica de la Lengua. El objetivo que persigue es “To foster the development of local cultural identity construction among 11th grade students at Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora through the implementation of a community-based project on San Andrés’ (Santander) oral tradition (Fomentar el desarrollo de la construcción de identidad cultural local entre estudiantes de undécimo grado de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora a través de la implementación de un proyecto basado en la comunidad en la tradición oral de San Andrés (Santander). El diseño de esta investigación es de Investigación-Acción (IA). Los resultados arrojados mostraron un 100% de favorabilidad puesto que a todos los estudiantes participantes les gustó el proyecto, razón por la cual estuvieron bastante receptivos, al considerarlo interesante e innovador, además de ser la primera vez que participaban en un proyecto que les permitía asumir un rol activo, mediante el cual pudieron conocer, construir y valorar su identidad cultural. Asimismo, se mostró una mejora en cuanto a la actitud y comportamiento en la clase de inglés, dado que la motivación por aprender dicha lengua extranjera aumentó, también hubo desarrollo de competencias ciudadanas en la medida en que este proyecto les enseñó a establecer lazos generacionales y a ser más tolerantes con los otros. De igual modo, el proyecto permitió el conocimiento de la tradición oral de San Andrés y su influencia en el proceso de construcción de su identidad cultural local.

Si bien es cierto que el título de este proyecto no muestra una relación directa con el título de la presente investigación, dentro de sus objetivos específicos está el uso de la escritura de historias basadas en la tradición oral de San Andrés como una herramienta para promover la identidad cultural local. Pues bien, es este objetivo el que brinda un aporte a esta propuesta, que va encaminada al fortalecimiento de la competencia escrita en inglés. Además, promueve el sentido de pertenencia, orgullo y amor por su comunidad, reconociendo su identidad como parte del mundo, aspectos que también se buscan fortalecer con este proyecto. Lo anterior deja claro que la conexión entre lenguaje y cultura en un salón de lengua extranjera es relevante, así que el uso de contenido cultural en el aula no debe ser únicamente de la lengua objeto de estudio sino de la lengua propia también, lo cual no representa ningún impedimento para el aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso, inglés, factor que lleva el uso de la lengua más allá del aula de clase, teniendo en cuenta el contexto colombiano.

Implementación de una comunidad virtual de aprendizaje para apoyar procesos de desarrollo profesional docente desde la plataforma Moodle.

Esta propuesta investigativa es llevada a cabo por Luis Fernando Anaya Aguirre y Nathalia Rodríguez Saavedra (2019) de la Universidad de Santander, para optar por el título de Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Su objetivo general es comprender cómo la creación de una comunidad virtual de aprendizaje en la plataforma Moodle promueve el trabajo colaborativo entre pares del programa de inglés curricular para dinamizar los procesos del desarrollo profesional docente en el Instituto de Lenguas de la Universidad Industrial de Santander. El enfoque empleado en este proyecto de investigación es cualitativo con un diseño de Investigación-Acción (IA). La hipótesis que los autores plantean es que los docentes -del programa inglés curricular del Instituto de Lenguas UIS – que participan en una comunidad virtual de aprendizaje trabajan de manera colaborativa, y esto contribuye a la innovación de su práctica profesional docente. El procedimiento que se usó para la recolección de información se fundamenta en el modelo propuesto por Lewin, en tres fases: En la primera fase (idea inicial) a través de una encuesta se valida la relevancia y las percepciones de los docentes en torno al problema planteado en cuanto al uso de la plataforma Moodle y sus competencias en TIC. La segunda fase (plan general) se refiere al diseño e implementación de la comunidad virtual de aprendizaje, fase en la que se hace uso del diario de campo. La tercera fase (evaluación) a través de entrevistas y encuestas se valora la participación del grupo de docentes seleccionado. Los resultados obtenidos en esta investigación muestran, en términos generales que, los profesores poseen bastante conocimiento en cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, con respecto al trabajo colaborativo se muestra que éste se aplica especialmente al momento de diseñar exámenes y en la co-planeación y co-enseñanza que se hace con docentes extranjeros, y por último, se dio a conocer que aunque los docentes que participaron en este proyecto investigativo no siempre tenían el tiempo que quisieran para desarrollar las actividades propuestas, dieron lo mejor de sí y se mostraron receptivos y motivados a innovar sus prácticas de enseñanza – aprendizaje en pro de la innovación de estrategias que hagan más atractivas sus clases en pregrado.

El aporte encontrado en esta propuesta investigativa radica en el marco conceptual, las fuentes bibliográficas que ayudaron a nutrir el presente proyecto y en los resultados encontrados,

en tanto que dejan de manifiesto que la motivación por aprender y estar actualizados en cuanto al uso de las TIC está presente en los docentes que enseñan inglés.

2.4 Marco Teórico

Hablar de la Adquisición de una Segunda Lengua (Second Language Acquisition - SLA) acarrea el estudio de numerosas teorías e investigadores que han escrito al respecto. Uno de los más influyentes y reconocidos es el lingüista Noam Chomsky, quien afirma que en el cerebro humano existe un Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje (Language Acquisition Device – LAD). De esta manera, establece Chomsky que la Gramática Universal le permite a los seres humanos aprender un idioma, no importa cuál, y aplicar estas características al aprendizaje de una segunda lengua en forma natural:

“Pero si nosotros asumimos, además, que los niños no están genéticamente predispuestos a aprender un idioma antes que otro, entonces las conclusiones a las que nosotros llegamos con respecto al Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje son conclusiones con respecto a la gramática universal. [...] Su meta es exhibir y clarificar las capacidades mentales que hacen posible que un humano aprenda y use un idioma. Hasta donde sabemos, estas capacidades son únicas en el hombre y no tienen una analogía significativa en ningún otro organismo. Si las conclusiones de esta investigación están cerca de ser correctas donde sea, entonces los humanos deben estar dotados con un set muy rico y explícito de atributos mentales que determinan una forma específica de lenguaje sobre la base de una ligera antes que una información degenerada. Además, ellos hacen uso del lenguaje mentalmente representado en un nivel creativo alto, limitado por sus reglas, pero libre para expresar nuevos pensamientos que se relacionan con experiencias pasadas o sensaciones presentes solamente en una manera remota y abstracta. Si esto es correcto, no hay esperanza en el estudio del “Control” del comportamiento del ser humano por condiciones de estímulos, horarios de refuerzo, establecimiento de estructuras de hábitos, patrones de comportamiento, entre otros.” (Chomsky, 2006, p.100)

Siguiendo estas ideas de Chomsky, la siguiente teoría que bien vale tener en cuenta es la de Tracy Terrel y Stephen Krashen, que se titula “Natural Approach” (Aproximación Natural), la cual refuerza las ideas de Chomsky. Esta teoría tiene cuatro principios. El primero establece que la comprensión precede a la producción, la escucha y la lectura están antes que el habla y la escritura. El segundo principio pone de manifiesto que a la producción le es permitido emerger por etapas. El tercer principio resalta la existencia de un programa enfocado en metas comunicativas y una planeación de clase concentrada en temas antes que en estructuras gramaticales. Finalmente, el cuarto principio propone que las actividades en el salón de clase sean diseñadas para fomentar la reducción del filtro afectivo de los estudiantes. Asimismo, esta teoría de la Aproximación Natural ha sido resumida en cinco hipótesis: la hipótesis de la adquisición – aprendizaje, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del monitor, la hipótesis del input y la hipótesis del filtro afectivo. Esta última hipótesis es valiosa en el presente trabajo de investigación porque manifiesta que:

“...las variables actitudinales relacionadas con el éxito en la adquisición de una segunda lengua generalmente se relacionan directamente a la adquisición del lenguaje, pero no necesariamente al aprendizaje del lenguaje.

El estado del arte indica que ciertas variables afectivas están relacionadas con el logro de una segunda lengua. Las personas con ciertos tipos de motivación, usualmente, pero no siempre, “integrante” – se refiere al deseo de “ser como” hablantes del idioma objetivo... estudiantes con más motivaciones integrantes son usualmente más superiores, especialmente a lo largo del camino (Gardner and Lambert 1972) – y con buena imagen de sí mismos les va mejor en la adquisición de una segunda lengua. También, las mejores situaciones para la adquisición del lenguaje parecen ser aquellas en las cuales se anima a bajar los niveles de ansiedad.

[...] Dulay and Burt (1977) han sugerido que factores actitudinales pueden verse reflejados en la adquisición de una segunda lengua de la siguiente manera: personas con actitudes óptimas tienen un filtro afectivo bajo. Un filtro bajo significa que la persona está más

“abierta” al input (aporte) y que el input da en el blanco “más a fondo”, para usar el término de Stevick. De esta manera, teniendo las actitudes correctas puede hacer dos cosas para los adquirentes de una segunda lengua: esto los motivará a tratar de adquirir más input, para interactuar con confianza con hablantes del idioma meta, y también para estar más receptivos al input que ellos obtienen.” (Terrel & Krashen, 1998, p. 38)

Terrel y Krashen insisten también en que las metas pedagógicas deberían no solamente incluir el suministro de un input óptimo, sino también la creación de situaciones que fomenten un filtro bajo. (Terrel & Krashen, 1998, p.38)

Con respecto a lo anterior, cabe mencionar al estadounidense Ausubel, quien introduce el término de aprendizaje significativo, el cual se refiere a “... un proceso de aprendizaje distintivo y a unas condiciones distintivas de aprendizaje, y no básicamente a la naturaleza o a las características del material que se aprende. Además, en el aprendizaje significativo, el material de instrucción sólo es *potencialmente significativo*.” (Ausubel, 2002, p. 132) También, menciona que en contraposición está el aprendizaje memorístico, al cual muchas veces los estudiantes acuden, dado el nivel de ansiedad tan alto que tienen, y al pánico que les genera el no responder literalmente lo que los profesores esperan de ellos.

“Una razón de que los alumnos suelen desarrollar una actitud de aprendizaje memorista al aprender contenidos potencialmente significativos es que, a partir de unas experiencias previas desafortunadas, aprenden que las respuestas sustancialmente correctas que no se ajustan de una manera literal a lo que expone el enseñante o a lo que se expresa en los libros de texto no recibe ningún reconocimiento por parte de ciertos enseñantes. Otra razón es que, a causa de tener un nivel de ansiedad en general elevado o por haber fallado de una manera repetida en una materia dada (lo que, a su vez, refleja una aptitud relativamente baja o una enseñanza inadecuada), carecen de la confianza suficiente en su capacidad para aprender de una manera significativa; en consecuencia, creen que no tienen ninguna alternativa al pánico aparte del aprendizaje memorista.

[...] Además, los alumnos pueden desarrollar una actitud de aprendizaje memorista si se les presiona para que den muestras de verbosidad o para que oculten las deficiencias existentes de su comprensión genuina en lugar de admitirlas y remediarlas de manera gradual. En las circunstancias acabadas de mencionar, parece menos difícil y más importante general una impresión falsa de comprensión superficial memorizando unos cuantos términos o frases que hacer un esfuerzo genuino para intentar comprender lo que significan. Con frecuencia los enseñantes pasan por alto el hecho de que los alumnos pueden llegar a ser muy hábiles empleando términos abstractos de una manera aparentemente apropiada cuando se les obliga a hacerlo así, aunque su comprensión de los conceptos o proposiciones subyacentes sea virtualmente nula.” (Ausubel, 2002, p. 124)

Para Ausubel hay tres tipos básicos de aprendizaje significativo: *el aprendizaje representacional*, que es del que dependen todos los otros tipos de aprendizaje significativo. Este es el aprendizaje de los significados de símbolos o palabras aisladas, unitarias. *El aprendizaje de conceptos*, ideas genéricas o categorizadoras unitarias, también se representan mediante símbolos únicos de la misma manera que otros referentes unitarios. *El aprendizaje proposicional*, que se refiere a los significados de ideas expresadas mediante grupos de palabras combinadas en proposiciones o frases. (Ausubel, 2002, p. 141)

2.5 Marco Conceptual

2.5.1 Aprendizaje

Para entender este concepto es preciso abordarlo desde la perspectiva de diversos autores. De acuerdo con Jean Piaget, biólogo y psicólogo sueco (1896 -1980) desde su *Teoría del Desarrollo Cognitivo*, Piaget considera que el aprendizaje se da en el individuo cuando éste modifica activamente esquemas ya existentes en su mente con nueva información que adquiere a través de la experiencia, o también cuando transfiere esquemas ya existentes a situaciones nuevas,

por tanto, en ambos casos "... la naturaleza del aprendizaje va a depender de lo que el sujeto ya posee. En este sentido, podemos decir que el aprendizaje es lo que las personas hacen de los estímulos y no lo que éstos hacen con ellas." (Arancibia et al. 2007, p.86)

Por su parte, para el psicólogo ruso Lev. S. Vygotsky (1895 - 1934) en el constructo que propuso bajo el nombre de Zona de Desarrollo Próximo, rechaza el hecho de equiparar el aprendizaje con el nivel evolutivo del niño, pues considera que esto es ponerle límites al aprendizaje. Por el contrario, Vygotsky plantea una relación en la que estos dos aspectos se influyen mutuamente, y es así como surge su teoría de la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*. Con esta teoría el autor postula dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real, el cual hace referencia al nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño y el nivel en que un niño al ser incapaz de solucionar un problema por sí sólo acude a la ayuda de un adulto o de un compañero para resolverlo; así lo que hay entre los dos niveles es "... una interacción, donde el aprendizaje potencia el desarrollo de ciertas funciones psicológicas. [...] Según Vygotsky el aprendizaje constituye la base para el desarrollo y "arrastra" a éste, en lugar de ir a la zaga como lo plantea Piaget. (Arancibia et al. 2007, p.93)

Más adelante, el psicólogo norteamericano Jerome Bruner (1915 – 2016) propone la *Teoría de la Instrucción*, en la que le da especial énfasis a los medios ideales para que el aprendizaje o conocimiento se produzca de la mejor manera posible, resaltando cuatro aspectos fundamentales: la motivación a aprender, la estructura del conocimiento a aprender, la secuencia de presentación, y el refuerzo al aprendizaje. De esta manera, "Bruner define el aprendizaje como el proceso de "reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos, hacia una comprensión o *insight* nuevos." A esto es a lo que el autor ha llamado *aprendizaje por descubrimiento*." (Arancibia et al. 2007, p.96)

Finalmente, en este breve recorrido a lo largo del tiempo con respecto a los conceptos que se han desarrollado en torno al *aprendizaje*, se encuentra el psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel (1918 – 2008), quien, con su Teoría del **APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO**, la cual propone desde el punto de vista cognoscitivo, toma en cuenta también factores afectivos como la motivación. Para Ausubel el aprendizaje significativo es un proceso que se da cuando “... una nueva información se relaciona con un proceso relevante de la estructura del conocimiento del individuo. Este proceso involucra una interacción entre la información nueva (por adquirir) y una estructura específica del conocimiento que posee el aprendiz, a la cual Ausubel ha llamado *concepto integrador* (subsumer). El aprendizaje significativo, por tanto, ocurre cuando la nueva información se enlaza a los conceptos o proposiciones integradoras que existen previamente en la estructura cognoscitiva del que aprende.” (Arancibia et al. 2007, p.102)

Ausubel considera que este proceso, por el cual se da el aprendizaje significativo, tiene una estructura jerárquica, producto de la experiencia del individuo. Además, el aprendiz tiene un papel protagónico en su proceso de aprendizaje, pues de él depende que el nuevo conocimiento sea retenido y aprendido. De modo que si ante una nueva información el estudiante está desprovisto de conceptos integradores que le ayuden a asimilarla, éstos deben ser construidos, mediante la ayuda del profesor, quien por supuesto, también cumple un rol esencial en cuanto a la secuencia y forma en que le presenta la información al estudiante.

2.5.2 Bilingüismo

Este concepto se encuentra definido de manera muy precisa en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN 2006, P. 5) el cual se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, éstas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera.

2.5.3 Lengua Extranjera

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) a través de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (P. 5) define una lengua extranjera como aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma en períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran.

2.5.4 Competencia Comunicativa

Este concepto es clave en la presente propuesta de investigación, ya que es la competencia que se pretende fortalecer, en inglés, en los estudiantes de octavo grado de una institución educativa del municipio de Piedecuesta, Santander. Evidentemente, su significado va mucho más allá de comprender la competencia lingüística de la que habla Chomsky y de la competencia pragmática: el componente sociolingüístico. Se podría decir, entonces que la Competencia comunicativa es "... la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar (Cots y otros, 19990:55)" (En Lomas et al, 1997, p.39).

Con base en lo anterior, se puede decir entonces, que la competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística, a la competencia pragmática, al componente discursivo y al componente estratégico, "Asimismo, el conocimiento de la normativa adquiere sentido ya que cualquier individuo ha de saber que en determinadas situaciones y para conseguir ciertas finalidades, su utilización de la lengua, ya sea oral o escrita (especialmente si es escrita), deberá

adaptarse a las normas académicas si quiere que su actuación comunicativa sea eficaz.” (Lomas et at, 1997, p.40).

2.5.5 *Escribir*

Hay diversas definiciones acerca del verbo *Escribir*, sin embargo, se tomarán en cuenta las definiciones dadas por Jossette Jolibert, Virginia Zavala y Daniel Cassany.

Para la profesora investigadora Jolibert “escribir es algo que se aprende” y el alumno a lo largo de su escolaridad debe tomar conciencia de: su utilidad, el poder que otorga y el placer que produce. Agrega también que la experiencia personal de escritura debe ser regular, diversificada, contrastada y permanentemente reajustada “En definitiva, se trata que para cada alumno el escribir no sea sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso, sino que evoque más bien proyectos realizados gracias a la escritura, o proyectos de escritura de ficción llevados a cabo...” (Jolibert, 2002, p. 26)

Por su parte, para Zavala la escritura es un fenómeno complejo, multifacético, que merece ser analizado desde un punto de vista interdisciplinario. “No es extraño, entonces, que una variedad de disciplinas (la antropología, la sociolingüística, la psicología social y los estudios culturales) hayan empezado a interesarse por el fenómeno de la escritura y hayan enmarcado el objeto de estudio dentro de una perspectiva social y etnográfica que, si bien se pregunta por las habilidades cognitivas, nunca las sustrae de sus usos y contextos socioculturales. (Zavala, 2002, p. 14)

Finalmente, para Cassany lo escrito es un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes e inaugurar la historia en el sentido actúa. (Cassany, 1999, p. 23)

2.5.6 *Redes Sociales*

El concepto de redes sociales ha sido asociado al concepto de apoyo social, que se empezó a desarrollar hacia la década de los 70, y al que autores como Hobfoll y Stoke (1988) definen como “... “aquellas interacciones o relaciones sociales que ofrecen a los individuos asistencia real o un sentimiento de conexión a una persona o grupo que se percibe como querida o amada”. La mayoría de los autores identifican, de una u otra forma el apoyo social con la relación interpersonal en la que se ofrece o intercambia ayuda de tipo material, emocional o instrumental, que produce sensación de bienestar al receptor.” (Villalba Quesada, 1993)

No obstante, como es sabido, el concepto y también el uso de las redes sociales ha ido cambiando a lo largo del tiempo, y no todo en ellas apunta al “apoyo” del que se habló inicialmente, “... aunque la función principal que cumplen las redes sociales es la provisión de un sistema de apoyo en el sentido en que lo definió Caplan (1974) las redes sociales tienen otras funciones importantes como la identidad y el control social, la presión, facilitación (Hammer, 1981). Por otra parte, pueden no ser proveedoras de apoyo sino de tensiones y conflictos mayormente, cuestiones éstas que tienen que ser consideradas en el análisis de redes sociales.” (Villalba Quesada, 1993). Por lo anterior, hay que tener especial cuidado con su uso, especialmente cuando se trata de utilizarlas en ambientes educativos, y más aún con estudiantes menores de edad.

Por su parte, para Daniel Cassany una red social es una web formada por los “perfiles” de todos sus miembros, en los que cada usuario comparte sus datos personales, profesionales, con visibilidad variable (sólo para mis amigos, para todos los miembros, para cualquier internauta). Cada miembro selecciona a sus amigos y configura círculos de contactos para compartir el día a día, las lecturas, las canciones y los vídeos que le gustan. Se distinguen tres tipos de redes sociales: a) las que se basan en la conexión entre personas (Facebook, Sonico); las que enfatizan compartir

experiencias, sitios o actividades (Diigo, Delicious o Twiter), y c) las que se centran en objetos (fotos, textos, presentaciones), como YouTube, Flickr, Pinterest o Slideshare. También hay redes sociales de tipo profesional (Linkedin), académico (Academia.edu) o de contactos. En una única interfaz sencilla y manejable, la mayoría de estas redes integran servicios de correo, chat, repositorio y comentario., lo que ha provocado que muchos usuarios abandonen otras aplicaciones (el chat de Messenger, el foto-log de Blogger o los álbumes de Flickr) y emigren a la red social. (Cassany, 2012, p. 231)

2.5.7 Literacidad

Daniel Cassany utiliza este término para referirse a las prácticas de comprensión de escritos, al que anteriormente se le conocía como *leer*, *escritura* o *alfabetización*. Literacidad proviene del “...vocablo inglés *literacy* y tiene un sentido muy amplio. La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura. La literacidad incluye: *el código escrito; los géneros discursivos; los roles de autor y lector; las formas de pensamiento; la identidad y estatus como individuo, colectivo y comunidad; y los valores y representaciones culturales.*” (Cassany, 2013, p. 38)

2.5.8 La Escritura en las Redes Sociales

Con base en el concepto inmediatamente anterior, es posible establecer el concepto de escritura en las redes, al que por su novedad se le han dado distintas denominaciones como: “... *literacidad digital o electrónica* (en inglés a menudo abreviado: *e-literacies*), *literacidad en línea*, *literacidad informática o computacional*, *literacidad de pantalla* (*screen literacy*)... Al margen de esta variación terminológica, los autores se refieren con matices al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales), que se requieren para

comunicarse con la tecnología electrónica. Se trata así de un componente, de un plano nuevo que se suma a la literacidad que conocíamos hasta ahora... Quizá lo más relevante de la literacidad electrónica es que favorece la integración de otros sistemas de representación del conocimiento en un único formato. El discurso ya no sólo se compone de letras: también tiene fotos, vídeo, audio, reproducción virtual, etc... La expansión de Internet contribuye a desarrollar otras particularidades de la lectura contemporánea, como la literacidad crítica, el plurilingüismo o la divulgación científica.” (Cassany, 2013, p. 177).

2.5.9 Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)

Basándose en la definición que dieron Bello y Bates con respecto a lo que son los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), Delgado y Solano concluyen que estos son espacios virtuales “... donde se brindan diferentes servicios y herramientas que permiten a los participantes la construcción de conocimiento, la cooperación, la interacción con otros, entre otras características en el momento que necesiten.” (Delgado y Solano, 2009, p. 3)

2.6 Marco Legal

Esta propuesta de investigación tiene en cuenta regulaciones legales descritas por la ONU, cuyo objetivo relacionado con la educación es adoptado por la UNESCO; y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), cuyo propósito es tener claro los componentes y derechos de la educación pública en Colombia.

Pues bien, La Ley General de Educación de 1994 establece que: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus saberes” (Art.1.). Esta ley provee la base para crear experiencias significativas en la escuela, la cual le apunta al mejoramiento de la formación académica no sólo en las áreas de estudio obligatorias en términos de

conocimiento, sino también en el desarrollo del pensamiento crítico que las envuelve y el reconocimiento de las diferencias de los otros. Además, los artículos 21 y 23 especifican la importancia de aprender sobre aspectos con relación a la lectura y a la escritura en un idioma extranjero que le permita a los estudiantes ser autónomos en la sociedad (1994).

En segunda instancia, Los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por la ONU y adoptados por el gobierno colombiano en 2018 establecen algunas metas que intentan disminuir mundialmente los niveles de desigualdad en cuanto a educación, salud, acumulación de la riqueza, entre otros. En Colombia, la meta para el 2030 es ser un país más equitativo, es por ello que esta propuesta de investigación tiene la intención de cerrar, de algún modo, la brecha en cuanto a educación y sociedad. Además, la UNESCO también ha escrito el Manual de Competencias Interculturales como un marco conceptual y operacional para desarrollar propuestas educativas que cambien los métodos de enseñanza tradicional.

Asimismo, están Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: 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”. Con ellos, estamos diciéndole a la comunidad educativa y a los padres de familia, qué es lo que 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.” (Vélez White, C. M. En “Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. MEN, 2006, P. 3)

Finalmente, es pertinente mencionar que Colombia también cuenta con el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)¹ dirigido por el Ministerio de Educación, que dispone de objetivos

¹ “...documento enmarcado dentro de la “Revolución educativa” y el “Plan nacional de desarrollo educativo” programas oficiales del Ministerio de Educación Nacional que tienen como base tres pilares: “ampliar la cobertura

que promueven la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera para “aumentar las oportunidades culturales, académicas sociales y profesionales de los estudiantes” (Programa Nacional de Bilingüismo, 2018-2020) y así mejorar los niveles de la competencia comunicativa y sobre todo el desarrollo de los ciudadanos globales del siglo 21.

3. Metodología Propuesta

3.1 Enfoque de Investigación

La investigación social se puede encarar de dos maneras: la cuantitativa y la cualitativa, cuyas diferencias principales tienen que ver con el tipo de intencionalidad y con el tipo de realidad que uno y otro enfoque investigativo pretenden abordar. (Sandoval, 1996, p. 11). Dado que la presente investigación busca comprender una realidad social, se define entonces ante todo como cualitativa, ya que “Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de *las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana* como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas.” (Sandoval, 1996, p. 15) Además, intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales, de estudiantes de octavo grado de una institución educativa del municipio de Piedecuesta, Santander, en cuanto a su competencia escrita en inglés; para explorarlas, describirlas y

educativa, mejorar la calidad de la educación y mejorar la eficiencia del sector educativo” para usar las propias palabras que la ministra de Educación Nacional, Cecilia María Vélez White, utiliza en la carta abierta que aparece en el documento a manera de introducción...” (Vargas-Franco, A., Tejada, H., Colmenares, S. (2008). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica. *Lenguaje*, 36 (1), 241-275)

comprenderlas de manera inductiva; es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas, y no con base en hipótesis externas (Estupiñan et Al, 2013, p.23).

Tomando en cuenta el enfoque participativo y el objetivo general, esta investigación pretende preguntar cómo a partir de la publicación de notas en redes sociales se puede fortalecer la competencia escrita en inglés de los estudiantes de dicha institución pública. De este modo, cabe precisar que el investigador desempeña un rol participativo dada la interacción que tiene con el investigado al momento de generarse el conocimiento, "... lo que hace necesario "meterse en la realidad", objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento..." (Sandoval, 1996, p. 29). Por lo anterior, es necesario que el investigador tenga en su mente una panorámica total de la realidad que pretende estudiar.

3.2 Diseño Metodológico

La presente propuesta es una investigación con un diseño metodológico correspondiente a la Investigación Acción (I-A) porque es en sí "a practice-changing practice... action research is itself a social practice (una práctica cambiando la práctica... la Investigación -Acción es en sí misma una práctica social)" (Kemmis et al, 2014, p. 4) y

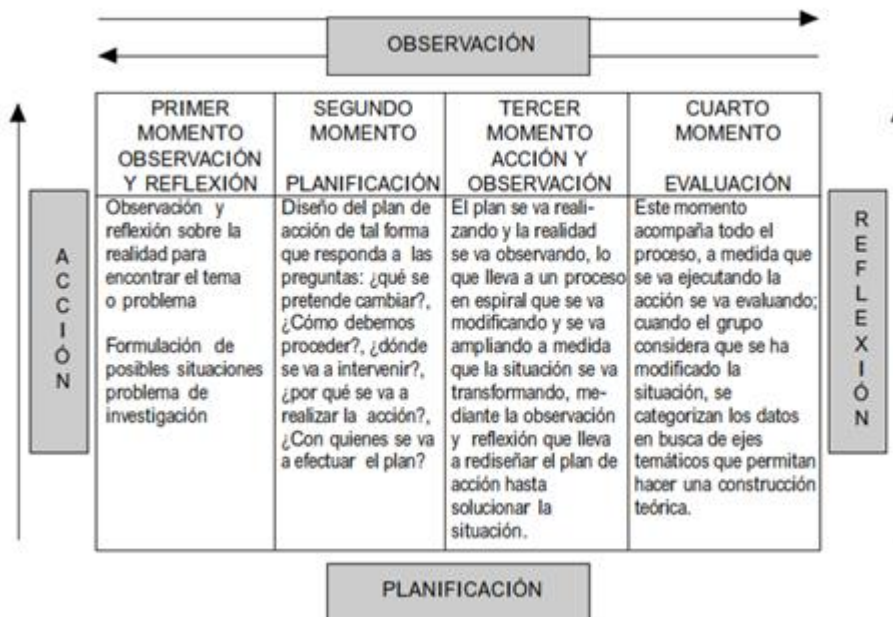
"... ubica el proceso como una interacción entre el investigador y los sujetos participantes en el proceso investigativo, para generar alternativas de solución a los fenómenos sociales generados en el entramado social." (Estupiñan et Al, 2013, p. 108). El nombre de este diseño surge en 1947 bajo la autoría de Lewin, cuyas ideas cruciales se manifestaron en su obra de 1946, las cuales consisten en la decisión de grupo y compromiso con la mejora, de ahí que es una investigación "... hecha por grupos o comunidades, asociada con la acción

colectiva necesaria, y que consiste en una práctica reflexiva social para resolver problemas.” (Estupiñan et al, 2013, p. 109).

A continuación, se presenta un cuadro de los Momentos de la Investigación - Acción, el cual sirvió de modelo para proponer las fases de la presente investigación.

Figura 1

Momentos de la Investigación - Acción



Nota: Mahecha Angulo, coautora del libro “Investigación cualitativa. Métodos comprensivos y participativos de investigación” (Estupiñan et al, 2013, p. 113)

Como se puede observar, las fases planteadas por estos autores para la Investigación-Acción tienen bastante en común. Así que, con base en dicha información, las tres fases a realizar para la presente investigación son las siguientes: *Exploración, observación y reflexión, Planificación y desarrollo de la acción, y Evaluación*, teniendo en cuenta que “...en las investigaciones de tipo cualitativo se buscará que los medios de generación y recolección de

información, respondan a un encuadre particular derivado de las características de cada situación, circunstancia, persona o grupo.” (Sandoval, 1996, p. 125).

3.3 Población

La población objeto de estudio en esta investigación es un grupo de estudiantes de octavo grado de una institución educativa mixta de carácter público en la zona urbana, que se encuentra ubicada en el Municipio de Piedecuesta, Santander. La selección de este grupo poblacional obedece a los principios de pertinencia, adecuación, conveniencia, oportunidad y disponibilidad, enunciados por Sandoval Casilimas en su obra *Investigación Cualitativa*. (Sandoval, 1996, p. 136).

Estos estudiantes, se encuentran entre las edades de 12-16 años y su estrato socio-económico es 2 o 3, todos los estudiantes cuentan con acceso a internet bien sea desde un dispositivo móvil o desde un computador en casa, es una de las ganancias que dejó la pandemia generada por el Covid-19 durante los dos años que tuvieron que recibir sus clases en presencialidad remota. Es importante recordar que en el colegio también cuenta con el servicio internet, en las salas de informática, a las que asisten dos horas a la semana, y en los computadores personales e institucionales con los que los docentes llegan al aula de clase, si así lo requieren.

En cuanto a la cantidad de estudiantes que hay en un salón de clases en la Institución objeto de estudio, es preciso mencionar que ésta es establecida de acuerdo con lo dispuesto en el decreto 3020 de diciembre 10 de 2002, por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones (MEN, 2002). En el artículo 3 de este decreto se manifiesta que “La organización de la planta de personal se hará con el fin de lograr la ampliación de la cobertura con criterio de equidad, el mejoramiento de la calidad y el incremento de la eficiencia.” (MEN, 2002)

Asimismo, en el artículo 11 se da a conocer la cantidad de alumnos por docente, “Para la ubicación del personal docente se tendrá como referencia que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural. Para el cumplimiento del proceso educativo, las entidades territoriales ubicarán el personal docente de las instituciones o los centros educativos, de acuerdo con los siguientes parámetros:

... Educación básica secundaria y media académica: 1,36 docentes por grupo... Cuando la entidad territorial certificada haya superado los promedios nacionales de cobertura neta en los niveles o ciclos correspondientes, certificados por el Ministerio de Educación Nacional, previa disponibilidad presupuestal y con base en estudios actualizados, podrá variar estos parámetros con el fin de atender programas destinados al mejoramiento de la calidad y la pertinencia educativa.” (MEN, 2002)

Por otra parte, de acuerdo con la Norma Técnica Colombiana (NTC) 4595 “Ingeniería Civil y Arquitectura, Planeamiento y Diseño de Instalaciones y Ambientes Escolares” (MEN, 2000) en lo relacionado con el número de estudiantes por salón de clase, se establece en primera instancia en el numeral 2 la definición de *Ambiente*, el cual “para efectos de esta norma, un ambiente es un lugar o conjunto de lugares estrechamente ligados, en el que se suceden diferentes relaciones interpersonales y se llevan a cabo actividades pedagógicas o complementarias a estas.” (NTC 4595, 2000, p.1)

Más adelante se especifica que un aula de clase es un ejemplo de *Ambientes A*, “Lugares es los cuales es posible realizar trabajo individual en pequeños grupos, “cara a cara” (2 a 6 personas) y en grupos de hasta 50 personas, tanto “cara a cara” como en disposición frontal. [Estos ambientes] pueden tener diferentes manifestaciones, según la edad de los niños o jóvenes que hacen uso de ellos; véase la figura 2.

Figura 2*Norma Técnica Colombiana 4595*

Ambiente	Número máximo de estudiantes/maestro	Área (m²/estudiante)
Pre-jardín (3-4 años)	15	2,00
Jardín (4-5 años)	20	2,00
Transición (5-6 años)	30	2,00
Básica y Media (6-16 años)	40	1,65 a 1,80 ⁽¹⁾
Especial (opcional) ⁽²⁾	12	1,85

Nota. De acuerdo con esta norma se estipula la cantidad de estudiantes que debe haber en un salón de clases por cada metro cuadrado. Tomado de NTC 4595, 2000, p.5

Esta norma establece además que la cantidad de metros cuadrados por estudiante también depende del tamaño del mobiliario del salón, estipulando que “El indicador 1,80 m cuadrados se recomienda para muebles con superficie de trabajo individual de 0,50 m x 0,70 m.” (NTC 4595, 2000, p.6)

En la institución objeto de estudio, hay cuatro grupos de octavo, con un promedio de 40 estudiantes por salón, cuyas dimensiones son 6,5 m X 6 m, equivalente a 39 m², ni siquiera 1 m² por persona, o dicho de otro modo, hay 0,975 m² por estudiante, cantidad inferior a la estipulada por la norma; eso sin tener en cuenta los espacios de circulación entre los estudiantes y el tablero; y el área que ocupa el escritorio del docente junto con un armario para guardar libros que hay en la mayoría de los salones. Para un aula de clase con esas dimensiones, atendiendo a la normatividad anteriormente expuesta debería haber un máximo de 23 estudiantes por salón.

3.4 Criterios Éticos, Ley de Protección de Datos

Como ya se ha mencionado anteriormente, la presente investigación se llevará a cabo con menores de edad, que son estudiantes de octavo grado, de una institución pública, del municipio

de Piedecuesta, Santander. Por lo anterior, se hace necesario contar con unos criterios éticos, los cuales están establecidos en la Resolución N° 008430 del 04 de octubre de 1993, emitida por el Ministerio de Salud de la República de Colombia. En esta resolución, en el título II: De la investigación en seres humanos; en el capítulo 1: De los aspectos éticos de la investigación en seres humanos, en los artículos 5 al 16 establece, en términos generales que, el respeto a la dignidad y protección de los derechos y bienestar de los seres humanos objeto de estudio debe prevalecer y que la investigación en seres humanos deberá desarrollarse conforme a los criterios allí dispuestos. De igual modo, en dicha resolución se deja claro que debe haber un consentimiento informado por escrito de los sujetos de investigación, o de sus representantes legales, en el que se explique de forma completa y clara lo concerniente a la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna, para que así autorice su participación en la investigación (Ministerio de Salud, 1993). Dado que los sujetos de la investigación son menores de edad, el consentimiento informado será dirigido a sus acudientes, en el cual mediante su firma dan autorización a los menores de participar en la investigación.

Con base en lo anterior, es pertinente dejar de manifiesto que esta investigación no implica ningún riesgo, ya que no se realizará ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participen en el estudio y tampoco se les hará daño alguno ni de manera directa o indirecta. Los datos personales, material documental como fotos, videos, entrevistas, entre otros, y los resultados arrojados de la misma, sólo se utilizarán con fines académicos y siempre se respetará su integridad y privacidad.

Esta investigación se desarrolló en tres fases que se detallan en los siguientes apartados.

4. Fase de Exploración, Reflexión y Observación

En esta fase la docente investigadora tuvo la oportunidad de conocer más a fondo los intereses y necesidades de los estudiantes en cuanto a qué hacen con las redes sociales. Esto fue posible gracias a dos técnicas: un cuestionario anónimo escrito y una entrevista semiestructurada oral. Estas dos técnicas fueron aplicadas a uno de los cuatro octavos que la docente investigadora tenía a cargo para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, específicamente con el octavo en el que era la directora de grupo, ya que todos los padres de familia de ese grupo de estudiantes firmaron el consentimiento informado para el tratamiento de la información (Apéndice A), autorizando de esta manera la participación voluntaria en el proyecto investigativo, ya que por tratarse de menores de edad fue necesario contar con el consentimiento de las personas legalmente responsables de dichos estudiantes. Cabe aclarar también, que desde antes de iniciarse el proyecto investigativo se contó con la aprobación y autorización del señor rector de la Institución Educativa en la que se encuentran matriculados los estudiantes objeto de estudio.

El cuestionario anónimo (Apéndice B) constó de trece preguntas en el que los estudiantes suministraron información personal a través de preguntas abiertas, respondieron a preguntas de Sí o No, dieron a conocer sus gustos y preferencias en cuanto a las redes sociales mediante preguntas de selección múltiple y dejaron de manifiesto el contenido que buscan en redes sociales con una escala de Likert. Los resultados de esta técnica de recolección de datos se agruparon de acuerdo con la frecuencia de las respuestas y fueron el insumo para la elaboración de la Entrevista Semiestructurada (Apéndice C), la Prueba Diagnóstica (prueba de escritura) (Apéndice E) y la Secuencia Didáctica de la intervención pedagógica (Apéndice F.)

Gracias a la información recogida en este cuestionario se procedió a preparar la guía de la entrevista semiestructurada, con un total de dieciocho preguntas, dando espacio para comentarios y sugerencias, ver apéndice C. La entrevista se llevó a cabo de manera oral en grupos de seis a siete estudiantes en un salón de clases alejados del resto del grupo, fue grabada en con una grabadora periodística para acceder a ella las veces que fuera necesario, teniendo siempre presente que su contenido es de carácter confidencial y de uso exclusivo de la docente investigadora.

Los estudiantes respondieron una serie de preguntas previamente preparadas y otras emergentes, ya que uno de los tantos beneficios de esta técnica es precisamente la posibilidad de replantear la pregunta y de ser necesario formular una nueva interrogación con el fin de guiar la entrevista a los objetivos planteados para esta investigación. De esta manera, la docente tuvo la oportunidad de profundizar en algunas de las preguntas del cuestionario anónimo en cuanto a los intereses y motivaciones que los estudiantes tienen para abrir, comentar, interactuar o simplemente reaccionar mediante emoticones en una red social.

Continuando en esta primera fase de exploración, reflexión y observación otra de las técnicas empleadas fue una prueba escrita, (ver apéndice E), que consistió en el diseño de una situación comunicativa auténtica en la que los estudiantes debían escribir un texto de opinión en inglés. Esto, con el fin de conocer su nivel de inglés en cuanto a vocabulario, estructuras gramaticales, ortografía, cohesión y coherencia al momento de escribir un comentario en inglés. La escogencia de esta situación comunicativa se dio gracias a la información recolectada en el cuestionario anónimo y en la entrevista semiestructura en la que los estudiantes le dieron a conocer a la docente investigadora qué es lo que los motiva a participar en una red social.

La prueba fue realizada a la totalidad del grupo, de manera individual con una duración de treinta minutos sin la ayuda de diccionarios o traductores, y sin la posibilidad de hacer preguntas

o consultas a compañeros de clase o a la docente. Los estudiantes y padres de familia fueron informados con antelación que su resultado no tendría afectación alguna en la nota de la asignatura de “Lengua extranjera: inglés”, con el fin de reducir la ansiedad y el estrés al momento de tomar la prueba.

Esta prueba fue diseñada, analizada y evaluada por la investigadora de esta propuesta, a través de una rejilla de evaluación, la cual a su vez suministró información valiosa para el diseño de la intervención pedagógica.

Tabla 1

Rejilla para evaluar la escritura de un texto de opinión

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	CRITERIOS	E J E M P L A R	E N P R O C E S O	I N E X I S T E
COMPETENCIA PRAGMÁTICA	ADECUACIÓN	Responde a la indicación del enunciado			
		Tiene en cuenta al lector			
	COHERENCIA GLOBAL	Narra en primera persona			
Muestra una posición personal de manera explícita y clara					
Argumenta por medio de sus propias ideas y juicios					
COMPETENCIA TEXTUAL	COHERENCIA LINEAL	Sigue un hilo temático en el texto			
		Establece relaciones explícitas entre las oraciones a través de conectores			
		Evita la repetición de palabras con el uso de sinónimos, antónimos y pronombres			
	COHERENCIA LOCAL	Emplea adecuadamente los signos de puntuación			
		Escribe oraciones siguiendo la estructura de: sujeto + verbo + predicado			
		Emplea correctamente las conjugaciones verbales en tiempo y modo			
		Construye oraciones con concordancia de género, número y persona			
		Emplea adecuadamente la ortografía y vocabulario de la lengua inglesa.			

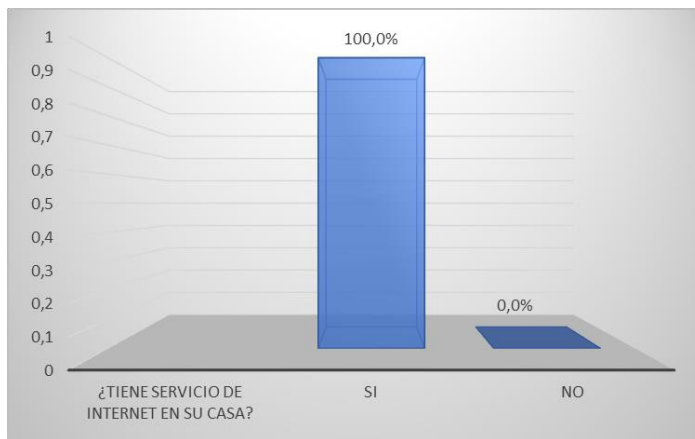
4.1 Análisis de la Fase de Exploración, Reflexión y Observación

La información recopilada mediante el cuestionario anónimo y la entrevista semiestructurada arrojó que el ciento por ciento de los estudiantes entrevistados cuenta con servicio de internet en la casa, lo que, sin lugar a duda, les da más acceso y libertad para usar las redes sociales. Esta es una de las grandes ventajas que dejó la pandemia del Covid 2019, ya que

por el confinamiento las clases se tuvieron que ofrecer en presencialidad remota y en consecuencia los padres de familia se vieron en la necesidad de adquirir el servicio de internet en sus hogares.

Figura 3

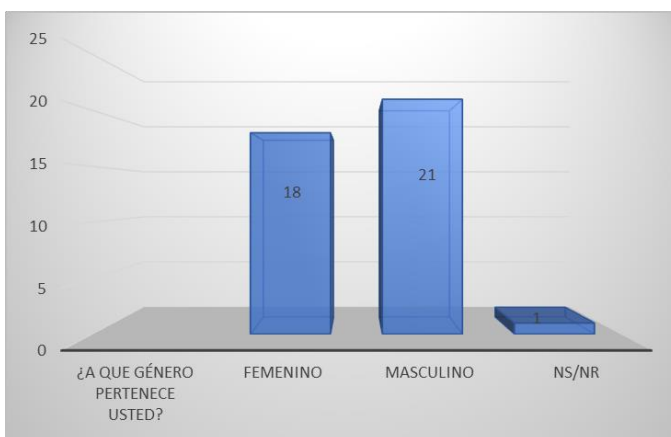
Porcentaje de estudiantes con internet en casa.



De las cuarenta personas entrevistadas veintiuna son de género masculino y dieciocho de género femenino y una persona no se identifica con ninguno de estos dos géneros.

Figura 4

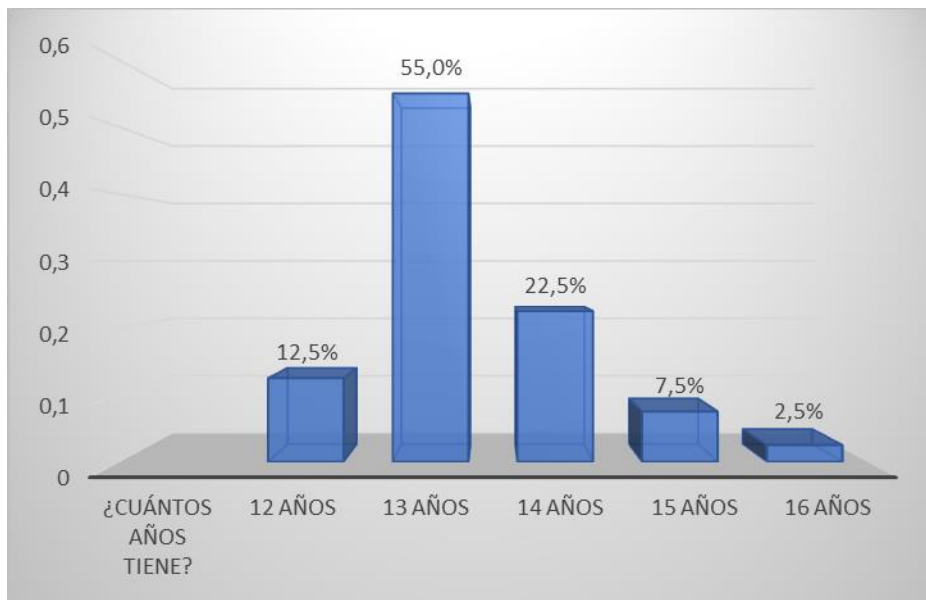
Género de los estudiantes de 804



Las edades de estos estudiantes oscilan entre los doce y los dieciséis años, siendo trece años la edad más común para quienes están cursando octavo grado en la modalidad diurna, en la institución objeto de estudio.

Figura 5

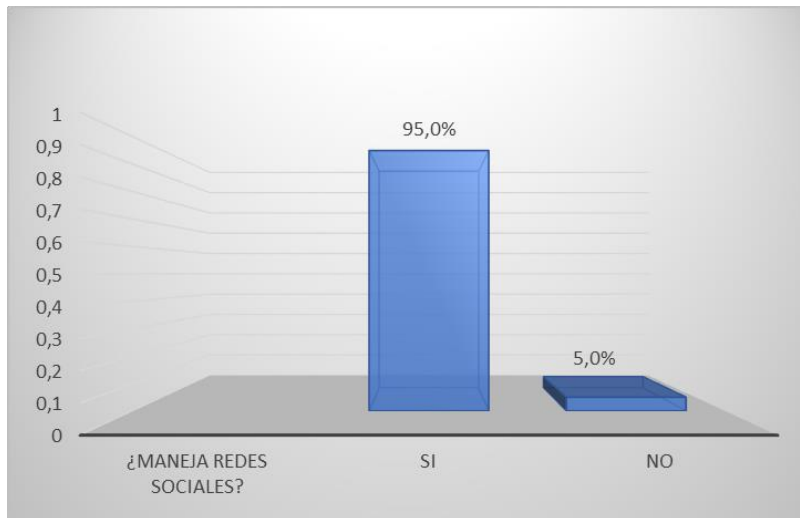
Edades de los estudiantes de 804



Con esta información se puede ver que, aunque no todos tienen trece años, edad mínima para abrir una red social como Facebook, Instagram, Twitter, entre otras; el noventa y cinco por ciento de ellos accede a las redes sociales, lo que quiere decir que al abrir sus perfiles mienten en cuanto a la edad.

Figura 6

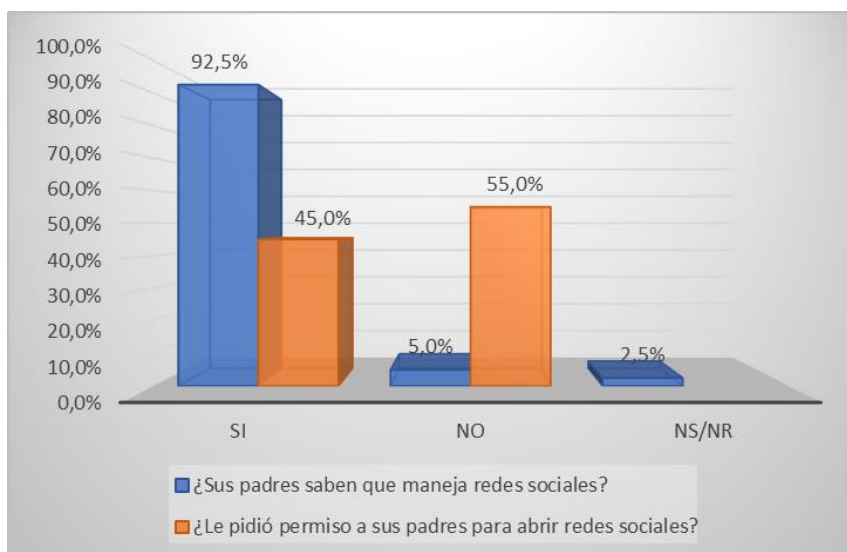
Porcentaje de estudiantes que manejan redes sociales



Asimismo, el noventa y dos coma cinco por ciento de los estudiantes encuestados manifestó que sus padres saben que tienen perfiles abiertos en redes sociales, aunque tan sólo el cuarenta y cinco por ciento pidió el permiso para tener acceso a ellas.

Figura 7

Conocimiento Vs Autorización de los padres de familia de 804

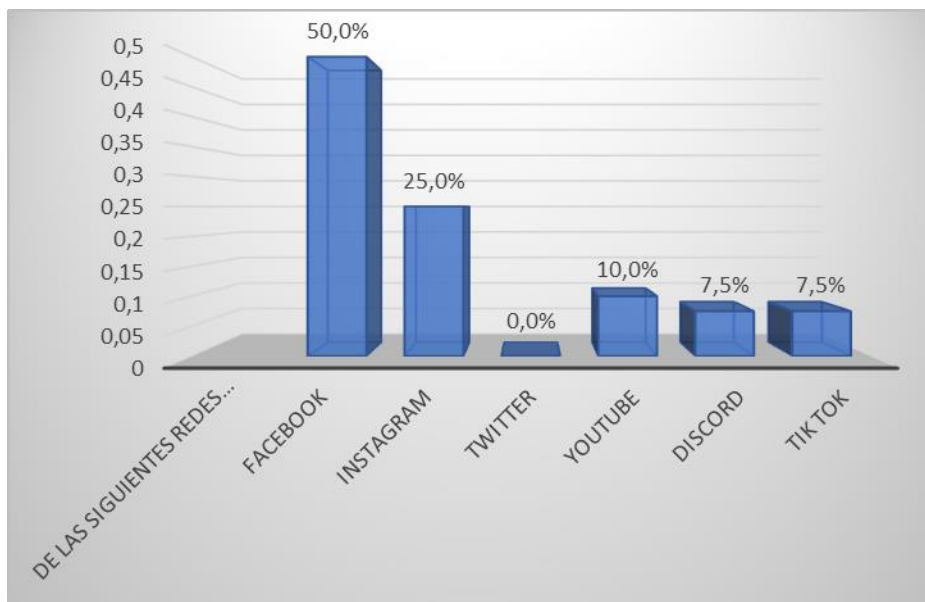


Nota. En este gráfico se puede apreciar la cantidad de padres de familia que saben que sus hijos manejan redes sociales Vs la cantidad de padres de familia que autorizaron su uso.

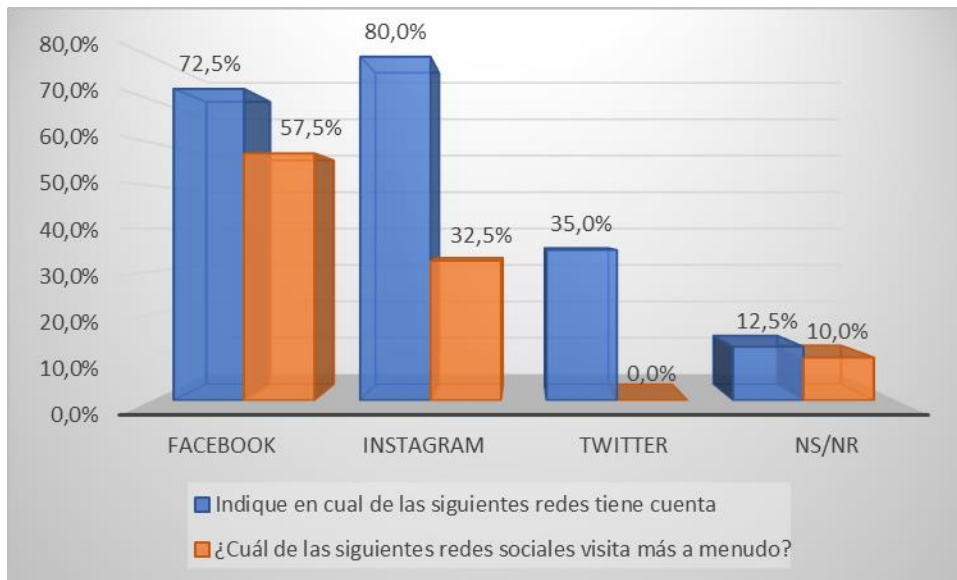
Para los estudiantes objeto de estudio su red social favorita es Facebook, pues cuenta con un cincuenta por ciento de favoritismo, y la menos popular es Twitter, pues nadie la eligió como su favorita.

Figura 8

Red social favorita de los estudiantes de 804



Sin embargo, la red social en donde hay más suscriptores es la de Instagram, pero curiosamente la que más visitan es Facebook, tal como se puede apreciar en la siguiente gráfica.

Figura 9*Redes en las que tienen perfiles abiertos Vs Frecuencia de visita*

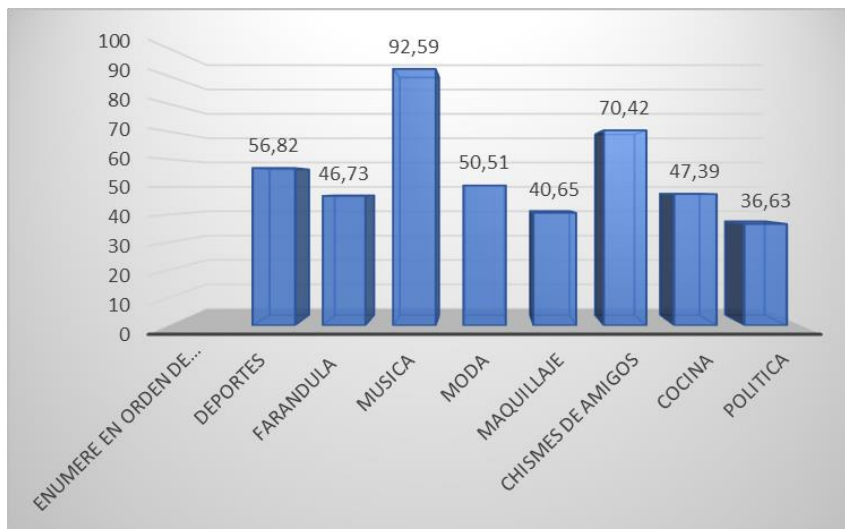
Con respecto al contenido que consumen, a este grupo de estudiantes lo que más le interesa buscar en las redes sociales es: música, chismes de los amigos y deportes. Por su parte, lo que menos les interesa es la política, el maquillaje y la farándula. El enunciado en el cuestionario anónimo decía lo siguiente: “enumere en orden de importancia el contenido que usted busca en redes sociales, siendo 1 el más importante y 9 el menos importante”, y las opciones fueron nueve: deportes, moda, cocina, farándula, maquillaje, política, música, chismes de amigos, otro, ¿cuál? Pues bien, de acuerdo con la instrucción dada el contenido preferido tendría el menor puntaje, pues el valor que le darían sería de 1, y el contenido menos buscado tendría el valor más alto, es decir 9, pues sería el de menor importancia para ellos y precisamente por eso lo dejan de último. No obstante, para visualizar la información de una manera más sencilla se calculó el inverso de cada valor y se multiplicó por un factor de diez mil, de manera que los valores finales obtenidos se pudieran comparar más fácilmente. Así, por ejemplo, la sumatoria de los valores otorgados a “música” dio ciento ocho mientras que la sumatoria de los valores otorgados a “política” fue de

doscientos setenta y tres, lo que esto quiere decir es que los estudiantes prefieren buscar más música que política porque cuanto más bajo sea el valor de la sumatoria más importante es y viceversa.

Seguidamente, habiendo hecho la sumatoria de las nueve opciones posibles, la que quedó con el valor más bajo es la que se considera la más importante pues la posición que los estudiantes le dieron estuvo consistentemente en los primeros lugares, mientras que la que obtuvo el valor más alto se considera la menos importante porque consistentemente fue de las últimas opciones para los estudiantes entrevistados y en consecuencia el valor otorgado era nueve o cercano al nueve. Esta pregunta se formuló así para que cada estudiante tuviera la posibilidad de armar su propia escala de valoración y para que la docente investigadora pudiera saber no sólo cuál red social ocupaba el primer lugar, sino también la que ocupaba el segundo lugar, el tercer, lugar y así sucesivamente, de modo que toda la información suministrada se pudiera aprovechar. No es lo mismo saber cuál red social es la más y la menos importante sino también cuál es la segunda, tercera, cuarta, etc. más importante.

Figura 10

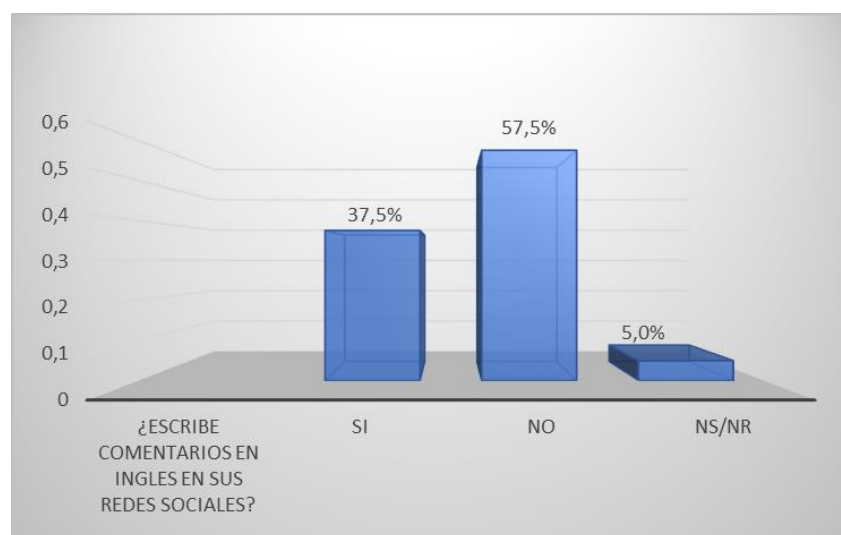
Porcentaje del contenido que consumen



Con respecto a la escritura de comentarios en inglés sólo el treinta y siete por ciento manifestó hacerlo en esta lengua extranjera. El cincuenta y ocho por ciento expresó que no lo hace. Las razones por las cuales no lo hacen fueron expresadas en las entrevistas de los grupos focales: porque le temen a la burla pública, porque no saben cómo hacerlo, porque simplemente prefieren expresarse mediante emoticones y no palabras para evitar las críticas y el matoneo por posibles errores con un idioma extranjero como el inglés, entre otras.

Figura 11

Escritura de comentarios en inglés



Teniendo en cuenta que el contenido que más les interesa a los estudiantes de octavo grado es aquel relacionado principalmente con música, “chismes de los amigos” y deportes, según los resultados del cuestionario individual y la información recopilada en la entrevista semiestructurada, la prueba escrita consistió en escribir un texto de opinión con respecto a la ruptura sentimental de la cantante colombiana Shakira y el futbolista español Gerard Piqué. Esta noticia del mundo artístico justamente se dio en la época en que se estaba llevando a cabo la investigación y en consecuencia fue bastante pertinente para propiciar una situación comunicativa

auténtica, situada en la realidad, tomando en cuenta el contexto y los gustos e intereses de los estudiantes.

Pese a que todos los estudiantes del grupo, cuarenta en total, realizaron la prueba escrita y participaron de todas las otras actividades llevadas a cabo durante la investigación, la docente seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia de veinte estudiantes, diez hombres y diez mujeres, esto con el fin de tener equidad en cuanto al género.

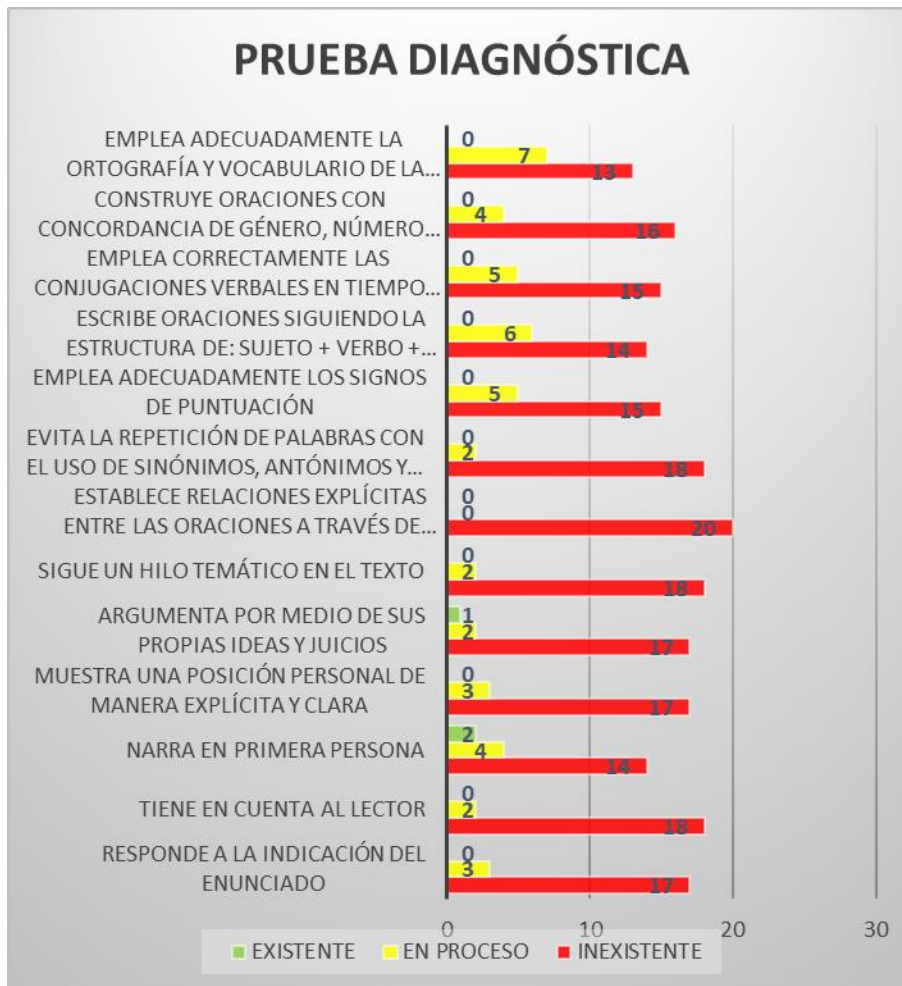
A continuación, se muestra el desempeño que tuvieron los estudiantes en la prueba diagnóstica. Los diez primeros son los resultados de los varones y los diez últimos los de las mujeres. Para ello, la docente elaboró una rejilla de evaluación que constó de dos categorías, cuatro subcategorías y doce criterios para su respectiva valoración. Los escritos de los estudiantes fueron valorados atendiendo la escala de *Ejemplar*, marcado con el color verde; *En Proceso*, marcado con el color amarillo; e *Inexistente*, marcado con el color rojo.

Tabla 2

Rejilla para evaluar la escritura de un texto de opinión (diagnóstico)

REJILLA PARA EVALUAR LA ESCRITURA DE UN TEXTO DE OPINIÓN			E= EJEMPLAR; P= EN PROCESO; I= INEXISTENTE																									
			NOMBRES																									
CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	CRITERIOS	C A	J C	A C	J D	J H	J L	R M	A R	B S	C V	Y A	D C	L G	Y G	S J	D L	D O	M O	N Q	Z S						
COMPETENCIA PRAGMÁTICA	ADECUACIÓN	Responde a la indicación del enunciado	I	P	I	P	P	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I					
		Tiene en cuenta al lector	I	P	I	I	P	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I				
COMPETENCIA TEXTUAL	COHERENCIA GLOBAL	Narra en primera persona	P	E	I	P	E	I	I	P	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	P	P	I					
		Muestra una posición personal de manera explícita y clara	I	P	I	I	P	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	P	I	I				
		Argumenta por medio de sus propias ideas y juicios	I	P	I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	P	I	I					
		Sigue un hilo temático en el texto	I	P	I	I	P	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I				
	COHERENCIA LINEAL	Establece relaciones explícitas entre las oraciones a través de conectores	I	I	I	I	P	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I					
		Evita la repetición de palabras con el uso de sinónimos, antónimos y pronombres	I	P	I	I	P	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I					
		Emplea adecuadamente los signos de puntuación	I	P	I	P	P	I	I	P	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	P	I					
	COHERENCIA LOCAL	Escribe oraciones siguiendo la estructura de: sujeto + verbo + predicado	P	P	I	P	P	I	I	P	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	P	I					
		Emplea correctamente las conjugaciones verbales en tiempo y modo	P	P	I	P	P	I	I	P	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I					
		Construye oraciones con concordancia de género, número y persona	I	P	I	P	P	I	I	P	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I					
		Emplea adecuadamente la ortografía y vocabulario de la lengua inglesa.	P	P	I	P	P	P	I	P	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	P	I					

Nota. En esta tabla se aplica la técnica de la “Semaforización”, por ello los colores son imprescindibles.

Figura 12*Desempeño de los estudiantes en la prueba escrita diagnóstica*

Como se puede observar el nivel de inglés de los estudiantes no es precisamente el mejor, pues tal como se muestra en las convenciones el color verde indica un desempeño ejemplar, el amarillo quiere decir que su competencia escrita en la lengua extranjera está en proceso y por su parte, el color rojo quiere decir que su competencia en esta lengua es inexistente. La tabla fue diseñada de tal modo que visualmente oriente al lector en cuanto al nivel de inglés de los estudiantes, y los colores fueron escogidos teniendo en cuenta la técnica del semáforo en el que el verde quiere decir que tiene vía libre, el amarillo requiere

un tiempo de espera antes de arrancar y el rojo definitivamente exige un “detente” puesto que no tiene aún la competencia.

La rejilla muestra que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el color rojo, le siguen los que se encuentran en color amarillo que no son muchos y finalmente una cantidad mínima posee algo de color verde.

4.2 Hallazgos de la Fase de Exploración, Reflexión y Observación

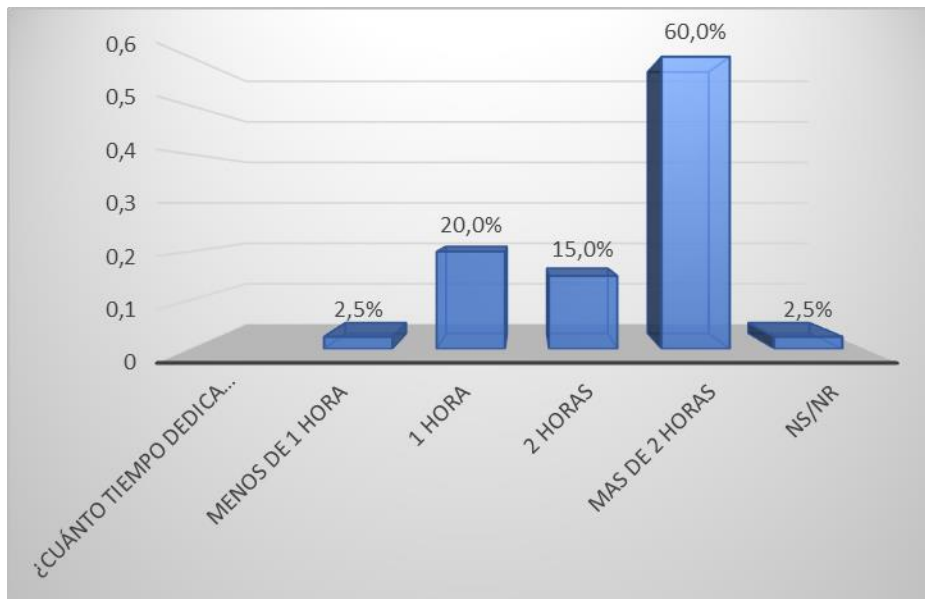
Dando cumplimiento a los objetivos específicos planteados en esta fase, se encontró que el noventa y cinco por ciento de los estudiantes entrevistados poseen cuentas en distintas redes sociales, aunque no todos tienen la edad requerida para ello, trece años. Asimismo, se pudo hallar que esta población tiene la libertad y la posibilidad de acceder a las redes sociales ya que todos cuentan con el servicio de internet en casa y con o sin la autorización de sus padres las visitan frecuentemente

Las redes sociales a las que esta población accede son: Instagram, Facebook, Twitter y otras como TikTok, Youtube, Discord, siendo Facebook la red social favorita y Twitter la que menos les gusta. Las razones por las cuales les gusta Facebook tienen que ver con lo intuitiva y fácil de usar que resulta ser la plataforma, además de ofrecer diferentes maneras de participación e interacción con otros internautas: chat, muro, estados, reels y reacciones mediante emoticones.

El contenido que impulsa a los estudiantes a ser partícipes de una red social es aquel relacionado especialmente con música, “chismes de los amigos” y deportes y el que menos les interesa es el que tiene que ver con política y maquillaje. Además, el tiempo que le dedican a las redes sociales es en promedio más de dos horas diarias, tiempo nada despreciable, que bien podrían aprovechar para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Figura 13

Tiempo diario dedicado a las redes sociales



Por otra parte, las dificultades que tienen estos estudiantes al momento de escribir en inglés tienen que ver con la carencia de vocabulario, desconocimiento de estructuras gramaticales, falta de cohesión, coherencia, adecuación, mal uso o inexistencia de los signos de puntuación. Además, existe un miedo latente a escribir en una lengua extranjera por la falta de práctica, por temor al matoneo escolar y al escarnio público. Los estudiantes en la entrevista se mostraron bastante atraídos con la idea de escribir comentarios en inglés en las redes sociales, pero también dejaron de manifiesto sus temores ya que se encuentran en una edad en la que la aprobación social juega un papel crucial en la construcción de su identidad.

5. Fase de Planificación y Desarrollo de la Acción

Esta fase se llevó a cabo mediante las técnicas de la observación participante y el taller investigativo. El registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de

investigación se hizo en un diario de campo (Apéndice G). Se acudió a la técnica de la observación participante ya que es la ruta más adecuada para conocer patrones culturales al observarse al grupo objeto de estudio desde adentro de su realidad humana. No obstante, cabe mencionar que nunca será posible observar todos los escenarios o incluso, todas las situaciones que son de interés dentro de un escenario determinado (Sandoval, 1996, p. 140). De esta manera, la docente investigadora pudo obtener información de primera mano para posteriormente analizarla y brindar posibles soluciones a los fenómenos que allí se vivieron.

Con base en los hallazgos de la observación participante se procedió a elaborar el taller investigativo, que en este caso fue una secuencia didáctica (Apéndice F). Esta técnica se llevó a cabo durante un mes, con una duración que inicialmente se planteó para dieciséis horas de clase, cuatro horas semanales, correspondientes a la clase de Lengua Extranjera: inglés. Sin embargo, debido a dificultades de tipo tecnológico y académico; y a imprevistos de otra índole, hubo la necesidad de incrementar las horas de la intervención para llevar a cabo la secuencia didáctica. Afortunadamente, la docente investigadora contó con el apoyo de sus colegas, quienes le cedieron algunas de sus horas de clase y así la intervención contó con siete y en algunas ocasiones con ocho horas semanales durante un mes, logrando un total de treinta horas de clase.

Las dificultades de tipo tecnológico se dieron debido al bloqueo de las cuentas de Facebook que sufrieron tanto los estudiantes como la docente investigadora. Aun cuando todos los padres de familia autorizaron la participación de sus hijos en la investigación y el rector también aprobó dicha intervención en la Institución Educativa, por alguna razón desconocida, las cuentas de Facebook de algunos estudiantes y de la docente fueron bloqueadas varias veces de manera reiterativa lo que impidió que la secuencia se llevara a cabo como se había planeado y hubo la necesidad de replantear el derrotero a seguir sin olvidar el objetivo por el cual se creó: Describir

los elementos que debe tener una estrategia de intervención en el aula para el fortalecimiento de la escritura en inglés, en estudiantes de octavo grado.

Inicialmente se pensó en el uso del Facebook en cuanto a la escritura y publicación de notas en inglés en el muro, los comentarios, los estados y en el chat que la plataforma ofrece; sin embargo, por el bloqueo de las cuentas, se tuvo que hacer de otro modo. Antes de continuar, es importante recalcar que el uso de Facebook era sólo una excusa para motivar a los estudiantes a escribir, dado su gusto por navegar en las redes sociales.

La secuencia didáctica fue construida con base en los conocimientos de inglés que los estudiantes habían logrado adquirir durante los grados séptimo y lo que llevaban de octavo hasta cuando la intervención inició, básicamente lo que los estudiantes habían aprendido hasta entonces era contenido relacionado con la presentación de sí mismos, información personal, verbo to Be, presente simple, presente progresivo y algo de pasado simple. El año en que los estudiantes cursaron séptimo fue el 2021 y aun se sufrían las restricciones que trajo el Covid 2019, razón por la cual la mitad del año escolar fue en presencialidad remota y en la segunda mitad de ese año se empezó con la alternancia y las aulas híbridas, y justo antes de acabarse el año escolar se retornó por completo a la presencialidad en el aula de clase.

Así, para el 2022 toda la comunidad estudiantil se encontraba por completo dentro de la Institución Educativa pero aún existía la restricción del distanciamiento social y el uso del tapabocas, por estos motivos, el trabajo en parejas o en equipos era restringido dentro y fuera del aula de clase. En medio de ese contexto se llevó a cabo la secuencia didáctica, y afortunadamente la restricción del trabajo en equipos fue disminuyendo siempre y cuando cada persona hiciera un uso adecuado del tapabocas.

La intervención inició con la misteriosa presentación de un miembro de la familia de la docente investigadora, su cuñado estadounidense. Los estudiantes después de ver un collage de fotos, leer un pequeño párrafo con respecto a la información de dicho personaje (Apéndice H) y ver un video preparado por él mismo, debían establecer el lazo familiar que existía entre él y la docente. Algunos estudiantes plantearon que era el hermano, otros decían que era el esposo y otros que era el cuñado, siendo esta última opción la correcta. Cada etapa de la secuencia exigía la escritura de borradores en hojas que la docente les entregaba, que luego pasaban por la revisión y corrección colectiva, para finalmente lograr una edición de las preguntas y párrafos escritos por los estudiantes.

En el tejido escritural que se había logrado hasta el momento se llegó al punto de que las adivinanzas, los supuestos y las predicciones que los estudiantes habían hecho con respecto a la información del cuñado de la docente no daban para continuar en la zozobra, ellos querían confirmar muchas cosas que se habían preguntado, por ejemplo: la edad, la profesión, la nacionalidad, su estado civil, sus gustos y preferencias; fue así que le propusieron a la docente que lo llamaran por teléfono y le preguntara, lo cual no era posible pues por ser verano él se encontraba constantemente en caminatas o campamentos fuera de la ciudad y su dispositivo móvil carecía de señal la mayor parte del tiempo. Ante esta respuesta, los estudiantes propusieron que le escribiera por WhatsApp, pero para la gran mayoría de los estadounidenses esta plataforma no hace parte de su día a día, así que finalmente, sugirieron que le escribiera por Facebook, red social de gran uso en Estados Unidos, además de ser el lugar donde se originó.

La idea de que la docente le escribiera a su cuñado las preguntas que sus estudiantes tenían acerca de él no tenía ningún sentido por dos razones: porque ella ya conocía gran parte de las respuestas y porque ese no era el objetivo de la intervención. Fue así como ella les propuso que

fueran ellos mismos quienes le escribieran. Los estudiantes se entusiasmaron sobremanera con la idea de poderse comunicar con un hablante nativo del idioma inglés, por lo tanto, estuvieron de acuerdo con la actividad que les planteaba la docente.

Con el fin de dejar claras “las reglas de juego” para el uso de las cuentas que iban a abrir en Facebook (Apéndice I), la docente propuso la elaboración de unas normas, por supuesto en inglés, que fueron escritas, revisadas y escogidas en conjunto, y posteriormente plasmadas en un cartel, para su fácil recordación. El siguiente paso consistió en la creación del correo y la cuenta de Facebook en inglés, ambas actividades en compañía de sus padres de familia, ya que ellos debían estar al tanto de todo lo acontecido en dichos correos y cuentas, además fue lo acordado en la reunión en la que la docente les pidió su consentimiento para la participación en el proyecto.

Con la creación de la cuenta en Facebook la docente les pidió a sus estudiantes que subieran una foto de perfil apropiada para el ambiente académico, les sugirió que usaran la foto de su carné estudiantil pero la idea no les gustó y prefirieron crear sus cuentas sin fotos. Para la cuenta que la docente crearía y desde la cual les enviaría a sus estudiantes la solicitud de amistad también se requería una foto, así que se hizo una grupal, ante la cual los estudiantes debían reaccionar con los emoticones que ofrece Facebook: Like, Love, Care, Haha, Wow, Sad, Angry.

Hacer coincidir el tiempo de los padres de familia para abrir los correos electrónicos y las cuentas de Facebook con el ritmo de la secuencia didáctica fue difícil, y esta tarea tomó más tiempo de lo previsto, dado sus horarios de trabajo. Por este motivo no se dio de un día para otro, y, por otra parte, a medida que los estudiantes y la docente abrían las cuentas de Facebook, algunas de estas resultaban reportadas y en consecuencia quedaban bloqueadas. Esto, sin duda, fue un obstáculo en la investigación, pero en medio de toda la incertidumbre y angustia que se generó, los estudiantes fueron muy ingeniosos y proactivos y le propusieron a la docente hacer contacto con su cuñado a través de una video llamada desde su cuenta personal de Facebook, pero en

presencia de todos y durante la clase de inglés, la docente aceptó y esa opción resultó ser una excelente solución en medio de la dificultad.

No obstante, la docente les puso como condición que quienes realmente tenían que entablar la comunicación debían ser ellos mismos, además debían hacerlo en inglés, de manera que la docente sólo sería el puente para lograr dicho encuentro. Los estudiantes aceptaron. Ante este vuelco que tuvo la secuencia didáctica surgió la necesidad de preparar a los estudiantes no sólo a nivel escritural sino a nivel oral, razón por la cual fue necesario incrementar el número de horas de la intervención. Es así, que hubo días en los que se preparaban las preguntas (escritura), otros en los que se hacía la revisión y corrección de las mismas (lectura), días en los que se hacían las videollamadas (escucha y habla) y otros en los que los estudiantes veían los videos que el cuñado de la docente les compartía sobre su vida personal, familiar y profesional. Poco a poco se fue haciendo un tejido escritural y oral, gracias al trabajo en equipo y a la buena disposición de todas las partes implicadas en la investigación y de esta manera fue posible trabajar las cuatro habilidades que se requieren para el aprendizaje de una lengua extranjera.

En cuanto al bloqueo de las cuentas de Facebook, la docente optó por usar una cuenta que ella había creado unos años atrás y esta vez a diferencia de las demás, les pidió a los estudiantes que fueran ellos quienes le enviaran la solicitud de amistad con el fin de acelerar el proceso. De esta manera, con los pocos estudiantes a quienes no les habían bloqueado las cuentas finalmente se logró establecer el contacto a nivel escrito con el cuñado de la docente. Eran esos estudiantes los encargados de escribirle las preguntas que surgían en las clases, aunque la parte de producción y edición estaba a cargo de todo el grupo. Luego, en el salón de clase, con el uso del computador de la docente y el televisor del salón de clase, se compartía pantalla para mostrarle a todo el grupo lo que el hablante nativo había contestado. El contenido compartido a lo largo de la secuencia

didáctica fue de información personal, familiar, académica, profesional, cultural, gastronómica, deportiva y musical.

El producto final de la intervención consistió en escribir un texto de opinión acerca del cuñado de la docente (Apéndice N). Para esa actividad, la docente les proporcionó algunas frases y oraciones de inicio tales como: *In my opinion he is..., I think he is..., After being in touch with him I can say that...*, y les dejó disponible su portátil para que consultaran el vocabulario desconocido en diccionarios en línea mas no traductores, por ese mismo motivo fue que casi la totalidad de las actividades se hicieron en el aula de clase, porque con una actividad que se dejó como tarea para realizar en casa, la docente pudo notar que la mayoría de los estudiantes la hizo con la ayuda de algún traductor de los que se encuentran en la web y por lo tanto el propósito de escritura en esa actividad no tuvo los frutos esperados, aunque con su revisión los estudiantes alcanzaron a dilucidar que los traductores no siempre plasman lo que ellos realmente quieren decir.

5.1 Análisis de la Fase de Planificación y Desarrollo de la Acción

En esta etapa fue fundamental atender a las necesidades e intereses de los estudiantes, las cuales, en cierta medida fueron posibles de satisfacer gracias a la información obtenida mediante la técnica de la observación participante.

Como ya se mencionó, los estudiantes navegan en las redes sociales, específicamente en Facebook, sin contar con la edad mínima exigida por la plataforma, 13 años, y el cincuenta y cinco por ciento de ellos lo hace sin la autorización de sus padres, lo que quiere decir que navegan en ellas a escondidas.

Esta es una realidad que no se puede esquivar y ante esta situación surgen algunas preguntas: ¿Por qué a los estudiantes de esa edad les interesa poseer un perfil en Facebook sin la autorización de sus padres?, ¿para qué utilizan esas cuentas?, ¿con qué frecuencia las visitan? La

respuesta al primer interrogante, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo en la que se encuentran, preadolescencia y adolescencia; el contexto socio-cultural en el que se desenvuelven, partiendo de la premisa que son todos ellos nativos digitales, y sabiendo que viven en un entorno en el que la aceptación social y la popularidad cobran cada día más fuerza, dan las luces necesarias para entender por qué quieren crear un perfil en alguna red social con o sin la autorización y supervisión de sus padres. Para estos estudiantes pertenecer a un grupo es una necesidad.

¿Para qué utilizan las redes sociales estos estudiantes? El objetivo de Mark Zuckerberg al crear Facebook fue el de intercambiar información a través de internet: conversar, compartir y conectar (Porrás Nieto, página 63, 2017), pero ¿qué es lo que comparten?, ¿para qué se comunican? Uno de los usos que descubrió la docente investigadora, mediante la observación participante, es que los estudiantes usan las redes sociales para ponerse citas de “*mechas*” o “*retos*” para solucionar sus conflictos. Estas citas, por cierto, cada vez más comunes entre los jóvenes, consisten en retar a alguien en un lugar y hora específica para tirarse el cabello, las mujeres; o para pelear a puños, los hombres. La invitación se hace extensiva a todo el estudiantado precisamente a través de Facebook, quienes son testigos oculares del evento, algunos lo graban y luego lo suben a las redes sociales para empezar la incesante búsqueda de “likes”.

También usan las redes sociales para mantenerse informados en cuanto a lo que acontece en su círculo social, dicho con sus propias palabras para “*chismear*”. El deseo de saber acerca de la vida “*privada*” de los demás, les llama mucho la atención y son unos informantes asiduos que sin motivo o permiso alguno van revelando quién está embarazada, quién terminó con su pareja sentimental, quién lleva el puntaje más alto en ciertos videojuegos, quién besa mejor en el colegio, sólo por mencionar algunos ejemplos. Ante este bombardeo de información, bien cabe preguntarse

¿cuánto tiempo le dedican los estudiantes de octavo grado a las redes sociales? – La respuesta la dieron en el cuestionario anónimo (Apéndice B) de la primera fase: más de dos horas al día.

La especie humana es social por naturaleza, existe la necesidad de cercanía, de comunicación, de aceptación, y de reconocimiento, por eso para los estudiantes el acceso a las redes sociales y la información que allí obtienen es tan importante. Lamentablemente, el contenido, los propósitos y la manera de reproducir dicha información no son los ideales, y puede verse cómo desperdician su tiempo, su energía y su vida, en cosas tan inocuas y superfluas que poco, o nada, tienen para aportarle a la sociedad.

Siendo este el panorama, es difícil pedirles a los estudiantes que abandonen esos hábitos que no les ayudan a adquirir las competencias que el mundo globalizado de hoy requiere de ellos. Esta clase de sugerencias en los adolescentes de hoy pasan desapercibidas, y muy seguramente ya las han escuchado de otras personas como sus padres, hermanos mayores, líderes religiosos y quizás de algunos de sus compañeros de clase, quienes muy seguramente por brindar este tipo de consejos son considerados “nerds” y en consecuencia no gozan de la tan anhelada popularidad y aceptación social. De modo que, hay que ser muy cuidadosos y selectivos para encontrar la manera de “atrapar” al estudiante, bien lo dice Úrsula Iguarán, en Cien años de soledad “... los años de ahora ya no vienen como los de antes...” (García Márquez, 1967)

Por otra parte, es necesario analizar la capacidad de asombro que tienen hoy en día los estudiantes. Ante tanto ruido tecnológico resulta irrisorio decirles “cubran” mientras la maestra pega un cartel en el tablero, o saca el teatro de títeres o una jaula con un conejo adentro, como en los tiempos de antes. Así que decirles que “no utilicen las redes sociales para eso” es un consejo de más, que de muy poco o nada servirá. Las estrategias de seducción pedagógica a las que los maestros de este siglo deben acudir requieren mucho más que un título de “educador” para entrar

en sintonía con sus estudiantes, y las redes sociales son tan amplias como profesores las usen, pues cada uno de ellos identificará situaciones específicas considerando las necesidades de sus estudiantes (De Haro en Porras Nieto, página 64, 2017)

¿Cuál es el “haber” en el contexto educativo de este proyecto de investigación? – Unos estudiantes adolescentes ávidos de reconocimiento, aparentemente con bastante tiempo libre, con perfiles abiertos en distintas redes sociales, con unas ganas infinitas de comunicar y de pertenecer a un grupo social, con una libertad, bastante peligrosa para su edad de ingresar a cualquier plataforma digital y por supuesto con acceso a internet.

Son los componentes necesarios para “la tormenta perfecta” si no se canaliza de la manera adecuada, bien lo dice Borges “denles la libertad y no sabrán qué hacer con ella”, o viéndolo desde un punto de vista más positivista, son algunos de los componentes si no para la clase perfecta por lo menos sí para planear “la clase ideal”, y es ahí donde el docente, de la mano de los padres de familia y la comunidad educativa en general, puede hacer la diferencia al salvar del abismo al que tantos adolescentes caen por la falta de sentido en sus vidas.

5.2 Hallazgos de la Fase de Planificación y Desarrollo de la Acción

El objetivo al que se pretende dar respuesta en esta fase de investigación es: Describir los elementos que debe tener una estrategia de intervención en el aula para el fortalecimiento de la escritura en inglés, en estudiantes de octavo grado.

Sin duda alguna el primer hallazgo en esta intervención pedagógica es la necesidad de flexibilización. Ningún grupo de estudiantes se comporta y responde a los estímulos de la misma manera que otro, aun cuando ambos grupos compartan el mismo contexto y reciban el mismo “input”. Cada grupo de estudiantes es único e irreplicable y así como el sastre toma las medidas a

cada uno de sus clientes para la elaboración de una prenda de vestir, asimismo debe proceder el docente, de acuerdo con lo que observa e interpreta dentro de un grupo de clases.

Otro hallazgo importante en esta intervención pedagógica tiene que ver con la importancia de la motivación y de dar voz y voto al estudiante. Es importante conocer qué es lo que motiva al estudiante a involucrarse con la clase y escucharlo para saber direccionar los objetivos de la intervención pedagógica.

Es por ello, que cada encuentro entre la docente investigadora y los estudiantes durante la secuencia didáctica fue significativo. Siempre estaban intrigados con qué sería aquello que llegaría la docente para seguir alimentando el lazo comunicativo con su cuñado. Se podría decir que este encuentro al igual que los de Sherezade con el rey en “Las mil y una noches” los hacía querer saber más, ir más allá, y así la docente poco a poco se fue ganando el interés y la motivación de los estudiantes por la clase, incluso el de aquellos que buscaban cualquier excusa para salirse del salón. Las videollamadas para los estudiantes representaron la llegada a la cima de una montaña, que muchos creían no poder llegar a escalar nunca. Tener a un hablante nativo en una comunicación sincrónica, respondiéndoles a sus interrogantes en inglés era algo absolutamente novedoso dentro del aula, que les generaba una alegría inmensa, tanto así que aplaudían y daban gritos de euforia cada vez que se lograba conectar la video llamada por Facebook, lo que a su vez significó una gran motivación para el hablante nativo, pasando a un segundo plano la diferencia horaria entre los dos países en medio de sus vacaciones de verano.

Sin embargo, hubo hallazgos no del todo agradables o que significaron todo un reto en cuanto a la consecución de la secuencia didáctica. Primero que todo, no se esperaba con que las cuentas de Facebook fueran bloqueadas, lo que llevó a replantear la intervención pedagógica sobre

la marcha. Son imprevistos que conllevan a retrasos, angustia e incertidumbre pero que hay que saber solucionar para no perder de vista el objetivo general del proyecto de investigación.

Asimismo, para los estudiantes hubo situaciones que les generaron un choque emocional e incluso resistencia a la participación en el proyecto. Esto se dio debido a la lucha interna que tuvieron con la idea de no poder usar sus cuentas de Facebook con la libertad a la que estaban acostumbrados: solos, sin la supervisión de un adulto, con la posibilidad de subir las fotos que quisieran y como quisieran, evidentemente fue algo que no les agradó, por eso algunos de ellos optaron por no ponerle foto de perfil a su cuenta de Facebook, porque para ellos publicar una foto de su rostro, sin estar haciendo gestos obscenos y sin mostrar sus cuerpos (sus músculos, sus ombligos, sus labios, sus glúteos) no tenía “ninguna gracia”.

No obstante, la curiosidad y la adrenalina que les generaba la idea de comunicarse en inglés con un extranjero fueron más fuertes y por eso decidieron continuar participando en el proyecto. Así que hicieron la tarea de abrir un perfil en Facebook siguiendo los parámetros de la docente: abrirlo en compañía de sus padres, registrando la fecha de nacimiento de los adultos y no la de ellos para evitar el cierre de la cuenta por tratarse de menores de 13 años, y con la contraseña que sus padres eligieran para garantizar su libre acceso y constante monitoreo. Para los estudiantes fueron condiciones un tanto absurdas, ya que ellos ya tenían cuentas en Facebook desde hacía tiempo sin tanto “*complique*” según ellos, pero aun así las aceptaron; las ganas de saber “qué iba a pasar” superaron su molestia con las condiciones y requisitos de participación en el proyecto.

Por otra parte, dentro de la secuencia didáctica la docente les propuso a los estudiantes que crearan un video para su cuñado, en el que compartieran recetas colombianas (Apéndice M), mostrando los ingredientes y el paso a paso escrito en inglés. Los estudiantes aceptaron con la condición de que no tuvieran que hablar, pues la ansiedad que les genera la expresión oral es

bastante grande y aunque lograron vencerla, de cierto modo, durante las video llamadas, hacer un video hablando en inglés para subirlo a Facebook parece que ya era otro nivel para el que ellos no se sentían preparados. Además, se opusieron a publicarlo en el muro para que todos sus compañeros de clase tuvieran la oportunidad de verlo y sólo lo compartieron con la docente y su cuñado, mediante la opción de “*etiquetar*” que ofrece Facebook. Esta negativa deja ver que para los estudiantes el uso de las redes sociales también tiene un carácter privado, al que solo pueden acceder ciertos “amigos”, con su previa autorización, en este caso “etiqueta”. Hay límites que los estudiantes tienen que ni sus padres o profesores pueden cruzar por más que ejerzan un grado de autoridad sobre ellos.

6. Fase de Evaluación

Esta fase se llevó a cabo gracias al análisis documental de la intervención pedagógica y a la valoración de la prueba escrita final (Tabla 4). El análisis documental se hizo mediante una evaluación cualitativa (Tabla 3) en cuanto al desempeño académico de los estudiantes, su participación en clase y su motivación por querer aprender inglés e involucrarse en su proceso de enseñanza – aprendizaje. Por su parte, la prueba escrita final (Apéndice N) consistió en producir un texto de no más de cincuenta palabras en inglés, en cual debían dar a conocer su opinión incluyendo algo de información personal con respecto al hablante nativo que los acompañó durante la secuencia didáctica. Los escritos de los estudiantes se analizaron con la misma rúbrica de evaluación que se valoró la prueba diagnóstica.

Para cerrar la intervención pedagógica la docente realizó unas entrevistas en pequeños grupos focales con el propósito de conocer las apreciaciones de los estudiantes en torno a lo sucedido en el tiempo que duró la secuencia didáctica (Apéndice Ñ).

6.1 Análisis de la Fase de Evaluación

Es importante mencionar que esta etapa de evaluación se llevó a cabo a lo largo de toda la secuencia didáctica, dividiéndola en tres momentos diferentes: antes, durante y después de la secuencia didáctica. Para el “antes” la docente aplicó una prueba diagnóstica de escritura de un texto de opinión (comentario) en inglés (Apéndice E), que ya se explicó en la fase de Exploración, Reflexión y Observación. El “durante” se evaluó a través de los otros escritos que entregaron los estudiantes (Apéndices H – M) con los cuales la docente abrió espacios de enseñanza, corrección y edición para repasar y afianzar los temas vistos en clase durante 2021 y la primera mitad de 2022 y también para aprender vocabulario y expresiones nuevas, esta etapa fue descrita en la fase de Planificación y Desarrollo de la Acción. El “después” se valoró a través de una matriz de valoración del desempeño de los estudiantes antes (Tabla 3) y después (Tabla 5) de iniciar la secuencia didáctica y a través de la prueba escrita final (Apéndice N)

La matriz de valoración de desempeño en la asignatura Lengua extranjera: inglés se aplicó a los veinte estudiantes que hicieron parte de la muestra poblacional, en torno a cuatro categorías: interés por la clase, el desempeño académico, la participación en clase y el nivel de competencia escrita en inglés. Como ya se ha mencionado, la docente conocía a los estudiantes desde el año escolar anterior, cuando cursaban séptimo grado en 2021, y la valoración dada a cada estudiante fue neutral y de acuerdo con lo percibido y observado por ella durante la clase de inglés independientemente de la nota numérica que tenían en la asignatura. De modo, que se encontró con estudiantes que no tenían una buena nota, pero su interés, desempeño, motivación y participación en la clase de inglés eran muy buenas y viceversa. Debido a esas circunstancias y

casos particulares, la docente prefirió tomar en cuenta su percepción desde el punto de vista cualitativo y no cuantitativo. Nuevamente, la docente acude a la técnica de la semaforización, en la que el color verde indica un desempeño *ejemplar*, el amarillo *en proceso* y el rojo *inexistente*.

A continuación, se muestra la matriz de valoración de desempeño de los estudiantes en lengua extranjera: inglés.

Tabla 3

Matriz de valoración de los estudiantes (antes de la intervención pedagógica)

ESTUDIANTE		C A	J C	A C	J D	J H	J L	R M	A R	B S	C V	Y A	D C	L G	Y G	S J	D L	D O	M O	N Q	Z S	
INTERÉS POR LA CLASE	Aprender	x	x		x						x										x	
	Pasar			x		x	x	x	x	x		x		x			x	x	x	x		
	Ninguno												x		x							x
DESEMPEÑO ACADÉMICO	Excelente	x	x		x	x					x											
	Bueno			x					x					x				x	x	x		
	Aceptable						x	x		x		x	x		x	x	x				x	
PARTICIPACIÓN EN CLASE	Fuerte	x			x				x		x										x	
	Intermedia		x																			
	Escasa			x		x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
COMPETENCIA ESCRITA EN INGLÉS	Promedio																					
	Mínima	x	x			x					x										x	
	Escasa			x	x		x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x		x

Nota. En esta tabla se aplica la técnica de la “Semaforización”, por ello los colores son imprescindibles.

Las primeras diez casillas corresponden a los varones de la muestra poblacional y las últimas diez a las mujeres. Como se puede observar la presencia del color verde es más notoria en los varones que en las mujeres, lo que indica que su nivel de inglés en este punto inicial es mejor. No obstante, también se puede apreciar la presencia de color rojo en un gran porcentaje en lo que a la competencia escrita se refiere, pues a los estudiantes poco les gusta escribir no sólo en lengua extranjera sino también en su lengua materna.

Asimismo, el color amarillo indica que el aprobar la asignatura es algo que le preocupa a la mayoría, aunque para ellos es suficiente con obtener la nota mínima aprobatoria, con lo cual

quedan satisfechos, el hecho de aprender realmente no es relevante para estos estudiantes. Hacen el esfuerzo por cumplir con lo necesario con tal de no reprobado o estar en riesgo de perder el año escolar, aunque hay a quienes ese aspecto tampoco los perturba en absoluto, y no es únicamente con la asignatura de lengua extranjera sino con las demás también.

Seguidamente, lo que la docente evaluó en la intervención pedagógica fueron los escritos que se generaron en torno al uso de Facebook para mejorar la competencia escrita en inglés. Los escritos de los estudiantes eran textos descriptivos, de opinión e interrogativos (Apéndices H – M). En el transcurso de la secuencia didáctica se propiciaron momentos realistas y auténticos que motivaban a los estudiantes a escribir en inglés, la mayoría de las veces de forma individual. Voluntariamente algunos estudiantes pasaban al tablero a escribir sus composiciones y luego los corregían y editaban con la guía de la docente y la ayuda de todos los compañeros de clase. Las correcciones de los textos tuvieron que ver con el uso de estructuras gramaticales, vocabulario, conectores, orden de las palabras, tiempos verbales, concordancia de género y número, ortografía y uso de mayúsculas.

Después, la docente procedía a seleccionar unos estudiantes que se encargaban de enviar dichos escritos al hablante nativo a través del chat de Facebook, o a formular las preguntas en las videollamadas. La participación de los estudiantes en este tipo de actividades fue bastante activa y por tal motivo la docente podía escoger siempre diferentes personas para la asignación de estas tareas.

Las entrevistas focales finales (Apéndice Ñ) se analizaron teniendo en cuenta la frecuencia de las respuestas de los estudiantes, y las preguntas giraron en torno a si la intervención contribuyó de alguna manera a mejorar su competencia escrita en inglés.

6.2 Hallazgos de la Fase de Evaluación

En esta fase se busca dar respuesta al siguiente objetivo: Precisar los aportes de la publicación de notas en inglés en redes sociales en cuanto al fortalecimiento de la competencia escrita en inglés.

Los resultados que arrojaron la matriz de valoración de desempeño en la asignatura de lengua extranjera: inglés y la prueba escrita final muestran que sin lugar a duda hubo un progreso, tal como se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla 4

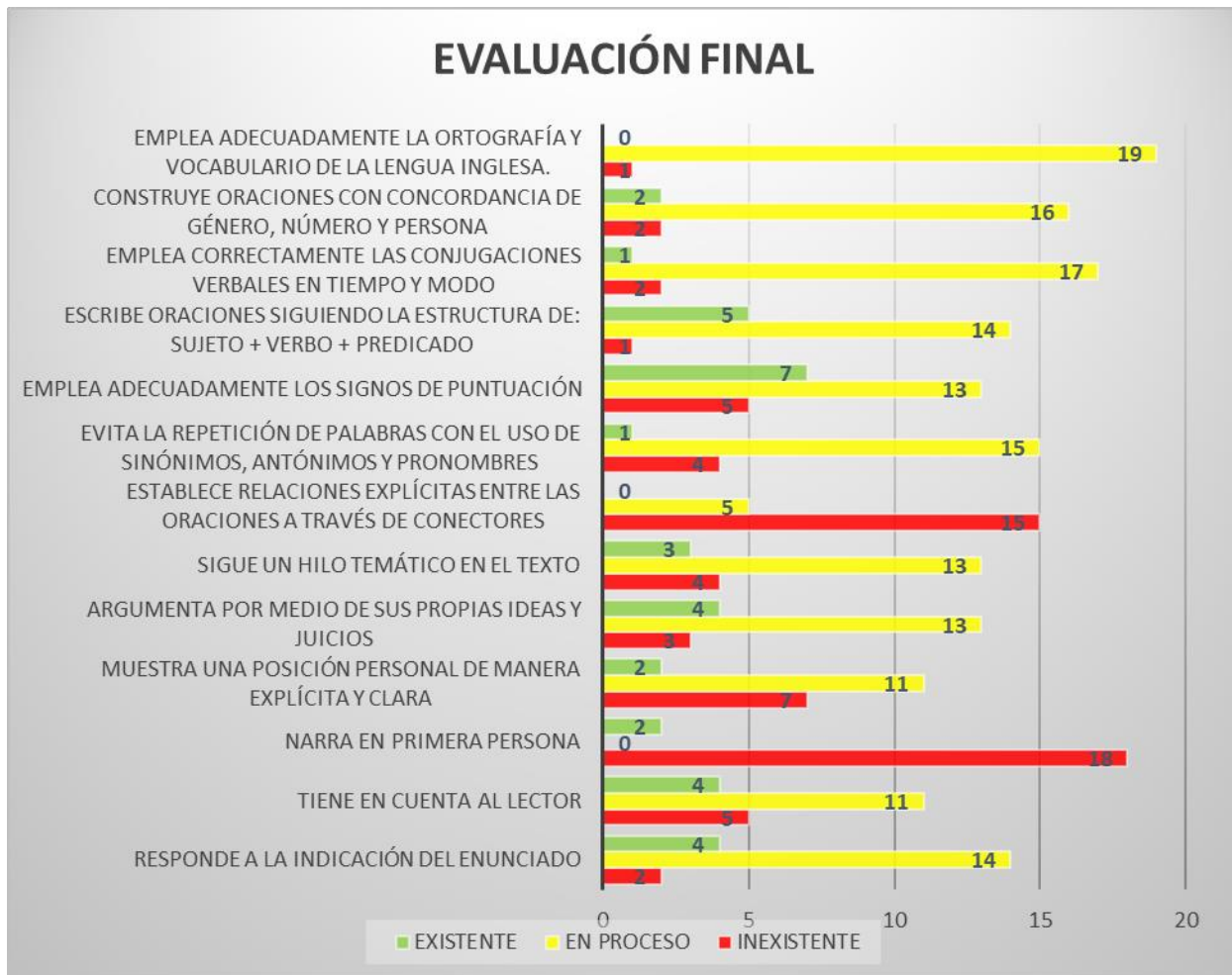
Rejilla para evaluar la escritura de un texto de opinión (prueba escrita final)

REJILLA PARA EVALUAR LA ESCRITURA DE UN TEXTO DE OPINIÓN			E= EJEMPLAR; P= EN PROCESO; I= INEXISTENTE																									
			NOMBRES																									
CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	CRITERIOS	C A	J C	A C	J D	J H	J L	R M	A R	B S	C V	Y A	D C	L G	Y G	S J	D L	D O	M O	N Q	Z S						
COMPETENCIA PRAGMÁTICA	ADECUACIÓN	Responde a la indicación del enunciado	P	E	P	I	E	E	P	P	P	E	P	P	P	P	P	P	P	P	I	P	P					
		Tiene en cuenta al lector	E	E	I	I	E	P	I	P	P	E	P	I	P	P	P	P	P	P	I	P	P					
COMPETENCIA TEXTUAL	COHERENCIA GLOBAL	Narra en primera persona	I	E	I	I	E	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I						
		Muestra una posición personal de manera explícita y clara	I	E	P	I	E	P	P	I	I	P	P	I	I	P	P	P	P	P	I	P	P					
		Argumenta por medio de sus propias ideas y juicios	P	E	P	I	E	E	P	P	P	E	P	I	P	P	P	P	P	P	I	P	P					
		Sigue un hilo temático en el texto	P	E	I	I	P	P	P	P	P	E	E	I	P	P	P	P	P	P	I	P	P					
	COHERENCIA LINEAL	Establece relaciones explícitas entre las oraciones a través de conectores	I	P	I	I	P	I	I	P	I	I	P	I	I	I	I	I	I	I	I	P	I					
		Evita la repetición de palabras con el uso de sinónimos, antónimos y pronombres	P	E	I	P	P	P	I	P	P	P	P	I	P	P	P	P	P	P	I	P	P					
		Emplea adecuadamente los signos de puntuación	E	E	I	I	P	P	I	P	P	P	P	I	P	P	P	P	P	P	I	P	P					
	COHERENCIA LOCAL	Escribe oraciones siguiendo la estructura de: sujeto + verbo + predicado	E	E	P	P	E	P	P	P	P	E	P	P	P	P	E	P	P	I	P	P						
		Emplea correctamente las conjugaciones verbales en tiempo y modo	P	P	I	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	I	E	P					
		Construye oraciones con concordancia de género, número y persona	P	P	I	P	E	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	I	E	P					
		Emplea adecuadamente la ortografía y vocabulario de la lengua inglesa.	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	I	P	P					

Nota. En esta tabla se aplica la técnica de la “Semaforización”, por ello los colores son imprescindibles.

Figura 14

Desempeño de los estudiantes en la prueba escrita final



La prueba escrita final consistió en producir un texto de no más de cincuenta palabras en inglés, en el cual debían dar a conocer su opinión, incluyendo algo de información personal del hablante nativo que los acompañó durante la intervención pedagógica. Esta vez, a diferencia de la Prueba Diagnóstica, a los estudiantes les fue permitido consultar un diccionario online llamado: Wordreference.com, al cual tuvieron acceso a través del computador portátil de la docente durante toda la prueba. Mediante turnos los estudiantes se acercaron al computador a buscar el vocabulario desconocido, a resolver dudas de escritura o significados y algunos también aprovecharon la oportunidad para consultar la pronunciación.

Si se observa la semaforización de la tabla se puede notar que ahora el color que predomina es el amarillo porque en la mayoría de los ítems los estudiantes pasaron de la valoración roja que significa “inexistente” a la amarilla que significa “en proceso” de construcción, lo que es un avance significativo para la asignatura, teniendo en cuenta que las habilidades de producción: habla y escritura, son las que más dificultad representan para los estudiantes de una segunda lengua.

Si bien, con la secuencia didáctica los estudiantes no alcanzaron a dominar el color verde que significa “ejemplar”, es importante reconocer cómo el proceso de mejora se va dando poco a poco, dejando entre ver que cuantos más ciclos se hagan en la Investigación – Acción a través de la secuencia didáctica más notorio será su avance.

Por otra parte, es importante mencionar que haberles brindado la posibilidad de consultar el diccionario online para la prueba escrita final ayudó mucho, no sólo en la precisión de la selección y escritura de las palabras sino también en la reducción de estrés que causa la composición de un texto en lengua extranjera. Bien lo dice Cassany, a escribir se aprende en el aula y la escritura es una tarea colectiva en la que “...los aprendices no sólo escriben o redactan, sino que deben leer los borradores propios y los ajenos y deben poder comentar con los autores y con el docente. (Cassany, 1999, p. 15) y es allí donde se le enseña al estudiante cómo usar las herramientas que tiene a su alcance, tales como: diccionarios, libros, entre otros. Si a aquellos a quienes se les considera expertos, por ejemplo, los traductores oficiales, pueden acudir a estas ayudas al momento de realizar su trabajo ¿por qué no hacer lo mismo con los estudiantes?,

Por otra parte, mediante una matriz DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas) (Figura 15) se hizo un análisis del proceso de la intervención pedagógica, con el fin de establecer un diagnóstico objetivo tanto a nivel interno como a nivel externo, para un futuro ciclo de intervenciones, ya que todo el entorno juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza

– aprendizaje de una lengua extranjera. Gracias a esta herramienta es posible plantear estrategias de mejora y crecimiento en un proyecto.

La herramienta consiste en detectar las debilidades y fortalezas a nivel interno de la intervención pedagógica y las oportunidades y amenazas a nivel externo. Una matriz DOFA permite visualizar los factores positivos que se pueden potencializar para enfrentar los factores negativos. Lo interesante de esta herramienta es que le brindó a la docente investigadora tener una actitud positiva a lo largo de la investigación, de modo que a medida que surgían dificultades también se podían visualizar las posibles soluciones.

Figura 15

Matriz DOFA

A NIVEL INTERNO	A NIVEL EXTERNO
DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de tiempo. 2. Nivel de Inglés de los estudiantes. 3. Falta de recursos. 4. Límites entre lo privado y lo público. 5. Desconocimiento de la teoría. 6. Asistencia de los estudiantes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyo de un hablante nativo. 2. Consentimiento de los padres. 3. Apoyo entre colegas. 4. Gratuidad de las redes sociales. 5. Plataforma de fácil manejo. 6. Respaldo académico.
FORTALEZAS	AMENAZAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Credibilidad en el proyecto. 2. Actitud de los estudiantes. 3. Flexibilidad de la secuencia. 4. Carácter innovador de la secuencia. 5. Temas de interés. 6. Baja inversión. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bloqueo de las cuentas. 2. Burocracia institucional. 3. Infraestructura del colegio. 4. Cantidad de estudiantes. 5. Husos horarios. 6. Interrupción de agentes externos

Seguidamente, se hace el cruce de factores internos con externos:

FORTALEZAS	AMENAZAS
Credibilidad en el proyecto.	Burocracia institucional.
Actitud de los estudiantes.	Interrupción de agentes externos
Flexibilidad de la secuencia.	Bloqueo de las cuentas.
Carácter innovador de la secuencia.	Husos horarios.
Temas de interés.	Infraestructura del colegio.
Baja inversión.	Cantidad de estudiantes.

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
-------------	---------------

Falta de tiempo.	Apoyo entre colegas.
Nivel de Inglés de los estudiantes.	Apoyo de un hablante nativo.
Falta de recursos.	Gratuidad de las redes sociales.
Límites entre lo privado y lo público.	Plataforma de fácil manejo.
Desconocimiento de la teoría.	Respaldo académico.
Asistencia de los estudiantes.	Consentimiento de los padres.

Después se procede a cruzar los dos factores internos y los dos externos

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Credibilidad en el proyecto.	Límites entre lo privado y lo público.
Actitud de los estudiantes.	Desconocimiento de la teoría.
Flexibilidad de la secuencia.	Falta de tiempo.
Carácter innovador de la secuencia.	Nivel de Inglés de los estudiantes.
Temas de interés.	Asistencia de los estudiantes.
Baja inversión.	Falta de recursos.

AMENAZAS	OPORTUNIDADES
Bloqueo de las cuentas.	Gratuidad de las redes sociales.
Burocracia institucional.	Apoyo entre colegas.
Infraestructura del colegio.	Apoyo de un hablante nativo.
Cantidad de estudiantes.	Consentimiento de los padres.
Husos horarios.	Plataforma de fácil manejo.
Interrupción de agentes externos.	Respaldo académico.

Después de haber hecho los análisis de los escritos y del entorno que acompañó la presente investigación, la docente evalúa nuevamente el desempeño académico de los estudiantes (Tabla 5) mediante la misma tabla de valoración que uso antes de iniciar la intervención pedagógica, con lo cual se puede ver que hubo una mejoría independientemente de la nota numérica que cada uno tenga en la asignatura. Se puede notar que el interés por la clase aumentó, ya no hay ninguno que muestre un interés nulo por la asignatura. Asimismo, hubo estudiantes que dieron el salto de pasar de un interés nulo por la clase a querer aprender realmente, es el caso de la estudiante DC. Por su parte, hubo estudiantes que, aunque se les notaba el interés por aprender su participación era escasa, pero con la intervención pedagógica se disparó, es el caso de JH, por mencionar sólo unos ejemplos. En cuanto a la parte escrita, eran varios los estudiantes en quienes su producción era

escasa, pero con las destrezas que poco a poco fueron desarrollando pudieron pasar del color rojo al color amarillo, lo que es un buen indicador pues por lo menos se evidencia que su proceso ha iniciado. Basta mirar la tabla para darse cuenta de que la disminución del color rojo conllevó a un aumento en el color de casillas de color amarillo y verde lo que denota una mejora en el desempeño académico de los estudiantes.

Aunque la presencia del color rojo no se pudo eliminar con la intervención pedagógica, se puede afirmar que al menos la semilla quedó sembrada y que bien puede pensarse que con otros ciclos de esta secuencia didáctica los resultados podrían mejorar aun más.

Tabla 5

Matriz de valoración de los estudiantes (después de la intervención pedagógica)

MATRIZ DE VALORACIÓN DE DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES																					
ESTUDIANTE		C	J	A	J	J	J	R	A	B	C	Y	D	L	Y	S	D	D	M	N	Z
		A	C	C	D	H	L	M	R	S	V	A	C	G	G	J	L	O	O	Q	S
INTERÉS POR LA CLASE	Aprender	x	x		x	x			x		x		x							x	
	Pasar			x			x	x		x		x		x	x	x	x	x	x		x
	Ninguno																				
DESEMPEÑO ACADÉMICO	Excelente	x	x		x	x			x		x		x							x	
	Bueno			x			x	x				x						x	x		
	Aceptable									x			x		x	x	x				x
PARTICIPACIÓN EN CLASE	Fuerte	x	x		x	x			x		x									x	
	Intermedia			x			x				x		x		x	x		x	x		
	Escasa							x				x		x			x				x
COMPETENCIA ESCRITA EN INGLÉS	Promedio		x			x					x									x	
	Mínima	x							x			x	x	x				x	x		
	Escasa			x	x		x	x		x					x	x	x				x

Nota. En esta tabla se aplica la técnica de la “Semaforización”, por ello los colores son imprescindibles.

Finalmente, a través de Tabla 6 se muestran las categorías que se presentaron dentro de la intervención pedagógica, aquellas situaciones repetitivas que fueron el termómetro que le iban indicando a la docente investigadora cómo iba el proceso. También, se plasma cómo fueron manejadas, analizadas y estudiadas por parte de la docente, además de agregar una sugerencia para

futuros investigadores que quieran seguir sus pasos con la implementación de investigaciones como ésta.

Tabla 6.

El "haber" y el "deber" dentro de la clase de 804

CATEGORÍA EMERGENTE	HECHO	SOLUCIÓN	RESULTADO	SUGERENCIA
	-Bloqueo de las cuentas de Facebook.	-Desviar la atención de los sospechosos causantes del bloqueo de las cuentas. -Usar las cuentas de Facebook que ya tenían creadas tanto los estudiantes como la docente desde tiempo atrás.	-Los bloqueos disminuyeron. -Uso sin contratiempos de las cuentas de Facebook.	- Reservar la información del proyecto para los directamente implicados. -Abrir los perfiles de Facebook con suficiente anticipación, ojalá desde antes de iniciar la intervención pedagógica.
Dificultades tecnológicas	-Incumplimiento de los estudiantes con la apertura de los correos electrónicos y perfiles de Facebook.	-Ampliar el plazo para su apertura.	-A medida que pasaba el tiempo se iba engrosando la lista de participantes.	-Generar un espacio y un encuentro dentro de la institución educativa entre padres de familia, estudiantes y docente para la apertura de los correos electrónicos y los perfiles de Facebook. -Desarrollar este tipo de proyectos investigativos con estudiantes de mayor edad y madurez.
	-Falta de recursos tecnológicos en la institución y de un lugar para guardarlos.	-Utilizar los recursos propios: portátil, cable HDMI, cámara fotográfica, trípode.	-Desarrollo más fluido de las clases, sin tener que pasar por el filtro de los permisos y burocracia que implica usar algunos	-Solicitar los equipos que se necesitan para la intervención pedagógica antes de su inicio, así como también un espacio

			recursos de la institución educativa. En cuanto a su almacenamiento la docente acudió a la amabilidad de la persona de la fotocopidora del colegio y de algunas secretarias para guardarlos, pues no era práctico estar transportando los equipos desde la casa de la docente al colegio todos los días.	dentro de la institución para guardarlos.
	-Inestabilidad de la conexión de internet para las videollamadas	-Cambiar el horario de la videollamada, evitar las horas más concurridas.	-Mayor rapidez en la comunicación.	-Identificar el lugar de la institución educativa donde la estabilidad de la conexión sea más efectiva y trasladar la clase a dicho lugar los días que se tenga planeado hacer una videollamada.
Enseñanza por habilidades	-Enfoque en la enseñanza de “escritura”	-Integrar las otras habilidades que se necesitaron: escucha, habla, y lectura	-Mejor apropiación de la lengua extranjera objeto de estudio, en este caso: inglés	-No separar las habilidades que se requieren para el proceso de enseñanza – aprendizaje de un idioma. Tenerlas siempre presentes y darle énfasis a la que se quiere desarrollar con mayor profundidad.
Interrupciones	-Llegadas de terceros en medio del desarrollo de las clases. (Coordinadora, docentes, padres de	-Recibirlos para decirles que la clase estaba siendo grabada y que en consecuencia en ese	-Desconcentración de los estudiantes. -Pérdida del hilo conductor.	-Entregar formalmente una circular a toda la comunidad educativa informando que la intervención pedagógica

Ruido	<p>familia, secretarias)</p>	<p>estudiantes,</p>	<p>momento era imposible atenderlos.</p>	<p>-Pérdida de tiempo al tener que retomar o repetir lo que ya se había dicho.</p>	<p>ha iniciado, adjuntando las fechas y los horarios para evitar interrupciones.</p>
	<p>-Interrupción de la clase por factores externos tales como:</p>	<p>-Esperar a que los vehículos pasaran y a que vendedores ambulantes terminaran la promoción de sus productos para continuar con la clase.</p>	<p>-Desconcentración y distracción de los estudiantes. -Risa -Frustración -Mal genio -Desesperación. -Estrés -Pérdida de tiempo para llevar a cabo la clase según lo planeado.</p>	<p>-Dejar un aviso a la entrada del salón que diga: “Por favor no interrumpir, estamos grabando la clase”</p>	
<p>.El paso concurrido de vehículos (buses, camiones, volquetas, carros y motos), justo en la calle que colinda con el salón.</p>	<p>.La publicidad que vendedores ambulantes de aguacates, plátanos y yuca hacían con su megáfono justo en esa misma calle, que queda donde está ubicada la institución educativa.</p>	<p>-Charla con los profesores de educación física y los estudiantes pidiéndoles el favor de bajar el tono de su voz y evitar los gritos de euforia por sus celebraciones deportivas</p>	<p>-Solicitar un cambio de salón. Pedir uno que se aleje lo suficiente de la calle vehicular y de la cancha y que ojalá tenga puertas y ventanas que se puedan cerrar.</p>	<p>-Tener a la mano copias de la misma circular que se envíe al resto de la comunidad educativa (en la que se informa sobre la intervención pedagógica) y compartirla con los vendedores ambulantes, pidiéndoles el favor de publicitar sus productos en otro sitio, o por lo menos en otro horario para evitar las interrupciones que sus megáfonos ocasionan.</p>	

<p>-Existencia de estudiantes que: .tienen interés por aprender el idioma. .la asignatura no representa más que un requisito que cumplir para aprobar el año escolar. .no les interesa reprobado la asignatura.</p>	<p>Ante este grupo de estudiantes tan diversos la docente optó por hacer todo lo posible por involucrarlos en la clase, teniendo en cuenta sus gustos e intereses.</p>	<p>-El nivel de motivación aumentó. La docente lo pudo notar en la medida en que conforme pasaba el tiempo de la intervención, había menos permisos y excusas para ir al baño o salirse del salón de clase. Los estudiantes participaban más y de manera voluntaria, a pesar de las interrupciones externas cada día fue más fácil recapturar su atención cuando por algún motivo alguien interrumpía la clase. Muchos querían ser elegidos para las distintas actividades propuestas en la intervención pedagógica. Se sentían privilegiados de haber sido elegidos por la docente para realizar el proyecto, tanto así que durante los descansos lo comentaban con estudiantes de otros grados. Le pedían a la docente que pidiera horas “prestadas” a otros docentes de otras asignaturas para seguir con “inglés”, incluyendo las de educación física e informática que generalmente son las</p>	<p>-Desarrollar clases más significativas para los estudiantes no sólo porque hay un proyecto de maestría de por medio sino por el mismo amor a la enseñanza que habita (o debería habitar) en cada docente. -Generar una comunidad de aprendizaje que motive a todos a querer hacer bien las cosas. -Compartir los resultados de investigaciones como estas.</p>
--	--	--	---

Motivación

			clases favoritas de los estudiantes.
Curiosidad	<p>Estudiantes que creen que entender y hablar inglés es una meta que está fuera de su alcance.</p>	<p>-Aunque parezca muy cliché, la solución consistió en demostrarles lo contrario. Poco a poco los estudiantes fueron construyendo herramientas que les permitían acercarse más al idioma no sólo en su entendimiento sino en su uso.</p>	<p>-Estudiantes más proactivos, llenos de preguntas y deseos por ampliar su vocabulario, expresiones, con dudas de ¿cómo se dice?, ¿cómo se pronuncia?, ¿cuál es la diferencia entre...?, ¿cuándo se usa...?, ¿es verdad que...?</p> <p>-Estudiantes que prefieren aguantarse las ganas de ir al baño porque no se quieren perder nada de lo que acontece en la clase de inglés.</p>
Confianza / autoestima	<p>-Estudiantes que creen que por estar en un colegio público es imposible aprender inglés y ya se han dado por vencidos.</p> <p>-Estudiantes que creen que ya no hay nada que hacer en cuanto al aprendizaje de esta lengua porque no están matriculados en un colegio bilingüe o porque no pueden pagar un curso de inglés.</p> <p>-Estudiantes que creen que ya es imposible aprenderlo porque ya ha pasado mucho tiempo desde que están tomando clases de</p>	<p>-Empezar por el principio.</p> <p>-Retomar temas que ya se habían dado por “vistos”</p> <p>-Repetir procesos las veces que fue necesario.</p> <p>-Elegir líderes de grupo que ayudaran a los que necesitaban más refuerzo.</p>	<p>-Estudiantes más seguros de sí mismos, que, aunque saben que saben poco, se apropian de ese conocimiento y lo usan con la certeza de que lo están usando bien.</p> <p>-Personas más conscientes de sus capacidades, bien lo dice el refrán “querer es poder”</p>

inglés y nada que aprenden, según palabras de ellos mismos.

-Estudiantes cohibidos de participar, acostumbrados a esperar a que es el docente el que decide qué y cómo es lo que se va a hacer en clase.

-Darle voz al estudiante.

-Estudiantes comprometidos y entusiasmados con su proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera.

-Estar siempre atentos a lo que los estudiantes tienen por decir. Ese viejo paradigma de que el estudiante no sabe y el maestro sí, hay que erradicarlo. Todos los implicados en un salón de clase tienen algo que aportar, y entre todos se puede construir un ambiente de camaradería y apoyo que contribuye al buen desarrollo de la clase. Además, hay que tener siempre presente que el estudiante es un agente activo que merece y tiene que ser tenido en cuenta en todo.

Participación

7. Conclusiones

Una secuencia didáctica de treinta horas resultó ser un tiempo muy corto para evidenciar escritos ejemplares en los estudiantes de octavo grado. Afortunadamente, hubo la posibilidad de aumentar la intensidad horaria semanalmente, pasando de cuatro a siete u ocho horas, gracias a la camaradería de los colegas de la docente investigadora, de no haber sido así la secuencia habría durado dieciséis horas como se planteó inicialmente y los resultados habrían sido menos alentadores.

Trabajar procesos lecto-escriturales y orales en lengua extranjera requieren de tiempo, disciplina y cambios de actitud, tres aspectos fundamentales que no se instauran en el imaginario de los estudiantes de un momento a otro. Afortunadamente, hubo una mejora, lo cual indica que con cuantos más ciclos de la secuencia didáctica se apliquen más posibilidades tienen los estudiantes de mejorar su nivel de inglés.

En cuanto a la creación de cuentas en Facebook, pedirles a los estudiantes que las abran y las usen según los parámetros de la docente y con fines académicos resultó ser bastante dispendioso, porque los objetivos los gustos y propósitos de ambas partes eran diferentes. Los estudiantes de octavo grado abren redes sociales para saber lo que acontece con su círculo de amigos y para ganar reconocimiento y popularidad, no para aprender y menos para compartir actividades académicas en sus “muros”, porque el temor a la burla y a la crítica es bastante grande.

Asimismo, el concepto que los estudiantes tienen de las redes sociales es que éstas son personales, ellos tienen muy clara la frontera entre lo público y lo privado, además manejan muy bien la plataforma para en efecto dejar ver y compartir sólo lo que ellos desean, evitando el ciber-

acoso por compartir contenido que los vuelva vulnerables. Sin embargo, es difícil comprender lo que para los estudiantes es “la privacidad” pues muchas de las cosas que publican traspasan esos límites, mostrando de manera desmesurada y escueta su cuerpo y vida personal a través de fotos y videos bastante explícitos.

Los estudiantes de octavo grado, por ser adolescentes, están en una edad en la que “el qué dirán” les importa mucho y por eso son tan celosos con sus redes sociales, tanto así que no se sienten a gusto con que sus papás sepan sus contraseñas y lo que allí publican. Por tal motivo, cuando la docente investigadora les pidió que publicaran sus comentarios en inglés en el muro de la plataforma para que los demás participantes pudieran leerlos y comentarlos, no se sintieron cómodos con la idea y pocos lo hicieron. En contraposición, optaron por escribir sus comentarios y compartir el video de las recetas de cocina únicamente con la docente y el hablante nativo a través del chat privado, de esa manera se sentían a salvo de la crítica pública.

Buscar un detonante que motive a los estudiantes a incursionar en otras prácticas letradas depende en gran medida de la iniciativa, creatividad y actitud del docente en su quehacer diario. Lo importante es generar ese motor que los impulse a crear contenido, independientemente de las dificultades que se presenten en el camino; tales como: el nivel de inglés de los estudiantes, los impasses tecnológicos, el cumplimiento del plan de área establecido, la falta de tiempo, recursos e infraestructura. Se requiere de la buena voluntad de todas las partes implicadas para generar prácticas pedagógicas innovadoras.

Con respecto a las dificultades a nivel de escritura de textos en inglés de los estudiantes objeto de estudio se puede decir que estas tuvieron que ver con escribir en primera persona, mostrar una posición personal de manera explícita y clara, y con la capacidad de establecer relaciones explícitas entre las oraciones a través de conectores. Los estudiantes no quieren que los demás

sepan cómo escriben ni qué es lo que piensan con respecto a algo, para ellos es más fácil repostear lo que alguien más ha escrito para evitar ser juzgados o señalados.

Se puede afirmar que es muy difícil separar las habilidades que se requieren para aprender un idioma: escucha, habla, lectura y escritura dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. Aunque es verdad que se le puede dar más énfasis a unas más que a las otras, abstraer una de ellas de las otras tres es un despropósito.

Hay procesos cognitivos de los estudiantes que van más allá de lo evidente, y cuya nota numérica no refleja lo que realmente está sucediendo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así, que se pueden encontrar estudiantes totalmente despreocupados por ser los primeros, pero muy comprometidos con la construcción de su conocimiento, aquel conocimiento que los inquieta, que los llena, que los hace ir más allá de los muros del colegio aun cuando dentro del salón de clases pasen desapercibidos, en gran medida debido a las prácticas tradicionales de maestros que fosilizan el conocimiento.

Al contrario de lo que muchas personas suelen creer, la publicación de notas en redes sociales requiere de una estructura. Si bien hay espacio para la informalidad, eso no quiere decir que se pueda escribir lo que sea como sea. Detrás de las pantallas hay un lector que quiere y merece captar la intencionalidad del autor. Ese lector, en muchas ocasiones, deseoso de interactuar con el autor casi instantáneamente, escribe también, y es ahí precisamente donde se encuentra lo novedoso y rico de las redes sociales, no sólo se acortan las distancias sino el tiempo de respuesta. Es por ello, que para que ese hilo de comunicación no se rompa debe haber todo un proceso escritural que lo respalde, que por supuesto se gesta en la escuela.

Finalmente, cabe decir que todo aquello que un docente enseña, sea bueno o malo, repercute y queda en la vida de los estudiantes, y por supuesto las lecciones no se dan sólo frente

al tablero. Cuando el estudiante ve que su docente es persistente, responsable, divertido, disciplinado, que prepara la clase, soluciona problemas, innova en sus prácticas educativas sin resistirse al cambio; ahí el estudiante está aprendiendo y cuando ve que no lo hace, lamentablemente también está aprendiendo, he ahí la importancia de asumir el rol de la enseñanza con la responsabilidad que el caso amerita porque son vidas humanas las que están en juego.

8. Recomendaciones

Es pertinente mencionar que se deben permitir todas las modificaciones a que haya lugar durante la intervención pedagógica, ya que ahí radica su riqueza, en ir la analizando y alimentando según los hallazgos que se van presentando, ella no es una camisa de fuerza a la que el docente se deba someter, sin importar si va apuntando al cumplimiento de los objetivos o no. Es importante tener en mente plan B, plan C, etc, porque contratiempos siempre va a haber y el docente investigador debe procurar en la medida de lo posible darles solución.

Asimismo, es muy importante escuchar atentamente las inquietudes e intereses de los estudiantes, son ellos los protagonistas del proyecto investigativo, por ellos y para ellos es que se fomentan este tipo de intervenciones pedagógicas, por tanto, involucrarlos en el proceso es vital. En consecuencia, tener una actitud propositiva, mente abierta y capacidad de negociación de todas las partes involucradas, son elementos imprescindibles en toda investigación.

Es necesario hacer un trabajo fuerte de sensibilización previo a las intervenciones pedagógicas mediadas por redes sociales. Esto con el fin de generar conciencia, sentido de responsabilidad, respeto por sí mismos y por los demás con respecto a todo el contenido que dichas

plataformas permiten compartir, desde el nombre de la cuenta junto con su foto de perfil hasta el lenguaje empleado en los chats privados.

Con el fin de disminuir la probabilidad de contratiempos en cuanto a la apertura de redes sociales y su uso en ambientes educativos, sería mejor trabajar con estudiantes mayores, ya que por un lado la plataforma misma exige que como mínimo sus usuarios tengan trece años y si bien la mayoría de los estudiantes de octavo grado tienen esta edad hay unos cuantos de doce años, por otra parte, se requiere un nivel de madurez y responsabilidad más altos que den lugar a un desarrollo más fluido de la intervención pedagógica.

Es aconsejable compartir la información de la intervención pedagógica inicialmente sólo con las personas directamente implicadas: rector de la institución educativa, padres de familia y estudiantes objeto de estudio; ya que se corre el riesgo que personas ajenas al proyecto se conviertan en un obstáculo, perjudicando su desarrollo.

Sería importante crear un espacio y un momento en el que la docente investigadora, los padres de familia y los estudiantes se puedan reunir dentro de la institución educativa para la creación de los correos y las cuentas de Facebook. De esta manera, la comunicación sería más directa y el seguimiento de las indicaciones y condiciones mínimas de participación se haría más fácil.

En torno al rol del docente, es indispensable aprender a delegar funciones y a crear una red de apoyo que permita que los procesos dentro del aula de clase fluyan de una mejor manera. El docente no lo puede hacer todo, eso desgasta, desmotiva y desvirtúa los propósitos de su labor. Descubrir las capacidades que tienen los estudiantes también es función del docente y potencializar su liderazgo es un deber.

Finalmente, es importante compartir los resultados de este tipo de proyectos investigativos con otros maestros para motivarlos a reinventar sus prácticas pedagógicas a diario, ya que no son imposibles de realizar, tampoco requieren de mucha inversión, sólo es cuestión de voluntad, disposición y buena actitud, y los resultados bien valen la pena.

Referencias Bibliográficas

- Anaya Aguirre, Luis Fernando y Rodríguez Saavedra, Nathalia. (2019). *Implementación de una comunidad virtual de aprendizaje para apoyar procesos de desarrollo profesional docente desde la plataforma Moodle*. Tesis de maestría. Bucaramanga, Colombia: Universidad de Santander.
- Astudillo Valverde, Diego Felipe. (2013). *El uso de Facebook como apoyo en el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior*. Tesis de maestría. Bogotá, Colombia: Universidad Tecvirtual. Escuela de Graduación en Educación. Recuperado de: <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/571826>
- Ausubel D. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Cognición y desarrollo humano*. Paidós. España. Recuperado de: https://issuu.com/luisorbegoso/docs/ausubel_-_adquisicion_y_retencion_d
- Bautista Sepúlveda, Claudia Liliana. (2019). *“My town: my enchanted land”: using story writing to Foster local cultural identity in the EFL classroom*. Tesis de maestría. Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2019/175216.pdf>
- Barón L. & Müller O. (2014) *La Teoría Lingüística de Noam Chomsky. Del Inicio a la Actualidad*. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>

Bucaramanga Metropolitana, Cómo vamos 2021 (BMCV)

Cassany, D. (1999). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. Carabela, ISSN 0213-9715, No 46. (Ejemplar dedicado a la expresión escrita en el aula ELE). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7197339>

Cassany, D. (199). En_línea. Construir la escritura. Paidós. Barcelona.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama, Barcelona.

Cassany, D. (2012). En_línea. Leer y escribir en la red. Anagrama. Barcelona.

Chomsky, N. (2006). Language and Mind. Cambridge: Cambridge University Press.

Colombia, Congreso de la República. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2006) Formar en lenguas extranjeras: Inglés ¡el reto! [Guía 22]. Bogotá: Imprenta Nacional.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos del Aprendizaje. Bogotá: Imprenta Nacional.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2016) Orientaciones y principios pedagógicos: Currículo sugerido de inglés [Anexo 14]. Bogotá: Imprenta Nacional.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2018). Programa Nacional de Bilingüismo. [Online]. Consultado en septiembre 25, 2021. Disponible en: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2021) Consultado el 13 de abril, 2022. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/409545:Icfes-presento-a-la-comunidad-educativa-el-Informe-de-los-Resultados-agregado-Saber-11-en-2021>

Colombia, Ministerio de Salud (1993). Resolución N° 008430. Consultado en abril 27, 2022 en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Delgado M. & Solano A. (2009) Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. Volumen 9, Número 2. Recuperado de: <http://euaem1.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/1538/estrategias.pdf?sequence=1&is>

Estupiñan, et al. (2013). Investigación Cualitativa, métodos comprensivos y participativos de investigación. Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.uptc.edu.co/jspui/bitstream/001/3870/1/2940.pdf>

Jolibert, J. (2002). Formando niños lectores de textos. DOLMEN EDICIONES S.A. Octava edición.

Krashen, S. & Terrel, T. (1998) The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Great Britain: Prentice Hall Europe. Recuperado de: http://www.sdkrashen.com/content/books/the_natural_approach.pdf

- Krashen, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use. The Taipei Lectures*. Heinemann, NH. Recuperado de: http://palazzomalvisi.com/wp-content/uploads/2015/03/S_Krashen_Explorations_Language.pdf
- Layton, K. (2021) *Extensive Reading: a mediation resource to foster critical reading skills in the EFL classroom*. (Tesis de maestría). Universidad Industrial de Santander.
- Laverde, Heidi C. (2015). *Facebook como Medio para Promover la Producción Escrita en Inglés*. Tesis de maestría. Chía, Colombia: Universidad de La Sabana. Recuperado de: [chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgiclfndmkaj/https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/20289/Heidy%20Carol%20Angie%20Laverde%20Hernandez%20\(tesis\).pdf?sequence=1](chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgiclfndmkaj/https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/20289/Heidy%20Carol%20Angie%20Laverde%20Hernandez%20(tesis).pdf?sequence=1)
- Ley 115. (1994). *Ley General de Educación*. Colombia: Ministerio de Educación.
- Lomas C., Osoro A., Tusón A (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Papeles de pedagogía. Paidós. Barcelona.
- Marcelo, C. (2013). *Las tecnologías para la innovación y la práctica docente*. Universidad de Sevilla. *Revista Brasileira de Educação* v.18 n. 52 jan. - mar. 2013. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/03.pdf>
- Najwa M. Alhosani (2008). *Utilizing the writing process approach with English as a Second Language writers: a case study of five fifth grade ESL Arab students*. Tesis de doctorado. Universidad del Estado de Kansas. Recuperado de: [Downloads/NajwaAlhosani2008%20\(5\).pdf](Downloads/NajwaAlhosani2008%20(5).pdf)
- Norma Técnica Colombiana (NTC) 4595 “Ingeniería Civil y Arquitectura, Planeamiento y Diseño de Instalaciones y Ambientes Escolares” (MEN, 2000). Consultado en abril 27 de 2022 en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96894_Archivo_pdf.pdf

Orientación Universia. (2019). ¿Por qué se pierden las becas que ofrecen países extranjeros?.

Recuperado de: [¿Por qué se pierden las becas que ofrecen los países extranjeros? - Tips y consejos \(universia.net.co\)](https://universia.net.co/consejos)

Prensky, Marc. (2001) Nativos digitales, inmigrantes digitales. On the Horizon (MCB University

Press, Vol. 9 No. 6, December 2001). Recuperado de: <http://recursos.aprenderapensar.net/files/2009/04/nativos-digitales-parte1.pdf>

Revista Semana. (2017). Colombia y su preocupante nivel de inglés. Recuperado de:

<https://www.semana.com/educacion/articulo/bilinguismo-nivel-de-ingles-en-colombia/542736/>

Revista Semana. (2022). ¿Cuál es el mejor colegio del país?, según los resultados de la Pruebas

Saber 11. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/cual-es-el-mejor-colegio-del-pais-segun-los-resultados-de-la-prueba-saber-11/202254/>

Rivera Juan, Maria Ignacia. (2020). *Fomento de las habilidades oral y escrita en L2 (inglés) de estudiantes de tercero de primaria de una institución educativa pública desde la plataforma Google Classroom*. Tesis de maestría. Colombia: Universidad del Norte.

Ruiz, F. (2014). Ventajas del uso de las TIC para la enseñanza de lenguas extranjeras (Advantages

of the use of ICT to teach foreign languages). Grado Maestro en Educación primaria Universidad de Cantabria. Recuperado de:

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/5065/RuizGarciaFernando.pdf?sequence=1>

Sánchez Jabba, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. Agosto 28, núm. 191. Documentos de trabajo sobre economía regional. Banco de la República. Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER) – Cartagena. ISSN 1692 – 3715. Cartagena de Indias, Colombia. Semana, marzo 23 2022. Disponible en: <https://www.semana.com/nacion/articulo/cual-es-el-mejor-colegio-del-pais-segun-los-resultados-de-la-prueba-saber-11/202254/>.

Sandoval C. (1996). Investigación cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES Bogotá. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2815/1/Investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>

UNESCO. (2018). La UNESCO y los objetivos de desarrollo sostenible. [Online]. Consultado en : octubre 20, 2021. Disponible en: <https://es.unesco.org/sdgs>.

Yañez Cortez, Claudia Alicia. (2020). *Estrategias Didácticas para el Fortalecimiento de la Competencia Comunicativa durante el Proceso de Aprendizaje del Idioma Inglés*. Tesis de maestría. La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/25414/TM391.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zavala, V. (2002). (Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Recuperado de: <https://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/1041/ZavalaVirginia2002%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Apéndices

Apéndice A

Consentimiento Informado



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
COLEGIO HUBERTO GÓMEZ NIGRINIS



CONSENTIMIENTO INFORMADO²

Cordial saludo, apreciado/a acudiente:

Yo, Ingrid Liliana Martínez Barbosa, profesora de inglés del Colegio Humberto Gómez Nigrinis, deseo adelantar un proyecto de investigación titulado “*Fortalecimiento de la competencia escrita en inglés a partir de la publicación de notas en redes sociales*”, como parte de mi proyecto de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El presente documento tiene como propósito informarle y solicitar su autorización para la participación del estudiante:

_____ del grado _____
 _____ de la institución educativa antes mencionada. El objetivo general del estudio es: fortalecer la competencia escrita en inglés a partir de la publicación de notas en redes sociales.

² Tomado de: Layton, K. (2021) *Extensive Reading: a mediation resource to foster critical reading skills in the EFL classroom*. (Tesis de maestría). Universidad Industrial de Santander.

La participación de los estudiantes en este estudio será a través de diferentes sesiones presenciales a desarrollarse en las clases de inglés con la docente del área y de tareas individuales hechas en casa. Los estudiantes suministrarán información relacionada con los propósitos del proyecto, la cual será confidencial y sólo se usará con fines académicos como parte del proceso de análisis de los datos y permitirá cumplir con los objetivos planteados en la investigación. Sin embargo, se aclara que la participación en este proyecto es voluntaria (no obligatoria) y ésta no tendrá compromiso alguno con las notas de clase.

Este proyecto de investigación se acoge a los parámetros establecidos en la ley 1581 de 2012 y en el decreto 1377 de 2012 en cuanto al manejo de los datos obtenidos. Estos datos serán custodiados por la docente investigadora y serán guardados en medio digital. La identidad del /la participante estará salvaguardada por un código, por lo que en ningún momento se revelarán datos personales como nombre o documento de identidad.


Como padre de familia, acudiente o adulto responsable, es importante su participación, para lo cual le solicito diligenciar los siguientes datos:

Yo, _____ con número de identificación _____ de _____, Colombia, en calidad de representante legal y en uso de mis plenas facultades legales autorizo, por medio del presente documento, la participación del estudiante en el proceso de investigación descrito en este documento. Así mismo, certifico que he sido informado de los propósitos del estudio y los fines con los que será utilizada la información recolectada mediante pruebas diagnósticas y demás instrumentos planteados por la investigadora. Reconozco que la información que se 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. De igual modo, autorizo que se realicen filmaciones y/o fotografías en las que el rostro del participante sea visible.

Firma del acudiente

Firma de la profesora investigadora

Apéndice B*Cuestionario Anónimo*

	DATE: _____
	GRADE: _____

Lea cuidadosamente las siguientes preguntas y escoja la respuesta que más se ajuste a su realidad, a su gusto u opinión personal. No hay respuestas correctas o incorrectas así que por favor contéstelas de manera honesta e individualmente.

- ¿A qué género pertenece usted? _____ femenino _____ masculino
- ¿Cuántos años tiene? _____
- ¿Tiene servicio de internet en su casa? _____ Sí _____ No
- ¿Tiene datos en su dispositivo móvil (celular)? _____ Sí _____ No
- ¿Maneja redes sociales? _____ sí _____ No
- Si en la pregunta 5 contestó “Sí” responda la pregunta 6, de lo contrario déjela en blanco. ¿Sus padres saben que usted maneja redes sociales? _____ Sí _____ No
- ¿Le pidió permiso a sus padres para abrir redes sociales? _____ Sí _____ No
- De las siguientes redes sociales escoja su favorita:
 _____ Facebook _____ Instagram _____ Twitter _____ Otra, ¿Cuál? _____
- Indique en cuál o cuáles de las siguientes redes sociales tiene usted abierta una cuenta.
 _____ Facebook _____ Instagram _____ Twitter
- ¿Cuál de las siguientes redes sociales es la que visita más a menudo? Escoja solo una.
 _____ Facebook _____ Instagram _____ Twitter
- ¿Cuánto tiempo dedica a las redes sociales diariamente? Indique una sola opción.
 _____ menos de 1 hora _____ 1 hora _____ 2 horas _____ más de dos horas
- Enumere en orden de importancia el contenido que usted busca en redes sociales, siendo 1 el más importante y 9 el menos importante.
 _____ Deportes _____ Farándula _____ Música
 _____ Moda _____ Maquillaje _____ Chismes de mis amigos
 _____ Cocina _____ Política _____ Otro, ¿Cuál? _____
- ¿Escribe comentarios en inglés en sus redes sociales? _____ Sí _____ No

Apéndice C

Guía de la Entrevista al Grupo Focal



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
COLEGIO HUMBERTO GÓMEZ NIGRINIS



GUÍA DE LA ENTREVISTA FOCAL

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL

Buenos días

Como ustedes ya saben mi nombre es Ingrid Liliana Martínez Barbosa, Licenciada en Idiomas de la UIS, quien ha compartido con ustedes en las clases de inglés del año pasado (2021) cuando cursaban séptimo grado y lo que llevamos de este año (2022) en octavo grado. El motivo por el cual estamos reunidos es porque deseo conocer cuáles redes sociales usan ustedes y el contenido que los impulsa a entrar en ellas y a escribir comentarios.

PREGUNTAS³

1. Cuéntenme ¿cómo hacen sus profesores cuando les quieren compartir algún video / noticia o fotografía en clase?
2. ¿Cómo consultan las tareas que les dejan los profesores para la casa?
3. ¿Tienen celular? ¿Cómo hacen para tener internet en su celular?
4. ¿Usan redes sociales? ¿En cuáles redes sociales tienen abierta una cuenta?
5. Entre Facebook, Instagram y Twitter ¿cuál red social visitan más a menudo? ¿Por qué?
6. ¿Cuál es su red social favorita?

³ Tomadas y adaptadas de: Laverde, H. (2015). *Facebook como Medio para Promover la Producción Escrita en Inglés*. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/20289>

7. ¿Para qué abren una red social?
8. ¿Qué contenido buscan cuando ingresan a las redes sociales?
9. ¿Para qué sirve Facebook?
10. ¿Qué saben acerca de las opciones para interactuar que tiene Facebook?
11. ¿Qué es lo que más les gusta de Facebook? ¿Por qué?
12. ¿Qué es lo que menos les gusta de esta red? ¿Por qué?
13. ¿Cuáles emoticones o memes usan en Facebook?
14. Antes de escribir un comentario en Facebook ¿qué es lo primero que piensan?
15. ¿Qué clase de expresiones usan en Facebook?
16. ¿Escriben comentarios de su propia autoría o prefiere repostear los de alguien más?
17. ¿Publican comentarios en inglés? Si lo hacen ¿cómo se sienten?
18. ¿Qué es lo que más les llama la atención en cuanto a la idea de comunicarse en inglés en Facebook?
19. Mencionen una ventaja de escribir notas en inglés en Facebook.
20. Mencionen una desventaja de escribir notas en inglés en Facebook.

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

1. ¿Qué consideran ustedes que puede ayudar a mejorar su escritura en inglés?
-

DESPEDIDA Y AGRADECIMIENTO

Finalmente quiero darles las gracias por su participación y colaboración al contestar esta entrevista. Recuerden que la información que fue suministrada es confidencial y sólo será usada con fines académicos.

¡Feliz día!,

Ingrid Liliana Martínez Barbosa, Docente – Investigadora

Apéndice D*Transcripción de una Entrevista Focal Inicial***TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA FOCAL INICIAL A LOS NIÑOS DE OCTAVO GRADO**

Buenos días niños como ustedes ya me conocen yo soy Ingrid Martínez llevamos conociéndonos desde el año pasado en séptimo grado y lo que llevamos este año de octavo grado. Yo les voy a hacer unas preguntas y necesito que me respondan de manera sincera, espontánea, honesta y real. Esta entrevista no tiene ninguna nota, entonces por favor necesito toda su honestidad, yo les voy asignando los turnos para que den su respuesta.

Listo, bueno empecemos entonces con la primera pregunta qué es: ¿cómo consultan las tareas que les dejan para la casa, empecemos por usted F.

F: Pues yo las consulto por internet y de vez en cuando me ayudan mis papás.

D: Por Google.

Y: Por páginas de internet

J: Por internet.

Siguiente pregunta: usan redes sociales y su respuesta es Sí por favor necesito que me digan En cuáles redes sociales tienen abiertas una cuenta.

D: Tik tok, Instagram, Facebook y Twitter

Y: Instagram, Facebook, tik tok, Twitter

J: Facebook, tik tok, Instagram

F: yo solamente tengo YouTube

Siguiente Pregunta entre Facebook, Instagram y Twitter ¿cuál red social visitan más a menudo?

F: La verdad no tengo ninguna cuenta en esas aplicaciones.

D: Facebook porque por ahí también hablo con mis amigos

Y: Facebook porque ahí hay más contenido para disfrutar.

J: Facebook por los videos que ahí salen.

¿Cuál es su red social favorita?

J: Facebook.

y: Instagram.

D: Facebook.

F: YouTube.

¿Para qué abren una red social?

D: para comunicarme y para entretenerme

y: para poder estar comunicados con el mundo.

J: Hablar con los demás.

F: para saber más información.

¿Qué contenido buscan cuando ingresan a una red social?

D: a mí me aparecen puros videos de La rosa de Guadalupe.

y: noticias que estén pasando en ese momento.

J: fútbol.

F: videojuegos.

¿Para qué sirve Facebook?

Y: Facebook sirve para compartir estados sobre cómo usted se siente en ese momento O para poder compartir con la gente momentos que usted tenga en su vida.

D: para comunicarme, para ver videos que me entretengan, para compartir sus experiencias.

J: para comunicarse con los demás.

F: para saber más información y compartirla con los familiares.

¿Qué saben acerca de las opciones para interactuar que tiene Facebook?

Y: Messenger y comentarios.

D: Messenger y comentarios.

J: Messenger y comentarios.

F: Messenger y comentarios.

¿Qué es lo que más les gusta de Facebook y qué es lo que menos les gusta?

F: Pues a mí lo que no me gusta es cuando salen groserías y lo que sí me gusta es que se pueden buscar nuevas informaciones para nosotros saber lo que pasa en el mundo.

D: Lo que más me gusta es compartir estados, imágenes y lo que no me gusta es que Facebook no tiene una configuración para hacer más privada la cuenta

Y: Lo que más me gusta es que por ahí uno puede estar más informado sobre lo que está pasando en el momento y lo que no me gusta es la gente que hace mal empleo de esta red.

J: Lo que no me gusta es la gente que presume sus cosas y lo que más me gusta es ver videos y comunicarse con los demás.

¿Cuáles emoticones o memes usan en Facebook?

D: Me divierte, me encanta y me gusta.

Y: Me importa, me encanta y me divierte.

J: me gusta y me encanta.

F: me divierte y me enoja.

Antes de escribir un comentario en Facebook, ¿qué es lo primero que piensan?

Y: lo primero es contestar de una forma que sea agradable tanto para el emisor como para el receptor.

J: Como mandar las cosas a él.

D: ver de qué se trata lo que voy a comentar para poder colocar un comentario apropiado.

F: Según el tipo de contenido.

¿Qué expresiones usan en Facebook? empecemos por J.

Y: Preguntas.

J: Hola.

F: Me sorprende.

D: Jajajajaja.

¿Escriben comentarios de su propia autoría o prefieren escribir los de alguien más?

F: De mi propia autoría.

D: De mi propia autoría.

Y: De mi propia autoría.

J: De mi propia autoría.

¿Publican comentarios en inglés? si lo hacen ¿Cómo se sienten?

F: Pues yo la verdad no he escrito comentarios en inglés, pero si lo hiciera me sentiría feliz porque aprendo más inglés.

D: No lo hago.

Y: No lo hago.

J: No lo hago.

¿Qué es lo que más les llama la atención en cuanto a la idea de comunicarse en inglés en Facebook?

Y: Puedes comentar en algunas páginas por ejemplo sean de algún otro país o que traten otro idioma.

D: Aprender el idioma para poder comunicarme con extranjeros no solamente con gente de Colombia.

F: Yo, Comunícame con unas personas que puedan hablar inglés.

J: Aprender más.

Cada uno me debe enunciar una ventaja y una desventaja de escribir notas en inglés en Facebook

D: La ventaja es que lo práctico y la desventaja es que mi nivel de inglés no es tan bueno entonces yo creo que la mayoría de los comentarios me quedaría mal.

F: la ventaja es que el inglés nos ayuda a aumentar la cantidad de conocimiento y la desventaja sería que el inglés casi no se utiliza.

Y: una ventaja es practicar la escritura y la desventaja sería escribir algún comentario que no signifique lo que realmente quiero decir.

J: la ventaja es que aprendemos más inglés y la desventaja es que no soy tan bueno en inglés.

¿Qué consideran ustedes que les puede ayudar a mejorar su escritura en inglés?

Y: entrar en algún curso y entrar en alguna página que me ayude a practicar.

J: Leyendo.

D: Escribiendo en inglés o sino también hay páginas o aplicaciones en las que usted las descargue puede hablar con gente extranjera y le ayudan con su escritura y pronunciación.

F: escuchando a otras personas que se comuniquen en inglés.

Listo niños hemos terminado la entrevista, muchas gracias por su tiempo y por su disposición, nos vemos más tardecito.

Apéndice E*Prueba Escrita Diagnóstica*

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
COLEGIO HUMBERTO GÓMEZ NIGRINIS



Universidad
Industrial de
Santander

NAME: _____ **GRADE:** _____

DATE: _____

WRITING TEST

Question 1: Write your answer in about 100 words, on the back of this sheet.



Last month Shakira and Piqué announced their break – up. They asked for privacy since they have two little boys who are the most important people for them. Everybody is shocked with those news and in the social networks there are a lot of comments about it.

Please give me your opinion about Shakira and Gerard Piqué's break - up.

Apéndice F

Secuencia Didáctica

SECUENCIA DIDÁCTICA DISEÑADA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA ESCRITA EN INGLÉS A PARTIR DE LA PUBLICACIÓN DE NOTAS EN REDES SOCIALES, CON ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE PIEDECUESTA, SANTANDER⁴				
Docente: Lic. En Idiomas Ingrid Liliana Martínez Barbosa				
Asignatura: lengua extranjera: inglés				
Duración de la Secuencia Didáctica: 30 horas				
Número de estudiantes: 40				
Justificación: El nivel de inglés de los estudiantes de octavo grado de una institución pública de Piedecuesta no es el esperado de acuerdo con las metas que ha establecido el MEN “Para el 2025 Colombia será la más educada”. De esta manera se percibe la necesidad de crear una estrategia que nos ayude a acercarnos a este objetivo paulatinamente, porque de seguir así los estudiantes de undécimo grado no alcanzarán nunca en las pruebas de estado el nivel deseado, es decir el nivel B1 de acuerdo con el MCERL				
Título de la Unidad: Momento 1 - preparación				
Tiempo estimado para el desarrollo de la unidad: 4 horas				
Estrategia de enseñanza - aprendizaje: Aprendizaje Basado en Tareas (TBL por sus siglas en inglés)				
Desarrollo de la unidad				
Sesión	Actividades	Tiempo	Recursos	Resultado

⁴ Formato tomado y adaptado de: Layton, K. Op cit.

1	Evidencia de aprendizaje: Soy capaz de completar diagramas de información personal siguiendo las indicaciones de la docente.			
	<p>1.La docente comparte con los estudiantes un collage de fotos de su cuñado pero a los estudiantes simplemente les dice: es un miembro de mi familia.</p> <p>2.Seguidamente les da un texto escrito con un pequeño párrafo corto en el que da más detalles de esa persona. Seguidamente los estudiantes tienen que completar cuatro diagramas con la información personal que hasta el momento conocen de él y con supuestos que ellos crean basados en lo que han visto en las fotos y leído en el texto.</p> <p>3.Intercambian sus escritos con un compañero para detectar posibles errores y corregirlos solo si están seguros de cómo hacerlo. Devuelven el escrito a su compañero /a.</p> <p>4.La docente les muestra un video de su cuñado en el que él les cuenta más sobre su vida personal, familiar y profesional.</p> <p>5. Los estudiantes deben colorear con verde los aciertos que tuvieron en las predicciones que ellos hicieron, con rojo las equivocaciones, y dejan sin color aquello que aún no pueden confirmar porque la información que han recibido hasta el momento no les da las herramientas necesarias para considerarlo un acierto o un desacierto.</p>	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> -Televisor -Portátil -Cable HDMI -Collage de fotos del cuñado de la docente -Guía de trabajo 1 -Video del hablante nativo -Lápiz y colores -Tablero -Marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> -Diagramas con la información del hablante nativo
2	Evidencia de aprendizaje: Soy capaz de escribir textos en forma imperativa.			

	<p>1.En el tablero la docente con la ayuda de los estudiantes hace un resumen de la información que quedó pendiente para confirmar del hablante nativo: edad, estado civil, asignatura que enseña en el colegio, entre otras.</p> <p>2.Hacemos una lluvia de ideas para determinar cómo nos vamos a comunicar con Ransom (nombre del hablante nativo) para preguntarle la información que quedó por confirmar. Los estudiantes mencionan: WhatsApp, Telegram, y Facebook, pero la docente les dice que él sólo usa Facebook, pues los americanos poco usan las otras dos redes sociales mencionadas.</p> <p>3.En parejas proceden a escribir unas reglas de uso para Facebook, con el fin de conservar el respeto y la camaradería en el grupo.</p> <p>4.Hacemos mesa redonda para sacar un compendio de las reglas escritas. Un estudiante las escribe en un cartel que ubicamos en el salón de clases para tenerlas siempre presentes.</p> <p>5.Tarea: Crear un correo electrónico y un perfil de Facebook en inglés junto con la foto de perfil, siguiendo las indicaciones de la docente.</p>	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> -Tablero -Marcadores -Guía de trabajo 2 -Cartel -Cinta 	<ul style="list-style-type: none"> -Reglas para el uso de Facebook.
UNIDAD 2				
Título de la Unidad: Momento 2 - producción				
Tiempo estimado para el desarrollo de la unidad: 23				
Estrategia de enseñanza – aprendizaje: Aprendizaje Basado en Tareas (TBL por sus siglas en inglés)				
1	Evidencia de aprendizaje: Soy capaz de crear preguntas de información personal y textos de presentación personal empleando los tiempos verbales estudiados en clase.			

<p>1.Socialización de la tarea de la sesión anterior. La docente necesita conocer el nombre con el que se registraron en Facebook para enviarles “la solicitud de amistad”. Algunos estudiantes comentan que les han bloqueado sus cuentas, y a la docente también. Por tal motivo, deciden hacer la tarea con otro nombre de usuario.</p> <p>2.Retoman nuevamente la información pendiente de Ransom para construir unas preguntas que le formularán vía Facebook. Cada estudiante crea tres preguntas que apuntan a la obtención de esa información: una con verbo To Be, otra en presente simple, y otra en pasado simple. La docente les entrega una guía de trabajo para esta actividad y allí plasmas las tres preguntas.</p> <p>3.Revisamos de manera grupal las preguntas escritas, hacemos las correcciones a que haya lugar en el tablero y los niños las reescriben en sus cuadernos, ya que la docente en cada sesión recoge los borradores de los estudiantes.</p> <p>4. Escogemos las seis o siete preguntas más significativas que les ayuden a resolver las inquietudes que tienen del hablante nativo.</p> <p>5. La docente pide seis o siete voluntarios para asignarles la tarea de enviarle esas preguntas vía Facebook al hablante nativo, una vez se haya resuelto lo del bloqueo de los perfiles en dicha red social.</p> <p>6. La docente hace una actividad de sensibilización con los estudiantes haciéndoles caer en cuenta que nadie respondería una pregunta que un extraño le formule vía Facebook. Por tal motivo, proceden a la creación de un párrafo de presentación y agradecimiento a Ransom por su tiempo, y por haber compartido con ellos las fotos y el video de su vida personal, familiar y profesional, en las sesiones anteriores. Es</p>	<p>4 horas</p>	<p>-Tablero -Marcadores -Guía de trabajo 3 -Cuadernos -Lápices / lapiceros</p>	<p>-Preguntas para Ransom -Párrafo introductorio</p>
---	----------------	--	--

	<p>una actividad individual. Luego, algunos niños voluntariamente pasan al tablero a escribirlo. Sigue la etapa de corrección en cuanto a la gramática, cohesión, coherencia y estilo.</p> <p>7. Procedemos a escoger cuatro modelos de ese párrafo introductorio para que los seis / siete niños encargados de enviarle las preguntas a Ransom lo adjunten al principio del mensaje.</p> <p>8. Nos tomamos una foto grupal que será la foto de perfil de la cuenta de Facebook de la docente y ante la cual los niños reaccionarán cuando tengan sus perfiles abiertos.</p> <p>9.Tarea: Seguir con la tarea de la apertura del perfil en Facebook.</p>			
<p>2</p>	<p>Evidencia de aprendizaje: Soy capaz de identificar el significado de una expresión a través de una imagen.</p>			
	<p>1.Reporte de la creación de los perfiles: varias cuentas bloqueadas, incluidas la de la docente. Nuevamente, se acuerda dar más tiempo para abrir los perfiles en Facebook.</p> <p>2.La docente les presenta un collage de gifs, emojis y stickers. Aleatoriamente la profesora escoge un niño para que de una bolsa saque una de esas imágenes y la ubique en una de las tres categorías en una cartelera dispuesta para eso.</p> <p>3.Una vez todas las imágenes quedan pegadas en la cartelera, la docente les pide que se enfoquen sólo en los emojis, ya que Facebook ofrece algunos de ellos – seis en total – para que los usuarios puedan reaccionar en las publicaciones de otros internautas.</p>	<p>2 horas</p>	<p>-Collage de gifs, emojis, stickers. -Cartulina -Pegamento -Guía de trabajo 4 -Tablero -Marcadores</p>	<p>-Escritura de los significados de los emojis en inglés.</p>

	<p>4 En parejas los estudiantes trabajan en una guía que la docente les entrega y en la que tienen que escribir los significados de los emojis en español y en inglés. Luego, en un cuadro en el tablero, la docente pega la imagen de esos seis emojis y los estudiantes pasan al tablero a escribir su significado. Los significados que desconocen en inglés los revisarán con uno de los niños cuya cuenta no ha sido bloqueada, la docente le pide que pase al portátil y abra su Facebook. A través del cable HDMI comparten pantalla para que todos puedan ver, y buscan en Facebook el significado de los emojis en inglés.</p> <p>5. Intercambian las guías de trabajo y cuidadosamente hacen las correcciones a que haya lugar y luego de la devuelven a sus respectivos autores.</p>			
<p>3</p>	<p>Evidencia de aprendizaje: Soy capaz de identificar y expresar a través de un emoji la reacción que me genera un cortometraje.</p>			
	<p>1. Reporte de la apertura de las cuentas de Facebook: hay varias abiertas, pero a la vez varias han sido bloqueadas.</p> <p>2. Dado que el tiempo corre y que el contacto escrito vía Facebook no se ha podido hacer, la docente les pide a los estudiantes que piensen en una solución ante este percance.</p> <p>2. Los estudiantes proponen hacer una videollamada vía Facebook. La docente se compromete a preguntarle a su cuñado si está dispuesto a participar de esta actividad teniendo en cuenta los distintos husos horarios que tiene cada país: Colombia y Estados Unidos y que él se encuentra en sus vacaciones de verano, por</p>	<p>1 hora</p>	<p>Cortometraje: “El otro par”, disponible en youtube. -Papel para dibujar emojis. -Imagen del cortometraje -Pegamento</p>	<p>-Reacción al cortometraje a través de un emoji.</p>

	<p>lo tanto, poco accede a las redes sociales por falta de señal en donde va a acampar y hacer sus caminatas.</p> <p>3. Como persiste el problema de bloqueo de las cuentas en Facebook, la docente decide mostrarles el cortometraje: “El otro par”, que había planeado compartirles vía Facebook, en la clase. El cortometraje dura cuatro minutos y medio, lo ven dos veces y seguidamente la docente les entrega un pequeño papel en el que los estudiantes plasmarán el sentimiento que les generó la cinta mediante uno de los emojis que ofrece Facebook para reaccionar a las publicaciones.</p> <p>4. La docente pega la imagen del cortometraje en una de las paredes del salón de clases y cada estudiante pasa y pega su emoji. Hay un niño encargado de organizarlos de acuerdo con orden que ofrece Facebook, ya que la idea es plasmar a mano lo más parecido posible una actividad que se quería hacer virtualmente, pero dadas las circunstancias la recreamos de otra manera. Al final hacemos un conteo de las reacciones obtenidas</p>			
<p>4</p>	<p>Evidencia de aprendizaje: Soy capaz de formular preguntas de información personal y de presentarme a mí mismo.</p>			
	<p>1. La docente les cuenta a los estudiantes que Ransom aceptó la cita de la videollamada, para la próxima sesión. Para lo cual tanto estudiantes como docente comentan que tienen que prepararse, pues no pueden salir con cualquier cosa.</p> <p>2. La docente propone un repaso de expresión oral y escrito de:</p> <ul style="list-style-type: none"> . saludos, despedidas, expresiones de gratitud y cortesía. . Presentación personal 	<p>2 horas</p>	<p>-Tablero -Marcadores</p>	<p>-Producción oral.</p>

	<p>. Repaso de la pronunciación de las preguntas que elaboraron en la sesión 3.</p> <p>3.Los estudiantes toman nota y la docente designa unos líderes de trabajo y en equipos de cuatro a cinco estudiantes repasan y practican lo que le van a decir a Ransom.</p>			
5	<p>Evidencia de aprendizaje: Soy capaz de llevar el hilo conductor de una conversación a través de una videollamada vía Facebook.</p>			
	<p>1.Empezamos la clase escribiendo en el tablero las preguntas que le van a formular a Ransom.</p> <p>2.Revisión de la pronunciación en parejas, en equipos y luego toda la clase en conjunto.</p> <p>3.Asignación de turnos para intervenir en la videollamada.</p> <p>4. Recordar normas de cortesía y respeto para cuando alguien tiene la palabra.</p> <p>5.Escogemos un secretario para que plasme en el tablero, frente a cada pregunta, las respuestas que Ransom va dando.</p> <p>6.Videollamada: La docente recibe la llamada de Ransom a través de su cuenta personal, ya que la que ha intentado crear para este proyecto se la han bloqueado. Saludamos, los estudiantes según los turnos asignaron pasaron frente al portátil, se presentaron y formularon la pregunta. Surgió una situación que resultó ser bastante interesante para los estudiantes: Ransom también quiso saber información de ellos y les formuló varias preguntas, los estudiantes estuvieron en capacidad de entender y responder casi todo lo que él les preguntó, lo cual los hizo sentir bastante</p>	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> -Tablero -Marcadores -Conexión a internet -Portátil -Cable HDMI -Televisor 	-Producción oral

	<p>emocionados y seguros de sí mismos, al darse cuenta de que fueron capaces de entender y darse a entender en inglés ante un hablante nativo.</p> <p>7. Agradecimiento y despedida de la videollamada.</p> <p>8. Evaluación de la videollamada: Los estudiantes manifestaron cómo se sintieron en la actividad y manifestaron que con esa llamada más preguntas les surgieron en cuanto al hablante nativo, relacionadas con: horario escolar en USA, cantidad de estudiantes, actividades extracurriculares, grados, calendarios y vacaciones. Por lo tanto, pidieron hacer otra videollamada.</p>			
<p>6</p>	<p>Evidencia de aprendizaje: Soy capaz de comparar ciertos rasgos del sistema educativo de mi país con los de otro país.</p>			
	<p>1. La docente les cuenta que Ransom no pudo hacer videollamada en esta sesión por motivo de viaje, pero para recompensarlos les dejó un video respondiendo a las inquietudes que suscitó la primera videollamada.</p> <p>2. Los estudiantes ven el video titulado: school. La docente les propone que tomen nota a modo de lista de chequeo a medida que el video va respondiendo las inquietudes de ellos.</p> <p>3. Dado que el tema de este video tiene que ver con la vida profesional de Ransom como profesor en Estados Unidos. La profesora dibuja un cuadro comparativo en el tablero: A la izquierda escribe “Education system in the USA” y a la derecha escribe “Education system in Colombia”. A cada columna le escribe las siguientes categorías: schedule, school year, vacation time, school grades. Los estudiantes voluntariamente pasan al tablero y completan la información de Estados Unidos.</p>	<p>2 horas</p>	<p>-Televisor -Portátil -Cable HDMI -Video del hablante nativo: “School” -Guía de trabajo 5</p>	<p>-Texto escrito acerca del sistema educativo en Colombia</p>

	<p>4. Entre todos revisan gramática y ortografía y ven nuevamente el video para confirmar la información plasmada.</p> <p>5.La profesora les entrega una guía de trabajo titulada: Education system in Colombia. Lo que han escrito en el tablero de Estados Unidos les sirve de modelo para ahora completar la información de Colombia.</p> <p>5.Los estudiantes concluyen de manera anticipada que en Estados Unidos los estudiantes tienen más vacaciones que en Colombia. La docente les propone hacer el conteo y así se dan cuenta que las vacaciones de “verano” o duran todo el verano, como ellos creían inicialmente. Finalmente, se dan cuenta de que la diferencia es en Estados Unidos tienen una semana más de vacaciones que en Colombia, con el asombro que en diciembre los estadounidenses estudian gran parte del mes y que el dos o tres de enero ya están de regreso de sus vacaciones de navidad.</p> <p>6.A los estudiantes les surge la curiosidad de saber qué preparan en Estados Unidos para celebrar Navidad y qué actividades hacen cuando es hay nieve y cuando no. Insisten nuevamente en tener una segunda videollamada con Ransom.</p> <p>7.Tarea: la profesora les pide que le envíen la solicitud de amistad a ella y a Ransom con las cuentas que los estudiantes tenían creadas desde antes de iniciar la intervención pedagógica, siempre y cuando el nombre que aparezca sea el nombre real de ellos.</p>			
<p>7</p>	<p>Evidencia de aprendizaje: Soy capaz de escribir una receta típica de mi país.</p>			

<p>1.La profesora les cuenta a los estudiantes que Ransom no pudo hacer la video llamada porque está de viaje por motivo de su aniversario de bodas. Nuevamente, para no dejarlos tristes les preparó dos videos respondiendo a las inquietudes generadas en la sesión anterior en cuanto a comidas y las estaciones.</p> <p>2.Antes de ver el video “Foods” la docente les pide a los estudiantes que hagan dos listados con las comidas típicas de cada país, en inglés.</p> <p>3.Procedemos a ver el video y un estudiante que se ofreció como voluntario va encerrando del listado que acabaron de escribir en el tablero las comidas que Ransom va mencionando.</p> <p>3. La docente les propone que hagan algo para agradecerle a Ransom por todo el tiempo que les ha dedicado con: el collage de fotos, la videollamada y los videos. Es así que les da la idea de hacer un video explicando el paso a paso de una receta típica colombiana de fácil preparación para que Ransom recuerde su estadía en Colombia y pueda preparar en Estados Unidos algo de lo que probó durante su estadía en Colombia. Los estudiantes se entusiasman con la idea y aceptan, pero le piden a la docente que el video no tenga audio. Proponen hacer un video mostrando los ingredientes, los utensilios de cocina y el paso a paso de la receta.</p> <p>4.Proceden a hacer una lluvia de ideas con comidas típicas colombiana de fácil preparación y en parejas escogen una: tinto, empanadas, churros, choripapa, rellena, huevos pericos, slapicón, natilla.</p> <p>5.La docente les entrega una guía de trabajo para escribir los ingredientes y el paso a paso de la receta escogida. Los estudiantes tienen acceso al diccionario online</p>	<p>4 horas</p>	<p>-Televisor -Portátil -Cable HDMI -Video del hablante nativo: “foods” -Guía de trabajo 6</p>	<p>-Escritura de una receta colombiana</p>
---	----------------	--	--

	<p>“wordreference.com” con el portátil de la docente para revisar el vocabulario desconocido. La docente monitorea la actividad y les ayuda a resolver dudas de escritura, orden de las palabras y estructuras gramaticales. Cada pareja termina la sesión con su receta revisada y corregida por la docente, y cada estudiante debe reescribirla teniendo en cuenta dichas correcciones.</p> <p>6.Proceden a ver un video de una Youtuber colombiana que publica videos de recetas colombianas. Esto con el objetivo de ver la estética, la logística, la iluminación, la calidad del sonido, la higiene, la organización, la puesta en escena, la precisión y brevedad del contenido, el código de vestuario, entre otras cosas, que un video de comida requiere.</p> <p>7.Tarea: Hacer el video de la receta colombiana para Ransom.</p> <p>Los niños que aun no han enviado la solicitud de amistad en Facebook para la docente y para Ransom deben hacerlo.</p>			
<p>8</p>	<p>Evidencia de aprendizaje: Soy capaz de identificar los distintos tiempos verbales que puedo usar para formular mis inquietudes con respecto a una persona.</p>			
	<p>1.La docente empieza contándoles que Ransom aceptó hacer una nueva videollamada.</p> <p>2.Los estudiantes ven el último video que Ransom les envió: “seasons” y formulan nuevas preguntas.</p> <p>2.Retomamos las preguntas e inquietudes que les han venido surgiendo en todo este tiempo y junto con las de hoy y repasamos su estructura. La mayoría de las</p>	<p>3 horas</p>	<p>-Televisor -Portátil -Cable HDMI -Video del hablante</p>	<p>-Escritura de preguntas en el cuaderno de inglés.</p>

	<p>preguntas están formuladas con el verbo to Be, en presente simple, en pasado simple y algunas en presente perfecto, que aunque es un tema que ellos no habían estudiado, la docente les enseña cómo hacerlo; ejemplo: what countries have you visited in South America?.</p> <p>3.La docente divide el tablero en cuatro columnas, una para cada tiempo verbal y los estudiantes van pasando al tablero a escribir las preguntas que han escrito en la respectiva columna. Como siempre se ha hecho entre todos revisan las preguntas, las reformulan si es necesario, corrigen errores de ortografía, orden de las palabras, uso de auxiliares, tiempos verbales, y estilo.</p> <p>4.La docente les ayuda con la pronunciación y entonación de esas preguntas. Luego, dependiendo del nivel de inglés de los estudiantes asigna un líder por un grupo de 6 o 7 estudiantes para seguir con esta tarea.</p> <p>5.Mientras los estudiantes están preparando la pronunciación y las preguntas de la próxima videollamada, la docente va llamando a cada pareja para revisarles el video de la receta, les hace las respectivas correcciones, sugerencias y críticas constructivas para arreglarlo y editarlo antes de subirlo a Facebook.</p>		<p>nativo: “seasons” -Cuadernos de los estudiantes</p>	<p>-video de una receta colombiana.</p>
<p>9</p>	<p>Evidencia de aprendizaje: Soy capaz de alimentar mi curiosidad escuchando a los demás y preguntando sobre lo que me genera dudas.</p>			
	<p>1.Los estudiantes eligen un secretario para tomar nota en el tablero de las respuestas que les dará Ransom en la videollamada.</p> <p>2.Recordamos las normas de cortesía y respeto que se deben tener en cuenta en una videollamada vía Facebook.</p>	<p>3 horas</p>	<p>-Televisor -Portátil -Cable HDMI</p>	<p>-Desarrollo de las habilidades de: escucha,</p>

<p>3.La docente les recuerda la importancia de vocalizar bien, hablar recio, respetar el turno de la palabra y no repetir preguntas.</p> <p>2.Revisamos una vez más la entonación, pronunciación y asignación de las preguntas.</p> <p>3.Recibimos la videollamada: los temas de interés en esta videollamada estuvieron centrados en la información acerca de su familia (nombres, edades, profesión, animales favoritos, hobbies) como actividad emergente los estudiantes le pidieron a Ransom que les mostrara cada uno de los espacios de su casa.</p> <p>4.El tiempo de la llamada no alcanzó para que todos los estudiantes pudieran formular sus preguntas entonces quedó como tarea que aquellos estudiantes que no alcanzaron a preguntarle a Ransom le enviarían sus preguntas por Facebook y en las próximas sesiones nos compartirían lo que Ransom les contestó.</p> <p>5.Evaluación de la videollamada: los estudiantes dijeron que esta vez se sintieron más tranquilos y relajados, menos estresados, se divirtieron más porque el nivel de ansiedad bajó y también manifestaron sentirse sorprendidos de ver que en efecto son capaces de entender y hablar en inglés cuando quien les habla usa lenguaje transparente, no habla muy rápido y utiliza vocabulario acorde a su nivel de inglés.</p> <p>6.La profesora procede a revisar frente a toda la clase su Facebook para ver quiénes ya han subido al Facebook el video de las recetas y se lleva la sorpresa de que quienes lo han hecho no lo hicieron en el muro, como ella les indicó que lo hicieran para que todos tuvieran la oportunidad de verlo y comentarlo, sino que simplemente etiquetaron a la docente y a Ransom para que únicamente ellos dos pudieran verlo.</p>		<p>-Cuenta de escritura y Facebook de habla. la docente para hacer la videollamada.</p>
--	--	---

	<p>7.La docente les pide una explicación en cuanto a lo acontecido con los videos, y los estudiantes expresaron sus razones: a ellos sólo les interesaba que lo vieran la docente y Ransom, según ellos los únicos y directos interesados, el video no era para todo el mundo. Además, no querían que los demás compañeros tuvieran acceso a él por temor a que lo compartieran con otras personas, por temor a la crítica, a ser juzgados o a ser objeto de burla escolar, porque no querían que sus compañeros conocieran las condiciones en las que se encuentran sus casas para evitar comentarios, burlas y “chismes”.</p> <p>8.La docente trata de persuadirlos para que voluntariamente cuelguen sus videos en el muro de Facebook, pero lamentablemente, no logra persuadirlos.</p>			
UNIDAD 3				
Título de Unidad: Momento 3 - evaluación				
Tiempo estimado para el desarrollo de la unidad: 3 horas				
Estrategia de enseñanza – aprendizaje: Aprendizaje Basado en Tareas (TBL por sus siglas en inglés)				
1	Evidencia de aprendizaje: Soy capaz de expresar mi opinión con respecto a alguien mediante un texto escrito.			
	<p>1.Revisión de la tarea: escritura de las preguntas que quedaron pendientes durante la videollamada con Ransom.</p> <p>2.Los estudiantes le comentan a la docente que en efecto Ransom leyó y contestó sus interrogantes, así como también vió, comentó y reaccionó a sus videos de las recetas colombianas.</p>	3 horas	<p>-Televisor</p> <p>-Portátil</p> <p>-Cable HDMI</p> <p>-Guía de trabajo 7</p>	<p>-Escritura de texto de opinión acerca del hablante nativo que</p>

<p>3.La docente pide voluntarios para que abran sus cuentas de Facebook y le muestren a toda la clase lo que ellos y Ransom escribieron. Esta vez aceptaron y estuvieron más abiertos a mostrar su chat privado. Porque nuevamente, ocurrió que le enviaron las preguntas por el chat privado y no por el muro. La docente puede notar que mucho de lo que los estudiantes escriben es de su propia autoría, aunque también alcanza a detectar que algunos de ellos acuden a los traductores para hacer sus comentarios o escribir las respuestas que Ransom les formuló por el chat.</p> <p>3.Finalmente, después de las experiencias y tiempo compartido con el hablante nativo la docente les pide a los estudiantes que escriban un texto en inglés narrando quién es Ransom y dando la opinión que tienen de él. El texto debe contener al menos cincuenta palabras. Para su elaboración, esta vez a diferencia de la prueba diagnóstica los estudiantes cuentan con el portátil de la docente para consultar el vocabulario desconocido en el diccionario online: “wordreference.com”</p> <p>4. La profesora recoge la actividad, lo revisa y evalúa a través de la misma rúbrica de evaluación de textos de opinión que usó para la prueba diagnóstica.</p>		<p>compartió con ellos durante la secuencia didáctica.</p>
--	--	--

Apéndice G⁵

Diario de Campo

Diario de campo: Unidad 2 – clase 5

Fecha:	Lunes primero de agosto 2022
Hora de inicio:	10:30 am
Hora de finalización	12:30 m
Lugar:	Salón de clases de 8-04 del Colegio Humberto Gómez Nigrinis (HUGONI)
Participantes:	37 estudiantes de octavo grado, un hablante nativo de Estados Unidos, la docente de inglés.
Técnica e instrumento de recolección de la información:	Observación participante – Diario de campo
Observador / Investigador:	Ingrid Liliana Martínez Barbosa
OBSERVACIÓN	
<p>Locación: La clase se lleva a cabo de manera presencial. Hay treinta y siete estudiantes presentes de los cuarenta que hay registrados en lista. Debido al Covid-2019 es necesario seguir el protocolo de bioseguridad: distanciamiento social y uso de tapabocas, pero el distanciamiento social realmente no se puede tener pues el salón es pequeño para albergar 40 estudiantes y la docente, En esta sesión faltaron 3 estudiantes. La session se lleva a cabo en dos horas. La docente llevó a la clase su computador portátil y su cable HDMI. El televisor y el servicio de internet son proveídos por la Institución Educaiva.</p> <p>Desarrollo de la clase: La docente Saluda a los estudiantes y les pide que le digan la fecha para seguidamente escribirla en el tablero. La profesora les pide a los estudiantes que le digan cuáles son las preguntas que le van a formular a Ransom durante la videollamda, las cuales son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What's your age? / How old are you? 2. What's your favorite music? 3. Are you a biology teacher? (el estudiante DJ manifiesta que es innecesario preguntarle eso porque con el Segundo video se pudo saber que él enseña español y levantamiento de pesas) 4. What are your hobbies? 5. What sports do you practice? <p>Seguidamente, practican la pronunciación y entonación de las preguntas. El ruido de los buses y camiones que transitan por la calle 6, lugar donde se encuentra ubicado el colegio es bastante notorio e impide que todos los estudiantes escuchen y se concentren al ciento por ciento en la clase. Además, los ventiladores también están prendidos porque hace calor.</p>	

⁵ Tomado y adaptado de: Layton, K. Op. Cit.

La docente los motiva a que pregunten algo más para que aprovechen la oportunidad de la videollamada. Entonces surgen dos nuevas preguntas:

6. Do you have any pets? (la estudiante CD cree que “pets” es “pez” y una compañera de clase le enseña el significado de la palabra en inglés)

7. How many students do you have in your Spanish class? (Para llegar a la construcción de esta pregunta muchos niños intervienen hasta que les queda bien escrita) Al fondo se escucha un perro ladrar y bocinas de carros y buses que también distraen a los estudiantes.

La docente escoge a HJ, a quienes los compañeros conocen más como “osito” para que sea el secretario durante la videollamada y tome nota de las respuestas que Ransom da a cada una de las preguntas.

Seguidamente la docente procede a revisar una foto de su celular en donde ella había registrado quiénes eran los encargados de hacer cada una de las preguntas. La docente les pide a los estudiantes que colaboren con el silencio ya que infortunadamente el colegio recibe interferencia de ruido por todas partes: por las ventanas se cuele el ruido vehicular y por la puerta-reja del salón se cuele el ruido de los estudiantes que están en Educación Física en la cancha del colegio. Estando hablando de la importancia de guardar la compostura y de la importancia del escuchar al otro, entra la videollamada de Ransom. Los estudiantes se muestran nerviosos y algunas niñas empiezan a arreglarse el cabello y otros estudiantes cuadran su postura en su pupitre.

La docente procede a contestar la llamada y DJ le hace caer en cuenta que hace falta presionar el botón de “permitir”, la docente le pide a él que lo haga.

Apenas ven a Ransom en la pantalla junto con sus dos hijos de 5 y 3 años a los estudiantes les da aun más alegría y cuando el niño de seis años los Saluda en inglés se emocionan aún más y dan gritos de euphoria y aplauden.

La docente contextualiza a Ransom en cuanto a qué han hecho los estudiantes hasta el momento: han visto sus fotos y su video. También le dice que los estudiantes están muy agradecidos con él por su tiempo y por darles la oportunidad de tener un encuentro sincrónico para hablar en inglés con alguien real y que es un hablante nativo de esta lengua. También le dice que a los estudiantes les surgieron algunas dudas que no fueron posibles de resolver mediante las fotos y el video y que por el motivo prepararon 6 preguntas y en seguida los estudiantes toman sus respectivos turnos para pasar frente al computador, saludarlo, presentarse y formularle la pregunta. El primero en preguntar es LN, quien por los nervios olvida saludar y presentarse y la docente le recuerda que eso hace parte del protocolo que ensayaron. El secretario va tomando nota de la respuesta que Ransom da, una vez LN termina su intervención los demás aplauden para indicar que quedaron contentos con lo que hizo y así hacen con todos los demás.

El Segundo estudiante en preguntar es VC, quien se equivoca al pronunciar la palabra “favorite” y la docente de inmediato le corrige. El secretario se confunde con la década que

Ransom menciona: escribe 90s en lugar de 80s y la docente también le corrige y el estudiante de inmediato lo enmenda en tablero.

Hay un dato emergente y es que Ransom toma la decisión de interactuar más con los estudiantes y por eso también les formula preguntas a los estudiantes, quienes se muestran nerviosos pues no sabían que ellos también serían interrogados. No obstante, estuvieron en capacidad de entender la pregunta y de contestarla. CD se sorprende con la pronunciación en inglés del nombre de la cantante “Katy Perry” pues ella lo pronunciaba diferente.

Continua QD quien olvida el número 14 para indicar su edad en inglés, la docente le ayuda. QD le pregunta a Ransom que cuáles son sus hobbies y él le dice que le gusta dibujar y le muestra parte de lo que ha hecho, los estudiantes dicen al unisono “ohhhhh” mostrando su asombro. Ransom les dice que también le gusta jugar baloncesto y caminar en las montañas, luego le pregunta a la estudiante QD cuáles son sus hobbies y ella dice que dormir, ante lo cual él le dice que eso no es un hobby y la estudiante se achanta entonces QD le pide ayuda a la profesora y a sus compañeros para decir que a ella le gusta “maquillarse” en su tiempo libre. Sigue DJ preguntando si tiene mascotas y Ransom le dice que no y le pregunta que cuál es su animal favorito y DJ responde “my favorite animal is the Tiger”, y Ransom le dice que ese es el animal favorito de su hijo mayor, ante lo cual toda la clase se emociona y dice “ay tan lindo”

VC le pregunta al hijo menor de Ransom, quien también está en la videollamada por su animal favorito y como el niño no responde, Ransom lo hace por él y dice: his favorite animal is the jaguar y la estudiante CD dice: “a le gusta la llegua”, evidentemente todos sueltan la risa y le dicen a ella que jaguar no es llegua sino jaguar.

PJ, encargado de la pregunta cinco se arrepiente de pasar y le cede el turno al secretario HJ, quien se ofrece como voluntario, la pregunta es: what sports do you practice? Ransom contesta que le gusta correr, jugar ping pong y jugar baloncesto. Seguidamente, le pregunta a HF cuáles son sus deportes favoritos y el estudiante le dice que le gusta bailar y jugar baloncesto. Hasta el momento esta es la conversación que Ransom ha tenido ciento por ciento en inglés con un estudiante y ha fluido sin contratiempos, sin necesidad de que él le repita nada en inglés ni que la profesora intervenga para ayudar con pronunciación o significados.

Sigue FJ preguntándole “How many students do you have in your Spanish class”? pero por el tapabocas es difícil entenderle por lo que la docente le sugiere que se lo quite y así fué mejor. Hablan de la cantidad de estudiantes por salón en cada país y Ransom concluye diciendo que en nuestra clase hay muchos estudiantes.

Ransom le pide a su hijo mayor que les muestre a los estudiantes dónde queda Colombia en un globo terráqueo y el niño lo hace bien, los estudiantes quedan sorprendidos con esto y lo aplauden. El niño se muestra muy satisfecho por el reconocimiento. Ransom les pregunta que si hace calor en Colombia y todos responden. “yessssss”

La docente le manifiesta a Ransom que las preguntas que habían preparado ya las formularon todas pero que los estudiantes quieren preguntarle más, ante lo cual él acepta. Empiza QD y le pregunta “Are you coming to Colombia?” y él le dice: one day I will go to Colombia. I have been to Colombia.

Después FJ le pregunta que si habla español, ellos lo dudan por lo que todo el tiempo Ransom les ha estado hablando en inglés, y él les dice que eso es un secreto, la docente les dice: ¿ustedes qué creen? – los estudiantes dicen: él habla un poquito, algo muy básico. Así que le piden el favor que se presente en español y él lo hace y les dice que cuando dijeron lo de la “llegua” les había entendido todo, los estudiantes no lo pueden creer, le dan las gracias y le dicen que es muy simpático y divertido. Ransom agrega que en su hogar hablan los dos idiomas pero que dan más énfasis al español pues él quiere que sus hijos sean bilingües.

RL le pregunta: do you want more babies? Él responde; we are happy with our two boys. En ese momento la conexión de internet no es estable y se entrecorta la videollamada. Hubo necesidad de repetir varias veces la pregunta y la respuesta. QD pregunta: What time is it in Oregon? Y con la respuesta de Ransom se dan cuenta que la diferencia con Colombia es de dos horas.

Los estudiantes están muy curiosos y empiezan a traducir al español lo que Ransom acabó de contestar, razón por la cual fue necesario hacer un llamado de atención para Volver al orden y la compostura para no interrumpir la comunicación. DJ le pregunta: Do you listen to Eminem? – I don’t listen to Eminem very much, responde Ransom. Los estudiantes le piden el favor que les muestre dólares, porque quieren ver quiénes son los personajes que aparecen en los billetes. Ransom lo hace y les cuenta que Benjamin Franklin es la única persona que no es uno de los presidentes de la nación que aparece en los dólares americanos, mientras que en los otros billetes todos son han sido presidentes.

Finalmente, los estudiantes le piden a la docente que establezca un nuevo horario para otra videollamada con Ransom ya que la clase se va a acabar, y Ransom dice que sí, acuerdan encontrarse al siguiente día a las 6 am hora de Oregón, 8 am hora de Colombia. No obstante, esta llamada se tuvo que hacer en otra fecha porque al día siguiente era su aniversario de bodas y se iban de viaje junto con su esposa e hijos. Los estudiantes se despiden y le dan las gracias a Ransom quedando con la ilusión de un próximo encuentro. Cuelgan la videollamda.

Como tarea la profesora les pide que cada uno escriba una nueva pregunta para Ransom en el cuaderno de inglés. Los estudiantes le preguntan si ella se las ayuda a revisar para tener la certeza que les quedó bien antes de la segunda videollamada. Finalmente, justo antes de que suene el timbre la docente pregunta quienes son los encargados de hacer el aseo del salón y todos los otros estudiantes se despiden y se van.

REFLEXIÓN: Este tipo de actividades motiva a los estudiantes de una manera muy especial, ya que es algo que se sale de su rutina. Además, enfrentar una conversación en inglés con un hablante nativo es todo un desafío que supieron sortear muy bien, pese al ruido, la inestabilidad en la conexión de internet, el calor, el hambre, el cansancio, pues la

videollamda se llevó a cabo en las dos últimas horas de clase de la jornada escolar y fue un día en que habían tenido educación física, razón por la cual estaban más cansados de lo habitual.

Apéndice H


Guía de Trabajo 1



Name: _____

Date: _____ Grade: _____

Complete the chart according to the teacher’s instructions.

 <p>This is a member of my family, he is not from Colombia, he is an adult, he is a teacher. Moreover, he loves the outdoors, he really cares about healthy food and habits and he dislikes being at home.</p>	I think he is the teacher’s _____ (family connection)
	I think he is
	I think he likes
	I think he doesn’t like

Apéndice I*Guía de Trabajo 2*

Names: _____

Grade: _____

Write two rules in English that you consider really important for the use of Facebook accounts in class.

RULES FOR THE USE OF FACEBOOK IN OUR CLASS: 804

Apéndice J*Guía de Trabajo 3*

Names: _____ **Grade:** _____

Write three questions in English that you would like to ask Ransom about his personal information, cultural aspects from the USA as well as from his experience in Colombia.

QUESTIONS FOR RANSOM

Question with verb to Be:

Question in present simple:

Question in past simple:

Apéndice K

Guía de Trabajo 4









Universidad Industrial de Santander



COLEGIO
"Humberto Gomez Nigrinis"

Names: _____ Grade: _____

EMOJI	IN SPANISH	IN ENGLISH
		
		
		
		
		
		

Apéndice L

Guía de Trabajo 5



Universidad Industrial de Santander



COLEGIO
"Humberto Gomez Nigrinis"

GRADE: _____

NAME: _____

Write information about your school in Colombia. Include: schedule, school year, vacation time, and grades (Elementary – middle school and high school)

EDUCATION SYSTEM IN COLOMBIA

Apéndice M*Guía de Trabajo 6*

Name: _____

Grade: _____

Write the ingredients, including the quantities and the recipe of a Colombian typical food.

INGREDIENTS	RECIPE

Apéndice N*Guía de Trabajo 7*

Names: _____ **Grade:** _____

Date: _____

Write your personal opinion about Ransom. Mention aspects about his personal information, personality and physical appearance. Please write no more than 50 words.

MY OPINION ABOUT RANSOM

Apéndice Ñ

Guía de la Entrevista Focal Final



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
COLEGIO HUMBERTO GÓMEZ NIGRINIS



GUÍA DE LA ENTREVISTA FOCAL FINAL

DESARROLLO DEL GRUPO FOCAL

Buenos días

El motivo por el cual estamos reunidos es porque deseo conocer su opinión en cuanto a la intervención que hice durante mis clases para fortalecer su competencia escrita en inglés a partir de la publicación de notas en redes sociales.

PREGUNTAS

1. ¿Cuál red social ha usado últimamente? ¿Por qué?
2. ¿Qué contenido lo impulsó a escribir notas en inglés en dicha red social?
3. ¿Cuáles dificultades tuvo al momento de escribir notas en inglés en dicha red social?
4. Mencione las fortalezas de la intervención que hizo la docente Ingrid Martínez en cuanto a la publicación de notas en inglés en redes sociales.
5. Mencione las debilidades o dificultades de dicha intervención.
5. ¿Cuáles aportes percibió en dicha intervención para fortalecer la escritura de notas en inglés en redes sociales?
6. ¿Cómo se sintió durante la intervención realizada por la docente?

7. ¿Considera que su competencia escrita en inglés mejoró, empeoró o siguió igual?
8. ¿Qué sugerencias le daría a la docente para continuar con dicha intervención?
9. ¿Sus padres opinaron algo al respecto?
10. ¿Cambió su percepción en cuanto a la enseñanza – aprendizaje del inglés, después de la intervención que hizo la docente?

Muchas gracias a ustedes y a sus padres por su participación en este proyecto investigativo. Hasta luego y que tengan buen día.