

La influencia del trabajo colaborativo y las TIC para mejorar la habilidad oral en el idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de grado noveno, de una institución educativa de carácter público en el municipio de Floridablanca, Santander.

Elizabeth Sarmiento Godoy

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Informática Para La Educación

Directora

María del Pilar Vargas Daza

Magíster en Pedagogía

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ingenierías Físico-mecánicas

Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática

Maestría En Informática Para La Educación

Bucaramanga

2020

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a Dios porque me dio las capacidades e inteligencia para culminar este proyecto, envió personas que me apoyaron durante este nuevo camino académico, como lo fue mi directora de trabajo de grado, Magíster María del Pilar Vargas Daza a quien le dio la sabiduría y paciencia para guiarme en este trayecto.

Agradezco a mi madre que es una mujer maravillosa, ejemplo de lucha y valentía quien siempre me apoyó y brindó ánimo para continuar con mis estudios; fuente principal de mis principios y valores, ya que siempre cumple con sus compromisos con mucho amor y responsabilidad.

A mi hermana que siempre estuvo a mi lado y fue testigo de mis luchas y trasnochos, pero también vivió conmigo los triunfos como si fueran suyos, mujer maravillosa, noble y dedicada a su hogar y responsabilidades, quien siempre fue mi escucha y consejera.

También, quiero hacer un reconocimiento a cada uno de los maestros que conocí y con los cuales tuve la oportunidad de compartir y aprender cosas nuevas que serán de gran ayuda para el cumplimiento de mis responsabilidades y lograr esos cambios y transformaciones en mis estudiantes para que cada día se esfuercen y logren sus sueños.

Y, por último, pero no menos, a mis estudiantes del grado 9-03 quienes siempre se gozaron conmigo las actividades planeadas, a aquellos líderes que aportaron en gran manera al cumplimiento y culminación de este proyecto con su interés, alegría y aportes al querer siempre ayudar a sus compañeros a mejorar en la lengua y fortalecer esos lazos de amistad.

Contenido

	Pág.
Introducción	14
1. Planteamiento del problema.....	16
1.1 Objetivos.....	19
1.1.1 Objetivo General.....	19
1.1.2 Objetivos Específicos.....	20
1.2 Justificación	20
2. Marco Referencial.....	23
2.1 Antecedentes.....	23
2.2 Marco conceptual.....	32
2.3 Marco legal	44
2.4 Consideraciones éticas	46
3. Marco Metodológico.....	47
3.1 Diseño metodológico	48
3.2 Recolección de la información.....	52
3.2.1 Técnicas de recolección de información.....	52
3.2.2 Instrumentos de recolección de información	55
4. Análisis e interpretación de resultados	57
4.1. Primera fase: diagnóstico y planeación.....	57

4.1.1 Interpretación de los resultados primera fase.....	82
4.2. Segunda fase: Actuar	84
4.2.1 Interpretación de los resultados segunda fase	91
4.3 Tercera fase: Observar	92
4.3.1 Interpretación de los resultados tercera fase	100
4.4 Cuarta fase	101
4.4.1 Interpretación de resultados cuarta fase	119
5. Alcances y limitaciones	120
6. Discusión de los resultados.....	122
7. Conclusiones	126
8. Recomendaciones	128
Referencias Bibliográficas	130
Apéndices.....	142

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Ciclo de la investigación-acción.....	51
Figura 2. Encuesta diagnóstica online. Acceso a internet en casa	59
Figura 3. Encuesta diagnóstica online. Frecuencia del uso de internet.	59
Figura 4. Encuesta diagnóstica online. Lugar donde accede a internet.	60
Figura 5. Encuesta diagnóstica online. Uso de internet.	60
Figura 6. Encuesta diagnóstica online. Herramientas Tecnológicas Usadas.	61
Figura 7. Encuesta diagnóstica online. Frecuencia que habla inglés en las clases.	62
Figura 8. Encuesta diagnóstica online. Temor a equivocarse al hablar en inglés.....	63
Figura 9. Encuesta diagnóstica online. Nivel en la habilidad oral.....	64
Figura 10. Encuesta diagnóstica online. Preferencia en el trabajo de clase.....	66
Figura 11. Encuesta diagnóstica online. Temas para hablar en clase.	69
Figura 12. Encuesta diagnóstica online. Forma de corrección de errores.	70
Figura 13. Tabla de nivel.	74
Figura 14. Nivel de inglés – Examen SEF.....	75
Figura 15. Competencia niveles A1 y A2.....	75
Figura 16. Test Diagnóstico habilidad oral. Nivel de inglés.....	77
Figura 17. Esquema secuencia didáctica	90
Figura 18. Resultados de la evaluación de las herramientas tecnológicas.....	103

Figura 19. Entrevista final. Valoración del trabajo colaborativo..... 119

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Técnicas e instrumentos.....	56
Tabla 2. Análisis de dominio pregunta # 13.	64
Tabla 3. Análisis de dominio pregunta # 10.....	68
Tabla 4. Matriz categorial encuesta.....	71
Tabla 5. Matriz categorial diarios de campo.....	78
Tabla 6. Matriz categorial diarios de campo.....	92
Tabla 7. Matriz categorial diarios experiencia.....	97
Tabla 8. Matriz categorial muro de Padlet.....	111
Tabla 9. Matriz categorial pregunta # 1 - Entrevista.....	114
Tabla 10. Matriz categorial pregunta # 2 - Entrevista.....	116
Tabla 11. Matriz categorial pregunta # 3 - Entrevista.....	117
Tabla 12. Matriz categorial pregunta # 4 - Entrevista.....	118

Lista de Apéndices

	Pág.
Apéndice A. Taller de inglés	142
Apéndice B. Pintura enriquecida	143
Apéndice C. Consentimiento informado.....	144
Apéndice D. Asentimiento informado	145
Apéndice E. Diario de campo.	146
Apéndice F. Encuesta online.....	147
Apéndice G. Prueba de nivel	151
Apéndice H. Rúbrica prueba de nivel	152
Apéndice I. Secuencia didáctica 1.	154
Apéndice J. Secuencia didáctica 2	161
Apéndice K. Secuencia didáctica 3.....	167
Apéndice L. Entrevista semiestructurada – Grupo focal	171
Apéndice M. Diario de experiencias.....	172
Apéndice N. Rúbrica evaluación del trabajo grupal.	173
Apéndice O. Red semántica primera fase	175
Apéndice P. Red semántica tercera fase	176
Apéndice Q. Taller grupal - Evaluación herramientas.....	177
Apéndice R: Plataforma Ell Campus	178

Apéndice S: Edmodo	180
Apéndice T: Storyjumper.....	182
Apéndice U. Muro de padlet.....	184
Apéndice V. Red semántica cuarta fase.....	185

Resumen

TÍTULO: La influencia del trabajo colaborativo y las TIC para mejorar la habilidad oral en el idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de grado noveno, de una Institución Educativa de carácter público en el municipio de Floridablanca, Santander*

AUTOR: Elizabeth Sarmiento Godoy**

PALABRAS CLAVES: Trabajo Colaborativo, Habilidad Oral, Tic, Valores.

La mejora en la habilidad oral en inglés es un objetivo que deben tener todos los docentes de inglés, razón por la cual, este trabajo se enfoca en la influencia que tienen el trabajo colaborativo y las TIC en la mejora de la habilidad oral. Para ello se implementaron unas secuencias didácticas con el fin de fortalecer ese trabajo en equipo en los estudiantes de noveno grado, las cuales se diseñaron basadas en los gustos y preferencias de los estudiantes con relación al aprendizaje del inglés.

Igualmente, se hizo uso de algunas herramientas tecnológicas tales como: la plataforma ELL, Edmodo, Netsupport y Storyjumper, para fortalecer los procesos de enseñanza de la lengua dentro y fuera del aula de clase; debido a que las horas de clase en una institución educativa son pocas, se buscaron las herramientas que fueran ese complemento para el aprendizaje y fortalecimiento de la habilidad oral dentro y fuera del aula.

En el aula de clase se realizaron actividades grupales. Ya que el grupo de trabajo era extenso, se hacía difícil tener una interacción y corrección con cada estudiante por lo cual se aprovechó la variedad de niveles que había en el aula creando grupos homogéneos donde un líder fuera el que apoyara ese trabajo de sus compañeros de clase ayudándoles con procesos de mejora y práctica de vocabulario y por ende de la habilidad oral.

Con esta forma de trabajo se buscó motivar al estudiante para que tuviera una participación activa en su proceso de aprendizaje y se reflejó la mejora en la habilidad oral al sentirse más seguros en la pronunciación, manejo de estructuras y vocabulario. Además, con esta forma de trabajo se logró fomentar valores como la colaboración, respeto y tolerancia.

* Proyecto de Grado

** Facultad de Ingenierías Físico-mecánicas Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática Maestría En Informática Para La Educación Directora: María del Pilar Vargas Daza Magíster en Pedagogía

Summary

TITLE: The influence of collaborative work and ICTS to improve the oral english language skills as a foreign language in ninth grade students of a public educational institution in the municipality of Floridablanca, Santander*.

AUTHOR: Elizabeth Sarmiento Godoy**

KEYWORDS: Collaborative Work, Oral Ability, TIC, Values.

The improvement of the English oral ability is an objective that must have all the English teachers, for that reason, this work focuses on the influence that the collaborative work and the ICTS have in the improvement of the oral ability. To this purpose, some didactic sequences were designed in order to strengthen teamwork among ninth grade students, which were designed based on students' tastes and preferences in relation to learning English.

Likewise, some technological tools were used such as: the ELL platform, Edmodo, Netsupport and Storyjumper, to strengthen the processes of teaching the language inside and outside the classroom; due to the fact that the class hours in a public school are few, I looked for the technological tools that would be that complement for learning and strengthening oral skills inside and outside the classroom.

In the classroom, group activities were carried out to support teacher's work, since the group was very big, it difficult the teacher and students interaction for correction and feedback. Therefore, I took advantage of the variety of levels in the classroom by creating homogeneous groups where a leader, the person with a high level, would support the group work, helping their peers with processes of improvement and practice of vocabulary and therefore of oral ability.

This way of working sought to motivate the student to have an active participation in their learning process and reflected the improvement in oral ability to feel more confident in pronunciation, management of structures and vocabulary. In addition, this way of working was able to promote values such as collaboration, respect and tolerance.

* Proyecto de Grado

** Facultad de Ingenierías Físico-mecánicas Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática Maestría En Informática Para La Educación Directora: María del Pilar Vargas Daza Magíster en Pedagogía

Introducción

Manejar una segunda lengua en nuestro país es muy importante porque ello permite tener mejores oportunidades de trabajo, estudio o viaje a un país extranjero. Pero no basta solo con saber leerlo o escribirlo (Ur, 1996; Nunan, 1991); es necesario que se pueda hablar en este idioma para lograr comunicarse con las personas, dar a conocer nuestras ideas y puntos de vista frente a ciertos temas y así lograr actitudes positivas hacia otras culturas (Tochon, 2009).

También es importante mencionar que el aprendizaje del inglés implica que este no se haga de una forma aislada, sino que es necesario que el aprendiz apoye su aprendizaje con otros de una forma colaborativa, donde pueda reforzar las relaciones interpersonales, a medida que va mejorando las competencias y habilidades en el idioma.

Igualmente, para el aprendizaje del inglés desde un contexto de educación pública, es importante mencionar que las horas de clase no son suficientes para el aprendizaje, sino que es necesario reforzar lo visto en el aula con trabajo para la casa, de modo tal que el aprendizaje no se limite solo al aula de clase, sino que se complemente con el trabajo virtual (Carballo, 2006, p.2).

Esto es fácil de realizar hoy gracias a las herramientas tecnológicas porque permiten que el aprendizaje se extrapole y solidifique de una forma amena y lúdica con las diversas plataformas y programas que se han diseñado para el aprendizaje del inglés, generando en el estudiante esa autonomía e interés personal en su aprendizaje.

A continuación, se describen los capítulos que conforman este proyecto:

En el capítulo I, se presenta el planteamiento del problema, las preguntas directrices, los objetivos y la justificación.

En el capítulo II, se encuentra el marco referencial el cual incluye los antecedentes en el ámbito local, nacional e internacional, igualmente el marco conceptual y el marco legal que fundamenta esta propuesta.

En el capítulo III, se establece el marco metodológico, en donde se especifica la población participante, el contexto en donde se desarrolló el proyecto, el enfoque usado y las fases de la investigación con las técnicas usadas para la recolección de la información.

En el capítulo IV, se realiza el análisis e interpretación de los resultados, organizado por fases y objetivos específicos, apoyado de gráficos estadísticos y análisis cualitativo.

En el capítulo V, se encuentra los alcances y limitaciones que se encuentran con el fin de dar respuesta al cuarto objetivo.

En el capítulo VI, se realiza la discusión de los resultados con relación a los hallazgos encontrados en cada una de las fases.

En el capítulo VII, se describe las conclusiones y recomendaciones dando respuesta a los objetivos del proyecto.

1. Planteamiento del problema

En los últimos años el aprendizaje del inglés como idioma extranjero en la educación colombiana, se ha venido impulsando desde las políticas educativas. Una de las iniciativas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), es el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) que “se ha consolidado como un proyecto estratégico para el mejoramiento de la calidad educativa, en particular para el mejoramiento de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Colombia” (Fandiño, Bermudez & Lugo, 2012, p.3). Este proyecto busca, entre otros, lograr ciudadanos capaces de desarrollar la competencia comunicativa en una lengua extranjera y aportar a la calidad educativa. “La competencia comunicativa incluye no solo el dominio de la gramática y el léxico, sino también las reglas del habla”. (Canale, 2014, p. 4).

Es claro que para lograr los objetivos del MEN con relación al aprendizaje del inglés, es necesario invertir más tiempo en su aprendizaje. Aprender bien un idioma requiere de varias horas de práctica; no basta con las horas semanales impartidas en un aula de clase, sino que es necesario implementar actividades que permitan que el estudiante esté en constante contacto con el idioma desde casa. Como se especifica en los Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros “El docente y la institución deben ser realistas en cuanto al tiempo que se necesita para aprender una lengua extranjera. Dos a tres horas semanales durante siete u ocho años no se van a producir hablantes avanzados” (MEN, 2006, p. 14).

Por fortuna, hoy se cuenta con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), las cuales permiten fortalecer estos procesos al propiciar ambientes de aprendizaje a

distancia o virtuales. Como lo afirma Carballo (2006) “El alumno podrá beneficiarse de las TIC dentro y fuera del aula, y podrá trabajar de una manera autónoma sin los límites impuestos por el espacio y el tiempo”. (p.2).

La docente investigadora, tras la implementación y observación de sus clases, detectó que los estudiantes tenían poca participación cuando se realizaban actividades para desarrollar la habilidad oral; la mayoría mostró dificultad en la pronunciación y se veían tensionados, nerviosos e inseguros, por lo cual tendían a hablar en un tono bajo para que no se les entendiera lo que decían. “Algunas características que se observan en los estudiantes durante las exposiciones es que hay estudiantes que manejan un tono de voz muy bajo, se ríen de una forma nerviosa, se tocan las manos, se mueven de un lado a otro en el puesto y evitan el contacto visual con los compañeros”. Diario de campo, marzo 27, 2019.

Para corroborar lo observado por la docente, se realizó un taller en grupo de cuatro estudiantes donde debían responder diez preguntas relacionadas con la clase de inglés, referentes a la habilidad que más le gustaría desarrollar en inglés, la habilidad que se dificultaba más y conocer su causa, igualmente, conocer sus sentimientos cuando tenían que hacer una actividad de speaking frente a sus compañeros y saber su opinión acerca de la manera que les facilitaría más el realizar una exposición en inglés. En este taller se aplicaron 10 preguntas (ver Apéndice A).

Igualmente, se realizó una pintura enriquecida, la cual es definida por Monk & Howard como “una representación en forma de caricatura que identifica a todas las partes interesadas, sus preocupaciones y parte de la estructura subyacente del contexto laboral” (Monk, & Howard, 1998, p. 2). Esta técnica de recolección de información permitió indagar más a fondo las debilidades que los estudiantes de noveno año tenían con relación a su producción oral, lo que no permitía una

participación activa en las actividades realizadas en clase. Esta actividad se realizó en equipos de 4 o 5 estudiantes. (Ver Apéndice B).

Con la información recopilada, se corroboró que los estudiantes eran tímidos para participar en las actividades orales porque tenían muchos problemas en pronunciación y esto les generaba inseguridad y temor, además ellos sentían que su nivel de inglés no era el mejor porque tenían varias fallas en vocabulario por lo tanto su comprensión en el idioma era baja.

Además, con relación a las actividades en equipo, los estudiantes argumentaron que no eran grupos equitativos, sino que los compañeros con mejor nivel en inglés siempre trabajaban juntos, lo que generaba indisciplina y desánimo en los otros grupos conformados por estudiantes con nivel bajo, porque ellos muchas veces no sabían cómo hacer las actividades, y por ende su participación era muy poca.

Adicionalmente, ellos reconocieron que no aprovechaban el tiempo de clase para aprender y practicar el idioma, especialmente cuando se realizaba trabajo en grupo, porque no lo hacían de una forma colaborativa, es por ello que se necesita desarrollar este tipo de aprendizaje para así lograr las metas y objetivos de clase. Así como afirma Pérez (2007): “La colaboración y la cooperación se han empleado como modelos de trabajo en grupo para lograr metas de aprendizaje” (p.10).

Esta falta de trabajo colaborativo hacía que algunos estudiantes no participaran de una forma activa durante su aprendizaje y esperaban que los otros compañeros realizaran las actividades para ellos copiarlas después. Así que, al hacer esto, no solo desaprovechaban las oportunidades de aprendizaje, sino que ponían en tela de juicio valores como la honestidad, transparencia, colaboración entre otros.

Por ello, fue necesario realizar modificaciones en la metodología y estrategias de clase haciendo uso de las herramientas tecnológicas con el propósito de generar interés en los estudiantes para hablar en inglés y crear estrategias de organización de equipos de trabajo aprovechando aquellos estudiantes con mejor nivel para ayudar y apoyar a los compañeros en el desarrollo de las actividades.

De esta manera, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera el trabajo colaborativo y las TIC influyen en la habilidad oral en el idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de grado noveno, de una institución educativa de carácter público en el municipio de Floridablanca, Santander?

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

¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes del grado noveno en la producción oral en el idioma inglés?

¿Cuáles son las herramientas tecnológicas más apropiadas para mejorar la habilidad oral en el idioma inglés dentro y fuera del aula de clase?

¿Qué características debe tener una secuencia didáctica diseñada con base en el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC para mejorar la habilidad oral en el idioma inglés?

¿Cuáles son los alcances y limitaciones de la intervención didáctica para mejorar la habilidad oral en inglés?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo General. Determinar la influencia que tiene el trabajo colaborativo y las TIC para mejorar la habilidad oral en el idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de grado

noveno, de una institución educativa de carácter público en el municipio de Floridablanca, Santander.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar las dificultades que presentan los estudiantes del grado noveno en la habilidad oral en el idioma inglés.
- Determinar las herramientas tecnológicas más apropiadas para mejorar la habilidad oral en el idioma inglés dentro y fuera del aula de clase.
- Establecer las características que debe tener una secuencia didáctica diseñada con base en el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC para mejorar la habilidad oral en el idioma inglés.
- Describir los alcances y limitaciones de la intervención didáctica para mejorar la habilidad oral en inglés.

1.2 Justificación

En las aulas de clase de las instituciones educativas de carácter público, encontramos estudiantes de diversos niveles, especialmente cuando nos referimos al aprendizaje del inglés como segunda lengua, Tomlinson, denomina estas diferencias en estudiantes adelantados y los que tienen dificultades. (Tomlinson, 2005, p. 6).

Esta diferencia en niveles se da porque hay estudiantes que tienen la posibilidad de realizar cursos de inglés o tuvieron la oportunidad de estudiar previamente en colegios bilingües, o

estudiantes que les gusta el idioma y disponen de tiempo para aprenderlo de una forma autónoma, lo que les permite tener mejores competencias en la lengua.

Esta heterogeneidad dentro del aula muchas veces dificulta el aprendizaje de los estudiantes con niveles más bajos, ya que los demás compañeros son quienes siempre participan y realizan las actividades de una forma pertinente y a tiempo. Esto puede generar que los estudiantes con un nivel más bajo, se desmotiven y mentalicen que el idioma que están aprendiendo es difícil.

Así como Martínez afirma, “La creciente diversidad de las aulas, sobre todo en los centros públicos, dificulta la posibilidad de que todos logren los objetivos planificados debido a sus diferentes niveles de preparación y de motivación hacia el estudio” (Martínez, 2008, p. 1).

Por ello es importante que el docente no vea esto como limitante de trabajo, sino que aproveche la oportunidad para organizar y planear actividades que promuevan el trabajo entre pares donde los estudiantes con mejor nivel en la lengua apoyen a aquellos que no tienen dichas competencias y al mismo tiempo se permita y optimice el trabajo colaborativo dentro del aula y se logre esa homogeneidad. “No supone contemplar la diversidad como un problema sino como una diferencia y un reto educativo.” (Martínez, 2008, p. 2)

También, es importante resaltar que las tres horas semanales impartidas en la institución pública para el aprendizaje del inglés es muy poco tiempo, lo cual no permite que los estudiantes alcancen los niveles deseados en el idioma, especialmente en su producción oral. Así como Muñoz afirma, “La correlación entre el tiempo de exposición a la lengua y los resultados de su aprendizaje parece estar fuera de toda duda” (Muñoz, 2001, p. 17)

Lo anterior lleva a una baja e insuficiente producción oral, haciendo más difícil lograr los objetivos planteados por el Programa Nacional de Bilingüismo, ya que como lo afirman Fandiño, Bermúdez y Lugo (2012) “entre los objetivos específicos, el PNB busca que a partir del año 2019

todos los estudiantes terminen su educación media con un nivel intermedio (B1 según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés). (P. 3)”.

La metodología de clase también influye en la participación de los estudiantes durante las actividades de clase, ya que estas son clave para motivar e interesar al estudiante en el aprendizaje y fomentar una participación activa, así como Charur lo menciona “Los aprendizajes son más profundos cuando los alumnos participan activa y responsablemente en el proceso” (Charur,1983, pág. 4).

Es por ello que, por medio de este proyecto, se buscó aplicar un plan de acción que involucrara el trabajo colaborativo y el uso de las TIC con el fin de cambiar la dinámica de clase para generar esa motivación por el aprendizaje del inglés y dar solución a las dificultades que presentaban los estudiantes con relación a la habilidad oral.

Por otra parte, se buscó aprovechar las TIC con fines académicos al lograr combinar de una forma autónoma las clases presenciales con la virtualidad para desarrollar mejores competencias en el idioma. Así como Carballo (2006) lo afirma “se combinará el aprendizaje face-to-face y el aprendizaje online, el profesor y el alumno combinarán actividades en línea con actividades de tipo presencial en el aula para conseguir los objetivos propuestos”. (p. 2).

De acuerdo con los argumentos mencionados, por medio de este proyecto se buscaba fortalecer la habilidad oral en inglés combinando las horas presenciales con las virtuales haciendo uso de las TIC, lo cual pretendía despertar en los estudiantes motivación por aprender la lengua, seguridad para expresarse en inglés y al mismo tiempo apoyar su aprendizaje con otros, con el fin de llegar a ser aprendices independientes, autónomos, que trabajaran de forma colaborativa, así como Quiroz menciona, “Es mucho más participativo y activo puesto que puede contribuir con sus aportaciones. Aumentar la base del conocimiento, reforzar enlaces, etc”. (Quiroz, 2011, p. 65).

Los resultados de esta investigación pueden aportar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes para mejorar la habilidad oral haciendo uso del trabajo colaborativo, pues se realiza peer-teaching (enseñanza entre pares), reconociendo y valorando las habilidades y destrezas de sus compañeros pero también realizando correcciones que aporten al aprendizaje. Por otra parte, beneficia a los docentes del área de inglés, porque da ideas de trabajo y herramientas tecnológicas para implementar dentro o fuera del aula de clase con el fin de innovar en las prácticas docentes y lograr incrementar la motivación por parte de los estudiantes en el aprendizaje del inglés, especialmente cuando se trabaja la habilidad oral en el aula.

2. Marco Referencial

A continuación, se mencionan algunos antecedentes internacionales y nacionales relacionados con el aprendizaje del idioma inglés enfocado en mejorar la habilidad oral usando herramientas tecnológicas. Además, algunos antecedentes locales sobre experiencias relacionadas con el aprendizaje en diversas áreas a través del aprendizaje colaborativo y el uso de las TIC.

2.1 Antecedentes

Internacionales

El primer trabajo de investigación es el de Dos Santos (2013), titulado “Estrategias creativas para el desarrollo de la producción oral en inglés”. El propósito de este proyecto fue desarrollar la

producción oral en inglés generando un aprendizaje significativo por medio de estrategias creativas en estudiantes de cuarto año de la Unidad Educativa El Santuario, ubicado en Carabobo Venezuela.

El problema que se vive en esta institución es que los estudiantes no alcanzan los niveles satisfactorios en la producción oral en inglés. La investigación fue de tipo cuasiexperimental, se utilizaron dos grupos los cuales se dividieron en grupo control y grupo experimental, a los cuales se les aplicó una pre prueba; seguidamente, se implementaron las estrategias creativas sobre el desarrollo de la producción oral en Inglés al grupo experimental. Finalmente se compararon los resultados de los dos grupos con una prueba final.

Como conclusión en este estudio se planteó que al hacer uso de las estrategias creativas la producción oral en inglés de los estudiantes mejoró notablemente. Este estudio es relevante para la presente investigación ya que aporta ideas relacionadas con la metodología con el fin de desarrollar la habilidad oral en los estudiantes en el idioma inglés.

El segundo trabajo es el de Rojas (2013) en su proyecto titulado “Reforzando el aprendizaje del idioma inglés en el aula con el apoyo y uso de las TIC”. La investigación se llevó a cabo en el centro de idiomas “Angloamericano”, localizado en la ciudad de México – Satélitela. La población que se utilizó como unidad de análisis en este proyecto fueron los alumnos de aprendizaje del inglés que acudieron al centro de idiomas Angloamericano durante los meses de julio a octubre de 2012.

El problema que se encontró en este centro de idiomas fue la baja producción oral en inglés de los estudiantes. Por ello, el objetivo principal de este proyecto fue diseñar diferentes actividades educativas implementando recursos web 2.0 (videos, audios, blogs etc.) aplicadas por medio de diferentes dispositivos electrónicos con el fin de mejorar y aumentar la habilidad oral en inglés del alumno dentro del aula.

De acuerdo con los resultados obtenidos en este proyecto, se concluyó que los recursos web 2.0 (videos, audios y blog), al haber sido implementados en el salón de clases junto con una metodología de enseñanza basada en “Task Based Learning” durante las lecciones de inglés, aumentaron el interés de los alumnos por el idioma al involucrarse más en las actividades y al haber tenido la opción de practicar más fuera del salón de clases por medio de dispositivos electrónicos y herramientas diseñadas específicamente para este proyecto conteniendo videos, audios, actividades, juegos, etc. correspondientes a los temas vistos en clase.

Este trabajo es pertinente con la investigación aquí planteada, por cuanto la metodología implementada está relacionada con uno de los objetivos: mejorar la habilidad oral en inglés haciendo uso de herramientas web.

El tercer trabajo es el de Chacón & Pérez (2011), titulado “El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera”. Este trabajo se desarrolló en la Universidad de Los Andes Táchira en Venezuela. El propósito del estudio fue el de promover el uso del podcast para desarrollar las habilidades de expresión oral, así como la autonomía en los estudiantes de inglés como lengua extranjera. El estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo en su modalidad de Investigación Acción. Los estudiantes desarrollaron actividades extracurriculares relacionadas con temas acordados en el aula de clase.

Los resultados presentaron que, a pesar de que algunos participantes no tenían acceso a internet, mostraron interés y realizaron las actividades extracurriculares desde un café; también que este tipo de trabajo extracurricular promovió el aprendizaje colaborativo y autónomo en los estudiantes mejorando en la producción oral del inglés a través del podcast. Este trabajo de investigación aporta al presente trabajo al brindar una herramienta como lo es el podcast para

mejorar la habilidad oral en inglés y el trabajo colaborativo trabajado de forma extracurricular, propósito del presente trabajo.

Nacionales

El primer trabajo es el proyecto de investigación de Báez (2018) titulado “Uso de la plataforma Edmodo en el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua”. La investigación se realizó con los estudiantes de grado 9° de la Institución Educativa Liceo del Ejército Patria sector norte B (Liceo Colombia) de Bogotá. El problema que se vivió en el Liceo Colombia era que los estudiantes mostraban desinterés en las clases debido a que estas eran rutinarias y por ello, preferían estar en sus aparatos electrónicos en vez de estar concentrados y dispuestos para la clase.

A pesar de que en la institución se contaba con un tablero inteligente, los docentes no lo utilizaban por falta de conocimiento en su manejo; el área de inglés contaba con un laboratorio que tenía 30 computadores pero no todos funcionaban. Por otra parte, los estudiantes manifestaban y mostraban un bajo nivel en el área de inglés al no tener un buen manejo en estructuras y tener poco vocabulario, lo que imposibilitaba lograr una comunicación clara en la lengua inglesa.

Es por esto que se decidió implementar la plataforma Edmodo en las clases de inglés para que el aprendizaje de la lengua fuera un poco más interactivo y productivo para los estudiantes. El objetivo principal de esta investigación fue analizar el uso de la Plataforma Edmodo en el proceso de aprendizaje del inglés.

En este trabajo se utilizó un tipo de investigación cualitativa con un paradigma hermenéutico. La metodología de este proyecto fue observar el desempeño de los estudiantes en la realización de diversas actividades en clase en su aprendizaje del idioma extranjero, para conocer la debilidad en la comprensión del inglés y así buscar una solución que favoreciera su proceso de aprendizaje. Tras el análisis de la información se concluyó que el uso de la plataforma Edmodo permitió en los

estudiantes una participación más activa, un trabajo interactivo y colaborativo siendo esta una herramienta útil para llevar a cabo en clase y así aportar al aprendizaje del inglés permitiendo desarrollar todas las habilidades en los estudiantes. Este trabajo fue vital debido al análisis realizado sobre la plataforma Edmodo en el aprendizaje del inglés.

El segundo trabajo fue el de Amado (2017), titulado “Influencia de Facebook, You Tube y Skype para el mejoramiento del aprendizaje en las competencias comunicativas del idioma inglés de los estudiantes de octavo grado de la institución educativa Braulio González de la ciudad de Yopal, Casanare, Colombia, año 2016”. Este trabajo investigativo se desarrolló con estudiantes del Octavo grado de la Institución Educativa Braulio González en Yopal, Casanare.

El propósito fue mejorar el bajo rendimiento académico en la asignatura de inglés en esta Institución haciendo uso de las TIC, más específicamente, el uso de las redes sociales. El problema en la institución era que los estudiantes no habían asimilado la importancia de este idioma y la de su aprendizaje y su rendimiento académico estaba muy por debajo del deseado. La investigación fue aplicada con un enfoque cuantitativo.

Como conclusión se aprobó la hipótesis general que expresa “El uso de Facebook, You tube y Skype mejora significativamente el desarrollo del aprendizaje en las competencias comunicativas del idioma inglés en los estudiantes del octavo grado de la Institución Educativa Braulio González” y los estudiantes lograron aumentar su nivel de inglés de A1 a B1. Este trabajo de investigación mostró el uso pedagógico que se le puede dar a las redes sociales para mejorar el nivel de inglés de los estudiantes aportando así a esta investigación.

El tercer trabajo fue el de Bonilla (2016) en su proyecto de grado titulado “Diseño de una estrategia de enseñanza y aprendizaje bimodal mediada por la plataforma Khan Academy como herramienta de apoyo en estudiantes de séptimo grado” cuyo objetivo principal fue diseñar una

estrategia de enseñanza y aprendizaje mediada por la herramienta Khan Academy para apoyar e incentivar los procesos de trabajo autónomo y colaborativo en el aprendizaje de la matemática.

Este proyecto de investigación surgió de la necesidad de responder cuáles eran las características que debía tener una estrategia de enseñanza – aprendizaje bimodal que involucrara procesos de trabajo autónomo y colaborativo mediados por plataformas e-learning, teniendo en cuenta la fácil accesibilidad que tienen los estudiantes hacia los dispositivos electrónicos y la conexión a la red de internet. El proyecto se desarrolló con estudiantes de séptimo grado (ciclo III) del colegio Atanasio Girardot de Bogotá de la jornada de la tarde; para lo cual se llevó a cabo un estudio de caso en donde se aplicó investigación cualitativa y cuantitativa.

Se trabajó primero con un grupo en forma individual con los dispositivos electrónicos y para su evaluación se aplicaron pruebas cortas y una prueba bimestral. El segundo grupo, trabajó en grupos por vía electrónica y análoga en forma paralela; para su evaluación no solo se aplicó las pruebas escritas, sino que se implementó la técnica de portafolios de evidencias con el fin de determinar la evolución de los temas vistos en clase. Los dos grupos de trabajo tuvieron como apoyo guías en donde se expusieron claramente los temas de la asignatura.

Los resultados obtenidos mostraron que al utilizar Khan Academy como herramienta de apoyo, se generó una oportunidad para lograr mejoras en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, fue necesario que el docente realizara un trabajo como formador en la asignatura y mediador en el uso correcto de las tecnologías que se debe relacionar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También fue necesario pensar en realizar cambios en los diseños curriculares y las actividades propias de la asignatura; lo importante fue no enseñar cantidades de temas sino enfocarse en los más relevantes para cada curso buscando optimizar la solución de problemas que es el objeto

principal de la matemática. Este trabajo aportó a esta investigación la aplicabilidad de los portafolios como forma de evaluar la estrategia.

Locales

La primera investigación a tener en cuenta fue la de Maloof (2014) titulada “La escritura de la mano de las nuevas tecnologías”. Esta investigación se llevó a cabo en una institución oficial en el municipio de Valledupar con estudiantes de once grado. Este se basó en un enfoque metodológico cualitativo y se utilizó el diseño de Investigación Acción (IA). Las técnicas usadas en este proyecto fueron el cuestionario, la evaluación informal, el taller investigativo y la observación participante.

La problemática vivida en esta institución fue que los estudiantes no tenían las competencias comunicativas relacionadas con la escritura, ya que siempre escribían primero en la lengua materna y después realizaban la traducción sin tener en cuenta las reglas gramaticales del inglés, además, las herramientas tecnológicas no hacían parte de estos procesos. Fue por ello que el objetivo general de este proyecto fue determinar la manera de que una estrategia didáctica que incluía herramientas tecnológicas como el blog y los portafolios digitales posibilitaba el desarrollo de la producción de textos expositivos y narrativos en inglés.

Para ello este proyecto se dividió en cuatro fases, en la primera los estudiantes se concientizaron sobre el buen manejo del portafolio digital y el blog, en la segunda etapa los estudiantes se apropiaron de los textos expositivos y narrativos, en la tercera fase los estudiantes tuvieron acercamiento a diversos textos con el propósito de mejorar sus habilidades de lectura y escritura y en la cuarta fase, se editaron y publicaron los textos creados por los estudiantes haciendo uso del blog.

Se concluyó en este proyecto que el uso de estas herramientas tecnológicas favoreció los procesos de escritura en los estudiantes porque no tenía barreras de tiempo ni espacio lo que permitió la edición continua de sus textos mejorando no solo sus producciones sino también desarrollando su capacidad autocrítica para lograr procesos de mejora continua.

La segunda investigación fue la de Díaz (2013) titulada “El Trabajo Colaborativo como Estrategia de Aprendizaje que produce Aprendizaje Significativo: Estudio de Caso de Estudiantes de la Carrera de Tecnología en Programación de Aplicaciones Web de la Universidad Autónoma de Bucaramanga”.

El objetivo principal de este estudio fue demostrar que la estrategia de aprendizaje Trabajo Colaborativo favorece el desarrollo de habilidades intelectuales como la de razonamiento lógico, que facilita el logro de un aprendizaje significativo en estudiantes principiantes de entornos virtuales de aprendizaje. La metodología utilizada fue una investigación descriptivo-exploratoria, guiada por el método cualitativo.

El trabajo abordó el problema de investigación definido en el aumento constante y progresivo de la deserción estudiantil de programas de formación, modalidad a distancia-virtual; con un indicador preponderante en la carencia de habilidades intelectuales y la ausencia de un aprendizaje significativo mediado por razonamiento lógico. La población representativa de la problemática comprendió 7(siete) de 12 (doce) estudiantes matriculados en la Tecnología en Programación de Aplicaciones Web de la UNAB.

El estudio se dividió en tres etapas, en la primera se realizó el muestreo teórico, en la segunda la recolección de datos usando la entrevista semiestructurada y la revisión de estudio de casos y por último se realizó el análisis de la información. Como conclusión en este estudio se encontró que el objetivo de la investigación se cumplió a cabalidad porque demostró que el trabajo

colaborativo fue adecuado para lograr un aprendizaje significativo. Este trabajo fue de vital importancia en este proyecto de investigación porque trató el aprendizaje colaborativo como estrategia de aprendizaje.

La tercera investigación a tener en cuenta fue la de Siza (2009) sobre la incidencia de una propuesta didáctica que integra los medios informáticos desde el enfoque socio-constructivista en el desarrollo de la competencia matemática. Esta investigación pretendió diseñar una propuesta didáctica innovadora que incorporara las TIC para potenciar el aprendizaje por medio de internet y programas multimediales para lograr que los estudiantes se motivaran en el aprendizaje de las matemáticas fortaleciendo el trabajo colaborativo en estudiantes de séptimo grado de la institución educativa INEM de Bucaramanga.

Para esta investigación se dividieron los participantes en dos grupos, grupo control y grupo experimental, a cada grupo se le aplicó un pre-test y un post-test y se realizó un análisis estadístico y cualitativo. Las conclusiones dadas en este proyecto, mostraron que el trabajo en equipo acompañado del uso de las herramientas tecnológicas en el aula de clase generó motivación, interés y entusiasmo siendo evidente que la propuesta didáctica basada en TIC fue un elemento importante para el diseño de nuevos ambientes de aprendizaje. A pesar que este proyecto fue enfocado en el aprendizaje de la matemática, aportó a este trabajo de investigación al desarrollar una propuesta didáctica innovadora que incorporó las TIC en el aula.

2.2 Marco conceptual

Dado que este trabajo de investigación se enfocó en mejorar la habilidad oral en el idioma inglés por medio del trabajo colaborativo y las TIC, se plantearon algunos conceptos centrales con los que se apoyó este proyecto, los cuales fueron:

La enseñanza y aprendizaje del idioma inglés

En la actualidad, la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés es una necesidad y casi obligación en las instituciones educativas en Colombia. Es por ello que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) por medio del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) busca fortalecer la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés para lograr ciudadanos capaces de comunicarse en una segunda lengua y de esa manera tener mayor acceso a ofertas laborales e intelectuales.

Pero cabe mencionar que en nuestro país no se le da la importancia debida al aprendizaje y enseñanza de este idioma en las instituciones educativas públicas, ya que en la educación primaria no hay docentes licenciados en inglés que impartan esta cátedra y por ende, los estudiantes no tienen un buen modelo a seguir con relación al manejo y destreza en el idioma. (Olarte, 2016, p. 1). Además, las horas que se estipula en el plan de estudio son de dos a tres horas semanales, lo que no permite que se desarrolle las habilidades en el idioma de una forma eficiente. (MEN, 2005).

Adicionalmente, se pretende lograr que los estudiantes al culminar su bachillerato logren un nivel B1 (usuario independiente del idioma), con base al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Para lograr esto, se requiere de docentes altamente calificados que usen diversas estrategias para que los estudiantes se interesen por aprender la lengua y así lograr ese nivel alto en el idioma; pero, debido a que Colombia no es un país de habla inglesa, es difícil para los

estudiantes relacionarse con el idioma de una forma constante. Es por esto que la principal fuente de interacción y contacto con el idioma es el docente. (Kim & Margolis, 2000, p. 35).

A medida que el estudiante va escuchando al docente, entiende y responde, se va dando el método comunicativo, el cual se enfoca en la interacción con otros produciendo mensajes significativos que se ajusten al contexto y que ese aprendizaje se centre en las necesidades del estudiante. Este enfoque ha sido utilizado por muchos educadores debido a que su implementación hace del aprendizaje algo divertido y motivador. (Brown, 2001).

Este método no se enfoca tanto en el aprendizaje y manejo de la gramática, sino que busca desarrollar esa competencia comunicativa, es decir que se toleran errores en la gramática con tal que el mensaje que el estudiante quiera dar sea entendido y comprendido por sus compañeros y docentes. (Richards & Rogers, 2001, p.153)

La competencia comunicativa, según Hymes, (1972), exige no solo saber manejar esa lengua sino también saber ubicarse en el contexto comunicativo de cada comunidad. Esto permite entender y transmitir los mensajes de manera clara y contextualizada para evitar malos entendidos. Este método permite que se establezcan relaciones positivas entre los estudiantes, que se aprenda entre compañeros y se genere una valoración positiva al trabajo realizado. “La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla”. (Hymes, 1972, p.1).

De acuerdo a Brown (2007), Canale and Swain (1980) la competencia comunicativa incluye cuatro componentes, los cuales son: la competencia gramatical, que hace referencia al conocimiento de reglas, sintaxis, semántica y fonología de la lengua, la competencia discursiva, la cual hace referencia a la habilidad de conectar oraciones para crear discursos coherentes y

significativos, la competencia sociolingüística, que se refiere a conocer y manejar las normas sociales del lenguaje, y la competencia estratégica, que hace referencia al uso del lenguaje verbal y no verbal para suplir las fallas en la comunicación.

No obstante, cabe resaltar que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas divide el método comunicativo en competencia lingüística, competencia sociocultural y competencia pragmática solamente, sin hacer mención de la competencia estratégica. Noam Chomsky y otros lingüistas afirman que la competencia de una lengua se refiere al conocimiento lingüístico innato que permite relacionar sonidos y significados, por ello el objetivo principal es poner énfasis en la comunicación de la lengua extranjera por medio de la interacción con otros, y de esta manera fomentar el trabajo colaborativo para poder desarrollar mejor la habilidad oral en el idioma inglés. “El diálogo entendido como intercambio activo entre locutores es básico en el aprendizaje; desde esta perspectiva, el estudio colaborativo en grupos y equipos de trabajo debe fomentarse”. (Piaget & Vigotsky, 2012, p.8).

Es por ello que la enseñanza del inglés debe basarse en el desarrollo de la competencia comunicativa. Para Chomsky (2006) el concepto de competencia se refiere a “la capacidad que el hablante-oyente ideal tiene para asociar sonidos y significados de acuerdo con las reglas de su idioma”. (p. 106). También, según Hymes, “La Competencia Comunicativa exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica” (Hymes, 1972, p. 2); es decir que no basta solo con tener conocimiento de la lengua sino saber cómo usarla en un contexto específico. En otras palabras, es necesario tener las habilidades, capacidades, destrezas que llevan al uso apropiado de la lengua durante el acto comunicativo.

Habilidad oral en inglés

Teniendo en cuenta que “hablar es una de las habilidades más complejas del hombre (...) que requiere largas interacciones entre el niño y sus padres, compañeros, docentes y otros miembros de la comunidad lingüística.” (Levelt, 1993, p. 1), es posible afirmar que la función principal del habla es darse a entender. Cuando se está aprendiendo un idioma el poder comunicarse de forma oral con otros demuestra destrezas.

Es por ello que el aprendizaje de un idioma debe ser entre pares, se deben desarrollar actividades en grupo que conlleven un aprendizaje colaborativo. “La habilidad oral es considerada única y muy importante, es la primera salida de cualquier idioma y la única habilidad en la que necesitas de un compañero para practicarla”. (Hamad, 2013, p.2).

De igual forma, Vigotsky afirma en su teoría sociocultural que el aprendizaje no es individual sino social, es decir que se aprende mejor con otros, al interactuar y desarrollar actividades que faciliten el desarrollo de la habilidad oral en inglés al trabajar con pares.

Factores que afectan el aprendizaje de una segunda lengua

Hablar o comunicarse en una segunda lengua casi siempre es difícil para los aprendices, esto puede darse por algunos factores como los factores afectivos y motivacionales (Rubio, 2011; García, 2013; Krashen, 1981; Stern, 1985; Martín, 2009).

Los factores afectivos son las actitudes y emociones que las personas tienen sobre ellos mismos o sobre el contexto. Cuando se está aprendiendo una segunda lengua estos factores tienen gran relevancia en el aprendizaje porque pueden influir de una forma negativa o positiva. (Gardner & MacIntyre, 1993)

Cuando se aprende una segunda lengua hay ciertas situaciones como el estrés, el miedo, la falta de interés, la desmotivación, entre otros que no permiten que se aprenda un nuevo idioma de

una forma natural. Como lo menciona Ayers & Gray (2013), algunos factores emocionales como la depresión, baja autoestima, ansiedad y temor, son los que pueden afectar el aprendizaje en los estudiantes, en especial, aquellos que están aprendiendo un nuevo idioma.

Rubio también hace mención de algunos factores biológicos importantes como el tipo de personalidad de los estudiantes. Ella dice que los estudiantes pueden ser extrovertidos o introvertidos, lo que puede facilitar o no el aprendizaje de una segunda lengua, (Nussbaum, L., & Bernau). Es decir que cuando se está trabajando la habilidad oral en clase, los estudiantes extrovertidos son los que participan con mayor frecuencia en las actividades orales debido a que ellos presentan una alta autoestima y no temen al ridículo. (Zafar & Meenakshi, 2012).

Es por ello que el docente debe valerse de diversas estrategias para ayudar a sus alumnos a superar los factores mencionados anteriormente. Las actividades que el docente proponga deben ser atractivas para los estudiantes, que tengan unas metas claras y que se desarrolle el trabajo colaborativo donde todos los participantes se respeten y ayuden mutuamente. (Aebli, 1991).

Estrategias y técnicas de aprendizaje del idioma inglés

Aprender una segunda lengua es muy importante es por ello que el docente tiene la responsabilidad de planificar estrategias y técnicas de aprendizaje que sean motivadoras y amenas para los estudiantes, de modo que sientan interés y vean la importancia de esta lengua. “Hay que introducir variaciones en la metodología que seguimos en nuestras asignaturas, para fomentar la motivación de los estudiantes” (Morales, & Ferreira, 2008, p. 1).

Estas actividades deben pensarse con el fin de incentivar al estudiante a hablar en inglés apreciando el valor comunicativo de la lengua para poder comunicarse con otros e inclusive con personas extranjeras, y también si se tiene el dominio de la lengua se puede usar en diversas situaciones de la vida.

Actividades que formen esos hábitos de estudio, que, según Hernández, Rodríguez & Vargas (2012) lo contextualizan como “métodos y estrategias que suele usar un estudiante para hacer frente a una cantidad de contenidos de aprendizaje”, es decir que las temáticas vistas en clase se extrapole ese aprendizaje trabajando y repasando desde casa aprovechando las herramientas tecnológicas y bastos recursos que se hallan en la web.

La lúdica es un recurso óptimo para fomentar el interés y la motivación por el idioma, porque cambia rutinas de trabajo y hace del aprendizaje algo más significativo de modo tal que el estudiante se vuelve protagonista de su aprendizaje, y se daría mejor ese aprendizaje si se apoya este tipo de actividades en grupo o parejas ya que se dará mayor seguridad emocional en el aprendizaje. Así como “Los estudiantes aprenden al mismo tiempo que se divierten. Los juegos, canciones, y una gran variedad de actividades ayudan a promover el compañerismo y la solidaridad entre ellos” (Sánchez, Benigna, Cruz & Nativí, 2005, p. 88)

Las TIC en la enseñanza del inglés

Es responsabilidad de los docentes hacer uso de las TIC en el ámbito educativo para lograr mejores ambientes de trabajo y mayor interés y motivación en el aprendizaje. “El desarrollo acelerado de la sociedad de la información está suponiendo retos enormes para los profesores –la mayoría de ellos inmigrantes digitales–, para las escuelas, para los responsables educativos y para las políticas públicas.” (Carneiro, Toscano & Díaz, 2009)

Además, las TIC en la educación permiten el trabajo no solo dentro del aula sino también de forma virtual, creando nuevos entornos de aprendizaje y así permitir que los estudiantes desarrollen nuevas competencias y sean más autónomos en su aprendizaje y trabajen colaborativamente para el logro de las tareas. Como afirma Hernández et al (2014) “El proceso de enseñar y aprender tiende hacia la participación y la colaboración. Los estudiantes adquieren

competencias mientras interactúan en los entornos virtuales, gestionando y compartiendo conocimiento, trabajando en equipo a través de los medios telemáticos y alternando la comunicación virtual con la presencialidad”. (Hernández, Ocaña, Sánchez, Sirvent, & González, 2014).

En el aprendizaje del idioma inglés, las TIC también son una herramienta muy importante tanto para docentes como para estudiantes porque facilita el aprendizaje de la lengua especialmente cuando se quiere desarrollar la habilidad oral en los estudiantes, Siza (2009) también fomenta estos nuevos ambientes de aprendizaje en su proyecto de grado titulado “Incidencia de una propuesta didáctica que integra los medios informáticos desde el enfoque socio-constructivista en el desarrollo de la competencia matemática”.

Por medio de las herramientas tecnológicas encontramos diversos programas ya sean online u offline que apoyan el proceso de enseñanza tales como; páginas web que permiten a los estudiantes repasar desde casa las temáticas vistas en clase y también otras que facilitan la interacción entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes - estudiantes.

Algunas de las herramientas usadas en este proyecto con el fin de mejorar la habilidad oral de los estudiantes en inglés de forma online tanto individual como grupal fueron:

Edmodo: esta herramienta educativa permite tener una interacción asincrónica con los estudiantes y entre estudiantes. “Edmodo es la herramienta de microblogging que se utiliza en educación para organizar contenidos, asignaciones con una comunicación e interacción constante entre profesores y alumnos” (López, Lorraine & Miyata, 2013, p. 3). Se creó un grupo donde se asignaban las tareas a realizar y los plazos de entrega y también se pudo tener ese contacto constante con los estudiantes ya que cualquier actividad era redireccionada al correo electrónico personal de cada uno.

Herramientas de GOOGLE+: con el fin de fomentar el trabajo colaborativo permiten la interacción sincrónica y asincrónica de los estudiantes para el logro de objetivos permitiendo así que cada estudiante desde casa interactúe con sus compañeros, (Baiges, & Surroca, 2014, p. 3). “Internet constituye un canal de comunicación a escala mundial, cómodo, versátil y barato, que facilita la comunicación interpersonal inmediata y diferida, permite compartir y debatir ideas y facilita el trabajo cooperativo y la difusión de las creaciones personales” (Graells, 1999, p. 2).

Storyjumper: Este programa permite a los estudiantes realizar historietas en inglés donde ellos pueden plasmar sus voces para narrar la historia que ellos crearon; esta herramienta permite también el trabajo colaborativo porque se trabaja de forma online pero se comparte con los compañeros para edición de la misma, (Ruiz, 2016, p. 329).

Plataforma ELL Campus: El acceso a esta plataforma fue otorgado a los estudiantes de los grados noveno, décimo y once de las instituciones públicas de Floridablanca por parte de la Secretaría de Educación. Esta plataforma se diseñó con un enfoque comunicativo; allí los estudiantes tienen acceso a actividades de vocabulario, listening y speaking, donde la máquina va calificando el proceso de cada estudiante.

Por otra parte, las herramientas tecnológicas utilizadas dentro del aula de clase para fomentar la habilidad oral en los estudiantes fueron:

Netsupport: Este programa está instalado en cada una de las tabletas de bilingüismo, por medio del cual se puede trabajar con los estudiantes de forma individual o grupal. Este software facilita la realización de juegos en el aula para mejorar la habilidad oral, compartir archivos, visualizar la pantalla del docente o de algún estudiante, permite realizar encuestas, exámenes entre otras actividades interactivas en clase. Así como Ccente menciona, “Esta herramienta permite

impartir clases simultáneamente, supervisar las computadoras de los alumnos y trabajar con ellos colaborativamente” (Ccente & Guzmán, 2014, p. 21)

Con la utilización de estas herramientas tecnológicas se buscó que no solo se trabajara la habilidad oral en el aula sino también desde casa de una forma autónoma y colaborativa aprovechando al máximo las herramientas tecnológicas para propósitos académicos. La implementación de las TIC en el aprendizaje les permite a los estudiantes tener un mejor uso de su tiempo con relación al aprendizaje porque pueden acceder a páginas para practicar cualquier habilidad, realizar ejercicios o actividades de acuerdo a sus gustos o necesidades. (Padurean & Margan, 2009).

El trabajo colaborativo

La naturaleza del ser humano es vivir en sociedad, siempre busca estar en interacción con otros, trabajar con otros, (Wiener, 1986). Es por ello que en el aprendizaje, especialmente de una segunda lengua, también se debe fomentar esa interacción por medio de actividades y estrategias que permitan esa colaboración, no sólo entre docentes y estudiantes sino entre pares. Cuando se habla de colaboración se refiere a un grupo de personas que están aportando ideas de una forma unánime para el logro de objetivos comunes. Como Salinas (1998) habla brevemente sobre el término “trabajo colaborativo” diciendo que colaboración no es un simple cambio de información, sino que es crear nuevo conocimiento al trabajar juntos.

Al igual que afirma Correa (2003) “El ser humano nació para vivir en sociedad, su sentido de vida es social y su desarrollo humano, espiritual y profesional lo alcanza en plenitud cuando está en interacción con otros. Lo mismo ocurre con el aprendizaje: si bien es cierto, que el aprendizaje tiene una dimensión individual de análisis, conceptualización y apropiación, éste se desarrolla en su mejor forma a través del aprendizaje en colaboración con otros”. “El aprendizaje colaborativo

desde esta perspectiva es indudablemente social y por ende permite construir no tan sólo el conocimiento sino fundamentalmente una convivencia armónica en el que todos tenemos las mismas oportunidades y un espacio para desarrollarnos sin molestarnos” (Correa, 2003).

Fomentar el trabajo colaborativo dentro del aula trae grandes ventajas para el aprendizaje como el cambio en el diseño del aula. (Bautista & Borges 2013; Bemer, Moeller & Ball, 2009; Blatchford, Kutnick, Baines & Galton, 2003) Este no se va a desarrollar en un aula expositiva (de Sousa, Moura & Barroso, 2008) según el método tradicional, sino que se organizará el espacio en subgrupos de trabajo lo cual va a facilitar la comunicación, realización y cumplimiento de actividades.

También el desarrollo de actividades colaborativas en el aula va a facilitar que la clase no sea monótona, sino que se puedan realizar diferentes actividades que faciliten la interacción y comunicación entre los estudiantes (Dillenbourg, 1999) como, dinámicas, juegos, puestas en escena, resolución de conflicto entre otras. A medida que los estudiantes realizan estas actividades en el aula se fomentan los valores como la solidaridad, el respeto, diálogo dentro del grupo de trabajo y la responsabilidad. (Antonio, Mosqueda, Vázquez, Hernández, & Calderón, 2017) Además, competencias como trabajo en equipo, liderazgo, compromiso, negociación, empatía, entre otros, de modo tal que todos los miembros del grupo tengan una participación activa en el trabajo realizado evitando así que la responsabilidad caiga en una sola persona (Roselli, 2007).

Dentro del aula de clase se encuentran grupos de trabajo completamente diferentes, unos con niveles más altos, otros con niveles más bajos, unos introvertidos, otros extrovertidos (Wang, & Lin, 2007; Zurita, Nussbaum & Salinas, 2005). Por ello, el fomentar el trabajo colaborativo facilita

crear una atmósfera de homogeneidad donde se valore las diferencias y capacidades que cada estudiante tiene y se aproveche para apoyarse unos con otros.

Evaluación del aprendizaje y del trabajo colaborativo

Cuando se habla de aprendizaje colaborativo es necesario también hablar de evaluación del aprendizaje. (Wang, 2009; Gueldenzoph & May, 2002) Como el trabajo colaborativo en su mayoría se desarrolla en grupos es necesario implementar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación porque esto le va a permitir a los estudiantes, no solo evaluar lo que han aprendido, sino también lo que han aportado al grupo, permitiendo realizar una mejora continua de los procesos.

Para la evaluación del aprendizaje la rúbrica es un instrumento de gran importancia porque esta permite que el estudiante se evalúe al mismo, (autoevaluación), y evaluar a sus compañeros (coevaluación), de modo tal que sea autocrítico no solo de su aporte al trabajo, sino también evaluar el aporte que hacen sus compañeros al grupo. (Valero-García, M., & de Cerio, L. M. D, 2005; Manzanares, & Arreba, 2014; Figueira, González, & Rivas, 2013). A medida que se fortalece en el estudiante la autoevaluación y coevaluación el estudiante es consciente de los logros obtenidos y de lo que debe mejorar ya sea de forma individual o grupal.

Esa autogestión y control el aprendizaje, es llamada por Flavell, (1979) como metacognición, este aprendizaje autorregulado hace énfasis en la autonomía y responsabilidad de los estudiantes con relación al aprendizaje, “En particular, los alumnos autorregulados son conscientes de sus fortalezas y debilidades académicas, y tienen un repertorio de estrategias que aplican apropiadamente para abordar los desafíos diarios de tareas académicas”. (Nikolajeva, & Krastiņa, 2009, p. 209).

Las TIC y el trabajo colaborativo

Hoy día, por la llegada de las nuevas tecnologías, es necesario que los docentes adecuen la metodología, técnicas y recursos usados en la enseñanza y el aprendizaje (Alavi, 1994; Francescato, Porcelli, Mebane, Cuddetta, Klobas & Renzi, 2006). Las TIC son una herramienta muy importante para los docentes ya que al hacer un uso adecuado se puede desarrollar ese aprendizaje no sólo dentro del aula de clase sino en espacios virtuales permitiendo que el estudiante pueda acceder al conocimiento en cualquier momento y lugar.

Pero cuando se habla de conocimiento no quiere decir que es aquel que el docente brinda, sino que es el que el estudiante crea en colaboración con otros, por medio de diversas herramientas de aprendizaje como los foros, blogs, wikis entre otras. (Goldie, 2016; Siemens 2017). Diseñar actividades que fomenten esa colaboración entre pares desarrolla en los estudiantes esas habilidades que son necesarias en nuestra sociedad.

El trabajo colaborativo mediado por las tecnologías permite a los estudiantes crear nuevos espacios de comunicación e interacción, desarrollar las habilidades sociales al trabajar con otros siendo tolerantes, escuchas activos y comunicadores asertivos, de modo tal que, a pesar de las diferentes opiniones o pensamientos, se pueda lograr acuerdos enfocados en el bien común y no en el individual (Palloff & Pratt, 1999).

El rol del docente y el del estudiante también debe repensarse, ya que el docente se vuelve un facilitador del aprendizaje, encargado de organizar los ambientes de trabajo colaborativo, fijar los objetivos teniendo en cuenta las opiniones, necesidades y gustos de los estudiantes y las habilidades tecnológicas de los mismos para lograr esos ambientes de aprendizaje colaborativos y significativos (Romero & Hurtado, 2017).

El estudiante debe ser ese actor principal de su aprendizaje, poseer ciertas habilidades tecnológicas, sociales y comunicativas para interactuar, colaborar, y aprender con otros en diversos espacios ya sean presenciales o virtuales (Mercier, Higgins, & Joyce-Gibbons 2016; Downes, 2008).

Igualmente, el trabajo colaborativo apoyado por las TIC permite cambiar el ambiente de clase, el estudiante no solo se limitará al aprendizaje en el aula, sino que tendrá acceso a nuevos espacios interactivos, colaborativos, donde socialice con otros con el fin de solidificar redes de trabajo que faciliten su aprendizaje y el de los otros con el fin de enriquecer y hacer más significativo su aprendizaje (Jonassen, 1999).

El trabajo colaborativo es importante para desarrollar la motivación en el aprendizaje porque el estudiante va a interactuar con otros, superar sus debilidades con otros y mejorar sus habilidades sociales. Por ello, esta modalidad de trabajo mediado por las TIC facilita el proceso de la comunicación y el aprendizaje permitiendo ambientes más amplios de aprendizaje en donde no hay barreras ni de tiempo ni de espacio. Como afirma Coll (2008): “Los ordenadores son una herramienta que facilita la comunicación cara a cara entre parejas de estudiantes o pequeños grupos (...) para combinar espacios de comunicación (...) y pueden mejorar la interacción y trabajo en grupo al mismo tiempo”.

2.3 Marco legal

Para dar sustento legal a esta investigación se tuvo en cuenta los siguientes referentes legales.

En la Constitución Política De Colombia 1991 se encuentran los siguientes artículos que fundamentan el derecho a una educación digna con igualdad de derechos.

El Artículo 27, “Garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”.

Artículo 68, “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica”.

La ley 115 de 1994, estipula las normas del servicio público de la educación que deben ajustarse a las necesidades y contextos de las personas y la sociedad.

Con relación a la enseñanza del inglés se encuentra los siguientes artículos y leyes que garantizan la enseñanza del inglés en las instituciones.

La ley 1651 del 2013 en su artículo 2 estipula que se debe desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera.

En el Parágrafo 3° de la misma ley se estipula que el Gobierno Nacional por intermedio del Ministerio de Educación Nacional, previa consulta a la comunidad académica competente a nivel nacional dedicada a la investigación y a la formación de profesores para la enseñanza del inglés, reglamentará los estándares para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del idioma inglés de que trata el literal f), para lo cual podrá utilizar como referente el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras: Aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Igualmente, el Ministerio de Educación Nacional ha asumido un reto con la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas del país, por ello se desarrolló el Plan Nacional de Bilingüismo, que tiene como propósito fortalecer el idioma inglés como lengua extranjera y mejorar las competencias comunicativas en todos los niveles educativos. Este tiene como ejes de acción la formulación de los estándares de competencia.

Los Estándares Básicos de Competencias en lengua extranjera: inglés es una cartilla que propuso el Ministerio de Educación Nacional por medio del Programa Nacional de Bilingüismo

con el fin de orientar a docentes, estudiantes y padres de familia para conocer lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer, tener claridad en las competencias comunicativas a desarrollar, todo de acuerdo al nivel en el que se encuentre el alumno.

En el grado noveno se busca que los estudiantes alcancen un nivel B1.1, es decir un nivel intermedio, donde se espera que el estudiante tenga la competencia de hacer presentaciones breves para describir, narrar, justificar y explicar brevemente hechos y procesos, también sus sueños, esperanzas y ambiciones con una pronunciación clara pero aún con algunos errores en pronunciación.

2.4 Consideraciones éticas

Este proyecto de investigación se acogió a lo dicho por Noreña et al (2012) en su artículo sobre los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa, “Los criterios éticos de una investigación cualitativa deben responder a la reflexión que el investigador debe realizarse acerca de los efectos, los alcances, las consecuencias, las relaciones que se establecen con los sujetos involucrados en el estudio y la manera en que escribe sus resultados” (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, & Rebolledo-Malpica, 2012, p. 4).

Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

La investigación constó con los permisos correspondientes por parte de los padres de familia, quienes firmaron el consentimiento informado para permitir que sus hijos hicieran parte de este proyecto de investigación cumpliendo con todas las actividades planificadas. (Ver Apéndice C).

Igualmente, se utilizó el asentimiento informado, donde los estudiantes estuvieron de acuerdo con participar en todas las actividades planificadas y responder las entrevistas, encuestas y diario

de experiencias como instrumentos de recolección de información, durante la implementación de este proyecto (Ver Apéndice D).

La docente investigadora mantendrá la información que recopiló de los estudiantes, se mantuvo anónima, ya que se realizó una codificación interna de nombres y número de lista, con el fin de evitar usar los nombres propios de los estudiantes.

Con relación a las fotografías de clase, donde los estudiantes fueron expuestos sus rostros igualmente, se usó un programa para mantener el anonimato de ellos, evitando que sus rostros fueran visibles.

3. Marco Metodológico

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, ya que se buscó propiciar cambios en el ambiente educativo donde el investigador estaba inmerso con el propósito de conocer y transformar su contexto para brindar beneficios a la comunidad. Así como Strauss, Corbin & Zimmerman, (2002) afirman,

“Con el término ‘investigación cualitativa’, entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos” (p. 26).

Cuando el investigador está inmerso en el contexto investigado es más fácil conocer esa realidad para entenderla y poder generar cambios de mejora. Así como Hernández et al afirma al

postular que el propósito del enfoque cualitativo es reconstruir la realidad social observada para comprender su naturaleza. (Hernández, Fernández, & Baptista 2010, p. 10)

En esta investigación tuvo gran relevancia el trabajo colaborativo y las TIC para mejorar la habilidad oral en inglés, ya que estos dos aspectos son de esencial manejo y conocimiento de los estudiantes para poder desarrollarse en todos los ámbitos de su vida mostrando competencia no solo en la lengua sino en la relación con otros y dominio de las herramientas tecnológicas.

3.1 Diseño metodológico

Contexto y población participante

Se define la población de una investigación como el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación” (López, 2004, p.1). Este trabajo de investigación se llevó a cabo en un colegio público del municipio de Floridablanca que atiende una población de alumnos en la modalidad mixta, de los estratos 0 al 4, población vulnerable, desmovilizados y estudiantes con Necesidades Educativas Especiales; ofrece el servicio educativo para los grados de preescolar, primaria, básica secundaria y media técnica, en ambas jornadas.

Dentro de la institución se encontraron varios modelos de organización familiar: familia nuclear, familia disfuncional, familias conformadas por solo uno de los padres, y también se encontraron estudiantes que viven en hogares de transición, entre otros.

Muestra participante

La población seleccionada para participar en esta investigación acción fueron los estudiantes de noveno grado. En la institución existían tres grados de noveno, cada uno con 44 estudiantes entre hombres y mujeres, las edades de los estudiantes estaban entre 14 y 17 años; el rendimiento

académico del grupo en inglés era bajo, básico y superior tenían ritmos y formas de aprendizaje diferentes, eran alegres, espontáneos, con interés por aprender cosas nuevas y les gustaba usar la tecnología. Como la población era tan amplia fue necesario tomar una muestra, como López (2004) dice “Muestra, es un subconjunto o parte del universo o población en que se llevará a cabo la investigación. La muestra es una parte representativa de la población”. La muestra en este estudio fue un muestreo por conveniencia, el cual “consiste en la elección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo” (Casal & Mateu, 2003, p. 3); es decir que se seleccionaron los estudiantes que cumplieron con las siguientes características:

- a. Pertenecer al grupo de noveno que era orientado por la docente investigadora.
- b. Tener acceso a internet en casa
- c. Mostrar interés por mejorar la habilidad oral en el idioma inglés.

El total de estudiantes que conformaron la muestra fueron 43, ya que uno de los estudiantes no contaba con internet en casa.

Enfoque de la investigación

Este proyecto se desarrolló en un enfoque metodológico cualitativo y se usó el diseño de Investigación Acción (IA). Como Martínez afirma, “el método de investigación acción es el único indicado cuando el investigador no solo quiere conocer una determinada realidad o problema específico de un grupo, sino que desea también resolverlo” (Martínez, 2006, p. 14).

La finalidad de la Investigación-Acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales (Salgado, 2007).

En este método, el investigador está inmerso en el contexto a investigar siendo un participante activo y vivenciando la problemática a tratar. “La investigación Acción mejora la práctica educativa durante el ejercicio docente que permite discriminar y juzgar situaciones humanas complejas. Esta permite unificar la investigación, la mejora, la actuación y el desarrollo de las personas en su papel fundamental” (Elliot, 1991, p. 9).

El modelo de Investigación Acción (IA) seleccionado para este trabajo investigativo es el modelo de Stephen Kemmis, “Investigación-acción educativa crítica emancipadora”. Este modelo no solo permitió interpretar y analizar el contexto educativo donde se llevó a cabo la investigación y detectar la problemática, sino que aportó a lograr un ejercicio exhaustivo de reflexión con base a los datos obtenidos para así poder desarrollar un nuevo plan que se ajustara a las necesidades del contexto para lograr de forma satisfactoria transformar y solucionar las problemáticas detectadas.

Lo que hace más significativo este proceso es que es constante y repetitivo (McKernan, 1999, p. 243). Este es un proceso continuo donde se lleva a cabo un plan, una acción, se realiza observación a esa acción y se hace la reflexión lo que da lugar a iniciar nuevamente este ciclo. (Ver figura 1)

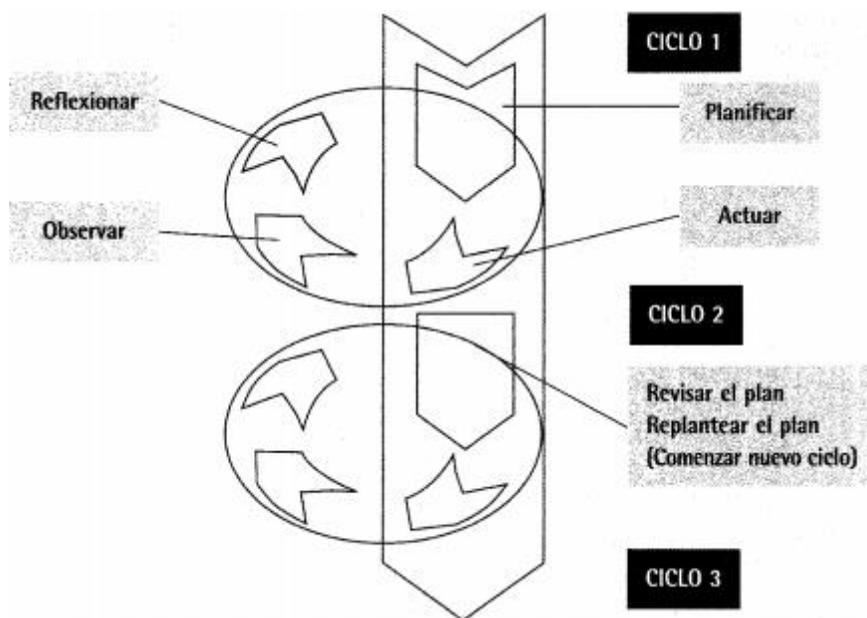


Figura 1. Ciclo de la investigación-acción. Adaptado de: Latorre, A. (2003). Investigación acción. Graó

Fases de la investigación

Para confirmar e indagar la razón del problema y sus posibles soluciones de acuerdo al modelo usado se realizó las siguientes acciones:

Fase 1: Planificar (Diagnóstico): en esta fase se conoció el problema, sus causas, se plantearon cambios y se diseñó un plan de acción con el fin de transformar la problemática.

Fase 2: Actuar: con base en la información recolectada en la primera fase se inició la implementación del plan de trabajo con el fin de mejorar la habilidad oral en inglés, al mismo tiempo que se trabajaba colaborativamente y se usaban las TIC, con el fin de motivar a los estudiantes a hablar en inglés. En esta etapa se realizaron tres talleres investigativos, el primero se basó en el trabajo colaborativo desarrollado dentro del aula para mejorar la habilidad oral en inglés haciendo uso de la lúdica, con el fin de fortalecer los grupos de trabajo. El segundo se basó en la complementariedad del trabajo colaborativo realizado en el aula con la realización de actividades

online realizadas desde casa haciendo uso de las TIC, y el tercero se enfocó en la producción oral de los estudiantes como muestra del trabajo colaborativo. En esta fase se hizo uso de las herramientas: Edmodo, Google +, Plataforma ELL campus, Storyjumper y Net support. Igualmente, se crearon rúbricas para la evaluación del trabajo colaborativo y las actividades con el fin de lograr mejora en los procesos.

Fase 3: Observar: En esta etapa se observó y recogió los datos obtenidos a través de la observación participante, donde se usó el instrumento de diarios de campo y por parte de los estudiantes se llevó los diarios de experiencia. Igualmente, se aplicó las rúbricas durante la implementación de la propuesta para realizar la evaluación del trabajo.

Fase 4: Reflexionar: En esta etapa se analizaron los datos obtenidos tras la implementación de las diversas estrategias usando el análisis categorial por niveles de codificación para hacer una reflexión sobre los logros alcanzados por medio de la triangulación teórica de la información, contrastando los datos obtenidos de los diferentes métodos de recolección, y al mismo tiempo, determinar la efectividad de las acciones implementadas por medio de un muro en Padlet para valorar la efectividad de las actividades propuestas, un taller grupal para evaluar las herramientas tecnológicas usadas y una entrevista con cada grupo para valorar la efectividad de la propuesta con relación al trabajo colaborativo y la mejora en la habilidad oral.

3.2 Recolección de la información

3.2.1 Técnicas de recolección de información. Las técnicas de recolección de información según Abril (2008), son el conjunto de mecanismos, medios o recursos dirigidos a recolectar, conservar, analizar y transmitir los datos de los fenómenos sobre los cuales se investiga.

Para este proyecto se usaron las siguientes:

1. Observación participante: como afirma Mesías (2004) “La observación participante es la que ocupa el lugar de máxima participación (...) la intervención realizada por los propios actores implicados” (p.4). Este tipo de observación es importante porque se observa la práctica docente y se interviene para lograr mejora en los procesos. Durante la aplicación del proyecto de intervención se usó esta técnica para observar el trabajo de los estudiantes en clase, la participación, actitud e interés ante las diferentes estrategias implementadas para desarrollar la habilidad oral en inglés, estas se consignaron en el diario de campo (ver Apéndice E).

2. Taller grupal: es una técnica de análisis, evaluación, reflexión grupal y de construcción de acuerdos y consensos, (Guerra & Lara, 2009, p. 34). Este taller se realizó en grupo de cuatro estudiantes donde debían responder diez preguntas relacionadas a la clase de inglés, con el fin de conocer la opinión de los estudiantes sobre las dificultades que tenían en inglés para diseñar estrategias que les ayudará a mejorar estas debilidades. (Ver Apéndice A).

3. Encuesta: La técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación (Anguita, et al, 2003, p.1). Para este proyecto de investigación se realizó una encuesta con el fin de conocer las preferencias y gustos de los estudiantes para el aprendizaje del inglés y acceso a internet en casa con el fin de orientar la planeación e implementación del proyecto. (Ver Apéndice F).

4. Prueba de nivel: (ver Apéndice G) esta prueba permitió conocer el nivel de los estudiantes con relación a la habilidad oral en inglés. Para este proyecto se realizaron dos pruebas, la primera realizada por la secretaría de educación por medio de un test online que constó de 75 preguntas con las cuales se evaluaba la habilidad de gramática, escucha y lectura. La segunda prueba la realizó la docente investigadora con el fin de evaluar la habilidad oral en inglés y, constó

de una exposición sobre un tema libre, en ella se realizó autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación siguiendo una rúbrica que se diseñó para evaluar la gramática, fluidez, vocabulario, pronunciación y la habilidad comunicativa. (Ver Apéndice H) “Las pruebas Diagnósticas propiamente dichas tienen como finalidad no sólo determinar la posición del sujeto en el dominio de referencia, sino describir adecuadamente los elementos deficitarios con el fin de planificar la intervención”. (Meliá, & Suárez, 1996, p. 158).

Esta técnica fue valiosa para este proyecto de investigación porque permitió tomar decisiones sobre la forma de trabajo con los estudiantes, al encontrarse varios niveles dentro del aula, lo que muchas veces imposibilita el aprendizaje y también decisiones para el desarrollo de la secuencia didáctica.

5. Taller investigativo: técnica principal de la IA la cual tiene como instrumento la secuencia didáctica, ésta le permite al docente organizar de una forma estructurada y detallada las actividades de clase con el fin que estas tengan coherencia y claridad, lo que permite que se desarrollen en un tiempo específico acorde al número de horas de clase. Las secuencias didácticas preparadas para este proyecto se planearon con el fin de fomentar el trabajo en equipo de modo colaborativo para mejorar la habilidad oral en inglés haciendo uso de las herramientas tecnológicas. Según Díaz, “Las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz, 2013, p.1). (Ver Apéndices I – J – K)

6. Entrevista: Díaz et al, (2013) afirman, que la entrevista es “una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar”. Es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa, para recabar datos” (p. 1). Al finalizar la aplicación de los talleres de clase se realizó una entrevista semiestructurada para conocer la opinión de los

estudiantes sobre las estrategias implementadas en el aula con el fin de determinar los alcances y limitaciones de la intervención didáctica, esta técnica permite la interacción en grupo se facilita la comunicación y recolección de información. (Calvente & Rodríguez, 2000). (Ver Apéndice L)

7. Grupo focal: “Un grupo focal permite al investigador obtener una información específica y colectiva en un corto período de tiempo” (Aigner, 2002, p.8). Se entrevistó a cada uno de los grupos participantes de la investigación al finalizar la intervención.

Lizarazo, E. M. (2010). La recolección de datos.

3.2.2 Instrumentos de recolección de información. Los instrumentos de recolección de información según Lizarazo (2010) permiten registrar la información recolectada y facilitan la toma de decisiones y cálculos estadísticos.

Para este proyecto de investigación se usaron los siguientes:

1. Diario de campo: (Ver Apéndice E) como Martínez dice, el Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas (Martínez, 2007, p.5).

2. Diarios de experiencias: (Ver Apéndice M) este instrumento permitió que los estudiantes plasmaran sus vivencias sobre la clase de inglés, donde describían cómo se sintieron durante las actividades, las evaluaran y criticaran, de modo tal que se pudiera conocer la efectividad de las estrategias aplicadas en clase para realizar ajustes de acuerdo a las opiniones y necesidades de los estudiantes. El diario se puede utilizar para fomentar la descripción, interpretación, reflexión y evaluación. Es un registro de sentimientos, pensamientos, y acontecimientos usado en la Investigación Acción. (McKernan, 1999, p. 105).

Este diario de experiencias fue escrito diariamente por los estudiantes y ellos plasmaron allí sus vivencias no solo dentro del aula de clase sino también de las actividades que realizaban de forma individual o grupal en clase y en casa; este fue compartido por Drive con la docente investigadora lo que permitió tener acceso a la información y opiniones de los estudiantes de una forma continua.

3. Pintura enriquecida: es una técnica gráfica que se utiliza para representar un problema, situación o concepto. (Checkland & Poulter, 2006, p.24) Por medio de una pintura enriquecida se busca conocer la raíz de un problema y también buscar las posibles soluciones. Esta actividad se realizó en grupos de 4 estudiantes donde los estudiantes tenían que analizar el problema de la poca participación en las actividades de speaking en el aula. (Ver Apéndice B).

4. Cuestionarios: estos fueron usados en la encuesta y entrevista. Arribas (2004) menciona que es un instrumento utilizado para la recogida de información, diseñado para poder cuantificar y universalizar la información y estandarizar el procedimiento de la entrevista.

Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.

5. Rejillas de evaluación: (ver Apéndice N) La rejilla según Calderón E, (s.f.) es un instrumento que sirve para el análisis de cualquier situación de enunciación discursiva y Guzmán (2007) dice que el uso de las rejillas permite desarrollar una actitud responsable individual y colectiva y que propicia la autocrítica, la crítica, la reflexión acerca del comportamiento individual para garantizar la tarea del grupo.

Las técnicas e instrumentos usados en este proyecto se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Técnicas e instrumentos

Fases	Etapas	Técnicas	Instrumentos
-------	--------	----------	--------------

1 – Planificar	Conocer el problema	Taller grupal	Cuestionario Pintura enriquecida
	Diagnosticar	Prueba de nivel Encuesta	Rejilla de evaluación Cuestionario
2 – Actuar	Plan de acción	Taller investigativo	Secuencia didáctica
3 – Observar	Implementación del plan	Observación participante	Diario de campo Diario de experiencia
	Análisis de datos	Entrevista semiestructurada Grupo focal	Cuestionario

4. Análisis e interpretación de resultados

Tras la recopilación y organización de la información obtenida de los diferentes técnicas e instrumentos usados en la implementación del plan de acción se codificó y categorizó la información.

4.1. Primera fase: diagnóstico y planeación

Con el fin de dar respuesta al primer objetivo de investigación el cual fue determinar las dificultades que presentaban los estudiantes del grado noveno en la habilidad oral en el idioma inglés, se aplicó una encuesta, dos pruebas diagnósticas y se consignó todo lo relacionado con las clases de inglés en los diarios de campo.

Análisis encuesta online

Esta encuesta se realizó usando formularios de Google, y se compartió con los estudiantes en la plataforma institucional del colegio para que desde casa la respondieran. Este cuestionario constó de 15 preguntas en donde 10 preguntas eran cerradas y las otras 5 abiertas. (Ver Apéndice F).

Las preguntas de la 1 a la 4 tuvieron el propósito de conocer el tiempo, uso y lugar que acceden a internet desde casa y las herramientas que conocían, con el fin de guiar el objetivo dos y tres para diseño de actividades fuera del aula.

Las preguntas 6, 7, 12 y 13 tuvieron el propósito de conocer las razones por las cuales no participaban en las actividades orales en inglés, con el fin de orientar el objetivo 1.

Las preguntas 9, 10, 11, 14 y 15 buscaban conocer las preferencias de los estudiantes en actividades, y forma de trabajo y corrección para orientar el objetivo 3, el cual hizo referencia a la organización de los talleres investigativos.

A continuación, se describen los resultados de acuerdo al orden descrito en el párrafo anterior.

Al analizar las preguntas 1 a la 4 se encontró que de los 44 estudiantes, 43 tenían internet en casa y solo 1 estudiante no contaba con este servicio, es decir que el 98 % contaba con el servicio, además, el 90% de los estudiantes usaban internet de 5 a 7 días y la mayoría accedían a entretenimiento, (ver las figuras 2, 3, 4 y 5), es decir que, a los estudiantes les gustaba realizar actividades en internet que estuvieran relacionadas con juegos en línea, De Freitas (2006) menciona en su informe que los juegos en computador son una herramienta importante para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Conocer esta información fue muy importante porque, dado que el proyecto se iba a desarrollar con actividades online trabajadas en casa era necesario que tuvieran acceso a internet

para facilitar el trabajo con las herramientas tecnológicas necesarias para el desarrollo de la habilidad oral en inglés.

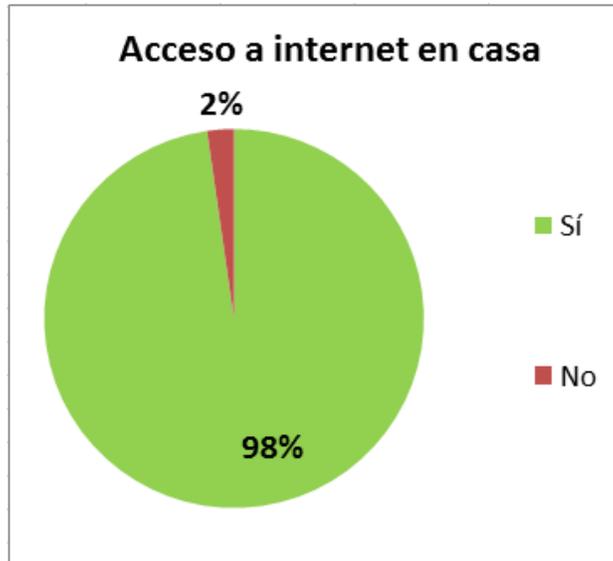


Figura 2. Encuesta diagnóstica online. Acceso a internet en casa

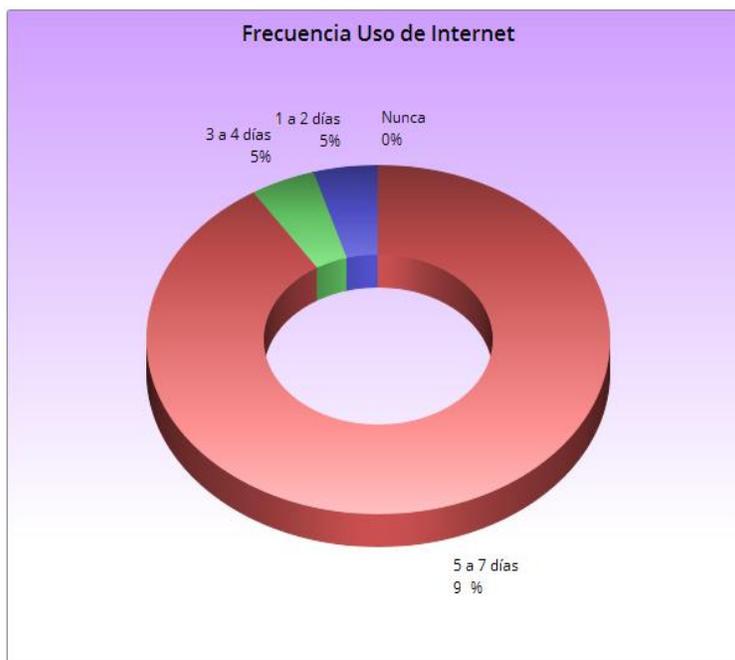


Figura 3. Encuesta diagnóstica online. Frecuencia del uso de internet.

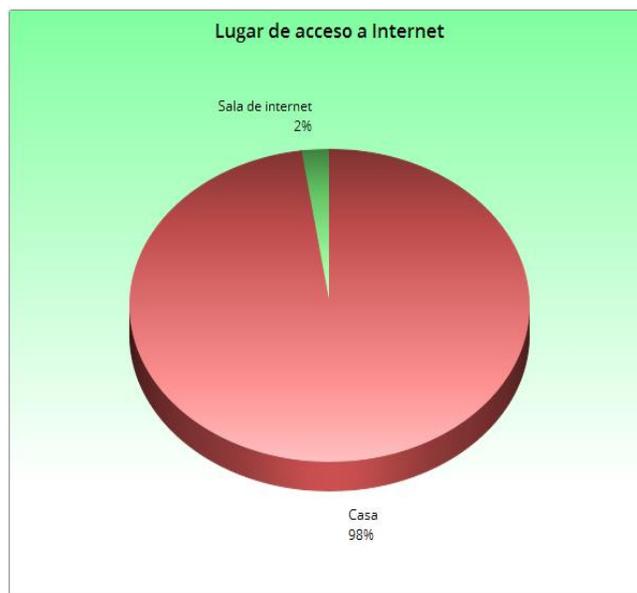


Figura 4. Encuesta diagnóstica online. Lugar donde accede a internet.

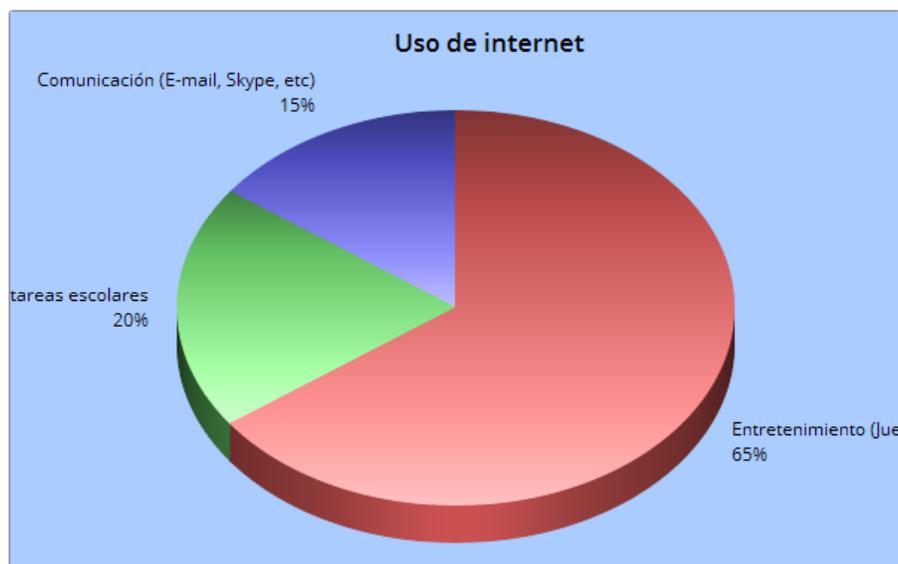


Figura 5. Encuesta diagnóstica online. Uso de internet.

En la pregunta 5 se buscaba conocer las herramientas tecnológicas que los estudiantes usaban con propósitos académicos. Se encontró que el 29% de los estudiantes usaban Google Drive, la cual es una herramienta que facilita el trabajo colaborativo e intercambio de información

Castellanos & Martínez, (2013). El 10% había usado Google Classroom, el 5% había usado Wikispaces y el 56% de los estudiantes no habían usado ninguna de las herramientas listadas, como lo refleja la figura 6. Esta información permitió conocer que la mayoría de los estudiantes poseía conocimiento básico de las herramientas colaborativas que facilita la web.

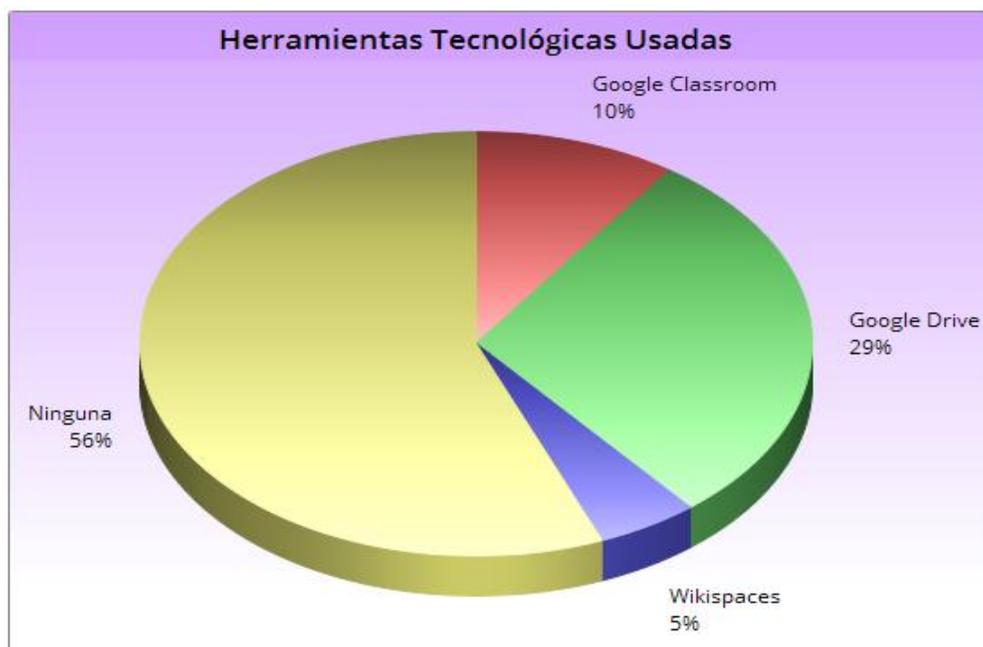


Figura 6. Encuesta diagnóstica online. Herramientas Tecnológicas Usadas.

La pregunta 6 hacía referencia a la frecuencia que los estudiantes hablaban inglés durante la clase. Se encontró que el 5% siempre hablaban inglés, el 69% a veces hablaban en inglés y el 26% nunca hablaban en inglés, como se visualiza en la figura 7. Esto permitió identificar que son pocos los estudiantes que hablaban inglés durante las clases, Rubio (2011) y otros mencionan que cuando los estudiantes presentan problemas en su competencia comunicativa se puede deber a algunos factores afectivos y emocionales.

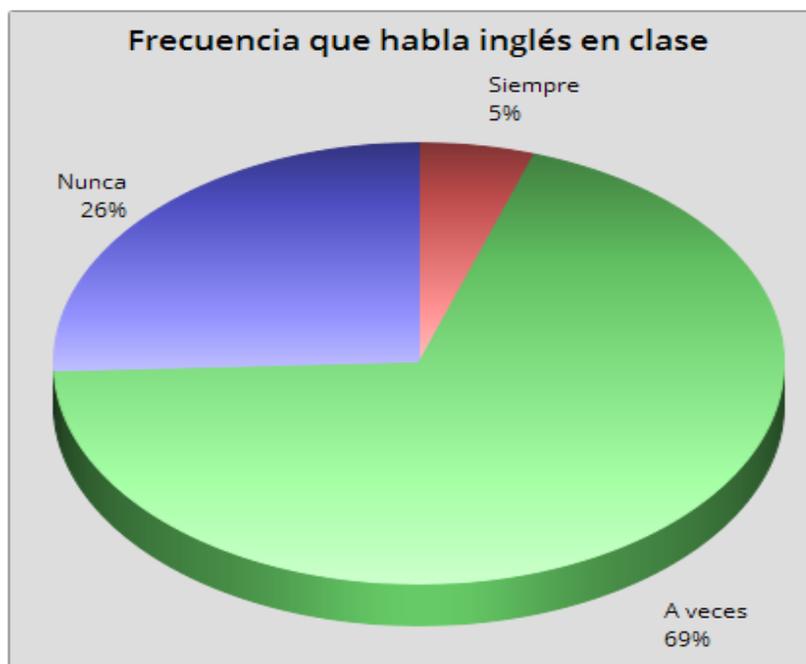


Figura 7. Encuesta diagnóstica online. Frecuencia que habla inglés en las clases.

La pregunta 7 tuvo como propósito conocer las razones por las cuales los estudiantes no hablaban en inglés durante las diferentes actividades de clase. Se encontró que los estudiantes se sentían temerosos al hablar frente a sus compañeros porque presentaban debilidades en el idioma con relación a la parte fonética, la parte cognitiva y al manejo de vocabulario, que muchas veces no encontraban las palabras correctas para expresar sus opiniones, lo que generaba inseguridad para expresarse en inglés al pensar que sus compañeros se burlarían de ellos. Además, los estudiantes también mencionaron que algunas actividades de clase o temas no eran de su interés lo que generaba pereza y falta de interés en participar, Así como algunos estudiantes lo expresaron “me da pena a que se burlen” (ST28), “no en todas las clases se trabaja la actividad de speaking,” (ST3),

Con relación a la pregunta 12 se encontró que el 70% de los estudiantes sentían temor al expresarse en inglés durante las clases y el 30%, no, como lo muestra la figura 8.



Figura 8. Encuesta diagnóstica online. Temor a equivocarse al hablar en inglés

Los estudiantes comentaron en la pregunta 13 que sentían temor al hablar en inglés durante las actividades de clase porque el expresarse en el L2 les generaba inseguridad y nervios, como este no se practica constantemente sino sólo durante las horas de clase, por lo tanto, su pronunciación y fluidez no era la mejor. Esto es respaldado por Levelt, (1993), quien afirma que para poder desarrollar la habilidad comunicativa es necesario tener largas interacciones. “Porque me da pena equivocarme” (ST28), “sí porque los compañeros se pueden burlar y me apena de que se rían de mis errores” (ST5).

También, ellos afirmaron que la mayoría de veces esos problemas de inseguridad se generaban cuando no habían preparado la actividad o exposición a presentar, por lo tanto, eso podía generar que al cometer errores en pronunciación los compañeros de clase pudieran reírse de ellos, así como lo comentaron los siguientes estudiantes: “porque cuando uno se equivoca los demás se empiezan a burlarse de uno y pues uno empieza a tener inseguridad de lo que va a decir.” (ST6), “A veces no se prepara bien la exposición o la actividad que se esté tratando, esto genera mucha inseguridad y de ahí viene el temor a equivocarme” (ST7). (Ver tabla 2)

Temor	Es el resultado de	Inseguridad y nervios Poca práctica Mala pronunciación Poca fluidez Poca preparación
-------	---------------------------	--

Figura 9. Análisis de dominio pregunta # 13.

La pregunta 8 tenía como propósito indagar la opinión de los estudiantes sobre su nivel de inglés con relación a la habilidad oral. Se encontró que el 22% creía que su nivel era bajo, el 22% que era intermedio, el 51% de los estudiantes creía que su nivel de producción oral era básico y el 5% creía que era alto. Se encontró que la mayoría de los estudiantes creían que presentaban un nivel de inglés básico en comparación con sus compañeros, esto se refleja en la figura 9. Estas diferencias en niveles es lo que pudo estar afectando la participación oral en clase.



Figura 10. Encuesta diagnóstica online. Nivel en la habilidad oral.

La pregunta 9 tenía como propósito indagar sobre las actividades que les gustaría a los estudiantes que se realizarán para practicar la habilidad oral. Se encontró que a los estudiantes les gustaría que se realizaran **actividades interactivas** como juegos online, también actividades individuales tales como; lectura de textos en voz alta, concurso de deletreo, exposiciones y cadena de cuentos. “mejorar el speaking es por medio de juegos didácticos o actividades didácticas” (ST13) “actividades para aprender a pronunciar las palabras que se dificulten más” (ST7) “actividades dinámicas y en grupo” (ST23)

Los estudiantes también mencionaron que les gustaría realizar **actividades en grupo**, tales como: exposiciones, juego de roles, y actividades de pronunciación donde se use el L2 y se puedan apoyar con aquellos compañeros que tuvieran un nivel más alto. “Trabajos en equipo” (ST14) “hacer actividades en las cuales estén cada uno de los compañeros con más conocimientos” (ST3) “actividades dinámicas y en grupo” (ST26).

Por otra parte, los estudiantes mencionaron que se realizara **actividades lúdicas en espacios diferentes al aula** de clase, tales como: el Ecoparque, la cafetería, la cancha, espacios abiertos con los que cuenta la institución. “hacer actividades didácticas en las cuales podamos ir al eco parque o a la cancha o la cafetería o a cualquier otro espacio abierto” (ST9) Según Littlewood (1998), las actividades que se realicen en clase son muy importantes y deben ser preparadas pensando en desarrollar y mejorar la habilidad comunicativa en los estudiantes.

Fue muy importante conocer esta información porque dio al investigador las pautas para la organización y preparación de las actividades teniendo en cuenta los gustos de los estudiantes para que ellos tuvieran una mayor participación y actitud para mejorar la habilidad oral. (Manzaneda, & Madrid, 1997).

En la pregunta 10, se indagó por la preferencia de trabajo de los estudiantes y se encontró que el 87% de los estudiantes preferían trabajar de forma grupal, el 10% de forma individual y que el 3% prefería cualquiera de las dos formas de trabajo, esto se observa en la figura 10. Esto mostró que los estudiantes preferían trabajar en grupos para apoyar su proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que se aprovechó para el desarrollo del trabajo colaborativo, así como Salinas (1998) y otros hablan de la importancia de esta competencia en el aprendizaje de una segunda lengua.



Figura 11. Encuesta diagnóstica online. Preferencia en el trabajo de clase.

Con relación a la pregunta anterior, los estudiantes justificaron que las actividades en grupo les permitían tener ese **apoyo emocional** al interactuar con otros, sentían seguridad durante la realización de las actividades de clase y por ende, para su participación en la misma. “grupal porque yo siento más segura hablando con otras personas y ellas tan bien están pendientes de los

errores y nos ayudan” (S16) Sousa et al (2008), afirma que este tipo de trabajo permite fortalecer esa comunicación y por ende el aprendizaje.

También, mencionaron que comunicarse usando el L2 era más fácil cuando estaban en grupos porque tenían ese apoyo por parte de sus **compañeros más aventajados** en el idioma para la corrección de errores ya fuera de pronunciación o en el manejo de las estructuras y vocabulario. “grupal para que desarrollemos nuestra habilidad para trabajar en equipo ayudándonos los unos a los otros” (ST33), este tipo de trabajo permite y facilita el desarrollo y fortalecimiento de los valores como lo afirma Antonio et al (2007).

Igualmente, el trabajo en grupos **facilitaba la realización y entrega de las actividades** realizadas en clase porque todos aportaban al trabajo, y de esa manera se facilitaba el aprendizaje al tener el apoyo de sus pares para aclarar dudas con respecto al idioma o a las actividades a realizar. “podríamos hablar entre nosotros en inglés preparando la exposición tanto como presentándola, también tratando de que todo el grupo trabaje y que no a última hora preparen la exposición” (ST43).

Esta forma de trabajo permitía no solo el apoyo de los compañeros con un mejor nivel de inglés, sino que facilitaba el aprendizaje al sentir que todos estaban involucrados en la actividad, además, las actividades no serían aburridas porque el trabajo en equipo haría que estas fueran agradables y divertidas al compartir con los amigos.” Grupal, porque así aprendemos divirtiéndonos” (ST11). Como se muestra en la tabla 3.

Por otra parte, los estudiantes que prefirieron el trabajo individual mencionaron que cuando se realizaba actividades en grupo, algunos compañeros no aportaban al desarrollo de las actividades, sino que interferían en el desarrollo de las mismas al fomentar desorden o al no aportar sus opiniones frente al trabajo. Es por ello que ellos prefirieron el trabajo individual porque se

generaba mayor confianza e interés durante la realización de las actividades, también los estudiantes opinaron que al trabajar de forma individual la responsabilidad sería mayor y se trabajaría de una forma más eficiente. “Individual porque sería más responsabilidad” (ST21), “individual ya que solos trabajamos más” (ST24).

Tabla 2.

Análisis de dominio pregunta # 10

<p>Apoyo emocional</p> <p>Apoyo cognitivo</p> <p>Cumplimiento de tareas</p> <p>Diversión en el aprendizaje</p>	<p>Es un resultado de</p>	<p>Trabajo en grupo</p>
<p>Compromiso</p> <p>Responsabilidad</p>		<p>Trabajo individual</p>

En la pregunta 11 se buscaba conocer los temas que a los estudiantes les gustaría tratar para desarrollar la habilidad de inglés. Se encontró que el 41% de los estudiantes les gustaría que los temas se relacionaran con la música, el 24% les gustaría hablar de situaciones problemáticas, el 20% de cine y televisión, el 8% de la familia y el 7% les gustaría que los temas se relacionaran con la farándula, como se visualiza en la figura 11.



Figura 12. Encuesta diagnóstica online. Temas para hablar en clase.

En la pregunta 14 se buscó conocer la manera adecuada para corregir cuando se equivoca al hablar en inglés según los estudiantes se encuentra que el 78% preferían que fuera por parte del docente de una forma individual, el 12% que sea por parte del docente, pero en público y el 10% que se haga con un compañero individualmente, como lo muestra la figura 12.

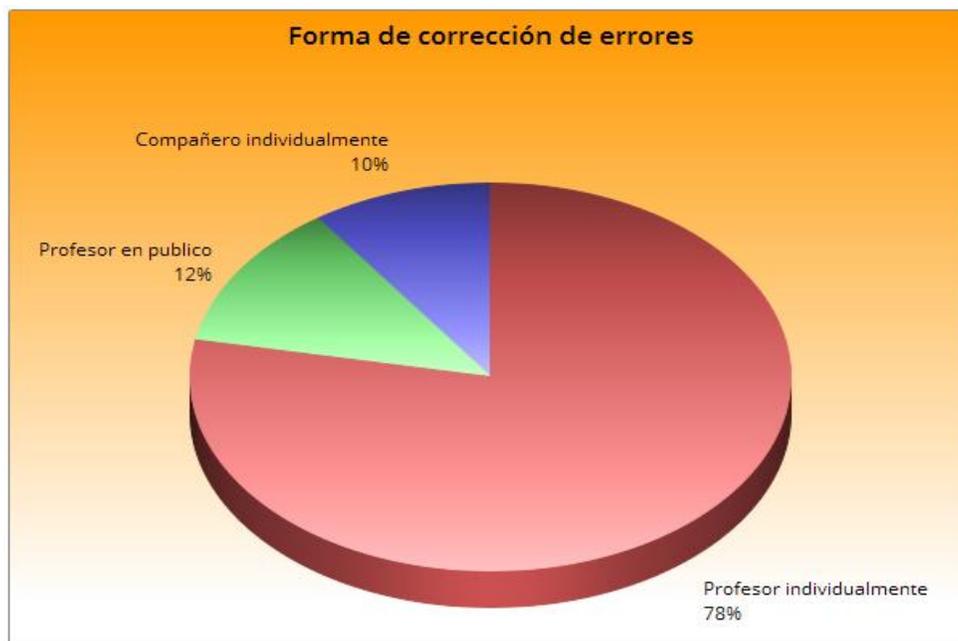


Figura 13. Encuesta diagnóstica online. Forma de corrección de errores.

Con relación a la última pregunta, se buscaba conocer la manera que el profesor de inglés podía ayudar a desarrollar la habilidad oral. Y se encontró que, por medio de las actividades de aula, ya fueran grupales o individuales, donde se realizaran actividades de preguntas y respuestas, juego de roles, dinámicas, conversaciones y exposiciones lo cual le ayudaría a los estudiantes a fortalecer la habilidad oral en inglés. “Elaborando trabajos de "speaking" tanto para la casa, como para el salón de clase” (ST32), “juegos, actividades apartes de habla” (ST37)

Igualmente, que los estudiantes reciban por parte del docente ese apoyo y mayor acompañamiento para fortalecer la pronunciación en inglés y de esa manera tener mayor seguridad en la habilidad oral. “la profesora puede leernos textos, actividades didácticas con listening y speaking o audios de textos para familiarizarnos con el habla del inglés” (ST39)

Los estudiantes también expusieron en sus argumentos que el docente debía dejar más actividades de refuerzo para la casa con el fin de practicar las temáticas vistas en clase. Y, que la

evaluación de las actividades no se realice únicamente por medio de evaluaciones escritas sino con el uso de diversas actividades donde ellos se sientan más tranquilos y relajados: “(...) que ella nos evalúe de manera diferente dependiendo de nuestras capacidades orales” (ST29), “Evaluarnos por medio de talleres o juegos” (ST30).

Esta forma de corrección que quieren los estudiantes es difícil para el docente por la cantidad de estudiantes que hay en el grupo, por lo tanto, se debe generar una estrategia apoyándose de los grupos de trabajo.

Después de haber realizado todo el análisis de los datos recolectados se llega a la siguiente categorización que muestra las dificultades que presentan los estudiantes del grado noveno en el idioma inglés, como se muestra en la siguiente matriz categorial (Ver tabla 4)

Tabla 3.

Matriz categorial encuesta

Categoría	Código primer nivel	Descriptor
Factores afectivos	Temor	“por el miedo a las burlas o a la seriedad que les den los compañeros de aula ST27
	Miedo	“tal vez vergüenza”ST15
	Burlas	“por miedo a equivocarme o no saber pronunciar bien”ST2 “porque no me gusta ” ST41
Nivel de inglés	Básico	“la razón por la cual casi no hablo en inglés, es mi falta de conocimiento, a veces me equivoco al pronunciar o escribir o en los significados” ST35
	Poco vocabulario	
	Baja comprensión	
	Poca fluidez	
	Pronunciación	“Porque no sé muy bien pronunciar el inglés y no sé muy bien tema ” ST31
Falta de conocimiento	“Porque el nivel de inglés es muy básico ” ST1	

Categoría	Código primer nivel	Descriptor
		“porque no tengo la fluidez para hacerlo” ST8 “Muchas veces no encuentro las palabras ” ST11
Falta de interés	Falta motivación Falta de atención Actividades poco motivadoras	“no se realizan tantas actividades que realmente funcionen y motiven a aprender a algunos estudiantes” ST10 “ el estudiantes tampoco ponen de su parte ” “Por pereza y falta de interés” ST34 “tampoco nos motivan a querer aprender y nosotros también somos ajenos a el tema por pereza” ST22
Falta de práctica	Diferencias entre el L1 y L2 Errores de pronunciación	“no se nos ha dado tanto la posibilidad de aprender ” ST44 “porque no se pronunciar muy bien algunas palabras” ST12 “Por inexperiencia ” ST4 “No se casi hablar en inglés ” ST25

La primera categoría fue los factores afectivos que según Gardner & MacIntyre, (1993) son las actitudes y emociones que las personas tienen sobre ellos mismos o sobre el contexto. Estas emociones son las que influyen de una forma negativa en el aprendizaje, especialmente cuando el estudiante tiene un **bajo nivel de inglés** la cual es la segunda categoría, ya que los estudiantes no toman riesgos, sino que se cohiben de hablar en inglés por temor a burlas o críticas de sus compañeros de clase. La tercera categoría fue la **falta de interés** hacia las actividades o a hablar en inglés lo que genera desmotivación y apatía hacia la lengua y esto se da muchas veces por la **falta de práctica** que se da en el aula para reforzar esas debilidades en la lengua y poder lograr esos niveles altos en la habilidad oral.

Con los hallazgos encontrados se evidenció que los factores emocionales tienen gran influencia en el desempeño del aprendizaje de una segunda lengua como lo mencionó Ayers & Gray (2013); es por ello que el docente debe ser el mediador entre lo afectivo y lo cognitivo para lograr un aprendizaje efectivo en los estudiantes. (Mena, 2013).

Los resultados obtenidos permitió conocer que era fácil el acceso a internet desde casa, igualmente corroborar las causas que obstaculizaban la participación de los estudiantes en las actividades planificadas con el fin de mejorar la habilidad oral y las preferencias de trabajo en el aula y tipo de actividades y forma de evaluación y corrección para iniciar la planificación del plan de acción.

Análisis test de nivel de inglés

La Secretaria de Educación realizó una prueba diagnóstica online a los estudiantes llamada ELL Placement Test con el fin de conocer el nivel de inglés para iniciar a trabajar en el curso de la plataforma ELL. Este examen estaba basado en la escala de valoración que maneja el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que va desde un **Pre A1, nivel básico de inglés**, hasta un **B2**. Este examen constaba de 75 preguntas las cuales evaluaban las habilidades de lectura, gramática y escucha. Este examen de Cambridge fue diseñado para aprendices jóvenes del inglés, niños de primaria y grados inferiores de secundaria. Estos exámenes se dividieron en 3 niveles, Pre A1, nivel alcanzado cuando los estudiantes obtenían un puntaje entre 1 y 19 puntos, A1, cuando los estudiantes logran un puntaje entre 20 y 34, un nivel A2 cuando su puntaje se encontraba entre 35 y 49, el nivel B1 con un puntaje de 50 a 64 y el B2 con un puntaje de 65 a 75. (Ver tabla 5)

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

Figura 14. Tabla de nivel. Nota. Adaptado de: Secretaría de Educación de Floridablanca

El resultado de este examen arrojó que el 52% de los estudiantes estaban en nivel PreA1, el 35% de los estudiantes tenían un nivel A1 y el 13% en un nivel A2, como se muestra en la figura 13. Estos niveles Pre A1 y A1 clasificaron a los estudiantes en un nivel de inglés principiante, lo que significó que el vocabulario que manejaban era de expresiones cotidianas del aula de clase y que eran capaces de responder a preguntas sencillas.

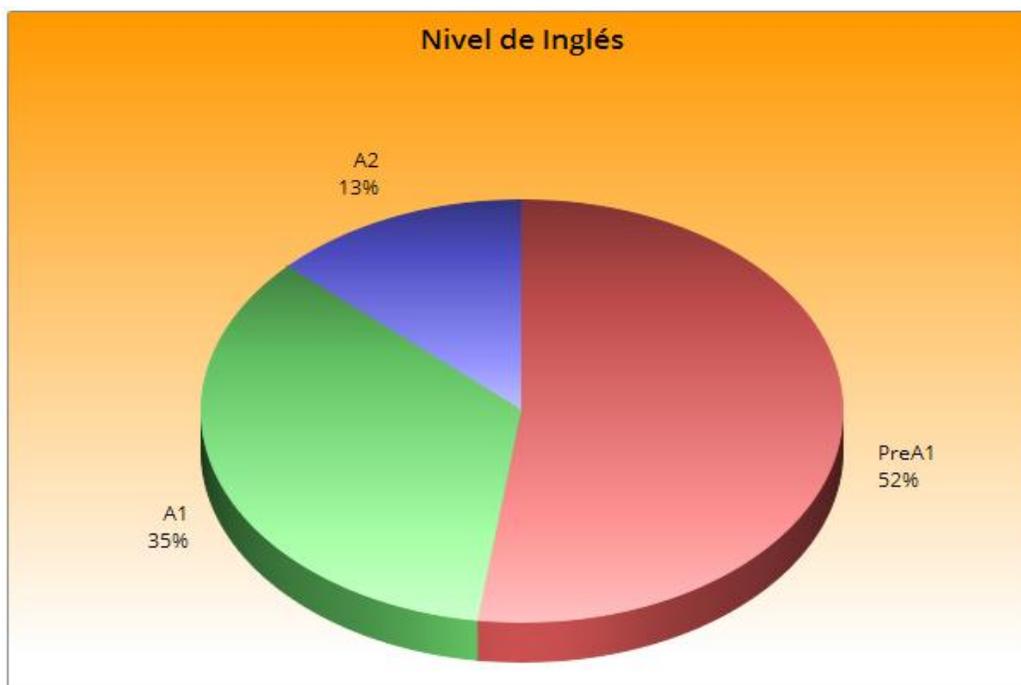


Figura 15. Nivel de inglés – Examen SEF

El Marco Común Europeo de Referencias, especifica que los aprendices de la lengua en el nivel A1 y A2 tienen las siguientes competencias en la lengua: (Ver tabla 6)

Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Figura 16. Competencia niveles A1 y A2. Nota. Tomado de: MCREL (2002)

Análisis test habilidad oral

Esta prueba se evaluó siguiendo una rúbrica socio formativa la cual, según Hernández, Tobón & Guerrero, (2016) es un instrumento de evaluación integral que valora el desempeño de las personas con el fin de lograr una mejora continua. Con esta se evaluaron los ítems de gramática, fluidez, vocabulario, pronunciación y la habilidad comunicativa. Esta se evaluó con una escala de valoración de 1 a 4; en la escala 1, el estudiante necesita mejorar; en la escala 2, es aceptable su desempeño; en la escala 3, es satisfactoria y en la escala 4, es excelente su desempeño en cada uno de los aspectos.

Este test se realizó de la siguiente manera. Los estudiantes hacían una exposición con tema libre y otro grupo de estudiantes evaluaban a sus compañeros en cada uno de los aspectos. Al finalizar la exposición los estudiantes hacían una auto-evaluación de su presentación y desempeño, y el docente junto al docente auxiliar realizaban su propia evaluación siguiendo la misma rúbrica (Ver Apéndice G).

Esta prueba se aplicó a 44 estudiantes del grado noveno, los resultados obtenidos de esta forma de evaluación con relación a la habilidad oral en inglés, se encontró que el 5% de los estudiantes estaban en un nivel insuficiente, es decir, que tenían bastantes errores en pronunciación, vocabulario, fluidez y la habilidad comunicativa, le fue difícil a sus compañeros comprender el mensaje. El 31% necesitaba mejorar. Es decir, que les faltaba practicar más la pronunciación, hablaban de una forma pausada, lo cual no permitía que hubiera fluidez en el mensaje y la comprensión por parte de los compañeros era poca. El 40% de los estudiantes tuvieron un desempeño bueno en su parte oral y se dieron a entender, manejaban buen vocabulario; su pronunciación y fluidez era buena y los compañeros les entendieron el mensaje. El 24%, obtuvo un nivel excelente, lo que quería decir que eran estudiantes que manejaban la lengua, que podían

comunicarse con otros y se daban a entender fácilmente pues mantuvieron una pronunciación y fluidez muy buena, vocabulario adecuado de acuerdo a las situaciones, como se muestra en el gráfico 14. Estos resultados fueron la base para la planificación de las actividades y la organización de los equipos de trabajo durante este proyecto.

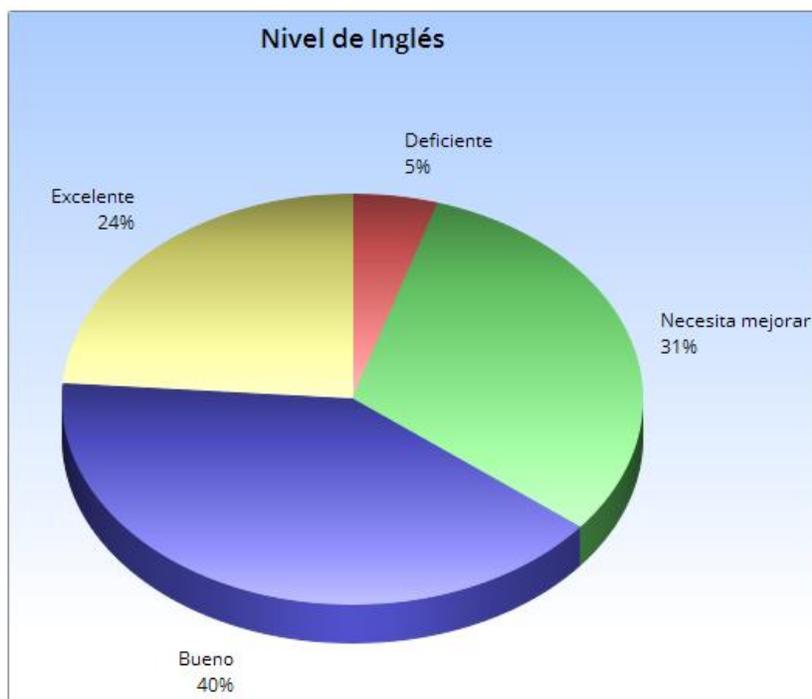


Figura 17. Test Diagnóstico habilidad oral. Nivel de inglés

Análisis diario de campo: fase diagnóstica

El análisis de los diarios de campo de la docente investigadora permitió conocer la actitud de los estudiantes ante las diferentes actividades realizadas en clase y se generó la siguiente tabla con las categorías y los códigos de primer y segundo nivel.

Tabla 4.

Matriz categorial diarios de campo

Categorías	Código segundo nivel	Códigos primer nivel
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Dinámica de clase	Tipo de actividad de clase
		Tiempo para el aprendizaje
		Espacios para el aprendizaje
		Organización del aprendizaje
	Recursos para el aprendizaje	Tablero
		Papel bond
		Marcadores
		Cartelera
	Evaluación del aprendizaje	Heteroevaluación
Ambiente de aprendizaje	Actitud hacia las actividades	Apatía
		Desinterés
		Desorden en el aula
		Nerviosismo
		Seguridad
		Inseguridad
		Irresponsabilidad
		Irrespeto
		Deshonestidad
		Intolerancia
	Roles de clase	Corregir errores
		Organizador
		Guía
		Supervisar
		Motivador
		Seguir instrucciones
Trabajo grupal	Características del trabajo grupal	Grupos pequeños
		Organización libre
		Liderazgo

Categorías	Código segundo nivel	Códigos primer nivel
		Trabajo con amigos Grupos afines Consumo de tiempo Poca interacción con el grupo Apatía al grupo Consecuencias de la no participación Falta trabajo equitativo
competencia oral del inglés	Nivel alto	Seguridad al hablar en público Responsabilidad en actividades Conocimiento de estructuras y vocabulario Buena comprensión auditiva Liderazgo Participación activa Participación voluntaria Buena pronunciación
	Nivel básico y bajo	Debilidad en la comprensión auditiva Debilidades en escritura y vocabulario Problemas de deletreo No hay liderazgo Apatía a hablar en inglés Problemas de pronunciación

Al realizar el análisis de la información del diario de campo se encontraron 4 grandes categorías, la primera fue las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la segunda categoría fue el

ambiente de aprendizaje, la tercera categoría fue el trabajo colaborativo y la cuarta fue la competencia oral del inglés.

Con relación a la primera categoría **estrategias de enseñanza y aprendizaje**, que según Ornelas (2008), se entienden como “un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje” (Pág. 3). La **dinámica de la clase** con relación al tipo de actividades fue muy importante en el aprendizaje, aunque algunas de ellas impliquen bastante tiempo de clase lo que no favorecía en gran manera a la práctica del idioma inglés, esto también se sumó a la no variación en los espacios del aprendizaje ya que estos se desarrollaban la mayoría del tiempo en el aula de clase y la organización era en filas y algunas veces en grupos. **Los recursos para el aprendizaje** tampoco aportaban a un aprendizaje lúdico y variado que generara gusto en el aprendizaje, y con relación a la **evaluación del aprendizaje** la heteroevaluación fue la que siempre se daba en el aula, ésta es buena para que el estudiante conozca lo que debe mejorar, pero no permite un autoanálisis para realizar mejora en los procesos. Estos elementos se deben tener en cuenta para la organización y planeación de las secuencias didácticas con el fin de mejorar la habilidad oral de los estudiantes y superar aquellas dificultades en la lengua.

Con relación a la segunda categoría que fue **el ambiente de aprendizaje**, la **actitud** hacia las actividades por parte de los estudiantes no favorecían al aprendizaje lo que reflejó que las actividades no fueron interesantes para ellos, igualmente, **los valores** que se vieron en el aula tampoco aportaban a ese trabajo con el fin de desarrollar la habilidad oral en los estudiantes, ya que se mostraban apáticos y desinteresados, y como dice Rodríguez, Zabala & Solís (2009) los

roles entre los actores de la enseñanza aprendizaje es vital para el cumplimiento de los propósitos, pero el papel principal lo tenía el docente dejando atrás la participación de los estudiantes.

La tercera categoría fue la de **trabajo grupal**, donde González (2009) afirma que este “promueve una adecuada formación y un apropiado desempeño laboral a partir del intercambio de ideas y acciones de los miembros implicados en el proceso” (pág.3). Es por ello que generar este tipo de trabajo es muy importante para los estudiantes especialmente cuando se enseña una segunda lengua. Las **características** de este trabajo grupal no aportaba a desarrollar la colaboración en el aula ya que su organización era libre y casi siempre trabajaban los estudiantes con compañeros afines a su nivel de inglés lo que no favorecía a lograr un trabajo equitativo que permitiera la integración e intercambio de conocimiento.

La última categoría fue la **competencia oral del inglés** habilidad muy importante porque posibilita la salida e interacción con otros (Hamad, 2013, p.2). es normal que en los grupos de trabajo se de diferentes **niveles** en el dominio de la lengua lo que conlleva a avanzar o limitar el aprendizaje, en este grupo se vio esta característica, factor que afectaba la participación y aprendizaje.

Es así como con el análisis de la encuesta, las pruebas diagnósticas y los diarios de campo permitió dar respuesta al primer objetivo de la investigación el cual fue determinar las dificultades que presentaban los estudiantes del grado noveno en la habilidad oral en el idioma inglés y se corroboró que la dificultad principal era la falta de interés y motivación, según Lima, (2012) la desmotivación es definida como “un sentimiento de desesperanza ante los obstáculos o como un estado de angustia y pérdida de entusiasmo, disposición o energía” (pág. 32) en la clase esta desmotivación se relacionó con el tipo de actividades planificadas, ya que no estaban acorde a sus

gustos y eran monótonas para ellos, igualmente, los niveles variados en la competencia de la lengua y la falta de respeto que se vivía en el aula generó esta apatía para hablar en inglés.

Por ello, estos hallazgos permitieron entender a la docente investigador que era necesario y urgente realizar cambios en la metodología de trabajo, y las actividades, con el fin de motivar a los estudiantes en el aprendizaje y uso de la habilidad oral creando estrategias que facilite el trabajo colaborativo y apoyo entre pares, por ello se organizó el grupo de 44 estudiantes en 11 sub-grupos base, cada uno conformado de 4 estudiantes, se seleccionaron los estudiantes que según las pruebas de nivel obtuvieron un nivel alto de inglés asignándoles el rol de líderes con el fin que apoyaran a los compañeros en los procesos de aprendizaje dentro y fuera del aula de clase. Logrando así, homogeneidad dentro de cada grupo de trabajo y colaboración para el logro de los objetivos.

4.1.1 Interpretación de los resultados primera fase (Ver Apéndice O). Con relación a la primera fase la cual buscaba dar respuesta al objetivo 1 se determinó que las dificultades que los estudiantes presentaban en la habilidad oral era **los problemas en la pronunciación y poca fluidez**, como fue dicho por algunos estudiantes en la encuesta, “la razón por la cual casi no hablo en inglés, es mi falta de conocimiento, a veces me equivoco al pronunciar” al igual que lo observó la docente durante sus clases “Hay estudiantes que presentan muchas dudas y el docente auxiliar les ayuda con la pronunciación y la organización de las oraciones” (Diario de campo marzo, 21)

Los estudiantes reconocieron que estas debilidades en la lengua se daban por la **falta de práctica** en el aula de clase lo que generaba en ellos **inseguridad, temor**, teniendo relevancia los **factores afectivos** de una forma negativa al aprendizaje como lo dice Zafar & Meenakshi, 2012 que los estudiantes temen a hacer el ridículo como lo aseguró un estudiante “por miedo a

equivocarme o no saber pronunciar bien”, (ST42) entonces esos **factores afectivos** son muy importantes para el aprendizaje de un idioma.

Entonces, se estaba generando **falta de interés, y desmotivación** por causa de **las estrategias de enseñanza y aprendizaje** como lo aseguró un estudiante “no se realizan tantas actividades que realmente funcionen y nos motiven” (ST20) al igual que lo observó la docente en sus clases “Hay estudiantes que se niegan a pasar al frente del salón para realizar la actividad” (Diario de campo marzo 28) Esta poca participación se debía al no gusto por las actividades, por ello era importante introducir variación en las metodologías como lo mencionó Morales, & Ferreira, (2008) para fomentar ese interés y motivación en los estudiantes.

Esta falta de interés y desmotivación también se estaba viendo por causa de los diferentes **niveles en el aula**, como todos los estudiantes no tenían las mismas competencias en la lengua como lo observó la docente en sus clases “durante el desarrollo de las actividades se observa que los estudiantes con mejor nivel de inglés son los que toman la vocería del trabajo y son los que realizan la gran parte de la actividad” (Diario de campo, marzo 29) Wang, & Lin, 2007 también hablaron de este desequilibrio en las aulas, por ello la solución era fomentar ese trabajo colaborativo.

Pero la organización de los equipos de trabajos en el aula tampoco estaba favoreciendo ese propósito, porque los estudiantes se organizaban de forma libre de modo tal que los grupos quedaran desequilibrados lo que no permitía esa **colaboración** entre compañeros, que según Piaget & Vigotsky, 2012 debe ser el propósito del **trabajo grupal**, la docente también observó esta debilidad en sus clases “También se visualiza que al conformar los grupos de trabajo por lo general los estudiantes se organizan con los amigos y se ve que los estudiantes con mejor nivel se buscan unos con otros” (Diario de campo abril 2).

Estas dificultades estaban afectando también el ambiente del aula de clase, porque se vivía el irrespeto y burlas hacia los compañeros de clase por causa de sus problemas de pronunciación y nivel bajo en la lengua, por ello con base a estos resultados se tomaron decisiones para fortalecer los factores afectivos de los estudiantes, para que estos aporten de una forma positiva al aprendizaje y aprovechar los diferentes niveles en el aula para fortalecer el trabajo grupal de modo que de ese apoyo entre los compañeros de clase y se mejore la pronunciación por medio de las prácticas y cambios de rutina de clase implementando la lúdica y actividades que generen interés y motivación en los estudiantes, de modo tal que se den esos ambientes positivos de clase.

4.2. Segunda fase: Actuar

Descripción y análisis de las herramientas seleccionadas

La implementación de las herramientas tecnológicas en el aula de clase es una estrategia muy importante para cambiar esa monotonía del aula, de modo tal que se genere interés y motivación en los estudiantes para practicar y mejorar la habilidad oral en inglés, es por ello que en la segunda fase se buscó dar respuesta al segundo objetivo de investigación el cual fue **determinar las herramientas tecnológicas para mejorar la habilidad oral en el idioma inglés dentro y fuera del aula de clase**, para lo cual se tuvo en cuenta los hallazgos de la encuesta online (pregunta 5) y se seleccionaron las siguientes herramientas tecnológicas que podrían aportar a la mejora de la habilidad oral en inglés.

Plataforma ELL Campus: esta plataforma fue proporcionada por la Secretaría de Educación de Floridablanca con el propósito de brindar a los estudiantes un curso virtual de inglés organizado por niveles, iniciando desde nivel Beginner, hasta el nivel 9. Cada nivel constaba de 4 unidades y

cada unidad tenía 6 lecciones, las cuales presentaban variedad de actividades comunicativas con el fin de hacer autónomo, ameno y dinámico el aprendizaje del inglés.

Esta herramienta se escogió porque se podía trabajar desde casa, aprovechando así el trabajo de clase para la realización de otras actividades, ya que el tiempo era poco para el aprendizaje. Tal como la docente investigadora lo afirmó en uno de los diarios de campo: “no se alcanzó a terminar la actividad por falta de tiempo” (Diario de campo, marzo 27, 2019). En el mismo sentido, Martinic afirmó: “Si consideramos el tiempo desde el punto de vista de los estudiantes es evidente que no es suficiente para el estudio y el trabajo práctico en torno a materias” (Martinic, 2015, P.3).

Es así como esta herramienta brindaría herramientas al estudiante para mejorar su pronunciación ya que en la encuesta se encontró que los estudiantes tenían errores en pronunciación lo que les generaba inseguridad a la hora de expresarse en el idioma. Así como lo dijo el ST4 en la encuesta: “la razón por la cual casi no hablo en inglés, es mi falta de conocimiento en inglés, a veces me equivoco al pronunciar” (ST19). Como la corrección de la pronunciación la hacía directamente el software, el estudiante no se sentía juzgado, sino que iba a sentir esa tranquilidad y confianza en sí mismo que le llevaría a que esos factores afectivos que habían influido de forma negativa en el aprendizaje, se tornaran de forma positiva porque estimularía en el estudiante esa confianza en sí mismo, seguridad y tranquilidad. (Krashen, 1982).

Netsupport: las tabletas que fueron dadas a la institución por parte de la Secretaría de Educación tenían este programa instalado para apoyar el manejo de las clases de inglés. Esta fue una buena herramienta para cambiar la dinámica de clase y mejorar la habilidad oral de una forma didáctica, ya que en la encuesta algunos estudiantes mencionaron que las actividades no eran de su gusto y no les motivaban: “siento pereza y falta de interés en las actividades” (ST29) es por ello que se pensó que el uso de esta herramienta permitiría mejorar la habilidad oral de una forma

lúdica y también el intercambio de información y archivos, y al mismo tiempo favorecer el trabajo colaborativo. Así como afirmaba Roselli: “a través de la lúdica se fortalecen los valores entre los grupos” (Roselli, 2007).

Edmodo: esta plataforma educativa se seleccionó porque era necesario tener un lugar específico donde los estudiantes tuvieran acceso a la información ya fuera de tareas, trabajos o archivos y también donde ellos pudieran subir archivos para compartirlos con la docente, ya que la plataforma institucional no permitía cargar archivos muy pesados como videos o audios.

Igualmente, esta página permitiría la interacción entre estudiantes y docentes de una forma constante y como cualquier actividad que en ella se realizara, inmediatamente se direccionaba al correo personal, lo que facilitó que los estudiantes estuvieran informados de las actividades y también tener el feedback por parte del docente de una forma individual, así como ellos lo expresaron en la encuesta.

El acceso a esta plataforma se podría realizar desde casa las veces que fuera necesario, lo que se facilitaría ya que la mayoría de los estudiantes contaba con internet en casa. Esta plataforma fue usada con éxito en el trabajo de investigación de Báez (2018) titulado “*Uso de la plataforma edmodo en el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua*”.

Herramientas de Google+: estas herramientas facilitarían el trabajo en línea con los compañeros de clase, para la realización de diapositivas, organización de actividades y práctica de las mismas con el fin de fortalecer ese trabajo colaborativo entre los grupos de una forma sincrónica o asincrónica de modo tal que el tiempo de clase se pudiera aprovechar en la implementación de otras actividades. Asimismo, de forma individual los estudiantes realizaron su diario de campo en documentos de google, el cual se compartió con la docente para que ella tuviera acceso a él en cualquier momento usando estas herramientas.

Como una de las dificultades que se encontró en el trabajo grupal, en los diarios de campo y en las encuestas a los estudiantes, fue que la preparación de diapositivas o presentaciones la hacía un solo estudiante quien se encargaba de distribuir la actividad entre los demás miembros del grupo. Para evitar esto, la docente permitía el desarrollo de carteleras en el aula cosa que consumía mucho tiempo de clase.

Por ello, el uso de estas herramientas facilitaría el trabajo colaborativo, la presentación de actividades y la participación activa de los integrantes del grupo y la economía y aprovechamiento del tiempo de clase.

Storyjumper: esta herramienta se seleccionó porque era muy completa, tenía variedad de imágenes para la creación de las historias y además los estudiantes podían grabar la voz con el fin de describir o narrar la historia y de esa manera mejorar y practicar la habilidad oral.

Igualmente, con el uso de esta herramienta se buscó el trabajo colaborativo ya que los estudiantes podían trabajar cada uno desde casa de forma online para completar la historia. Con este trabajo se buscó fortalecer los factores afectivos en los estudiantes como la seguridad y confianza y fomentar ambientes diferentes de trabajo y aprendizaje.

Diseño taller investigativo

En esta misma fase también se buscó dar respuesta al tercer objetivo el cual fue **establecer las características que debe tener una secuencia didáctica diseñada con base en el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC para mejorar la habilidad oral en el idioma inglés**. Se tuvieron en cuenta los aportes del profesor e investigador mexicano Ángel Díaz Barriga para su diseño.

Como se encontró que el problema principal que los estudiantes presentaban en la habilidad oral era la falta de interés en su proceso de aprendizaje por causa de las estrategias de enseñanza y

aprendizaje fue necesario reestructurar la metodología y recursos usados en el aula, se hizo uso del taller investigativo para lograr esos cambios; donde se diseñó tres secuencias didácticas basadas en las preferencias de los estudiantes con relación al tipo de actividades, la diferencia en niveles en inglés, el uso de herramientas tecnológicas, para implementar cambio en el aula de clase y por ende generar interés y motivación en los estudiantes para mejorar la habilidad oral en inglés, así como Bonilla (2016) lo realizó en su proyecto de grado titulado “Diseño de una estrategia de enseñanza y aprendizaje bimodal mediada por la plataforma Khan Academy como herramienta de apoyo en estudiantes de séptimo grado”, donde se evidenció las mejoras de las prácticas pedagógicas al implementarse en el aula las herramientas tecnológicas para esos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Taba menciona que es responsabilidad del docente diseñar estas secuencias didácticas teniendo en cuenta los gustos, preferencias y contexto de los estudiantes para que las actividades propuestas aporten de gran manera al aprendizaje, logrando motivar y fomentar su participación activa en el aprendizaje, (Taba, 1993).

Las secuencias didácticas son instrumentos importantes para la planificación y organización de las actividades de clase para lograr ese aprendizaje esperado en los estudiantes, teniendo claras las estrategias, los espacios de aprendizaje, los instrumentos de evaluación, los recursos didácticos, de modo tal, que los estudiantes trabajen de forma colaborativa para el logro de objetivos de una forma organizada.

Según Díaz, (2013), las secuencias didácticas están divididas en tres momentos como es la actividad de apertura, la de desarrollo y la de cierre, seguida de una evaluación ya fuera formativa o sumativa. Estas secuencias se diseñaron bajo el enfoque comunicativo ya que se quería hacer ameno el aprendizaje de modo tal que el estudiante se motivara a hablar en inglés.

La actividad de apertura se enfocó en activar la atención de los estudiantes, hacer uso de los presaberes e incrementar el interés y motivación por el aprendizaje.

El momento de desarrollo, fue la aplicación de diversas estrategias ya fueran individuales o grupales para practicar lo aprendido, aunque en este proyecto se trabajó más el trabajo en equipo ya que como afirma Correa (2003) esta forma de trabajo facilita la interacción y genera esos espacios de colaboración con otros para lograr la colaboración y mejora en los procesos al lograrse esa distribución de las responsabilidades como lo propone Díaz Barriga en su propuesta.

Y el momento de cierre, en el cual se revisó y se hizo la conclusión de la actividad desarrollada y del aprendizaje alcanzado.

Igualmente, este proceso estaría incompleto sin hacer una evaluación de lo aprendido, ya que esta hizo parte fundamental del proceso. (Ver figura 15)

Para este proyecto de investigación se desarrolló la evaluación formativa de las actividades, nivel de los estudiantes y del trabajo colaborativo ya que esta permitió que el estudiante y docente identificaran las fortalezas y debilidades en el aprendizaje por medio de rúbricas fomentando la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, (ver Apéndice N) todo con el fin de generar esa participación activa por parte de los estudiantes en su proceso de evaluación de competencias y conocimientos, evaluar el trabajo y avance individual y grupal durante las actividades y de esa manera lograr esa metacognición en el estudiante. Beatriz et al hacen mención de estos tipos de evaluación y añade la evaluación intra-grupal y la intergrupala. (Beatriz, Florián, Baldiris, & Fabregat, 2010, p.476).

Asignatura:	Unidad temática:	Tema general:
DBA inglés:		Estándar:
Sesiones:	Horas:	fecha implementación – finalización:
Nombre del profesor que elaboró la secuencia:		
Finalidad, propósitos u objetivos:		
Orientaciones generales para la evaluación:		
Recursos: Tablet, plataforma ELL, video beam, portátil,		
Actividades		
Apertura:		
Desarrollo:		
Cierre:		
Bibliografía:		

Figura 18. Esquema secuencia didáctica

Para este proyecto se diseñaron tres secuencias didácticas, la primera se planificó con el fin de fomentar en los estudiantes el trabajo en grupo, fortalecer la colaboración, relación y apoyo entre ellos para el cumplimiento de actividades enfocadas en la práctica de la pronunciación con el propósito de no solo mejorar la habilidad oral en inglés, sino de nivelar los grupos de trabajo con la asignación de un líder para apoyar a los compañeros de clase, ya que esta fue una de las debilidades más nombradas por los estudiantes en la fase de diagnóstico. (Ver Apéndice I). Esta fue organizada en 8 sesiones y se aplicó desde mayo 2 hasta mayo 30, con un total de 13 horas de clase.

La segunda secuencia didáctica se enfocó en trabajar las herramientas tecnológicas dentro y fuera del aula de clase con el fin de hacer cambios en la rutina de clase para fomentar el interés de los estudiantes en su aprendizaje, practicar la pronunciación y fortalecer la habilidad oral y el trabajo colaborativo. Esta fue organizada en 7 sesiones aplicada desde junio 5 hasta julio 17 con un total de 11 horas de clase (Ver Apéndice J).

Y la tercera secuencia didáctica se organizó de modo tal que los estudiantes mostraran el trabajo como grupo a sus otros compañeros de clase con el fin de fortalecer la seguridad y evaluar la mejora en la habilidad oral y el trabajo colaborativo. Esta fue organizada en 7 sesiones aplicada desde julio 18 hasta agosto 15 con un total de 10 horas de clase. (Ver Apéndice K).

4.2.1 Interpretación de los resultados segunda fase. Los docentes tenemos gran variedad de herramientas tecnológicas para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje, Alavi, (1994) menciona que se debe adecuar la metodología de clase y aprovechar el uso de ellas para facilitar no solo el trabajo del docente, sino que va a generar interés y motivación en los estudiantes durante su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, el uso de estas herramientas permite generar ese trabajo colaborativo mencionado por Romero & Hurtado, (2017) porque brinda más seguridad y mejora en las habilidades, al igual que permite practicar lo visto en clase desde casa de una forma autónoma involucrando más al estudiante en su aprendizaje y mejorando en sus habilidades lo que permite mayor seguridad.

El uso de las secuencias didácticas también dinamiza esos procesos de aprendizaje porque permite tener una secuencia entre los objetivos, actividades, recursos y evaluación de modo tal que se dé mejor organización, y se logre ese hilo de modo tal que el aprendizaje sea ameno y significativo para el estudiante como lo menciona Jonassen, (1999) y también con esta forma de

trabajo le da la posibilidad al estudiante de desarrollar esas habilidades comunicativas, tecnológicas y sociales mencionadas por Downes, (2008).

4.3 Tercera fase: Observar

Análisis diarios de experiencia y diarios de campo: fase 3

Para esta fase se analizó, codificó y categorizó la información recopilada de los diarios de campo y los diarios de experiencia de los estudiantes durante la implementación del plan de acción que tuvo el propósito de cambiar la rutina de clase de los estudiantes con el fin de fomentar el interés y la motivación por mejorar la habilidad oral y lograr esa colaboración por parte de los compañeros con mejor nivel no solo para mejorar la pronunciación y la habilidad oral sino lograr esa integración como grupo.

Las categorías que se encontraron al analizar los diarios de campo fueron el cambio en las funciones y responsabilidades, cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, cambio en el trabajo colaborativo, los problemas al implementar las TIC y el uso de las herramientas TIC. (Ver tabla 8)

Tabla 5.

Matriz categorial diarios de campo

Categoría	Código segundo nivel	Código primer nivel
Cambio en las funciones y responsabilidades	Docente	Organización de los grupos
		Supervisión del aprendizaje
		Da instrucciones (líder)
		Brinda y organiza material
		Orientación y apoyo a los grupos

Categoría	Código segundo nivel	Código primer nivel
Cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje	Líder	Reconocimiento al trabajo
		Facilita la entrega de material
		Da las instrucciones (grupo)
		Apoyo docente
		Economía del tiempo
	Organizadores de material	
	Tipo de actividad	Juegos interactivos
		Juegos lúdicos
		Juegos de mesa
		Juegos en línea
Espacios	Aulas interactivas	
	Espacios abiertos	
	Aula de clase	
Evaluación del aprendizaje	Coevaluación	
	Heteroevaluación	
	Autoevaluación	
	Sumativa - puntos	
Cambio en el trabajo colaborativo	Propósito del trabajo	Apoyo en la pronunciación
		Práctica de lo aprendido
		Supervisión del trabajo
		Auto evaluación, coevaluación
		Mejora de procesos individuales y grupales
	Corresponsabilidad	Mejora en el comportamiento
		Disposición en el trabajo
		Disfrute de las actividades
		Mejora en la disciplina
		Apoyo entre pares
Confianza		
Seguridad		

Categoría	Código segundo nivel	Código primer nivel
		Motivación por reconocimiento Motivación por el trabajo Independencia en el aprendizaje Compromiso Tranquilidad
Problemas al implementar TIC	Docentes y estudiantes	Falta de capacitación docente Problemas técnicos Problemas de conectividad Poca infraestructura Desventaja en los ritmos de trabajo Falta de tiempo en casa
	Actitudes	Frustración Desmotivación Aburrimiento Falta de interés Dependencia del docente Falta de honestidad Inseguridad Incumplimiento de actividades Falta de interés por el trabajo sincrónico
	Solución	Apoyo técnico Mejora en la infraestructura Adaptación de las actividades
Uso de las herramientas implementadas	Netsupport	Organización del grupo Asignación de nombres Compartir archivos Supervisión del trabajo Interacción

Categoría	Código segundo nivel	Código primer nivel
	Plataforma ELL	Repaso de temas Práctica en la pronunciación y vocabulario
	Storyjumper	Creación de historietas colaborativas
	Edmodo	Asignación de tareas Publicación de actividades Interacción con el docente

Con relación a la primera categoría se vieron cambios en las funciones y responsabilidades tanto del docente como de los estudiantes, con el fin de dinamizar el aprendizaje y hacer más partícipe del mismo a los estudiantes, valorando sus capacidades y habilidades, fomentando ese liderazgo en los grupos de trabajo, y de igual manera permitir una participación más activa por parte de los estudiantes, así como Charur (1983) afirma “el profesor no es la única fuente de enseñanzas, sino que puede haber otras, entre las cuales cuentan los mismos alumnos” (pág. 2) contradiciendo así lo que Kim & Margolis, (2000) afirman sobre el docente como fuente principal de interacción del estudiante, por ello esta forma de trabajo aportó en gran manera al aprendizaje como lo escribió la docente en su diario de campo, “El trabajo realizado por los líderes es de gran apoyo para la docente porque ellos están pendientes de que sus compañeros trabajen y estén realizando la actividad.” (Diario de campo mayo 16, 2019).

La segunda categoría **cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje** se vieron ajustes en los tipos de actividades dando más espacio a la lúdica e igualmente, los espacios para el aprendizaje se variaron usando los espacios abiertos y aulas especiales y también se vieron cambios en la forma de evaluación, en donde se fomentó la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y se llevaba un registro de puntos de las tareas logradas (Manzanares, & Arreba, 2014) con el fin

de evaluar el aporte propio y el de los compañeros, así como la docente lo consignó en el diario de campo “El uso de rúbricas para evaluar el trabajo de grupo, es una buena estrategia porque permite que los estudiantes se motiven y realicen mejor su trabajo”

La tercera categoría **cambio en el trabajo colaborativo**, se observaron propósitos claros al trabajo de modo tal que todos los estudiantes aportaran al mismo y se cumplieran los objetivos, también, se vio la corresponsabilidad, que según Charur, implica por un lado un sentimiento de responsabilidad, de que los resultados obtenidos dependan de los esfuerzos que el grupo ponga para lograrlos (Charur, 1983, p.6), lo que generó en los estudiantes motivación, confianza, y mejora en el comportamiento y procesos; la docente también observó esto “Este tipo de actividades fortalece la unión de grupo y que los chicos empiecen a perder el miedo para hablar con sus compañeros de clase en inglés” (Diario de campo junio 5, 2019)

Con relación a la cuarta categoría **los problemas al implementar las TIC**, se encontró problemas técnicos y de conexión que impidieron el desarrollo normal de las clases lo que generó en algunos estudiantes actitudes como la frustración, aburrimiento, falta de interés por lo que requirió que se llegara a una pronta solución por parte del docente para buscar apoyo técnico y de esa manera poder continuar con las actividades planificadas. Como la docente lo plasmó en su diario “Se debe realizar un mantenimiento y revisión a las tabletas para que se aproveche el tiempo de clase y de esa manera todos los estudiantes puedan participar de la actividad.” (Diario de campo mayo 8, 2019).

Y la quinta categoría **el uso de las herramientas TIC**, se usó herramientas offline y online que aportaron al aprendizaje y que tuvieron usos específicos para la mejora de la habilidad oral en inglés, pero también, algunas brindaron beneficios al docente ya que facilitaron y dinamizaron el proceso de enseñanza, es decir, que benefició tanto al docente como a los estudiantes. (Alavi,

1994) “El uso de netsupport facilita el trabajo en el aula porque es una herramienta que permite compartir archivos de una forma rápida y tener esa comunicación con cada grupo” (Diario de campo Julio 10, 2019).

Con base a estos hallazgos se puede decir que el plan de acción aportó en la mejora de la dinámica de la clase, la organización de los grupos fue efectiva para fortalecer las relaciones intragrupalas (Dillenbourg, 1999) y así favorecer al aprendizaje y participación de los estudiantes en las actividades orales.

Por otra parte al analizar los diarios de experiencias se encontró las categorías de cambio de rutina, mejora en los procesos y problemas técnicos. (Ver tabla 9)

Tabla 6.

Matriz categorial diarios experiencia

Cambio de rutina	Actividades		Generó interés
	Espacios para el aprendizaje	para el	Clases dinámicas
Beneficios para el aprendizaje	Trabajo en grupo		Compartir entre pares
			Actividades entretenidas
			Actividades auténticas
			Actividades divertidas
			Cambio de rutina
			Cancha exterior
			Ecoparque
		Mayor seguridad	
		Corrección en la pronunciación	
		Dialogo entre pares	
		Mayor interés en las actividades	
		Mejora en la pronunciación	
		Buena actitud	

Cambio de rutina	Actividades	Generó interés Clases dinámicas Compartir entre pares Actividades entretenidas Actividades auténticas Actividades divertidas Espacios para el aprendizaje Cambio de rutina Cancha exterior Ecoparque
	De las tic	Compartir con amigos Herramientas extra para practicar ingles ELL Practica en el tiempo libre Práctica de la pronunciación mejora en el nivel de ingles Conocer el manejo de la plataforma ELL Cambios de espacios para el aprendizaje Reforzar temas Practicar la pronunciación
	Líder	Apoyo en la práctica de la pronunciación Rol del líder motivador Rol del líder apoyo
Problemas técnicos	Consecuencias	No permitió la participación Genero falta de interés Generó desmotivación Generó inconformidad

Con relación a la primera categoría dentro del aula se generó el **cambio de** rutina en las actividades y en los espacios de aprendizaje lo que fue positivo para los estudiantes porque les generó mayor interés en participar ya que las actividades fueron dinámicas, divertidas y al hacer uso de otros espacios de la institución para el aprendizaje también fortaleció esa mejora y motivación así como Morales, & Ferreira, 2008 lo mencionan, los estudiantes también lo escribieron en sus diarios de experiencia con relación al cambio de las actividades “Fue algo diferente, entonces llamó más la atención (pienso que por el hecho de salir y hacerse con amigos también influyó)”(ST3) “Por un momento me detuve a observar a mis compañeros y vi en sus rostros la felicidad de un juego, no parecía el colegio ni mucho menos nos importaba el resultado o la nota” (ST11).

La segunda categoría fueron los **beneficios para el aprendizaje** que se dieron en el aula con relación al trabajo en grupo, lo cual generó mayor seguridad en los estudiantes para expresarse en la lengua, ya que se generaron esos espacios de práctica y corrección de las debilidades en la lengua al interactuar con los amigos lo que permitió que hubiera una buena actitud para la realización y cumplimiento de las actividades y de esa manera se logró ese respeto y ayuda mutua como lo menciona Aebli, 1991.

Los beneficios de la implementación de las TIC en el aula favoreció esa práctica de la pronunciación y el vocabulario no solo en el aula de clase sino desde casa, igualmente, propició esos cambios de espacio para el aprendizaje favoreciendo la mejora de la habilidad oral y el nivel de inglés, como lo expreso una estudiante en su diario “La página ELL es una herramienta extra para aprender inglés, por esa razón yo personalmente la uso a diario en mis tiempos libres” (ST31)

Además, el apoyo del líder de grupo fue de apoyo para practicar la pronunciación de modo tal que se lograra esa mejora en la habilidad oral y además, también fue un motivador para el logro

de los objetivos y actividades de clase. Así como un estudiante afirmó “Mi experiencia con esa actividad fue buena porque la verdad a mí me gusta ayudar a los demás y en esa actividad hice lo posible por motivar con buenas vibras a mis compañeros del grupo que me correspondió” (Diario de experiencia (ST4)

Infortunadamente, durante la implementación de las TIC hubo ciertos problemas técnicos lo que no favoreció a los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que genero desmotivación, frustración en los estudiantes porque la participación era limitada o nula, así como una estudiante lo plasmó en su diario “pues muchos se quejaban debido a que algunas tablets estaban dañadas, también otros estaban inconformes o molestos por no poder responder” (Diario de experiencia ST16).

4.3.1 Interpretación de los resultados tercera fase (ver Apéndice P). Con base a estos hallazgos se puede decir que el plan de acción diseñado y aplicado tuvo efectos positivos en la dinámica de clase como lo observó la docente “los estudiantes se muestran motivados y se gozan la actividad” esta forma de trabajo ayudó a mejorar aquellas debilidades que tenían los estudiantes con relación a su habilidad oral, como lo observó un estudiante “cada vez siento que voy mejorando en la parte de speaking y listening y siento que mis compañeros han mejorado con esas actividades”

Al darse mayor participación al estudiante en su proceso de enseñanza y aprendizaje, como Quiroz, (2011) menciona, relacionándose más con sus compañeros de grupo permitió que el estudiante al mismo tiempo que interactuaba con compañeros de clase le facilitó la mejora en la pronunciación, lo que aportó a que esos factores afectivos mencionados por Stern, (1985) influyeran de forma positiva en el proceso de aprendizaje al generar esos lazos de amistad con sus

compañeros y también fomentar esa conciencia de trabajo y aporte a la actividad como lo menciona Manzanares, & Arreba, (2014) por medio de la autoevaluación y coevaluación.

Esa integración entre los compañeros de clase, también mejoró el ambiente de clase, mencionado por de Sousa, Moura & Barroso, (2008) donde se observó un aula respetuosa, unida favoreciendo el interés y motivación durante las actividades de clase, al sentir ese apoyo de sus compañeros para el desarrollo de las mismas, así como lo expresó un estudiante "me gusto porque interactuamos con nuestros compañeros aprendiendo cosas nuevas sobre los unos a los otros en inglés" (ST36) igualmente, la docente también lo observó "Todo el grupo apoyaba a los otros grupos cuando las canciones eran conocidas por ellos, lo que generaba en los otros compañeros más motivación y seguridad" según Dillenbourg, (1999) la organización de los grupos es efectiva para fortalecer las relaciones intragrupalas.

Aunque se vivieron algunos problemas con algunas herramientas tecnológicas y poco uso de estas desde casa para apoyar su proceso de enseñanza y aprendizaje, no evitó que se logaran los objetivos propuestos en cada secuencia didáctica.

4.4 Cuarta fase

Análisis de resultados cuarta fase

Para dar respuesta al objetivo 4 el cual fue **describir los alcances y limitaciones de la intervención didáctica para mejorar la habilidad oral en inglés**, se construyó un muro de padlet donde los estudiantes desde casa hicieron comentarios sobre las actividades, herramientas usadas y trabajo grupal, también se aplicó en clase un taller grupal para evaluar las herramientas

tecnológicas usadas con el fin de determinar la efectividad de estas para mejorar la habilidad oral y se aplicó una entrevista a los 11 grupos de trabajo para afirmar y confirmar la información.

Análisis del taller grupal

Las herramientas tecnológicas hicieron parte de ese plan de acción con el fin de interesar y motivar a los estudiantes en la mejora de la habilidad oral y fortalecer el trabajo colaborativo, es por ello que se realizó un taller grupal donde los once grupos participantes plasmaron las apreciaciones, opiniones y puntaje de cada una de las herramientas usadas en clase de forma presencial o virtual. (Ver Apéndice Q).

Cada grupo tenían que evaluar la efectividad de cada herramienta con relación a la mejora de la habilidad oral con una escala de valoración de 1 a 5 donde: 1 era la menor nota y 5 la mayor de esta manera:

5: excelente 4: buena 3: regular 2: aceptable 1: deficiente

Los resultados obtenidos se describen a continuación iniciando desde la herramienta que obtuvo mayor valoración por parte de los estudiantes, hasta llegar a la menos valorada, como lo describe la figura 16.

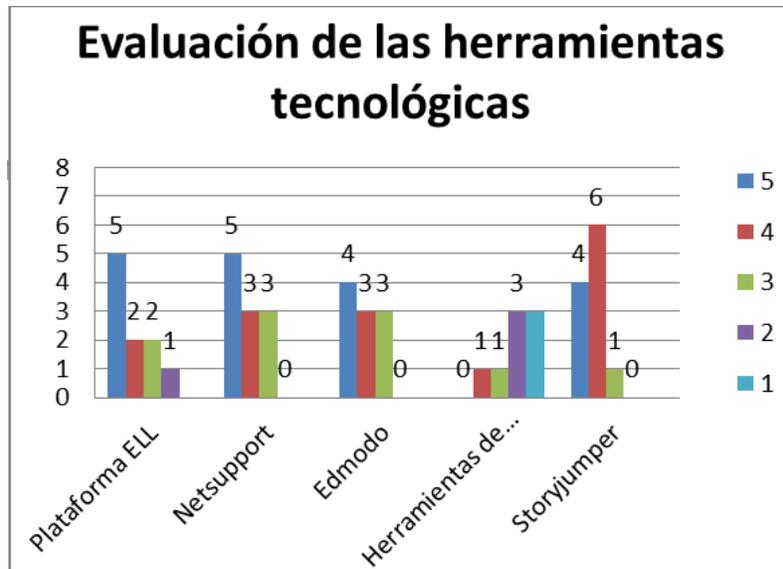


Figura 19. Resultados de la evaluación de las herramientas tecnológicas

Plataforma ELL

Se encontró con relación a la plataforma ELL, que cinco grupos le dieron el mayor puntaje (5) y también opinaron positivamente sobre la plataforma, enfocándose en las ventajas tales como: fácil manejo e ingreso, la organización de las actividades también eran organizadas por niveles lo que facilitó el aprendizaje ya que se iba intensificando a medida que se avanzaba de nivel. Así como lo dijo un estudiante “Esa página me gustó porque se aprende por niveles” (ST24).

También, mencionaron que las actividades eran variadas y fomentaban la práctica de estructuras y vocabulario, al mismo tiempo que facilitaba la mejora en la habilidad oral y fomentaba la práctica en casa lo que permitió la mejora en inglés “Fue una manera muy cómoda donde desarrolle pronunciación y creación de frases” (ST35). Esta herramienta también se trabajó en clase como lo describe la docente “La primera actividad que realizan es trabajar en la plataforma ELL” (Diario de campo, mayo 8, 2019).

Por otra parte, hubo estudiantes que calificaron esta herramienta con puntaje de 4 (2 grupos), 3 (2 grupos) y 2 (1 grupo) ellos mencionaron que no les gustó mucho la plataforma refiriéndose a las desventajas de ésta tales como; los problemas de uso e ingreso, porque esta plataforma para trabajarla desde casa era necesario tener internet y algunos estudiantes no tenían en casa este servicio, también no pudieron ingresar con el usuario y contraseña que se les había dado por parte de la secretaría de educación. “No me gusto porque no me dejo entrar (ST1), igual como la docente lo observó “El problema de ingreso a la plataforma deja ver que los estudiantes no están ingresando desde casa para realizar trabajo independiente” (Diario de campo mayo 8, 2019).

Igualmente, ellos comentaron que las actividades eran muy repetitivas lo que les generaba aburrimiento y pereza de continuar trabajando y que cuando ellos trabajaban en casa se perdía el progreso de lo que habían hecho, cosa que los desmotivó. “No me gusto porque lo que uno trabaja en casa no se visualiza el progreso después” (ST30). “Aburrido porque fue repetitivo” (ST37), igualmente estos problemas de conectividad se vieron en la clase “Durante la actividad varios estudiantes se quejan porque no pueden ingresar a la plataforma”

Con relación al trabajo de esta plataforma en casa, dieron sus aportes negativos porque no contaban con el apoyo del docente para guía en el aprendizaje por ello dijeron que preferían trabajarla en clase y no desde casa. “prefiero el trabajo en el aula porque el docente explica el tema y después hacemos práctica” ST32. Es decir que los estudiantes todavía no han desarrollado esa autonomía en su aprendizaje.

Netsupport

Esta herramienta fue calificada con la máxima puntuación por cinco grupos que mencionaron los aspectos positivos de la herramienta especificando que esta fomentó el trabajo colaborativo porque como grupos se apoyaban entre ellos, todos participaron de una forma activa en las

actividades realizadas en clase. “me gusto el apoyo que nos dimos entre todos nosotros, haciendo y creando un mejor vínculo de grupo” (ST9)

La fortaleza de esta herramienta es que permitió realizar juegos al mismo tiempo que se practicaba el idioma, por ello es que los estudiantes les gustó esta herramienta porque la dinámica de clase fue divertida, diferente y se enfocó en el desarrollo de la habilidad oral. “herramienta que nos permitió jugar y tener más conocimiento” (ST21) “Esta aplicación de Netsupport, es muy útil para desarrollar juegos y actividades que permitan desarrollar la habilidad oral en inglés” (Diario de campo, mayo 8, 2019).

Por otra parte, aunque no hubo opiniones negativas sobre esta herramienta por parte de los estudiantes hubo grupos que le dieron un puntaje de 4 (3 grupos) y 3 (3 grupos). Seguramente, esto se dio porque algunas tabletas no estaban funcionando correctamente y los dejaba fuera de la actividad. “muy bonita pero no pude participar porque la tableta no sirvió” (ST42), “A los estudiantes les gusta la actividad, pero igual hay ciertos estudiantes que tiene problemas para que el programa reconozca la tableta de ellos por lo que quedan excluidos del juego” (Diario de campo mayo 8, 2019).

Entonces, esta herramienta aportó positivamente a la mejora de la habilidad oral y al fortalecimiento del trabajo colaborativo usando actividades lúdicas que cambiaran el ámbito de clase. Así como lo menciona Fuentes, cuando dice que la lúdica no solo genera placer, sino que es muy positiva en el aprendizaje (Fuentes, 2008) y al igual que lo afirma la docente investigadora “El cambio en las actividades de clase está generando motivación en los estudiantes para el aprendizaje” (Diario de campo, mayo 16, 2019).

Edmodo

Esta herramienta fue evaluada por los estudiantes de la siguiente manera, 4 grupos le dieron la puntuación máxima que era 5, tres grupos la evaluaron con 4 y los otros tres con 3, solo un grupo no le colocó puntaje porque el líder no había asistido a clase y él era el único que había ingresado a la plataforma, para lo cual justificaron en sus comentarios que no ingresaron porque en casa no tenían internet en casa y por falta de tiempo.

Los estudiantes mencionaron que esta herramienta era muy interactiva, que tenía el aspecto de una red social y que les había gustado porque facilitaba el intercambio de archivos e información, que les aportaba de gran manera en el aprendizaje, no solo en el manejo del idioma, sino en el manejo de nuevas herramientas. “es como una red social que nos divierte y ayuda a la presentación de trabajos grupal” (ST21)

Igualmente, esta herramienta facilitó la interacción entre los compañeros y el docente, para dar claridad a las actividades a realizar y para evaluar las mismas dando el feedback por parte del docente de una forma ágil e individual. “La docente les comenta a los estudiantes que pueden finalizar la actividad en casa usando las presentaciones de google y lo publican en la página de Edmodo” (Diario de campo, julio 10, 2019).

Entonces se puede decir que esta herramienta fue útil en el intercambio de archivos y acceso rápido a la información, facilitando también la interacción entre los actores principales del aprendizaje de una forma segura y privada como lo dijo Kongchan, con relación a esta plataforma. (Kongchan, 2008) y como la docente lo evidenció en el diario de campo “los líderes de cada grupo lo deben subir a Edmodo para ser revisado” (Diario de campo, julio 11, 2019) (Ver Apéndice S)

Storyjumper

Esta herramienta fue calificada con la mayor puntuación que fue 5 por cuatro grupos, seis grupos la calificaron con 4 y un grupo con 3. Esto mostró que la mayoría de los estudiantes les gustó la herramienta para la creación de historietas en inglés, afirmando que ésta les facilitó el trabajo en grupos propiciando ambientes de trabajo diferentes, ya que cada uno trabajaba desde su casa, pero sobre el mismo producto. “fue divertido porque fue diferente y entre todos nos ayudamos” (ST12) así como lo recuerda la docente en su diario de campo “La docente orienta la actividad que tienen pendiente para trabajarlo en casa usando la herramienta Storyjumper” (Diario de campo, julio 11, 2019).

Además, como la herramienta era tan completa, ya que tenía variedad de imágenes y facilidad de usar el micrófono para grabar su voz en la historia, les permitió practicar y mejorar la habilidad oral en el idioma, y se sintieron seguros a la hora de grabar sus voces lo que generó que su inglés fuera más fluido. “me ayudó a mejorar mi habilidad oral y poder hablar más fluido el inglés” (ST41) Ruiz en su libro dice que la narración de historias de forma online aporta de gran manera a la mejora de la habilidad oral. (Ruiz, 2016).

Herramientas de Google+: esta herramienta fue evaluada por los estudiantes con una calificación muy baja, no porque no fuera efectiva sino porque fueron muy pocos los estudiantes que intentaron trabajar con ella, pero lo difícil que fue arreglar los encuentros sincrónicos para la organización y práctica de la pronunciación.” Yo le decía a los compañeros a qué hora conectarnos pero solo un compañero del grupo lo hacía” (ST36) así como lo comenta la docente “Es difícil lograr el trabajo colaborativo desde casa porque los estudiantes no tienen esa cultura y siempre se excusan” (Diario de campo, julio 11, 2019).

Por ello no se logró el trabajo con esta herramienta porque los estudiantes tenían otros compromisos en las horas de la tarde como entrenamientos de voleibol, futbol, teatro entre otros. “no pude encontrarme con los compañeros porque estaba en entreno” (S38) También, algunos estudiantes no contaban con internet en casa lo que dificultó los encuentros. “como no tengo internet en casa no podía reunirme” (ST37).

Es decir que las actividades grupales usando esta herramienta no se lograron, sólo aquellas trabajadas de forma individual porque se ajustaban al tiempo de cada uno de los estudiantes como la creación y actualización del diario de experiencias tras cada clase realizada.

Después de realizar el análisis de las respuestas de los estudiantes con relación a las herramientas usadas dentro o fuera del aula de clase con el fin de fomentar el trabajo colaborativo y mejorar la habilidad oral en inglés se determinó que la influencia de estas herramientas ofreció a los estudiantes del grado noveno fue positiva no solo para mejorar la habilidad oral sino también permitió la practica en las otras habilidades tales como: la escritura y escucha, así como lo observo la docente en su diario de campo “La primera actividad que realizan es trabajar en la plataforma ELL y realizan una actividad sobre las vacaciones, escuchan un audio y responden los ejercicios de comprensión auditiva”.

El trabajo en la plataforma ELL Campus influyó de una forma positiva en la práctica y mejora de la habilidad oral en inglés, no solo al realizar los niveles de inglés donde los estudiantes iban avanzando en su vocabulario y manejo de estructuras, sino al hacer uso de los programas “The studio” y “Speak2me” (Ver Apéndice R) que se encontraban en la sesión herramientas para el aprendizaje en la misma plataforma. Estas herramientas les brindaron a los estudiantes oportunidades de práctica al encontrar diversos temas de acuerdo a cada nivel, así como lo expreso un estudiante “La página ELL es una herramienta extra para aprender inglés, por esa razón yo

personalmente la uso a diario en mis tiempos libres” (ST31). El estudiante en un primer momento escuchaban la pronunciación de las frases o expresiones y después ellos grababan sus propias voces de modo tal que la misma aplicación subrayaba en rojo los errores que tenían y les daba un porcentaje de su progreso, de modo tal que, el estudiante podía escuchar y grabar las veces que fueran necesarias hasta lograr el 100%.

Igualmente, la herramienta de Netsupport también influyó en la práctica de la producción oral porque como las actividades con esta herramienta se hacían en forma de juego los estudiantes no se sentían estresados al responder en inglés o participar con los compañeros haciendo uso de la habilidad oral, como un estudiante lo manifestó en su diario “me sentí cómoda participando de las actividades de clase porque era como un juego y uno no pensaba tanto en las estructuras” ST 43). Además, las actividades correspondían a la práctica que se había hecho anteriormente en las clases por lo cual los estudiantes ya tenían ese conocimiento facilitando así su participación.

La herramienta de Storyjumper también influyó en la práctica y mejora de las habilidades, los estudiantes podían escribir su historia y después ellos tenían la oportunidad de grabar sus voces en cada una de las páginas creadas en sus historias, de modo tal que ellos podían grabar, escucharse y volver a grabar si era necesario hasta que se sintieran seguros en la pronunciación, como lo dijo una estudiante “me divertí mucho creando la historia y grabando mi voz” (ST 20). (Ver Apéndice T).

Es por ello que se puede decir que estas herramientas implementadas en este proyecto no solo influenciaron en la práctica y mejora de la habilidad oral sino también en las otras habilidades porque de una u otra manera los estudiantes escribían en inglés, escuchaban sus propias voces o las de los compañeros y hablaban en inglés para participar o cumplir con las asignaciones y

objetivos de clase, así como la docente investigadora lo evidencio en su diario “se ve la mejora en los estudiantes en la pronunciación y se ve la unión y trabajo de cada grupo”.

Análisis del muro de padle

Se creó un muro con la herramienta Padlet para que los estudiantes dejaran sus comentarios sobre las actividades, herramientas usadas en clase para el aprendizaje y aporte de los mismos al aprendizaje (Ver Apéndice U). Tras realizar el análisis de los comentarios de los estudiantes se encontró tres categorías, la primera fue la **opinión de las actividades**, la segunda la **mejora de los procesos** y la tercera el **trabajo grupal**.

En la primera categoría se encontró que las opiniones de los estudiantes con relación a las actividades fueron positivas ya que ellos opinaron que fueron divertidas, que cambiaron la rutina de la clase, haciendo del aprendizaje algo más interactivo lo que generó un cambio positivo en el aula de clase.

Con relación a la segunda categoría los estudiantes mencionaron que este cambio de rutina favoreció a la mejora de procesos al darse un aprendizaje ameno evidenciándose mejora en la pronunciación, desarrollando habilidades que hasta el momento eran desconocidas para ellos y también, que ese aprendizaje no se quedará solo para la asignatura, sino que será trascendental para ellos.

Igualmente, que este tipo de cambio en el aula también mejoró **el trabajo en equipo** porque se generó la comunicación y mejoró las relaciones entre los compañeros de clase. Es decir que fue positivo para los estudiantes el cambio en el ambiente de aula lo que facilitó y mejoró los procesos y habilidades. (Ver tabla 10)

Tabla 7.

Matriz categorial muro de Padlet.

Código segundo nivel	Código primer nivel	Descriptor
Opinión de las actividades	Actividades divertidas Actividades didácticas Actividades interactivas Actividades diferentes Actividades amenas Cambio positivo de rutina	<p>"Hemos mejorado bastante nuestra pronunciación gracias a estas actividades que también han sido divertidas para nosotros desarrollando mejor en la exposición siendo bastantes didácticas he iterativas como la del parques o en la de ¿quién quiere ser millonario? ST32</p> <p>"Me gustan mucho las actividades, son lúdicas y muy divertidas, ojalá siempre sea así. ST4"</p> <p>"Lo que está pasando es que estamos utilizando otra metodología en las clases de inglés y me parece muy chévere porque trabajamos en grupo y nos divertimos mucho en el desarrollo de la actividad" ST17.</p> <p>"Mejoro o cambio la cotidianidad de clase , nos creó nuevos ambientes en donde nos divertimos y nos pudimos expresar , también mejoro la pronunciación y agrando nuestro vocabulario haciéndonos capaces de realizar actividades que no creíamos que fuéramos capaces" ST18</p> <p>"las actividades como la de adivinar quién es quién y quién quiere ser millonario son muy divertidas XD ST2</p>

Código segundo nivel	Código primer nivel	Descriptor
		"Me gustaron todas las actividades que trabajamos, me parecieron muy divertidas y educativas; ST27
Mejora de procesos	Mejora en la pronunciación Seguridad en las exposiciones Aprendizaje ameno Desarrollo de capacidades desconocidas Trascendencia en el aprendizaje	"Las actividades mejoraron nuestro conocimiento sobre el idioma inglés" ST1 "Se debería repetir o volver a realizar la actividad en caer en la nota ya que nos permitió desarrollar capacidades desconocidas" ST19 "ya que estas no sólo las aplicamos en su cátedra, sino que también las podremos utilizar en nuestra próxima vida profesional". ST24
Trabajo grupal	Interacción grupal Conexión entre grupos Unión de grupo Comunicación de grupo	"La verdad me gustó mucho la interacción por grupos que tuvimos en cada una de las actividades, me gustó por qué fueron actividades no tan comunes y no tan aburridas, más bien fueron lúdicas y a la vez nos contribuyó a mejorar nuestras capacidades en el idioma inglés" ST9. "me gustaron de verdad las actividades, pero considero que la mejor fue cae en la nota. Cantar, nos conecta más como grupo, y podemos aprender más y guiarnos por las letras de las canciones, aprender a pronunciarlas y saber su traducción. no tengo ningún

Código segundo nivel	Código primer nivel	Descriptor
		<p>pensamiento negativo de las actividades, las hicieron con mucho esfuerzo” ST26</p> <p>"Lo positivo de estas actividades de inglés fue que generó más comunicación y unión en grupo." ST22</p>

Análisis entrevista semiestructurada

Se entrevistó a los 11 grupos de trabajo participantes del proyecto, esta constó de 4 preguntas y una valoración del trabajo colaborativo por parte de cada grupo, (Ver Apéndice L). Se transcribió la información, se codificó y categorizó pregunta por pregunta.

Con relación a la primera pregunta se encontró que los estudiantes evidenciaron cambios en la metodología de clase relacionadas con las estrategias usadas para el aprendizaje, las actividades y el trabajo grupal, ellos percibieron que las clases ya no eran monótonas, sino que se implementaron actividades diferentes, lúdicas que involucró el trabajo en equipo donde cada miembro del grupo fue importante para el cumplimiento de los objetivos. Esta forma de trabajo trajo aportes al aprendizaje ya que se evidenció la mejora en la pronunciación, incremento en el vocabulario y mejora en el trabajo en grupo al contar con un líder que les apoyara en la mejora de estos procesos generando en los estudiantes ese aprendizaje activo mejorando los factores afectivos, al generarse la confianza y seguridad al contar con el apoyo de sus compañeros de grupo.

(Ver tabla 11)

Tabla 8.

Matriz categorial pregunta # 1 - Entrevista

Categoría	Código segundo nivel	Código primer nivel
Cambio en la metodología	Estrategias de aprendizaje	Más práctico
		Más divertido
		Menos monótono
	Tipo de actividad	Diferentes
		Didácticas
		Lúdicas
		Motivadoras
		Divertidas
	Trabajo grupal	Interesantes
		Opinión de todos
Facilidad en el trabajo		
Aportes al aprendizaje	Mejora en los procesos	Interacción grupal
		Interpretación
		Pronunciación
		Vocabulario
	Aprendizaje activo	Trabajo grupal
		Todos aportan
		Se aprende más
Líder	Más dinámico	Apoyo del líder
		Apoyo en pronunciación
		Apoyo en las actividades
Factores afectivos	Autoestima	Seguridad para hablar en inglés
		Confianza
		Unión de grupo

Con relación a la segunda pregunta que se relacionaba con los valores que se fomentaron en el aula de clase tras la implementación del plan de acción y se encontró que se fomentó los valores afectivos, sociales y personales, los cuales se relacionan con la autoestima (García, 2013) factor importante individual que aporta a tener una buena interacción con otros. Tierno (1994) menciona que “Los valores reflejan la personalidad de los individuos y son la expresión del tono moral, cultural, afectivo y social marcado por la familia, la escuela, las instituciones y la sociedad en que nos ha tocado vivir” (pág.11).

Los valores afectivos y sociales “comprenden las formas de relacionarse afectiva y efectivamente con las demás personas, creando sistemas de relaciones, construyendo climas agradables, abiertos y efectivos en sus conversaciones” (Álvarez Rodríguez, 2002, P. 12). Entre estos valores los estudiantes mencionaron el compañerismo, amistad, solidaridad y la empatía. también, con relación a los valores sociales mencionaron el respeto, tolerancia, colaboración y unidad. estos valores fortalecieron ese trabajo en equipo y ambiente en el aula. Así como lo mencionó un estudiante “aprender a tolerarnos, cuando uno se equivoca, los demás lo empiezan a apoyar, y ahí entre todos se apoyan y pues uno aprende a tolerarlos” (ST12)

Estos valores favorecen al estudiantes a fortalecer sus valores personales como la confianza, motivación, proactividad y seguridad en todos los ámbitos de la vida para poder obtener mejores resultados en sus tareas, como lo dijo un estudiante “Teníamos que aportar y tener compromiso con el líder” (ST7) y la docente también lo noto en sus clases “Se observó que los estudiantes tenían seguridad durante la actividad, el cantar con los compañeros les generaba más tranquilidad inclusive los estudiantes tímidos que casi no participaban en la clase cantaron y se gozaron la actividad” (diario de campo julio 25, 2019).

Tabla 9.

Matriz categorial pregunta # 2 - Entrevista

Categoría	Código segundo nivel	Código primer nivel
Valores humanos	Valores afectivos	Compañerismo
		Amistad
		Solidaridad
		Empatía
	Valores sociales	Respeto
		Tolerancia
		Colaboración
		Unidad
	Valores personales	Confianza
		Motivación
		Proactividad
		Seguridad
		Responsabilidad
	Compromiso	
	Comprensión	

Con relación a la tercera pregunta los estudiantes afirmaron que el trabajo grupal favoreció la mejora en la habilidad oral porque hubo un líder en el grupo que les apoyó en la práctica y se dio esa interacción en el grupo lo que facilitó procesos. Por otra parte, las herramientas TIC implementadas les permitió editar, y practicar desde casa la pronunciación de las palabras, así como lo dijo un estudiante “Si porque uno grababa miraba la pronunciación y podía volver a grabar si era necesario” igualmente, este tipo de trabajo aportó a la mejora en la habilidad oral generando así seguridad y por ende interés en participar y realizar las actividades de clase. “Cuando exponemos no nos sentimos solos, sino que los compañeros le dan un poco más de seguridad” (ST14). La docente también notó esta mejora en las clases “Es complaciente ver y escuchar a los

estudiantes hablando en inglés se les ve seguridad y tranquilidad en sus presentaciones, la pronunciación ha mejorado en gran manera, se nota la mejoría y compromiso de cada grupo” (Diario de campo agosto 1, 2019).

Tabla 10.

Matriz categorial pregunta # 3 - Entrevista

Categoría	Código segundo nivel	Código primer nivel
Mejora	Trabajo grupal	Apoyo entre pares
		Líder fue de gran apoyo
		Socializar con el grupo
		Facilitó el trabajo y cumplimiento de objetivos
	Herramientas tic	La práctica en casa
		Oportunidad de edición
		Claridad en pronunciación
		Acceso a las herramientas
	Aportes al aprendizaje	Seguridad
		Generó interés por el Aprendizaje
Mejoras en vocabulario		
Mejoras en pronunciación		
		Mejoras en gramática

Con relación a la cuarta pregunta se encontró que el trabajo en grupo permitió la práctica en la pronunciación al darse esos espacios de interacción entre los compañeros dándose el diálogo y acuerdos solidificando esas conexiones y relaciones generando esa pertenencia e importancia de cada uno de los miembros del grupo en el cumplimiento de las tareas. “la docente felicita a los grupos, porque las presentaciones fueron muy buenas” (Diario de campo, agosto 8, 2019) “pues a

mí me favoreció en hablar más con alguien, socializarme con alguien más y también aprendí más” (ST26). (Ver tabla 14)

Tabla 11.

Matriz categorial pregunta # 4 - Entrevista

Código segundo nivel	Código primer nivel
Diálogo	Acuerdos entre el grupo
	Interactuar con otros
	Conexión entre el grupo
Todos fueron importantes	Cada uno aporta
	Apoyo entre todos
	Hay confianza
Práctica	Escuchando y practicando con los otros

Con relación a la valoración que los estudiantes realizaron al trabajo colaborativo se evidenció que ellos vieron una mejora en el trabajo colaborativo, claro está que todavía falta seguir mejorando porque solo 1 grupo calificó el trabajo logrado en 5 y los demás le asignaron un puntaje de 4, como se muestra en la figura 17.

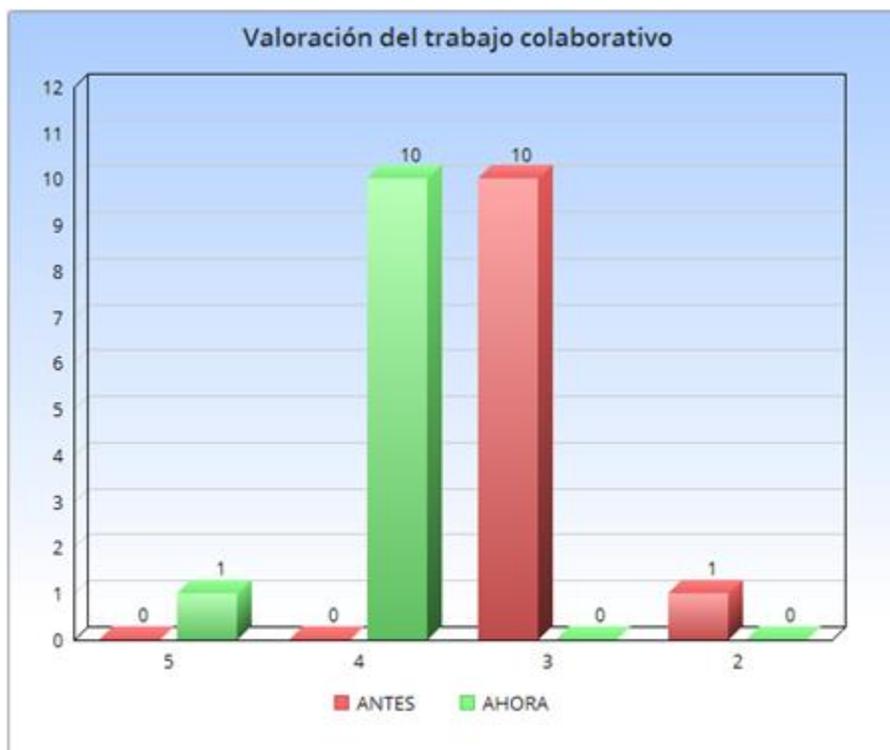


Figura 20. Entrevista final. Valoración del trabajo colaborativo

4.4.1 Interpretación de resultados cuarta fase (ver Apéndice V) Con relación a los hallazgos en la cuarta fase se puede interpretar que el plan de acción aportó en gran manera a la mejora de habilidad oral porque los estudiantes tuvieron ese apoyo de grupo dándose así el trabajo colaborativo al fomentarse el diálogo y las interacciones continuas en el aula haciendo uso del L2, y sintiéndose cada uno importante para el logro de los objetivos y cumplimiento de tareas, trayendo cambios positivos al aprendizaje como lo mencionó Bautista & Borges (2013), un estudiante también vivenció este cambio “Ellos empezaron a trabajar más antes no aportaban mucho” (ST18).

Igualmente, el cambio de la rutina de clase favoreció el aprendizaje porque permitió nuevos espacios de trabajo que se apoyaron con algunas herramientas tecnológicas, lo que generó interés y motivación en los estudiantes y se fortaleció su aprendizaje y mejora en la habilidad oral, es decir

que se trabajó para lograr el bien común como lo menciona Palloff & Pratt, (1999) y como lo dijo un estudiante “la clase ya no era aburrida, entonces hacer el cambio nos despertó a todos” (ST34)

Además, esa forma de trabajo fortaleció los valores de los estudiantes lo que permitió esa autoestima, como lo mencionó Dillenbour (1999) y esto fue positivo para el aprendizaje porque se vio el respeto, tolerancia y unión en el grupo aportando a la mejora de la convivencia de los estudiantes, creando esa atmósfera de homogeneidad (Nussbaum & Salinas, 2005). Así como la docente lo vivenció “Los estudiantes están organizados en los grupos y repasando las preguntas”

5. Alcances y limitaciones

La trascendencia de esta investigación consistió en cambiar la dinámica de clase con el fin de interesar y motivar a los estudiantes en la mejora de la habilidad oral en inglés, al mismo tiempo que trabajaban colaborativamente con los compañeros de clase aprovechando las diferencias en niveles de inglés, y haciendo uso de algunas herramientas TIC que cambiaran la rutina de clase. Los alcances fueron los siguientes:

- Dar cumplimiento a cada uno de los objetivos propuestos identificando las dificultades que presentaban los estudiantes en la habilidad oral en inglés, determinar las herramientas tecnológicas más apropiadas y establecer las características de una secuencia para mejorar la habilidad oral.
- Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas propias con el fin de realizar cambios que aporte al proceso de enseñanza y aprendizaje al planificar clases que sean motivadoras y que le permita al estudiante mayor participación y un papel protagónico en estos procesos.

- Lograr que los estudiantes del grado noveno trabajaran colaborativamente con sus compañeros de clase, generando el rol de liderazgo no solo en los estudiantes con mejor nivel, sino también en los otros compañeros al ser conscientes de sus fortalezas e importancia para el logro de objetivos dentro del grupo, de modo tal que se diera esa interdependencia positiva al interactuar cara a cara con sus compañeros de clase.

- La influencia de este plan de trabajo haciendo uso de las herramientas tecnológicas fue positivo para la práctica y mejora de la habilidad oral, al generar esos espacios de práctica e interacción con los diferentes programas y plataformas que facilitaron la mejora individual al invertir más tiempo en su aprendizaje, logrando no solo mejora en la habilidad oral sino, en las habilidades productivas de modo tal que el estudiante sintiera más seguridad al momento de expresarse en inglés lo que le motivaba a participar y cumplir con todas las actividades.

- Generar la metacognición en los estudiantes con el fin de obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje haciendo uso de las rubricas o rejillas de evaluación, instrumento importante para evaluar los diferentes procesos, mejora y aporte al aprendizaje.

- Aplicabilidad de este proyecto en diversas áreas, no solo para mejorar la habilidad oral en inglés sino aplicarlo en cualquier asignatura ya que el trabajo colaborativo y las TIC son una herramienta muy importante para despertar en los estudiantes el interés y amor por el aprendizaje de una forma independiente del docente.

- Beneficiar a los docentes del área de inglés o de otras áreas ya que aporta ideas y sugerencias sobre algunas herramientas TIC y estrategias de aprendizaje que se pueden implementar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Limitaciones

Aunque las herramientas TIC favorecieron la mejora en la habilidad oral e incrementó el interés de los estudiantes en las actividades planificadas, fue difícil lograr esa autonomía en la práctica y mejora de la habilidad oral desde casa, con el fin de aprovechar el tiempo libre para el aprendizaje y practica del idioma seguramente, esto no se logró porque los estudiantes no tienen esa cultura del trabajo virtual, sino que son muy dependientes del docente o de los compañeros de clase para aclarar dudas, o tener aprobación de lo que se está realizando, lo que les genera tranquilidad y confianza en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra limitación que se vivió durante la implementación del proyecto fue los problemas de conectividad y problemas técnicos que se tuvieron con la plataforma ELL, y la poca capacitación en el uso de Netsupport, herramienta muy importante durante la implementación del proyecto, aunque se pudo superar gracias a la pronta respuesta de la Secretaría de Educación quien envió los técnicos y los capacitadores respectivos.

6. Discusión de los resultados

En la educación el aprendizaje del inglés ha tenido un gran auge en nuestro país y a nivel global, Levelt (1993) menciona que el manejo de una segunda lengua, especialmente, expresarse oralmente en esa lengua muestra dominio y permite acceder a nuevas ofertas laborales e intelectuales. Por ello, el objetivo principal de esta tesis fue determinar la influencia del trabajo colaborativo y las TIC para mejorar la habilidad oral en inglés.

El trabajo colaborativo y las TIC influyeron para superar aquellas dificultades que los estudiantes presentaron en la habilidad oral, ya que cada equipo contaba con un líder con mejor nivel, como Lirón Ruiz (2008) menciona el liderazgo constituye uno de los roles más importantes dentro de un grupo, ya que este orienta y direcciona al grupo para el cumplimiento de los objetivos, este rol fue de gran importancia en el trabajo porque le ayudó a los estudiantes a superar aquellos problemas de pronunciación, para que se sintieran más seguros y confiados durante las intervenciones orales realizadas en el aula. Hamad (2013) habla sobre la importancia de los compañeros para practicar la lengua y de esa manera Krashen (1981) hace mención de los factores afectivos y emocionales, los cuales según Ayers & Gray (2013), al trabajar con amigos se va aportar al aprendizaje positivamente.

Es por ello que esta forma de trabajo le permitió al grupo conocerse más, e integrarse más, fortalecer esos lazos de amistad e identificar las habilidades, capacidades de sus compañeros para el cumplimiento de las actividades de clase, como dice Salinas (1998), trabajar juntos de forma colaborativa y de esa manera cada miembro del grupo se sintió importante y parte del grupo de modo tal que cada uno aportaba al trabajo, como Roselli (2007) dice, cuando se alcanza esa unión se logra esa participación activa en los estudiantes y se logra ese aprendizaje significativo, resultado que se dio en el trabajo de Díaz (2013) titulado “El Trabajo Colaborativo como Estrategia de Aprendizaje que produce Aprendizaje Significativo: Estudio de Caso de Estudiantes de la Carrera de Tecnología en Programación de Aplicaciones Web de la Universidad Autónoma de Bucaramanga”.

Ese trabajo colaborativo, también se solidificó con las actividades planificadas, cambiando la rutina de clase implementando la lúdica y las TIC, Rojas (2013) en su trabajo de grado titulado “Reforzando el aprendizaje del idioma inglés en el aula con el apoyo y uso de las TIC” también

vivió el desinterés de los estudiantes para expresarse en inglés para lo cual implementó las TIC en el aula, lo que favoreció el logro de este propósito, según Aebli (1991) esta labor le corresponde al docente, quien es el responsable de planear y organizar las actividades de clase con el propósito de fomentar ese interés en los estudiantes para hablar en inglés al proporcionar espacios donde tenga contacto directo con las TIC y se fomente ese trabajo lúdico con el fin de propiciar esos ambientes divertidos y motivadores mencionados por Brown (2001), Dos Santos (2013), en su trabajo de grado titulado “Estrategias creativas para el desarrollo de la producción oral en inglés” también obtuvo resultados positivos al transformar su práctica docente, por ello es importante modificar y transformar esos ambientes de aula.

. Esta forma de trabajo dentro del aula, también favoreció a la docente, ya que el trabajar en grupos pequeños, permitió un mejor manejo y organización del aula de clase, como de Sousa et al (2008) dicen, el cambio de aula expositiva posibilita al docente supervisar el trabajo de los estudiantes y dar claridad a dudas que tuvieran durante las actividades de clase. Los líderes también fueron un gran apoyo para la docente, porque ellos asumieron esa responsabilidad de guiar y apoyar a sus compañeros de clase en las actividades, y como dice Olarte (2016) fueron ese modelo a seguir en clase.

Pero no es suficiente con aplicar la lúdica, las TIC y el trabajo grupal, es necesario fomentar esa conciencia hacia el trabajo individual y grupal como lo mencionó Manzanares & Arriba (2014), y esto se logró con el uso de las rúbricas de clase, ya que estas fomentaron en los estudiantes esa mejora continua en sus procesos, siendo conscientes de los logros obtenidos y lo que hay que mejorar, además, les motivó para ser activos en su aprendizaje, es decir, que se logró tener ese alumno autorregulado como lo llama Nikalejeva & Krastina (2009).

Dillenbour (1999), menciona que la implementación de dinámicas y juegos en el aula permitirá desarrollar valores en los estudiantes, factor importante lograr esa convivencia armónica (Lucero, 2003) durante las actividades grupales, algunos valores logrados fueron: la responsabilidad, compañerismo, apoyo mutuo, respeto, tolerancia, valores muy importantes para las relaciones intragrupales e intergrupales.

Por otra parte, se evidencio que el cambiar la dinámica y forma de trabajo en los estudiantes para lograr esa autonomía en su aprendizaje, lleva tiempo, y tiene gran relación con la cultura y contexto de los estudiantes. En este proyecto se buscó generar en los estudiantes ese trabajo autónomo aprovechando las TIC como herramientas de trabajo, según Siemens (2017) para mejorar la habilidad oral. Pero infortunadamente, no se dio esos resultados positivos, algunos argumentos dados por los estudiantes es que en casa tenían otras responsabilidades y otros no contaban con internet, lo que impidió el desarrollo de ese trabajo independiente, como sí se dio en el trabajo de grado de Maloof (2014) titulado “La escritura de la mano de las nuevas tecnologías” quien en sus conclusiones sí logró que sus estudiantes hicieran uso de las herramientas tecnológicas de forma virtual.

7. Conclusiones

En esta tesis se determinó la influencia del trabajo colaborativo y las TIC para mejorar la habilidad oral en el idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes de grado noveno.

Con relación al primer objetivo se concluye que las dificultades que presentaban los estudiantes del grado noveno en la habilidad oral en inglés no se centraba solo en las fallas de pronunciación, sino que las actividades de clase influyeron en gran parte porque los estudiantes no se sentían interesados en participar y además no tenían ese apoyo de los compañeros con mejor nivel.

Con relación al segundo objetivo se concluyó que las herramientas tecnológicas usadas durante la implementación de este proyecto aportaron a la mejora de la habilidad oral al brindarse nuevos espacios de aprendizaje, logrando que los estudiantes se sintieran más interesados y motivados en la realización de las diferentes actividades y también, favoreció el trabajo en grupo para practicar y mejorar la pronunciación en inglés de una forma segura y privada.

Con relación al tercer objetivo se concluye que la secuencia de aprendizaje desde una perspectiva de trabajo colaborativo implementando la lúdica y las herramientas tecnológicas favorecieron en gran manera para generar interés en los estudiantes logrando esa motivación en el desarrollo de todas las actividades planificadas y permitiendo ese cambio de aula, dando más espacios y oportunidades de aprendizaje grupal.

Claro está, que no bastó solo con hacer esos cambios en las actividades y recursos de clase sino que fue muy importante crear el rol de líder para mejorar el trabajo en equipo llevando a los

estudiantes a mejorar los lazos de amistad con los compañeros de trabajo, fomentando los valores como la unidad, tolerancia, responsabilidad y colaboración, lo que permitió que los estudiantes se sintieran más interesados y cómodos al hablar en inglés notándose así mejoras en la pronunciación y en el ambiente de aula, ya que se vivió un ambiente de compañerismo y respeto.

Con relación al cuarto objetivo relacionado con los alcances y limitaciones se concluye que este proyecto es aplicable para los docentes de cualquier área porque brinda ideas de trabajo con el fin de motivar a los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje. También, lleva a pensar y repensar las prácticas pedagógicas por medio de los diarios de campo, e invertir más tiempo en escuchar a los estudiantes y el entorno para generar cambios de aula positivos, motivación y aprendizajes significativos.

8. Recomendaciones

Se recomienda que durante la conformación de los grupos se debe realizar de una forma consciente, y esta organización debe ser hecha por el docente quien es el que conoce a los estudiantes, sus fortalezas, debilidades y personalidad, para poder conformar grupos de trabajo sólidos y colaborativos de modo tal que se logre tener grupos equilibrados dentro del aula.

Por ello, se recomienda que el docente genere esos espacios dentro del aula para hacer uso de las herramientas tecnológicas con el fin de dinamizar las clases, cambiando la rutina y permitiendo hacer mejor uso de los tiempos de clase para el aprendizaje.

También, se recomienda a los docentes que se realice la planificación e implementación de las secuencias didácticas para organizar el aprendizaje, ya que con la implementación de estas se estructura mejor el aprendizaje y permite que los temas no se vean de forma aislada sino que se cree conexiones y propósitos teniendo en cuenta los intereses, gustos y estilos de aprendizaje, planificando actividades amenas para los estudiantes.

Es importante, abrir esos espacios de diálogo con los estudiantes, con relación a la planificación de las actividades de clase, con el fin de cambiar esos esquemas del docente como poseedor de conocimiento, y facilitar espacios de diálogo y acuerdos con los estudiantes para que ellos se sientan parte activa e importante en el aprendizaje.

Igualmente, se recomienda que los docentes fomenten el trabajo en equipos dentro del aula de clase porque éste facilita no solo la realización de las actividades sino también, las relaciones personales entre los estudiantes lo que genera en ellos mayor compromiso y seguridad en el

cumplimiento de las tareas. Igualmente, esta forma de trabajo facilita al docente tener un mejor manejo del grupo porque le permitirá cumplir con su rol de guía y mediador en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Otra recomendación, es fomentar esa cultura en el aula de clase de la autoevaluación y coevaluación, ya que esto permite que los estudiantes sean conscientes de sus errores y se preocupen por mejorar cada día, logrando reconocer sus habilidades y fortalezas para solidificar esos procesos de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Abril, V. (2008). Técnicas e instrumentos de la investigación. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41375407/Tecnicas_e_Instrumentos_Material_de_clases_1.pdf.
- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo* (Vol. 57). Narcea Ediciones.
- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*, (6).
- Alavi, M. (1994). Computer-mediated collaborative learning: An empirical evaluation. *MIS quarterly*, 159-174.
- Álvarez Rodríguez, J. (2002). Análisis descriptivo de los valores sentimiento y emoción en la formación de profesores de la Universidad de Granada.
- Amado, B., & Milena, F. (2017). Influencia de Facebook, Youtube y Skype para el mejoramiento del aprendizaje en las competencias comunicativas del idioma inglés de los estudiantes del octavo grado de la institución educativa Braulio González de la ciudad de Yopal Casanare Colombia. Año 2016.
- Anguita, J. C., Labrador, J. R., Campos, J. D., Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Antonio, J. M. V., Mosqueda, J. S. H., Vázquez-Antonio, J., Hernández, L. G. J., & Calderón, C. E. G. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356.
- Ayers, H., & Gray, F. (2013). *Classroom management: A practical approach for primary and secondary teachers*. Routledge.

- Báez, L. A. (2018). *Uso de la plataforma edmodo en el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10654/17535>
- Baiges, E. B., & Surroca, N. V. (2014). Valoración del uso de las herramientas colaborativas Wikispaces y Google Drive, en la educación superior. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (49), a283-a283.
- Bautista, G., & Borges, F. (2013). Smart classrooms: Innovation in formal learning spaces to transform learning experiences. *Bulletin of the IEEE Technical Committee on Learning Technology*, 15(3), 18-21.
- Beatriz, E., Florián, G., Baldiris, S., & Fabregat, R. (2010). A new competency-based e-assessment data model: Implementing the AEEA proposal. *IEEE EDUCON 2010 Conference* (pp. 473-480).
- Bemer, A. M., Moeller, R. M., & Ball, C. E. (2009). Designing Collaborative Learning Spaces. *Book Review Editor*, 139.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172.
- Bonilla, A. (2016). Diseño de una estrategia de enseñanza y aprendizaje bimodal mediada por la plataforma Khan Academy como herramienta de apoyo en estudiantes de séptimo grado (Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Javeriana).
- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.) New York:
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An Interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman, Inc
- Calderón López, E. J. (Sin fecha) *Rejilla de evaluación de la producción escrita*
- Calvente, M. G., & Rodríguez, I. M. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Aten Primaria*, 25, 181-186.

- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1,1-47
- Canale, M. (2014). From communicative competence to communicative language pedagogy. In *Language and communication* (pp. 14-40). Routledge.
- Carballo-Calero, M. V. F. (2006). Las TIC en la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera (ILE): una herramienta online y una off-line. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 5(2), 409-416.
- Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (2009). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo.
- Casal, J., & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev.*, 1(1), 3-7.
- Castellanos Sánchez, A., & Martínez De la Muela, A. (2013). Trabajo en equipo con Google Drive en la universidad online. *Innovación educativa (México, DF)*, 13(63), 75-94.
- Ccente Vilcarano, C., & Guzmán Flores, I. (2014). Uso del programa Netsupport School y su relación con el aprendizaje de diseño gráfico en los alumnos del 3er grado de secundaria, turno mañana, de la IE N° 1228 Leoncio Prado Gutiérrez, Ate Vitarte-Lima.
- Chacón, C. T., & Pérez, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 41-54.
- Charur, C. Z. (1983). Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal una experiencia de trabajo. *Revista Perfiles Educativos*, (1).
- Checkland, P., & Poulter, J. (2006). *Learning for action: a short definitive account of soft systems methodology and its use, for practitioners, teachers and students*. John Wiley and Sons Ltd.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge University Press.
- Coll, C. (Ed.). (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Ediciones Morata.

- Correa, L. M. Z. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto Educativo*, 28, 1-citation_lastpage.
- De Educación, L. G. (1994). Ley 115 de 1994. *Constitución Política de Colombia*.
- De Freitas, S. (2006). Learning in immersive worlds: A review of game-based learning.
- De Sousa, L. B., Moura, E. R. F., & Barroso, M. G. T. (2008). Promoción de un ambiente de aprendizaje positivo. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 106-112.
- Díaz Carrero, G. (2013). El Trabajo Colaborativo como Estrategia de Aprendizaje que produce Aprendizaje Significativo: Estudio de Caso de Estudiantes de la Carrera de Tecnología en Programación de Aplicaciones Web de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *UNAM, México, consultada el, 10(04), 2016*.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?
- Dos Santos, A. M. (2013). Estrategias creativas para el desarrollo de la producción oral en Inglés (Master's thesis).
- Downes, S. (2008). Places to go: Connectivism & connective knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(1), 6.
- Elliot, J. (1991). Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (10), 45-68.
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., & Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Bilingüe. Educación y educadores*, 15(3), 363-381.

- Figueira, M. E. M., González, F. T., & Rivas, M. R. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911
- Francescato, D., Porcelli, R., Mebane, M., Cuddetta, M., Klobas, J., & Renzi, P. (2006). Evaluation of the efficacy of collaborative learning in face-to-face and computer-supported university contexts. *Computers in human behavior*, 22(2), 163-176.
- Fuentes, C. N. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (7), 1-14.
- García Cobo, A. (2013). Variables afectivas en la adquisición de una lengua extranjera: motivación y ansiedad.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language teaching*, 26(1), 1-11.
- Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical teacher*, 38(10), 1064-1069.
- González, K. J. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación*, 33(2), 95-107.
- Graells, P. M. (1999). Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo. *Educar*, (25), 95-111.
- Gueldenzoph, L, & May, G. (2002). Collaborative peer evaluation: Best practices for group member assessments. *Business Communication Quarterly*, 65(1), 9-20.
- Guerra Ríos, S., & Lara de Orellana, A. (2009). Proyecto de autoevaluación con fines de mejoramiento del Colegio Fiscal Experimental Aguirre Abad (Doctoral dissertation, Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.).

- Guzmán, M. (2007). Las técnicas grupales Rejilla y Phillips 66 (Doctoral dissertation, Tesis para el grado de Maestría en Educación Superior. Lima, Perú).
- Hamad, M. M. (2013). Factors Negatively Affect Speaking Skills at Saudi Colleges for Girls in the South. *English Language Teaching*, 6(12), 87-97.
- Hernández Herrera, C. A., Rodríguez Perego, N., & Vargas Garza, Á. E. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería en un tecnológico federal de la ciudad de México. *Revista de la educación superior*, 41(163), 67-87.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación.
- Hernández, J. F. C., Ocaña, A. M. A., Sánchez, A. C., Sirvent, R. M. P., & González, P. P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2), 131-151.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376.
- Hymes, D. (1972). Competencia comunicativa. Editorial Pride and Holmes, 42.
- Jonassen, D. H. (1999). Constructivist learning environments on the web: engaging students in meaningful learning. In *The educational technology conference and exhibition, singapore*. retrieved september 24, 2003 from <http://www.moe.edu.sg/iteducation/edtech/papers/d1.pdf>.
- Kim, D, & Margolis, D. (2000). Korean student exposure to English listening and speaking: Instruction, multimedia, travel experience and motivation. *The Korea TESOL Journal*, 3(1), 29-54.
- Kongchan, C. (2008). How a non-digital native teacher makes use of Edmodo. In *5th Intenational Conference ICT for language learning*.

Krashen, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*.

Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Graó.

Levelt, W. J. (1993). *Speaking: From intention to articulation*, vol. 1.

Lima Alonzo, C. M. (2012). *Las actitudes del maestro y su relación con la motivación y desmotivación del alumno en la escuela primaria* (Doctoral dissertation, Universidad de San Carlos de Guatemala).

Lirón Ruiz, Y. (2008). *Dinámica de grupos. La integración en un grupo: entorno, afinidad, intereses y valores sociales. Estructuración del grupo: tipos, relaciones interpersonales y dinámica interna. Distribución de funciones en grupo: roles. Tipos de liderazgo. Resolución de conflictos grupales. Técnicas de trabajo con grupos. Observación y registro de la dinámica grupal. Contribuciones a las Ciencias Sociales*.

Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press.

López, J. M. S., Lorraine-Leo, J., & Miyata, Y. (2013). *Uso de Edmodo en proyectos colaborativos internacionales en Educación Primaria. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (43), a224-a224.

López, P. L. (2004). *Población muestra y muestreo*. Punto cero, 9(08), 69-74.

Lucero, M. M. (2003). *Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo*. *Revista iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21.

Maloof Díaz, A. G. (2014). *La Escritura De La Mano De Las Nuevas Tecnologías* (Doctoral dissertation, Universidad Industrial de Santander, Escuela De Educación).

- Manzanares, M. C. S., & Arreba, A. B. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicológica*, 21(1), 28-35.
- Manzaneda, F., & Madrid, D. (1997). Actitudes y motivación en la clase de inglés (1º de BUP). *Francisco Manzaneda Oneto" In Memoriam", The Grove*, 4, 153-171.
- Martín, E. D. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. *JI Pozo y MP Pérez (coords.). Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, 199-215.
- Martínez, B. A. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista complutense de educación*, 19(2), 253-274.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile.
- Mcerl. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. La Gota que Camina.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata.
- Meliá, J. J., & Suárez, J. M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Fuensanta Hernández Pina La evaluación en la educación secundaria obligatoria en el nuevo sistema edu*, 14(2), 141-163.
- Mena Benet, T. (2013). Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación.

- Mercier, E. M., Higgins, S. E., & Joyce-Gibbons, A. (2016). The effects of room design on computer-supported collaborative learning in a multi-touch classroom. *Interactive Learning Environments*, 24(3), 504-522.
- Mesias, O. (2004). La investigación cualitativa.
- Ministerio de Educación de Colombia. Programa Nacional de Bilingüismo. Disponible en
- Ministerio de Educación Nacional (2006), Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Bogotá, Colombia, MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. Revista Altablero n° 37 octubre – diciembre 2005.
- Monk, A., & Howard, S. (1998). Methods & tools: the rich picture: a tool for reasoning about work context. *interactions*, 5(2), 21-30.
- Morales Ríos, S., & Ferreira Cabrera, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(2), 95-118.
- Muñoz Lahoz, C. (2001). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. ELUA. *Estudios de Lingüística*, Apéndice 1 (2001); pp. 249-270.
- Nikolajeva, I., & Krastiņa, E. (2009). Self-regulated learning environment in classes in secondary school. *CULTURE. EDUCATION.*, 207.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Prentice hall.
- Nussbaum, L., & Bernaus, M. (Eds.). (2010). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria*. Síntesis.

- Olarte, A. C. (2016). La enseñanza del inglés en la escuela primaria: algunos problemas críticos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 9-10.
- Ornelas, V. G. (2008). Estrategias de enseñanza y aprendizaje (Vol. 10). Editorial Pax México.
- Padurean, A., & Margan, M. (2009). Foreign language teaching via ICT. *Revista de Informática Sociala*, 7(12), 97-101.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace* (Vol. 12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pérez, M. M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278.
- Piaget, J., & Vigotsky, L. (2012). Teorías del aprendizaje. Materia.
- Quiroz, J. S. (2011). Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Editorial UOC.
- Richards, J. C & Rodgers, T. S. (Ed.). (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, M. D. L., Zavala Pérez, G. E., & Solís Morán, B. E. (2009). Motivación en los docentes para la Innovación Educativa (IE) en el CICS-Milpa Alta: un acercamiento al resultado de la formación docente.
- Rojas Bonilla, P. (2013). Reforzando el aprendizaje del idioma Inglés en el aula con el apoyo y uso de las TIC (Doctoral dissertation, SUV-BD-UAEH).
- Romero-Abrio, A., & Hurtado, S. (2017). ¿Hacia dónde va el rol del docente en el siglo XXI? Estudio comparativo de casos reales basados en las teorías constructivista y conectivista. *Hekademos: revista educativa digital*, (22), 84-92.
- Roselli, N. (2007). El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación. *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina*, 481-498.

- Rubio Osuna, M. C. (2011). Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (46).
- Ruiz, R. S. (2016). Las tecnologías educativas 2.0: aplicación práctica de los storybooks digitales en educación primaria e infantil. *Competencia digital y tratamiento de la información: Aprender en el siglo XXI*, 153, 327.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Salinas, J. (1998). Redes y desarrollo profesional del docente: Entre el dato serendipiti y el foro de trabajo colaborativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2(1), 13-24
- Sánchez Prieto, J. C., Olmos Migueláñez, S., & García-Peñalvo, F. J. (2016). Las tabletas digitales en educación formal: Características principales y posibilidades pedagógicas.
- Sánchez, A., Benigna, G., Cruz, M., & Nativí, J. (2005). Estrategias metodológicas innovadoras para la Enseñanza del Idioma Inglés y su incidencia en el dominio y comprensión del mismo en los estudiantes de tercer ciclo de educación básica, de la zona urbana del Distrito Educativo 14-05, Municipio de La Unión, Departamento de La Unión, durante el período agosto 2004-agosto 2004 (Doctoral dissertation, Universidad de El Salvador).
- Siemens, G. (2017). Connectivism. *Foundations of Learning and Instructional Design Technology*.
- Siza, M. (2009). Incidencia de una propuesta didáctica que integra los medios informáticos, desde el enfoque socio-constructivista en el desarrollo de la competencia matemática. Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. Recuperado el, 2.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Karnac Books.
- Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.

- Taba, H. (1993). *Elaboración del curriculum*. Troquel Editorial.
- Tierno, B. (1994). *Valores humanos*. Taller de editores.
- Tochon, F. V. (2009). The Key to Global Understanding: World Languages Education—Why Schools Need to Adapt. *Review of Educational Research*, June 2009, Vol. 79, No. 2, pp. 650–681. Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/79/2/650>.
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós. Buenos Aires
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Ernst Klett Sprachen.
- Valero-García, M., & de Cerio, L. M. D. (2005, September). Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada. In *Actas del Simposio Nacional de Docencia en Informática (SINDI)*, Granada (pp. 25-32).
- Wang, Q. (2009). Design and evaluation of a collaborative learning environment. *Computers & Education*, 53(4), 1138-1146.
- Wang, S. L., & Lin, S. S. (2007). The effects of group composition of self-efficacy and collective efficacy on computer-supported collaborative learning. *Computers in human behavior*, 23(5), 2256-2268.
- Wiener, H. S. (1986). Collaborative learning in the classroom: A guide to evaluation. *College English*, 48(1), 52-61.
- Zafar, S., & Meenakshi, K. (2012). A study on the relationship between extroversion-introversion and risk-taking in the context of second language acquisition. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 1(1), 33-40.
- Zurita, G., Nussbaum, M., & Salinas, R. (2005). Dynamic grouping in collaborative learning supported by wireless handhelds. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(3), 149-161.

Apéndices

Apéndice A. Taller de inglés

Actividad diagnóstica en grupos – cuestionario

1. ¿Te gusta la clase de inglés?
2. ¿Por qué piensas que es importante el idioma inglés?
3. ¿Crees que las horas de clase son suficientes para aprender el idioma?
4. ¿Cuál de las habilidades te parece más difícil?
5. ¿Cuál de las habilidades en inglés te gustaría mejorar más?
6. ¿Tienes acceso a internet en casa?
7. ¿Cuánto tiempo inviertes en casa para estudiar inglés?
8. ¿Cuándo tienes que hacer una presentación oral en inglés, qué es lo que más se te dificulta?
9. ¿Cómo te sientes cuando tienes que hacer una presentación oral en inglés frente a la clase?
10. ¿Cómo crees que sería para ti más fácil hacer una presentación oral?

Apéndice B. Pintura enriquecida



Apéndice C. Consentimiento informado

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

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

La presente investigación será realizada por la estudiante Elizabeth Samiento Godoy bajo la dirección de la Magíster María del Pilar Vargas Deza, de la Maestría en Informática para la Educación (MIE) de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es implementar el trabajo colaborativo mediado por las TIC como estrategia para desarrollar la habilidad oral en el idioma Inglés de los estudiantes de noveno grado en una institución educativa de carácter público en el municipio de Floridablanca, Santander.

Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, se le pedirá responder preguntas en un pre-test y post-test en la habilidad oral, realizar un diario donde consignará sus apreciaciones de la clase de Inglés, realizará auto-evaluación, co-evaluación y una encuesta, que no tomará muchos minutos de su tiempo. Lo que responda se tendrá en cuenta para reconocer el alcance de los objetivos propuestos.

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

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

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Nombre del padre de familia

Firma del padre de familia

Nombre de mi hijo (a) participante

Fecha:

Apéndice D. Asentimiento informado

ASENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por la docente Elizabeth Sarmiento Godoy. He sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es implementar el trabajo colaborativo mediado por las TIC como estrategia para desarrollar la habilidad oral en el idioma inglés de los estudiantes de noveno grado en una institución educativa de carácter público en el municipio de Floridablanca, Santander.

Me han indicado también que tendré que responder un pre-test y post-test en la habilidad oral, realizar un diario donde consignare mis apreciaciones de la clase de inglés, realizar auto-evaluación, co-evaluación y una encuesta, lo cual no tomará muchos minutos de mi tiempo.

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

Firma del Participante**Fecha**

Apéndice E. Diario de campo.

Título: Registro de lo observado en clase de inglés		Tipo de registro: Observación 2
Fecha: 21/Marzo/2019 Bucaramanga, 10:30 a.m -11:30 a.m	Ubicación: Flondablanca, Santander, Colombia	Fecha: 21/Marzo/2019 Bucaramanga, 10:30 a.m -11:30 a.m
Participantes: Estudiantes del grado 9-03	Fecha de creación: 21 de Marzo	
Hipótesis de acción: los estudiantes comparten con sus compañeros sobre los problemas ambientales de su contexto.	Otras preguntas: Observar el trabajo en equipo de los estudiantes para llegar a acuerdos.	
Descripción de lo observado	Categorías antropológicas	Nota personal
<p>La docente ingresa al aula de clase saluda a los estudiantes y escribe en el tablero la agenda del día. La docente explica que los estudiantes deben trabajar en los mismos grupos de la clase anterior y que deben ponerse de acuerdo para explicar un problema ambiental que sea común en el colegio y deben crear una estrategia que se pueda aplicar para poder superar ese problema.</p> <p>Los estudiantes se organizan en los grupos correspondientes lo que implicó aproximadamente 5 minutos de la clase, porque algunos compañeros no habían venido a clase entonces tenían que ubicarse en algún grupo.</p> <p>La docente hace entrega de un pliego de papel bond a cada grupo y les recuerda que ellos debían traer los marcadores para realizar la actividad.</p> <p>Los estudiantes inician el trabajo en los grupos. Hay estudiantes que dicen que no quieren trabajar con otros estudiantes porque ellos no hacen nada, la docente dialoga con estos estudiantes y les recuerda que todos deben aportar al trabajo.</p> <p>También durante el desarrollo de las actividades se observa que los estudiantes con mejor nivel de inglés son los que toman la vocería del trabajo y son los que realizan la gran parte de la actividad.</p> <p>La docente se pasea por cada uno de los grupos para dar claridad a preguntas o vocabulario, y al mismo tiempo para mirar el progreso de cada uno de los grupos.</p> <p>Ya se va a finalizar la hora de clase y la docente pregunta a los estudiantes cuales grupos no han terminado, y la mayoría de ellos levantan la mano, por lo tanto la docente les dice que se continuará con la actividad la siguiente clase porque todos los grupos no han terminado las carteleras.</p>	<p>Organización para el trabajo grupal.</p> <p>Diferentes niveles de inglés en el aula</p> <p>Actividades que consumen bastante tiempo de clase.</p>	<p>El realizar las carteleras en el aula de clase implica mucho tiempo que no se aprovecha para el aprendizaje. Por ello es necesario buscar otra forma de trabajo colaborativo para que los estudiantes desarrollen el trabajo en grupo de una forma virtual o usando las tabletas en la clase.</p> <p>También se visualiza que al conformar los grupos de trabajo por lo general los estudiantes se organizan con los amigos y se ve que los estudiantes con mejor nivel se buscan unos con otros.</p>

Apéndice F. Encuesta online.

PRODUCCION ORAL.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

Maestría de Informática para la Educación – Universidad Industrial de Santander.

Investigador principal:

Docente Elizabeth Sarmiento Godoy

Este proyecto de investigación tienen como objetivo Implementar el trabajo colaborativo mediado por las TIC como estrategia para desarrollar la habilidad oral en el idioma inglés de los estudiantes de noveno grado en una institución educativa de carácter público en el municipio de Floridablanca, Santander.

En este marco de trabajo, lo invito a participar de la siguiente encuesta la cual tiene como objetivo principal conocer el acceso y uso que usted tienen a Internet y cuáles son las causas que afectan su producción oral en inglés.

Tenga en cuenta que esta encuesta es únicamente para fines investigativos y la información recopilada se tratará de forma confidencial.

1. Dirección de correo electrónico *

2. Nombre completo:

3. Grado:

4. 1. ¿Usted tiene acceso a Internet en casa?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

5. 2. ¿Con qué frecuencia usted usa el Internet a la semana?

Marca solo un óvalo.

5 a 7 días

3 a 4 días

6. 3. ¿En qué lugar accede a Internet habitualmente?

Marca solo un óvalo.

- Casa
- Vecino o amigos
- Colegio
- Sala de Internet
- No accede

7. 4. ¿Cuál es el uso más común que le da a Internet?

Marca solo un óvalo.

- Entretenimiento (Juegos, videos, películas, etc)
- Comunicación (E-mail, Skype, etc)
- Apoyo a tareas escolares

8. 5. ¿Cuál de las siguientes herramientas tecnológicas usa o ha usado para propósitos académicos?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Google Drive
- Edmodo
- Blogger
- Wikispaces
- Google classroom
- Ninguna de las anteriores

9. 6. ¿Con qué frecuencia habla inglés durante las clases de inglés?

Marca solo un óvalo.

- Siempre
- A veces
- Nunca

10. 7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue "a veces" o "nunca" ¿Cuál es la razón o razones por la cual no habla en inglés durante la clase?

11. 8. ¿Cuál cree que es su nivel de inglés con relación a la habilidad oral (speaking)?

Marca solo un óvalo.

- Bajo
 Básico
 Intermedio
 Alto

12. 9. ¿Cuáles actividades de clase le gustaría que se desarrollarán para mejorar la habilidad oral en inglés (speaking)?

13. 10. Prefiere que las actividades de speaking se desarrollen de forma individual o grupal. Justifique su respuesta.

14. 11. ¿Cuáles son sus temas de interés para hablar en inglés?

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Música
 Situaciones o problemáticas reales
 Farandula
 Cine y televisión
 Familia

15. 12. ¿Siente temor a equivocarse cuando habla en inglés durante la clase?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

16. 13. Justifica la pregunta 12.

17. 14. ¿Cuál piensa que es la manera adecuada para que le corrijan, cuando se equivoca al hablar en inglés?

Marca solo un óvalo.

- Con una intervención del profesor en público.
- Con una intervención del profesor individualmente.
- Con una intervención de un compañero en público.
- Con una intervención de un compañero individualmente.

18. 15. ¿De qué manera cree que el profesor de inglés puede ayudarle a desarrollar la habilidad oral?

Con la tecnología de

 Google Forms

Apéndice G. Prueba de nivel



Apéndice H. Rúbrica prueba de nivel

RÚBRICA PARA EVALUAR LA PRODUCCIÓN ORAL

1= Necesita mejorar

2= Aceptable

3= Satisfactoria

4= Excelente

Pronunciación

- ___ 4. Es fácil de entender el mensaje y casi no comete errores de pronunciación.
- ___ 3. Habla claro y entendible y los errores de pronunciación no afectan el mensaje.
- ___ 2. Algunas veces se pierde el hilo del mensaje y comete varios errores de pronunciación.
- ___ 1. El mensaje es difícil de entender debido a los errores de pronunciación.

Fluidez

- ___ 4. Se expresa con facilidad y espontaneidad de una forma fluida.
- ___ 3. Realiza pausas durante la conversación, pero estas no afectan la comprensión del mensaje.
- ___ 2. Se expresa con dificultad y el mensaje es poco entendible.
- ___ 1. Se expresa haciendo demasiadas pausas y el mensaje no es comprensible.

Gramática

- ___ 4. Presenta muy pocos errores de gramática, pero el mensaje es claro.
- ___ 3. Presenta algunos errores de gramática, pero el mensaje es comprensivo.
- ___ 2. Presenta muchos errores de gramática lo que genera que el mensaje no sea claro.
- ___ 1. El mensaje no es claro por los tantos errores gramaticales presentados.

Vocabulario

- ___ 4. Emplea variedad de vocabulario y lo usa apropiadamente.

- ___3. Emplea vocabulario moderado y lo usa apropiadamente.
- ___2. El mensaje es limitado porque no emplea el vocabulario apropiado.
- ___1. El vocabulario utilizado es muy limitado y no está acorde al propósito del mensaje.

Habilidad comunicativa

- ___4. La comunicación es natural y muestra seguridad durante la presentación.
- ___3. La comunicación es natural, aunque muestra ciertas dudas y un poco de ansiedad.
- ___2. La comunicación no es natural, presenta muchas dudas y bastante ansiedad.
- ___1. No tiene claridad en el mensaje que quiere transmitir mostrando bastante inseguridad.

Apéndice I. Secuencia didáctica 1.

Asignatura: Inglés	Unidad temática: Past tense	Tema general: Regular verbs
DBA inglés: Intercambia información sobre temas del entorno escolar y de interés general en una conversación.		Estándar: Expreso mis opiniones, gustos y preferencias sobre temas que he trabajado en clase, utilizando estrategias para monitorear mi pronunciación.
Sesiones: 8 sesiones	Horas: 11	fecha implementación – finalización: mayo 8, 2019 – mayo 30, 2019
Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Elizabeth Sarmiento Godoy		
Finalidad, propósitos u objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> ● Esta secuencia didáctica tiene como finalidad familiarizar a los estudiantes con el grupo de trabajo, para la ejecución de diversas actividades en el aula con el fin de mejorar y fortalecer la pronunciación de verbos regulares y vocabulario en pasado simple. ● Capacitar a los estudiantes en el manejo y acceso a la plataforma ELL, realizando actividades y haciendo uso de las diademas para la realización de actividades de escucha y habla. 		
Orientaciones generales para la evaluación:		
La evaluación de las actividades acá propuestas se evaluarán usando una rúbrica, por medio de la cual se hará autoevaluación y coevaluación. Principalmente se tendrá en cuenta el trabajo en equipo eje principal de la secuencia.		
Recursos: Tabletas, plataforma ELL, video beam, portátil, Netsupport		

Sesión 1
Actividades
Apertura: Se habla a los estudiantes sobre la plataforma ELL y se pregunta quienes han ingresado a ella desde casa.
Desarrollo: Se les dice a los estudiantes que hoy se va a trabajar en el aula de física donde están las tabletas. la docente organiza a los estudiantes de acuerdo a la lista de clase para tener una mejor organización y control de las tabletas, ya que estas también están numeradas. Seguidamente, la docente recuerda a los estudiantes la clave de ingreso a la plataforma y usuario para acceder a la plataforma ELL Campus. Se trabaja la unidad 1 que está relacionada con el pasado simple. Los estudiantes deben realizar los ejercicios de listening y vocabulario que allí se presentan. Se asigna líderes en cada fila para que sean los responsables de entrega y recogida de las diademas y tabletas a sus compañeros.
Cierre: La docente realiza una ronda de preguntas sobre el pasado simple para revisar lo realizado en la plataforma.
Bibliografía: Video: http://sdb.ellcampus.com/3763?lang=en
Sesión 2
Actividades
Apertura: la docente les pregunta a algunos estudiantes sobre lo que hicieron el día de ayer, se escucha algunas intervenciones de los estudiantes.
Desarrollo: La docente les comenta a los estudiantes que se proyectará un video el cual tiene las reglas de pronunciación de los verbos regulares en pasado simple. Después los estudiantes junto con la docente pronuncian los verbos haciendo un choral drill para internalizar y comprender las reglas.

<p>Después los estudiantes deben organizarse en los grupos ya organizados, con su líder para practicar la pronunciación de los verbos.</p>
<p>Cierre: la docente muestra algunos verbos y aleatoriamente le pregunta a algunos grupos para observar que apliquen las reglas correctamente.</p>
<p>Bibliografía: Video: https://www.youtube.com/watch?v=-_WYJCIELoc&t=300s</p>
<p>Sesión 3</p>
<p>Actividades</p>
<p>Apertura: Se recuerda algunos verbos y las reglas de estos aprendidas la clase anterior.</p>
<p>Desarrollo: La docente les comenta a los estudiantes que hoy realizaran un trabajo en grupo para trabajar los verbos en pasado simple como la actividad que se realizó la clase anterior en los grupos.</p> <p>Para ello los estudiantes deben conformar grupos más grandes, de 8 personas. La docente le da un sobre a cada grupo con unos verbos y un rollo de cinta.</p> <p>Seguidamente los estudiantes se dirigen a la cafetería y a los pasillos del primer piso donde está el cartel pegado en la pared.</p> <p>Los estudiantes deben entre todos ayudarse con la pronunciación de los verbos y ubicarlos en el cuadro correspondiente de acuerdo a las reglas aprendidas.</p> <p>Los estudiantes se desplazan al aula de clase donde se realiza la corrección de la actividad, la cual se califica de acuerdo a los puntos logrados por cada grupo.</p>
<p>Cierre: los estudiantes califican el trabajo de grupo, de acuerdo a la participación y aporte al trabajo.</p>
<p>Bibliografía: Video:</p>
<p>Sesión 4</p>

Actividades
Apertura: La docente nombra algunos verbos y los estudiantes deben pronunciarlos en el pasado simple usando apropiadamente las reglas aprendidas.
Desarrollo: la docente explica a los estudiantes que van a realizar un juego, bingo, con los verbos en pasado simple, explica que a medida que van saliendo los verbos los estudiantes deben decir una oración usando el pasado simple con cada uno. La docente llama a los líderes de cada grupo y hace el ejemplo con ellos para aclarar dudas sobre la actividad. Los estudiantes inician el trabajo en cada uno de sus grupos y la docente observa y guía a los estudiantes en la actividad.
Cierre: la docente va grupo por grupo escuchando lo que ellos piensan de la actividad.
Bibliografía:
Video:
Sesión 5
Actividades
Apertura: La docente les comenta a los estudiantes que hoy trabajarán en la sala de física con las tabletas.
Desarrollo: Los estudiantes líderes de cada fila entregan las tabletas y las diademas correspondientes a sus filas. La docente les proyecta a los estudiantes unas imágenes y ellos deben decir que ocurrió en cada foto, haciendo uso del pasado simple. Después les pide a los estudiantes que ingresen a la plataforma a trabajar en la unidad 2 y realicen las actividades. Después, la docente trabaja el programa Netsupport para realizar juegos de speaking en el aula de forma individual y de forma grupal.

La docente se apoya de algunas imágenes y los estudiantes también arman oraciones en cadena con el fin de crear una historia en pasado simple.

Cierre: La docente cierra la actividad haciendo algunas preguntas a los estudiantes sobre lo aprendido, y sobre los juegos realizados en clase.

Bibliografía:

Video:

Sesión 6

Actividades

Apertura: La docente les comenta a los estudiantes que se realizará un juego de mesa el cual contienen preguntas, verbos e imágenes para que los estudiantes practique el pasado simple dando respuestas, describiendo las imágenes y armando oraciones con los verbos.

Desarrollo: la docente entrega a cada líder de grupo el material para realizar la actividad. Los grupos se organizan e inician el juego, ellos deben poner las reglas del juego poniéndose de acuerdo como grupo.

La docente se mueve entre los grupos para aclarar dudas y guiar la actividad.

Cierre: la docente recoge los materiales del juego y le pregunta a los estudiantes sobre la actividad, y lo que aprendieron.

Bibliografía:

Video:

Sesión 7

Actividades

Apertura: la docente les comenta a los estudiantes que la actividad de hoy se realizara con unas imágenes donde ellos tienen que organizarlas y crear una historia en pasado simple.

Desarrollo: la docente les pide a los grupos que se organicen para iniciar la actividad. Se proyecta unas imágenes y los estudiantes desde sus grupos deben crear una historia en pasado simple.

La deben escribir y preparar para exponerla a los compañeros de clase.

La docente se mueve entre los grupos para guiar y aportar al trabajo.

Los grupos deben presentar a los compañeros de clase la historia creada por ellos oralmente.

Cierre: se felicita a cada uno de los grupos y ellos realizan una autoevaluación y coevaluación del trabajo realizado en los grupos.

Bibliografía:

Video:

Sesión 8

Actividades

Apertura: la docente saluda a los estudiantes y le comenta que la actividad de hoy se realizara en el ecoparque.

Desarrollo: La docente da las instrucciones de la actividad diciendo que se continuara trabajando en los grupos pero que esta vez el líder no tendrá que realizar el papel de guía en la pronunciación de las palabras, sino que los otros estudiantes serán los que se ayudaran entre ellos para el logro de los objetivos.

La actividad trata de un dictation runner, y que cada líder deberá escribir lo que los estudiantes de su grupo le dicen. A cada grupo la docente le da una lectura sobre una rutina de una persona en pasado simple.

Los estudiantes están ubicados en un punto estratégico y se deben aprender frases cortas y correr hasta donde está el líder para dictarles la frase.

Esta actividad depende mucho de la habilidad que tengan los estudiantes con relación a la pronunciación de las palabras y capacidad de memoria.

Al finalizar la actividad, la docente se desplaza al aula de clase con los estudiantes para evaluar la actividad.

Se intercambia los dictados de cada grupo y se revisa por los compañeros comparándolos con el párrafo dado.

Cierre: se le pregunta a los chicos que les gusto, que fue lo que no permitió que se logaran los objetivos.

Bibliografía:

Video:

Apéndice J. Secuencia didáctica 2

Asignatura: Inglés	Unidad temática: Past tense	Tema general: Past tense events
DBA inglés: Realiza exposiciones cortas sobre un tema académico de su interés. Para esto, tiene en cuenta la secuencia de las acciones, la claridad de las ideas y se asesora con sus compañeros y su profesor.		Estándar: Expreso mis opiniones, gustos y preferencias sobre temas que he trabajado en clase, utilizando estrategias para monitorear mi pronunciación.
Sesiones: 7 sesiones	Horas: 11	fecha implementación – finalización: Junio 5, 2019 – julio 17, 2019
Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Elizabeth Sarmiento Godoy		
Finalidad, propósitos u objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> ● Esta secuencia didáctica tiene como finalidad fortalecer el trabajo colaborativo en los grupos de trabajo dentro y fuera del aula de clase haciendo uso de las herramientas tecnológicas con el fin de narrar eventos en el pasado poniendo en práctica lo aprendido en clase. ● Usar herramientas tecnológicas como storyjumper, google +, plataforma ELL, Netsupport y las herramientas ofimáticas para interactuar con los compañeros de clase dentro y fuera del aula. ● Apoyar el trabajo de clase con los compañeros y docente para mejorar la habilidad oral en inglés. 		
Orientaciones generales para la evaluación:		

La evaluación de las actividades acá propuestas se evaluarán usando una rúbrica, por medio de la cual se hará autoevaluación y coevaluación. Principalmente se tendrá en cuenta el trabajo en equipo y el uso de las herramientas tecnológicas.

Recursos: Tabletas, plataforma ELL, video beam, portátil, Netsupport, Storyjumper, Google+, herramientas ofimáticas.

Sesión 1

Actividades

Apertura: La docente ingresa al aula de clase y saluda a los estudiantes. Le pregunta a los estudiantes que tipo de juego ellos realizan en línea.

Desarrollo: La docente les comenta a los estudiantes que hoy se realizaran actividades, juegos en línea para practicar lo aprendido dentro de los grupos.

La docente da a cada grupo de trabajo un color y unos materiales para realizar una bandera para la actividad.

Después, se organiza los grupos para dar inicio a la actividad. La docente ingresa a un link el cual contiene diversos juegos en línea para trabajar el pasado simple tema que se está viendo con los estudiantes.

Se realiza tres juegos diferentes, la docente contabiliza los puntos logrados por cada grupo para observar el progreso y al finalizar la actividad se hace una retroalimentación de la actividad.

En la siguiente hora de trabajo se realiza una actividad de preguntas y respuestas con los estudiantes líderes quienes lideran esta actividad dentro de su grupo.

La docente entrega a cada líder un sobre con preguntas relacionadas al pasado simple y le dice a los estudiantes que deben dar respuestas a estas preguntas dentro de los grupos.

Cierre: La docente le pide a los estudiantes que finalicen la actividad y que las preguntas las practiquen en casa, porque en la siguiente clase se hará una actividad con ellas.

Bibliografía:

Video:

<p>URL: http://www.eslgamesworld.com/members/games/index.html http://www.eslgamesworld.com/</p>
Sesión 2
Actividades
<p>Apertura: La docente saluda a los estudiantes y realiza tres preguntas trabajadas la clase anterior para recordar la actividad.</p>
<p>Desarrollo: La docente les comenta a los estudiantes que la clase anterior trabajaron con el grupo pero que hoy se relacionaran con otros compañeros.</p> <p>Les pide a los estudiantes que hagan una agenda desde la 1 hasta las 12 y le pide que se ponga de acuerdo con sus compañeros para encontrarse en una hora específica.</p> <p>La docente da 5 minutos para completar la agenda.</p> <p>Se proyecta en el video beam un reloj el cual va cambiando la hora cada minuto y en cada hora tienen una pregunta de las trabajadas la clase anterior.</p> <p>La docente inicia la actividad pidiéndoles a los estudiantes que deben procurar todo el minuto hablar en inglés que no se vayan a sentir limitados por la pronunciación, sino que la idea es darse a entender.</p> <p>Cada minuto se va cambiando la hora y la pregunta hasta llegar a las 12.</p>
<p>Cierre: los estudiantes se dirigen a su puesto y se hace una charla con ellos acerca de la actividad, y también se les pregunta cuál fue la pregunta que más se les dificultó y porque y cual se les facilitó.</p>
<p>Bibliografía:</p> <p>Video:</p>
Sesión 3
Actividades

Apertura: la docente ingresa al aula de clase y le proyecta a los estudiantes una imagen de la película “Slumdog Millionaire” le pregunta a los estudiantes sobre la película y les comenta que hoy van a realizar el juego de “quien quiere ser millonario”.

Desarrollo: Se organiza los grupos de trabajo con sus respectivos líderes y se da a cada líder unas cartulinas para que escriba las letras A, B, C, D para poder iniciar la actividad. Seguidamente se proyecta las preguntas y se da un tiempo de un minuto para que los estudiantes se pongan de acuerdo y den su respuesta. Con la ayuda del auxiliar de inglés se van consignando las respuestas en un cuadro. Se continúa con la actividad hasta finalizar las preguntas. Se revisa los puntos obtenidos por los grupos y se socializa cada pregunta. Se les pregunta a los grupos su opinión acerca de la actividad. En la siguiente hora de clase los estudiantes deben trabajar en los grupos y se les da una tableta para que ellos creen su propio juego, similar al trabajado en clase.

Cierre: Se pregunta a los estudiantes la opinión sobre la actividad y se guardan los trabajos de cada grupo en una memoria.

Bibliografía:

Video:

Sesión 4

Actividades

Apertura: se comenta a los estudiantes que se van a proyectar los trabajos de cada grupo para revisión.

Desarrollo: La docente inicia a proyectar los trabajos realizados por cada grupo y los grupos participan en dar respuesta o sugerencias a cada trabajo. Cada grupo de trabajo expone su juego.

Cierre: Se entrega a cada grupo una rúbrica de autoevaluación y coevaluación para revisar el trabajo realizado y participación de cada integrante.

<p>Bibliografía:</p> <p>Video:</p>
<p>Sesión 5</p>
<p>Actividades</p>
<p>Apertura: La docente saluda a los estudiantes y les pregunta sobre las vacaciones y les comenta que se trabajará en el aula de física con las tabletas.</p>
<p>Desarrollo: La docente y los estudiantes se dirigen al aula y se organizan como ya está establecido. Se hace entrega de las tabletas y de las diademas. La docente les pide a los estudiantes que ingresen a la plataforma ELL para realizar una actividad sobre el pasado simple en la unidad 2.</p> <p>Después se proyecta unas imágenes de lugares turísticos y se los estudiantes se imaginan que actividades se realizaron en cada uno de esos lugares.</p> <p>Después, la docente les comparte a las tabletas unas imágenes y les comenta a los estudiantes que deben trabajar en los grupos donde con las imágenes deben crear unas diapositivas narrando lo que hicieron en las vacaciones.</p> <p>Los estudiantes inician a trabajar con la tableta en sus grupos.</p>
<p>Cierre: Se comparte los trabajos a la tableta de la docente usando Netsupport. Igualmente, los estudiantes líderes deben compartir el trabajo terminado en el grupo de Edmodo.</p>
<p>Bibliografía:</p> <p>Video:</p>
<p>Sesión 6</p>
<p>Actividades</p>
<p>Apertura: La docente proyecta unas imágenes y crea una historia con ayuda del grupo.</p>
<p>Desarrollo: A cada grupo de trabajo se entrega un sobre con imágenes para que en los grupos creen su propia historia, la practiquen y presenten a sus compañeros de aula.</p>

Cierre: Se evalúa el trabajo del grupo con la rúbrica de autoevaluación y coevaluación.
Bibliografía: Video:
Sesión 7
Actividades
Apertura: Se le hace preguntas a algunos grupos sobre las actividades que hicieron en las vacaciones de modo de entrevista.
Desarrollo: Se le da a cada grupo una tableta y se les pide que graben una entrevista sobre el tema que ellos quieran trabajar. Los temas son: las últimas vacaciones, el último cumpleaños, biografía personal o lo que hicieron el fin de semana. Los estudiantes deciden el tema e inician la actividad usando el micrófono o la cámara de las tabletas. Es libre la presentación de la actividad.
Cierre: Se realiza autoevaluación y coevaluación sobre el trabajo realizado.
Bibliografía: Video:

Apéndice K. Secuencia didáctica 3

Asignatura: Inglés	Unidad temática: Past tense	Tema general: Past tense events
DBA inglés: Intercambia información sobre temas del entorno escolar y de interés general en una conversación.		Estándar: Expreso mis opiniones, gustos y preferencias sobre temas que he trabajado en clase, utilizando estrategias para monitorear mi pronunciación.
Sesiones: 7 sesiones	Horas: 10	fecha implementación – finalización: julio 18, 2019 – Agosto 15, 2019
Nombre del profesor que elaboró la secuencia: Elizabeth Sarmiento Godoy		
Finalidad, propósitos u objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Esta secuencia didáctica tiene como finalidad dar a conocer el trabajo realizado en cada uno de los grupos y la mejora en la habilidad oral, compartiendo con sus compañeros de clase. 		
Orientaciones generales para la evaluación: Las evaluaciones de las actividades acá propuestas se evaluarán usando una rúbrica, por medio de la cual se hará autoevaluación y coevaluación. Principalmente se tendrá en cuenta el trabajo en equipo eje principal de la secuencia.		
Recursos: Tabletas, plataforma ELL, video beam, portátil, Netsupport,		
Sesión 1		
Actividades		

Apertura: La docente le pide a los estudiantes adivinen el personaje que ella describe.
Desarrollo: Se hace entrega a cada líder de grupo una diadema y un sobre con varias imágenes para que ellos jueguen adivina quién. Los estudiantes inician la actividad y la docente monitorea cada uno de los grupos.
Cierre: La docente le pide a los estudiantes que den su opinión sobre la actividad.
Bibliografía:
Video:
Sesión 2
Actividades
Apertura: Se proyecta un video con mezcla de canciones en inglés y los estudiantes la corean y dicen el título.
Desarrollo: La docente da el espacio a los estudiantes para que busquen una canción que como grupo canten frente a sus compañeros. Los estudiantes llegan a acuerdos dentro del grupo y practican la canción en el aula.
Cierre:
Bibliografía:
Video:
Sesión 3
Actividades
Apertura: Se saluda al grupo y se da inicio a la actividad
Desarrollo: Los estudiantes pasan por grupos, se proyecta la canción y se va bajando el volumen en ciertas partes para escuchar a los estudiantes y mirar si caen en la nota.
Cierre: Se le pregunta a cada grupo que palabras nuevas aprendieron con esta actividad.

Bibliografía: Video:
Sesión 4
Actividades
Apertura: La docente le pregunta a los estudiantes sobre las actividades que han realizados y cuales les ha gustado más, y también como se han sentido en su habilidad oral.
Desarrollo: Los estudiantes se reúnen en los grupos de trabajo para preparar y practicar la exposición que han estado preparando como actividad final para mostrar a sus compañeros lo que han aprendido y mejorado en la clase de inglés. La docente se mueve por cada uno de los grupos para aclarar dudas o guiar.
Cierre:
Bibliografía: Video:
Sesión 5
Actividades
Apertura: La docente saluda a los estudiantes y les pide seguir trabajando en los grupos.
Desarrollo: Los estudiantes finalizan aspectos de la exposición a presentar.
Cierre:
Bibliografía: Video:
Sesión 6
Actividades
Apertura: La docente saluda a los estudiantes e inicia las exposiciones

<p>Desarrollo: Se llama a lista cada grupo para que presenten sus exposiciones</p> <p>Se escoge un grupo de 5 estudiantes para que realicen la evaluación a los compañeros que exponen haciendo uso de una rúbrica.</p> <p>Los grupos también se autoevalúan.</p>
<p>Cierre:</p>
<p>Bibliografía:</p> <p>Video:</p>
<p>Sesión 7</p>
<p>Actividades</p>
<p>Apertura: La docente saluda a los estudiantes y continua con las exposiciones</p>
<p>Desarrollo: Se continúa las exposiciones con la misma metodología de autoevaluación y coevaluación.</p> <p>Se da terminadas las exposiciones</p>
<p>Cierre: Se dialoga con el grupo sobre las exposiciones y se recogen las autoevaluaciones y coevaluaciones.</p>
<p>Bibliografía:</p> <p>Video:</p>

Apéndice L. Entrevista semiestructurada – Grupo focal

Entrevistador: Elizabeth Sarmiento Godoy

Líder del grupo entrevistado: _____

La presente entrevista tiene como propósito conocer las opiniones sobre la propuesta de mejora implementada durante el segundo periodo y parte del tercer periodo académico en la clase de inglés a cargo de la docente Elizabeth Sarmiento Godoy. Esta consta de cinco preguntas y al final se debe hacer una evaluación del trabajo colaborativo antes y después de la implementación de la propuesta.

1. ¿Qué cambios en tu rutina de aprendizaje del inglés se han dado a partir de la implementación de las actividades?
2. ¿Cuáles fueron los valores que se fomentaron con la implementación de la propuesta?
3. ¿Piensas que las estrategias y herramientas usadas favorecieron la mejora de la habilidad oral, por qué?
4. ¿De qué manera el trabajo en grupo te ayudo para mejorar la habilidad oral?
5. ¿Qué piensan que se podría mejorar?

VALORACION TRABAJO COLABORATIVO			
Antes		Después	
Puntaje	Razones	Puntaje	Razones

Apéndice M. Diario de experiencias

MY DIARY (ST 34)

Hoy miércoles 8 de mayo, la clase de inglés fue diferente a lo usual, lo cual me parece grandioso porque nos abre a nuevas ideas. Me gustó la idea de la profesora, la cual fue ir a la sala de las tablets para trabajar la página de inglés ELL porque quizá a mis otros compañeros no les llama atención o no les interesa ingresar a esa página porque no es nota, o quizá no tienen la oportunidad ya sea por cuestiones personales. La página ELL es una herramienta extra para aprender inglés, por esa razón yo personalmente la uso a diario en mis tiempos libres sin esperar una nota a cambio, porque una nota no define nuestros conocimientos. Además hoy en la clase realizamos una actividad la cual consistía en que la profesora hacía una pregunta y los que sabían la respuesta debían oprimir un botón en la tablet para responderla oralmente, esa actividad me gusto porque practicábamos listening y speaking. En fin creo que eso es todo lo que quiero decir sobre cómo fue y me pareció la clase de inglés hoy.

Hoy jueves 9 de mayo, la clase de inglés fue normal hablando del entorno, pero diferente ya que empezamos a ver un tema nuevo, el cual fue los tres tipos de pronunciación de los verbos regulares en pasado simple. Hoy la profesora de inglés tuvo que salir de la clase porque debía planear algo, entonces ella nos dejó solo con el teacher Florens, pero ella antes de irse nos dejó una actividad para trabajar en unos grupos respectivos. Antes de empezar la actividad en clase, la profesora antes de salir y el teacher nos mostraron un video sobre los diferentes tipos de pronunciación de los verbos regulares en pasado simple, lo cual fue de mucha ayuda ya que podemos mejorar el speaking de esos verbos. Luego el teacher hizo una explicación del tema y después de eso hicimos la actividad en grupo que nos dejó la profesora, la cual consistió en que cada líder de un grupo ayudaba a que sus demás compañeros pronunciaran correctamente cada verbo. Mi experiencia con esa actividad fue buena porque la verdad a mí me gusta ayudar a los demás y en esa actividad hice lo posible por motivar con buenas vibras a mis compañeros del grupo que me correspondió a participar sin pena en esa actividad ya que así se crea un ambiente de seguridad, diciendo eso creo que sí pude tomar bien mi rol porque un líder es aquel que ayuda y motiva a los demás. En fin creo que eso es todo lo que quiero decir sobre cómo me pareció la clase de inglés hoy.

Apéndice N. Rúbrica evaluación del trabajo grupal.

Quick Peer Evaluation Form

Name _____ Class topic: _____ Term:

_____ Date _____

Write the names of your group members in the numbered boxes. Then, assign yourself a value for each listed attribute. Finally, do the same for each of your group members and total all of the values.

Values: 5=Superior 4=Above Average 3=Average 2=Below Average 1=Weak

ATTRIBUTE	MYSELF	1.	2.	3.	4.
Work actively towards group work.					
Contribute to the group with useful ideas.					
Value the knowledge, opinions and skills of all group members.					
Help others with their knowledge and skills when is needed.					

Accomplish with the obligations and assignments.					
TOTALS:					

Group Self Evaluation Checklist

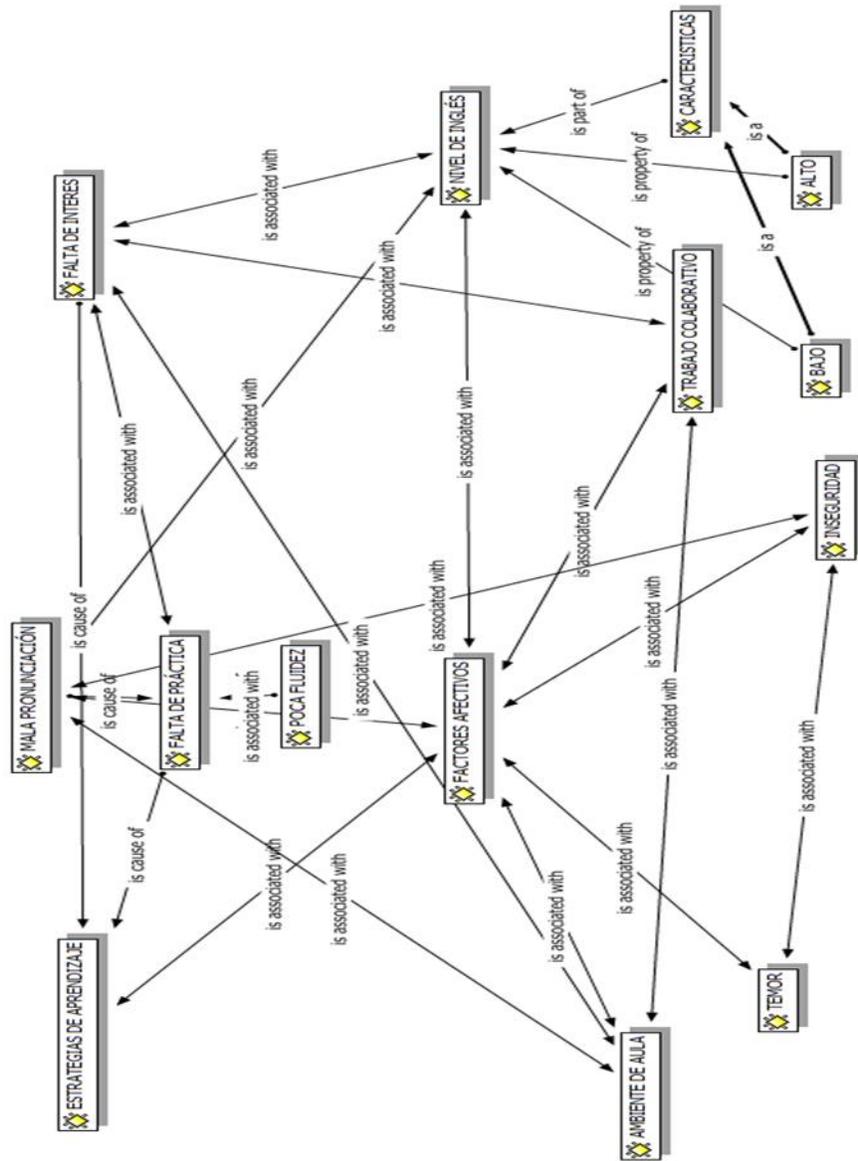
As a team, decide which answer best suits the way your team worked together. Then, complete the remaining sentences.

We finished our tasks, and we did a good job.	
We encouraged each other and we collaborate with each other.	
We used assertive communication during the task.	
We listened and valued each other's ideas.	

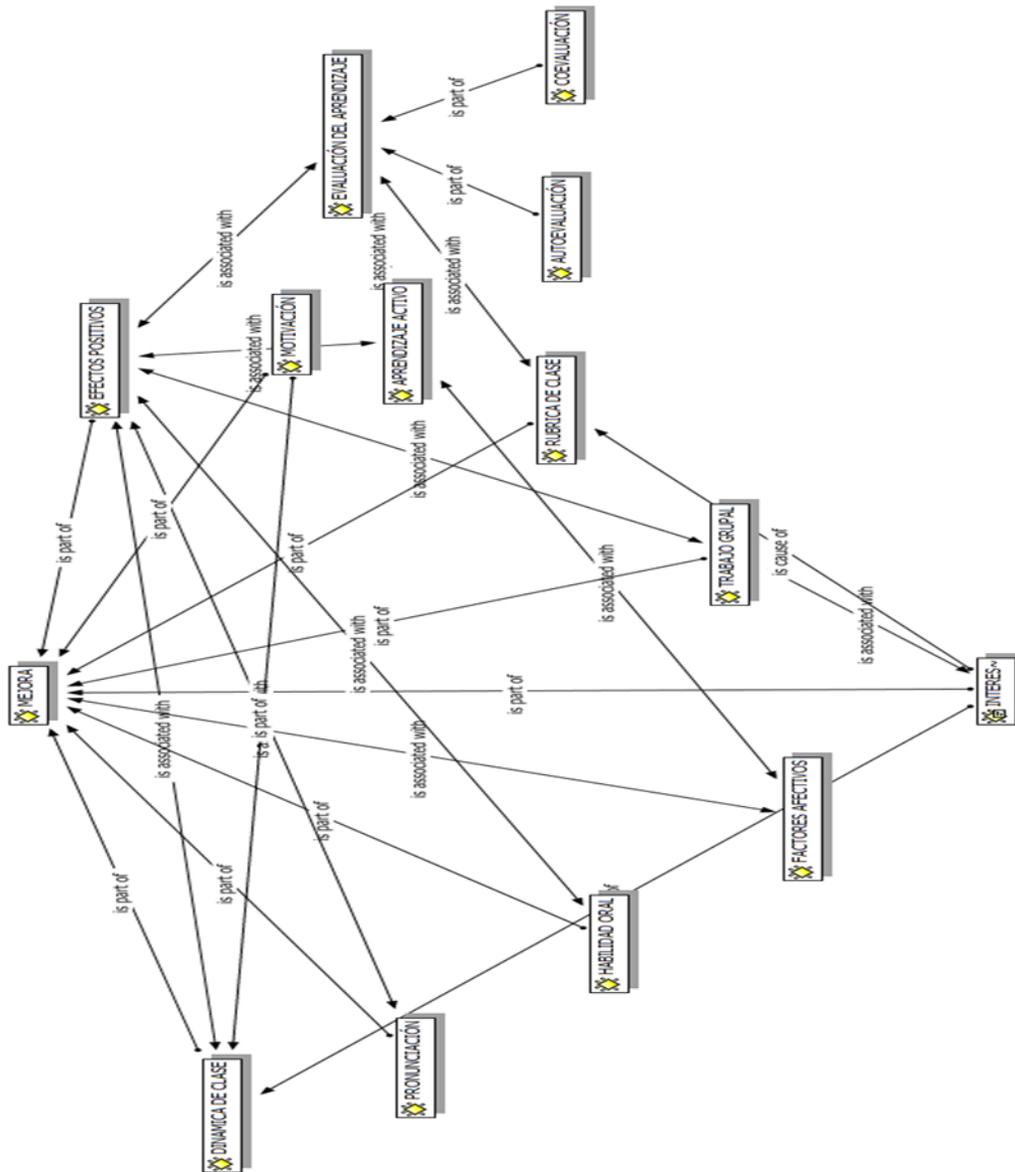
We did best at: _____

As group we could improve at: _____

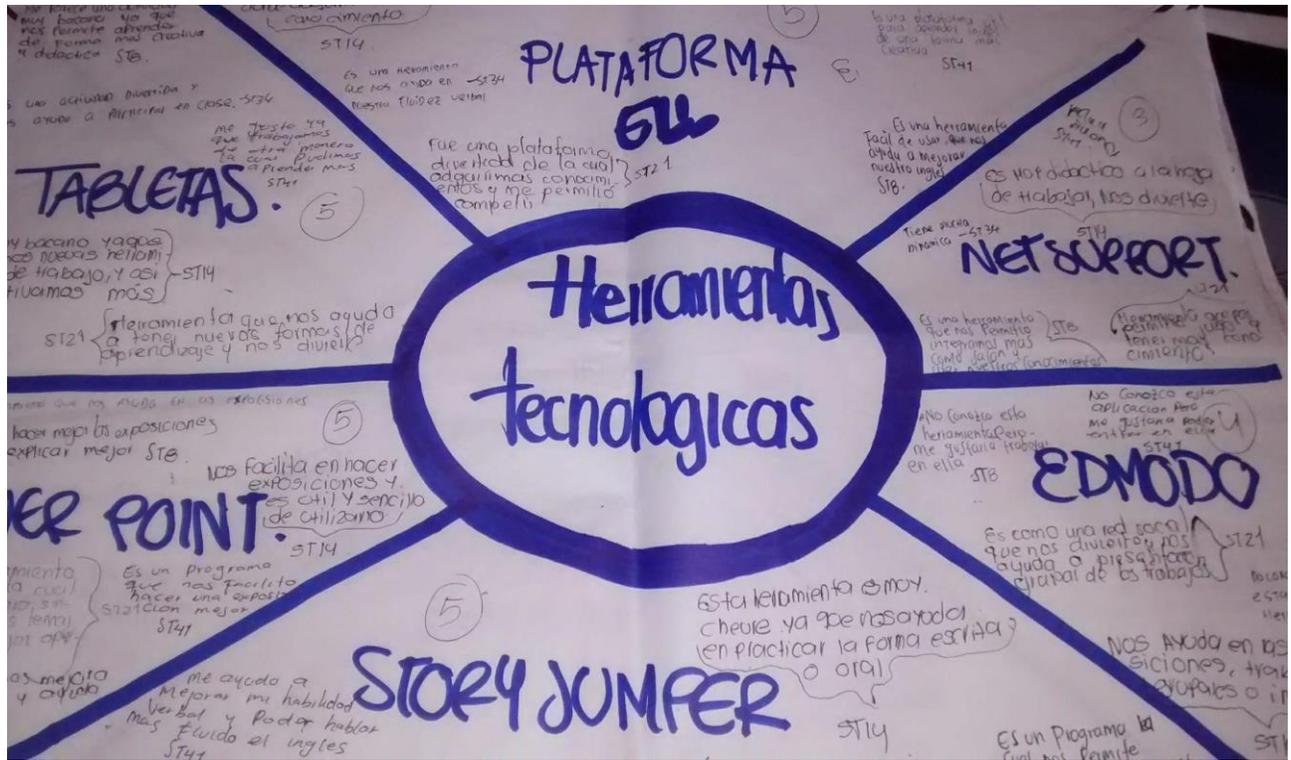
Apéndice O. Red semántica primera fase



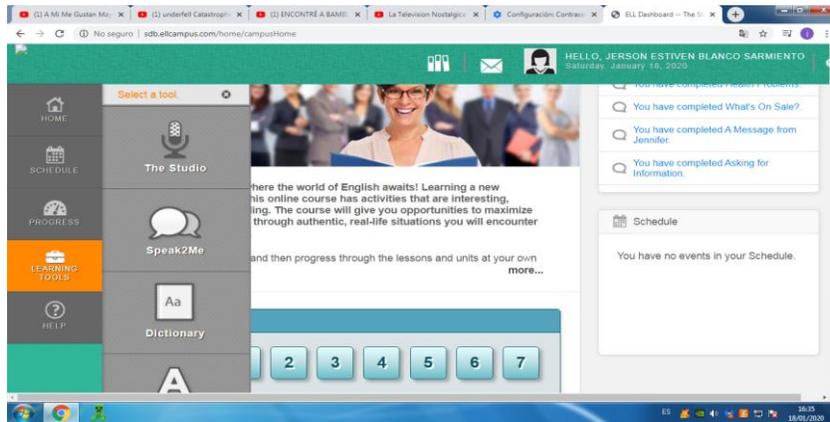
Apéndice P. Red semántica tercera fase



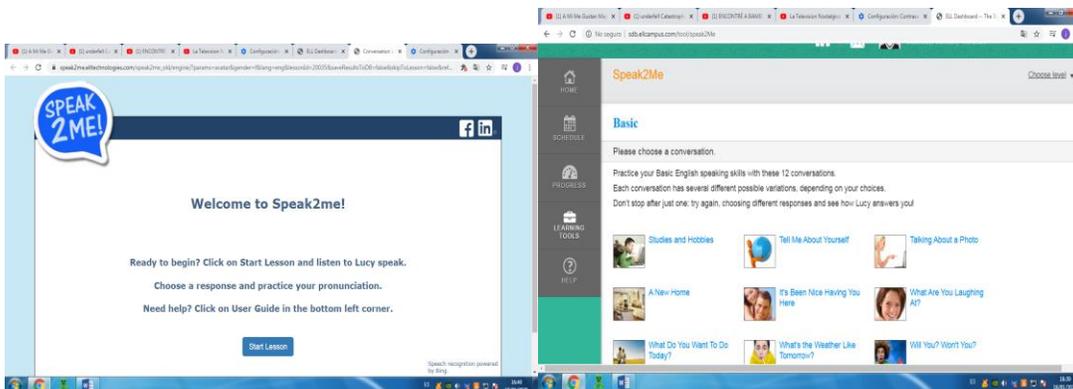
Apéndice Q. Taller grupal - Evaluación herramientas

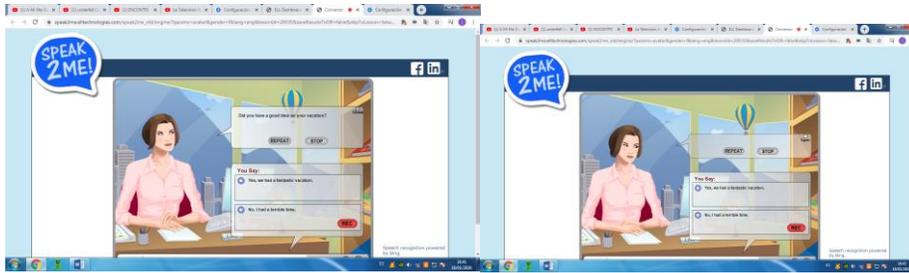


Apéndice R: Plataforma Ell Campus



The Studio





Apéndice S: Edmodo

The screenshot shows a post from Elizabeth Sarmiento, a teacher at Instituto Rafael Pombo, posted on June 5 at 4:00 PM. The post title is "My first story about past tense". It includes a submission box with "Entregada (4)" and a deadline of "junio 14, 2019, 12:59 pm". The text of the post says: "Hello everyone. The first activity you have to do in your group is to create the story in past tense. You have to use the program Storyjumper and record your voices to describe the story. When you have your project done, share the story using this work environment. This is the link for the program: https://www.storyjumper.com/". On the right side, there is a sidebar with the heading "Conectar con otros profesores" and a message: "¡Edmodo te funciona mejor cuando te conectas con otros profesores de tu escuela!". Below this is a green "Conectar" button.

Por Entregar

Todas mis clases ▾

👁 Revisar

✓ Revisado

🕒 Programado

Nombre de la Asignación / Prueba

 My first story about past tense
14 de jun. de 2019 - 12:59
■ SPEAKING PROJECT

 Interview about vacation
14 de jun. de 2019 - 12:59
■ SPEAKING PROJECT

 TALK ONE MINUTE ABOUT
14 de jun. de 2019 - 23:15
■ SPEAKING PROJECT



Juan Camilo Artunduaga Aguilar

Puntuaci

100

Guardar



Solicitar Re-entrega

Última Revisión

Entregado tarde 14 de jun. de 2019 18:41



Presentación1.pptx

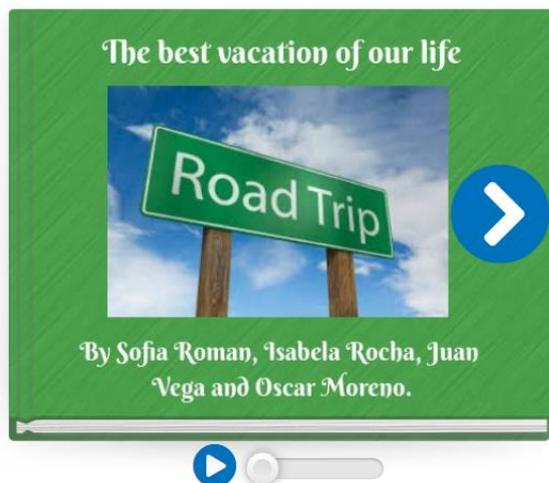
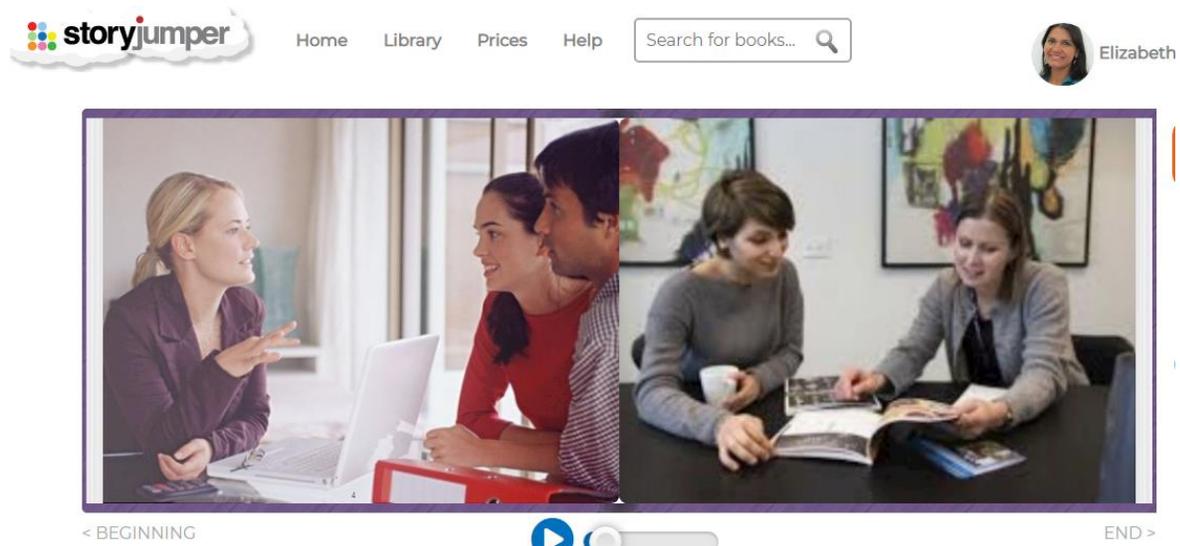
PPTX Archivo



Yo hace 0 segundos

Hi Camilo the story was excellent, you did a great job, your group grade is 100. Congratulations.

Apéndice T: Storyjumper



- LINKS:
- <https://www.storyjumper.com/book/index/71155935/Interview->
 - <https://www.storyjumper.com/book/index/71813235/VACATIONS#page/4>
 - <https://www.storyjumper.com/book/index/71094745/5d546e39d1aa7>
 - <https://www.storyjumper.com/book/index/71128735/The-best-vacation-of-our-life>
 - <https://www.storyjumper.com/book/index/61324835>



< BEGINNING



END >

Apéndice U. Muro de padlet

