



Universidad
de las Américas
y el Caribe

TESIS DOCTORAL

**“AMBIENTE DE APRENDIZAJE PARA LA ADQUISICIÓN DE
LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DEL INGLÉS: ASOCIACIONES
ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CANALES PERCEPTIVOS DE
ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD.”**

QUE PRESENTA

Jorge Wilson Torres Hernández

**PARA OBTENER EL GRADO DE
Doctor en Educación.**

DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL

María Cristina Gamboa Mora

Doctora en Innovación e Investigación en Didáctica

Colima, Col., octubre 2021

Bogotá, 10 de julio de 2021

Doctor
Jorge Humberto Montoya Ramírez
Rector Universidad de las Américas y el Caribe

Como directora de la Tesis Doctoral titulada:

**AMBIENTE DE APRENDIZAJE INCLUSIVO PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS
HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN EL ÁREA DE INGLÉS POR PARTE DE
ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD: ASOCIACIONES
ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CANALES DE PERCEPCIÓN**

Certifico que el estudiante *Jorge Wilson Torres Hernández*, ha concluido el proceso de tesis, bajo los criterios establecidos por la Universidad de las Américas y el Caribe, por tanto, su trabajo está en condiciones para iniciar el proceso de evaluación y defensa.

El trabajo en mención constituye un aporte a la Didáctica de la Enseñanza del Inglés, siendo un tema relevante y de actualidad, que aporta al área de conocimiento definida como Educación.

Directora de Tesis Doctoral

Doctora María Cristina Gamboa Mora

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a las siguientes entidades, entes y personas:

A Dios, por darme la vida y guiarme en el camino de la vida.

A la Universidad de las Américas y el Caribe por haberme brindado una educación de calidad, durante el transcurso del doctorado.

Sin lugar a dudas, a mi directora de tesis María Cristina Gamboa, por sus oportunas correcciones, apoyo y fe, gracias por apoyarme incondicionalmente para la consolidación de este trabajo doctoral.

A mis padres, por concientizarme desde muy temprana edad en seguir el camino del conocimiento.

A mi esposa, Jennifer quien me ha brindado su apoyo en los momentos de debilidad anímica, física e intelectual. Gracias por apoyarme en todos mis sueños.

A los doctores Gabriel Díaz Maggioli, José David Herazo y Juan Carlos Ramos quienes han apoyado el Bilingüismo en Colombia y validaron los instrumentos utilizados en esta investigación.

A los estudiantes, por su disposición y motivación a la hora de ser partícipes de este proceso.

A los docentes de idioma extranjero de las Comunas 1 y 2 de Bucaramanga-Colombia, quienes colaboraron desinteresadamente en el desarrollo de este trabajo.

DEDICATORIA

La presente disertación doctoral es dedicada principalmente a Dios, por ser el inspirador y darme fuerza para continuar en este proceso de alcanzar esta meta.

A mis padres, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años, gracias a ustedes hemos logrado llegar hasta aquí y convertirme en lo que soy.

A todas las personas que me han apoyado y han hecho que el trabajo se realice con éxito en especial a aquellas que me abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos incondicionalmente.

Resumen

El objetivo fue crear y validar un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de habilidades lingüísticas del inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad del norte de Bucaramanga soportado en una planeación pedagógico-didáctica motivadora, mediada por TIC, en coherencia con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, contribuyendo a un aprendizaje significativo. El tipo de investigación es proyectiva bajo el paradigma constructivista, con enfoque mixto y diseño secuencial exploratorio, se establecieron dos fases, una cualitativa de tipo longitudinal para evaluar la planeación de área en las instituciones, las habilidades lingüísticas de los estudiantes y establecer la precepción frente al ambiente y su efectividad, y una cuantitativa con alcance correlacional de tipo experimental para establecer la relación entre canales de percepción, el rendimiento y la efectividad del ambiente soportado con la unidad didáctica. Para contrastar los datos se cierra el proceso con una triangulación. Se realizó con 54 estudiantes la prueba de la homogeneidad de varianzas, obteniendo que aquellos con canal preferente visual tienen mejor desempeño en la habilidad escritura, comparado con los auditivos, kinestésicos y lectores. Los estudiantes con canal multimodal logran puntajes más bajos en la habilidad lingüística lectura. El análisis MANOVA permitió validar estadísticamente el impacto del ambiente creado con apoyo de 120 sesiones diseñadas en eXeLearning para grado séptimo durante los años 2018 y 2019, sobre la adquisición de las habilidades lingüísticas, los resultados obtenidos en la prueba posttest tuvieron diferencias significativas (traza Pillai $p < 0,05$) para las variables escritura, lectura, escucha entre el grupo control y el grupo tratamiento, siendo superiores en este último. Hay tendencia a mostrar diferencias significativas en la habilidad lingüística hablar. La valoración del ambiente por parte de docentes y estudiantes (310 participantes), mostró una percepción porcentual alta del modelo para promover la adquisición de las habilidades lingüísticas del idioma extranjero.

Abstract

The objective of the present study was to create and validate a learning environment for the development of English language skills for vulnerable students from the north of Bucaramanga through motivating pedagogical-didactic planning, mediated by ICT and in line with the guidelines of the Colombian Ministry of National Education, providing meaningful learning. The type of research is projective with a constructivist paradigm, the exploratory sequential mixed method design consists of two distinct phases, a qualitative one of a longitudinal type to assess the curriculums in the institutions, the linguistic abilities of the students and establish the perception versus the designed environment and its effectiveness, and a quantitative one with a correlational scope of an experimental type to establish the relationship among perception channels, performance and the effectiveness of the environment. The process is closed with a triangulation to contrast the data. The homogeneity of variances test was carried out with 54 students, obtaining that those with visual preferential channel have better performance in writing skills, compared to auditory, kinesthetic and reading skills. Students with a multimodal channel achieve lower scores in reading language skills. The MANOVA analysis allowed statistically to validate the impact of the environment, configured with the support of 120 sessions designed in eXeLearning for seventh graders during the years 2018 and 2019, on the acquisition of skills, the results obtained in the posttest test got significant differences (trace Pillai $p < 0.05$) for the variables writing, reading, listening between the control group and the treatment group, being higher in the latter. There is a tendency to show significant differences in speaking. The assessment of the environment by teachers and students (310 participants), showed a high percentage perception of the model to foster the acquisition of the foreign language skills.

Contenido

INTRODUCCIÓN	I
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	1
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.2 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	3
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	4
1.4 OBJETIVOS.....	5
1.4.1 <i>Objetivo general</i>	5
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	5
1.6 HIPÓTESIS.....	6
1.6.1 <i>Hipótesis teóricas</i>	6
1.6.2 <i>Hipótesis Operacional</i>	6
1.7 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
1.8 VIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
1.9 MARCO CONTEXTUAL	11
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	15
2.1. ESTADO DEL ARTE: ESTUDIOS E INVESTIGACIONES.....	15
2.2. BASES TEÓRICAS.....	27
2.2.1 <i>Bilingüismo en Colombia y los niveles del currículo</i>	27
2.2.2 <i>La educación inclusiva en el contexto colombiano: el concepto de inclusión en el sentido amplio un pilar en la planeación y diseño del ambiente de aprendizaje</i>	33
2.2.3 <i>Evaluando el paradigma de aprendizaje: requerimientos para la adquisición de las habilidades lingüísticas en población vulnerable</i>	40
2.2.4 <i>Las unidades didácticas: elementos para soportar el ambiente de aprendizaje de una segunda lengua</i>	51
2.2.5 <i>La didáctica como ciencia: teorías de adquisición de segunda lengua, elementos fundantes para la creación de un ambiente de aprendizaje</i>	62
2.2.6 <i>Las estrategias didácticas para fundamentar el ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en lengua extranjera</i>	73
2.2.7 <i>La relación lengua materna y lengua extranjera y las habilidades lingüísticas</i>	83
2.2.8 <i>Las actitudes y la motivación: consideraciones para la adecuada creación de un ambiente de aprendizaje en el área de inglés</i>	107
2.2.9 <i>El rendimiento académico y los canales de percepción en inglés de los adolescentes: otros elementos para la creación de un ambiente de aprendizaje</i>	115
2.2.10 <i>El papel de la tecnología en la creación de un ambiente de aprendizaje</i>	119
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	133
3.1. TIPO DE ESTUDIO.....	133
3.2. DISEÑO.....	134
3.4. FASE CUALITATIVA. ANÁLISIS DE LA PLANEACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA DE IDIOMA EXTRANJERO EN LAS COMUNAS 1 Y 2 DEL NORTE DE BUCARAMANGA.....	135
3.4.1 <i>Población y muestra de la fase cualitativa</i>	135
3.4.2 <i>Método</i>	135
3.5. FASE CUANTITATIVA. IMPACTO DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE SOPORTADO EN UN MODELO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN EL ÁREA DE INGLÉS POR PARTE DE ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD.	136
3.5.1 <i>Muestreo</i>	136
3.5.2 <i>Universo</i>	136
3.5.3 <i>Unidad de análisis</i>	136
3.5.4 <i>Criterios de exclusión</i>	136
3.5.6 <i>Variables independientes</i>	136

3.5.7. Variable dependiente.....	137
3.5.8. Definiciones conceptuales.....	137
3.5.9. Definiciones operacionales.....	137
3.5.10. Instrumentos de recolección de datos.....	138
3.5.11. Procedimiento.....	146
3.6 TRIANGULACIÓN (ANÁLISIS DE INFORMACIÓN).....	150
CAPÍTULO IV RESULTADOS Y ANÁLISIS.	151
4.1 FASE CUALITATIVA ANÁLISIS DE LA PLANEACIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA DE IDIOMA EXTRANJERO EN LAS COMUNAS 1 Y 2 DEL NORTE DE BUCARAMANGA.....	151
4.2. FASE CUANTITATIVA IMPACTO DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE SOPORTADO EN UN MODELO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN EL ÁREA DE INGLÉS POR PARTE DE ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD.	158
4.2.1. Caracterización de los canales de percepción de dos grupos de estudiantes grado séptimo. Resultados aplicación instrumento VARK.	159
4.2.2. Resultados del pre-test y pos-test para el grupo control.....	162
4.2.3. Resultados del pretest y postest para el grupo experimental.....	166
4.2.4 Análisis cuestionario percepción de los estudiantes hacia el inglés.	194
4.2.5. Análisis de los cuestionarios de percepción de los docentes y estudiantes de las I. E. participantes en torno al ambiente de aprendizaje.....	216
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	225
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	229
APÉNDICES	264
PRODUCTOS DE INVESTIGACIÓN DERIVADOS DURANTE EL PRESENTE ESTUDIO	463

Lista de tablas

Tabla 1. Enseñanza tradicional y aprendizaje cooperativo.....	80
Tabla 2. Escala de valoración nacional decreto 1290.....	117
Tabla 3. Definiciones operacionales de las variables.	137
Tabla 4. Ejemplo de Rúbrica para la valoración de actividades de producción oral.....	144
Tabla 5. Horario de clases de inglés de ambos grupos.....	149
Tabla 6. Resultados VARK del grupo control.....	159
Tabla 7. Resultados VARK del grupo experimental	160
Tabla 8. Caracterización de los canales de percepción de los grupos control y experimental.....	162
Tabla 9. Análisis puntajes obtenidos en pretest y postest habilidad lingüística leer.	163
Tabla 10. Análisis puntajes obtenidos en pre-test y pos-test habilidad lingüística escuchar.....	164
Tabla 11. Análisis puntajes obtenidos en pretest y postest habilidad lingüística escribir.	164
Tabla 12. Análisis puntajes obtenidos en pretest y pos-test habilidad lingüística hablar.....	165
Tabla 13. Análisis puntajes obtenidos en pretest y pos-test habilidad lingüística leer.....	167
Tabla 14. Análisis puntajes obtenidos en pretest y postest habilidad lingüística escuchar grupo experimental...169	169
Tabla 15. Análisis puntajes obtenidos en pretest y postest habilidad lingüística escribir.	170
Tabla 16. Análisis puntajes obtenidos en pre-test y pos-test habilidad lingüística hablar.	171
Tabla 17. Estadísticos descriptivos del pretest para los grupos control y experimental.....	176
Tabla 18. Análisis MANOVA grupo control y experimental.....	176
Tabla 19. Comparación de medias grupo control y experimental en pretest.....	178
Tabla 20. Análisis MANOVA incidencia canales de percepción adquisición de la habilidad lingüística.....	179
Tabla 21. Estadísticos descriptivos de los resultados VARK por habilidad lingüística.	181
Tabla 22. Comparaciones por habilidad y canal preferente de los estudiantes con base en la prueba Tukey.	181

Tabla 23. Comparación de resultados por canal preferente VARK para la habilidad lingüística lectura- Prueba Tukey.....	185
Tabla 24. Comparaciones de los resultados por canal preferente VARK para la habilidad lingüística lectura Prueba Tukey.....	185
Tabla 25. Comparaciones de los resultados por canal preferente VARK para la habilidad lingüística escritura Prueba Tukey.....	186
Tabla 26. Comparaciones de los resultados por canal preferente VARK la habilidad lingüística escritura Prueba Tukey.....	186
Tabla 27. Comparaciones de los resultados por canal preferente VARK para las cuatro habilidades lingüísticas Prueba Tukey.....	187
Tabla 28. Descriptivos estadísticos estimados por habilidad lingüística evaluada ajustando con covariable.....	188
Tabla 29. Resultados por grupo y por habilidad lingüística aplicando covariable.....	189
Tabla 30. Resultados por grupo y canal preferente VARK aplicando covariable.....	189
Tabla 31. Test MANOVA para establecer efectividad del experimento.....	191
Tabla 32. Evaluación del efecto del experimento sobre los resultados de las habilidades lingüísticas.....	192
Tabla 33. Clasificación de la población acerca de la percepción hacia el inglés.....	194
Tabla 34. Distribución del grupo control con base en la caracterización percepción en inglés.....	194
Tabla 35. Estadística descriptiva por nivel de percepción en inglés y puntajes obtenidos en pretest y postest con respecto a las habilidades lingüísticas evaluadas.....	194
Tabla 36. Análisis MANOVA para establecer la incidencia de la percepción hacia el inglés sobre los resultados en las habilidades lingüísticas habla, escucha, lectura y escritura.....	199
Tabla 37. Descripción de los puntajes más altos y bajos en las pruebas pretest-postest por habilidad para el grupo control.....	200
Tabla 38. Prueba Tukey para los resultados pretest y postest por habilidad lingüística y nivel de percepción en inglés grupo control.....	201
Tabla 39. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística lectura por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo control.....	202
Tabla 40. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística escucha por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo control.....	203
Tabla 41. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística escritura por nivel de percepción caracterizado para el inglés.....	203
Tabla 42. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística habla por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo control.....	204
Tabla 43. Prueba Tukey comparación de medias para las habilidades lingüísticas por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo control.....	204
Tabla 44. Distribución del grupo experimental con base en la caracterización percepción en inglés.....	205
Tabla 45. Estadística descriptiva por nivel de percepción en inglés y puntajes obtenidos en pretest y postest con respecto a las habilidades lingüísticas evaluadas.....	205
Tabla 46. Análisis MANOVA para establecer la incidencia de la percepción hacia el inglés sobre los resultados en las habilidades lingüísticas habla, escucha, lectura y escritura.....	210
Tabla 47. Descripción de los puntajes más altos y bajos en las pruebas pretest-postest por habilidad para el grupo experimental.....	212
Tabla 48. Prueba Tukey para los resultados pretest y postest por habilidad lingüística y nivel de percepción en inglés grupo experimental.....	213
Tabla 49. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística lectura por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo experimental.....	214
Tabla 50. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística escucha por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo experimental.....	214
Tabla 51. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística escritura por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo experimental.....	215
Tabla 52. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística habla por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo experimental.....	215
Tabla 53. Prueba Tukey comparación de medias para las habilidades lingüísticas por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo experimental.....	216
Tabla 54. Respuestas evaluación de los docentes a la unidad didáctica que soporta el ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés.....	216

Tabla 55. Respuestas evaluación de los docentes a la unidad didáctica que soporta el ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés.....	217
Tabla 56. Distribuciones porcentuales de las respuestas 1 a la 6 sobre percepción por parte de los estudiantes con respecto ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés.....	220
Tabla 57. Distribuciones porcentuales de las respuestas 7 a la 12 sobre percepción por parte de los estudiantes con respecto ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés.....	221

Lista de figuras

Figura 1. División geográfica en Comunas del municipio de Bucaramanga.....	33
Figura 2. Comuna 1 del norte de Bucaramanga.....	76
Figura 3. Comuna 2 del norte de Bucaramanga.....	94
Figura 4. Alcances del bilingüismo en Colombia en el año 2017.....	96
Figura 5. Aprendizaje basado en la curiosidad.	96
Figura 6. Modelo de estrategias de comprensión oral propuesto por Börjesson, 2012.....	96
Figura 7 Estrategias metacognitivas propuestas por O'Malley's y Chamot's.	98
Figura 8. Estrategias cognitivas con base en O'Malley's y Chamot'	118
Figura 9. Estrategias socioafectivas con base en O'Malley's y Chamot's, ...	131
Figura 10. Modelo de comprensión lectora en lengua extranjera.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 11. Categorías del Modelo VARK. Basado en Fleming & Mills, 1992.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 12. Características del gestor de aprendizaje Exelearning.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 13. Pasos para la creación de instrumentos de recolección de datos.....	139
Figura 14. Elementos del ambiente de aprendizaje inclusivo.....	149
Figura 15. Categorías de análisis para las unidades didácticas en el área de inglés.....	151
Figura 16. Valoración de las seis primeras categorías emergentes de análisis para las cinco unidades didácticas o planes de área de las instituciones educativas.....	155
Figura 17. Valoración de las categorías 7 al 12 para el análisis de las cinco unidades didácticas o planes de área de las instituciones educativas.	156
Figura 18. Valoración de las categorías 13 al 15 para el análisis de las cinco unidades didácticas o planes de área de las instituciones educativas.	157
Figura 19. Evaluación habilidad leer por estilo de aprendizaje en grupo control.....	162
Figura 20. Evaluación habilidad escuchar por estilo de aprendizaje en grupo control	163
Figura 21. Evaluación habilidad escribir por estilo de aprendizaje en grupo control.....	165
Figura 22. Evaluación habilidad hablar por estilo de aprendizaje en grupo control.....	166
Figura 23. Evaluación habilidad leer por estilo de aprendizaje en grupo experimental	167
Figura 24. Evaluación habilidad escuchar por estilo de aprendizaje en grupo experimental.....	168
Figura 25. Evaluación habilidad escribir por estilo de aprendizaje en grupo experimental.	169
Figura 26. Evaluación habilidad hablar por estilo de aprendizaje en grupo experimental.	170
Figura 27. Análisis de los datos obtenidos en las pruebas pretest (izquierda) y posttest (derecha) obtenidos por parte del grupo control. Comparación de los resultados en las habilidades de lectura (azul), escucha (rojo), escritura (verde) y habla (morado).	172
Figura 28. Análisis de los datos obtenidos en las pruebas pretest (izquierda) y posttest (derecha) una vez implementado el modelo de una unidad didáctica. Comparación de los resultados en las habilidades de lectura (azul), escucha (rojo), escritura (verde) y habla (morado).	173
Figura 29. Resultados en las pruebas pretest y posttest grupo control con respecto a la habilidad lingüística lectura de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés.....	197
Figura 30. Resultados en las pruebas pretest y posttest grupo control con respecto a la habilidad lingüística escucha de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés.....	197
Figura 31. Resultados en las pruebas pretest y posttest grupo control con respecto a la habilidad lingüística escritura de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés.	198
Figura 32. Resultados en las pruebas pretest y posttest grupo control con respecto a la habilidad lingüística habla de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés.	198

Figura 33. Resultados en las pruebas pretest y posttest grupo experimental con respecto a la habilidad lingüística lectura de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés.....	207
Figura 34. Resultados en las pruebas pretest y posttest grupo experimental con respecto a la habilidad lingüística escucha de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés.....	208
Figura 35. Resultados en las pruebas pretest y posttest grupo experimental con respecto a la habilidad lingüística escritura de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés.....	209
Figura 36. Resultados en las pruebas pretest y posttest grupo experimental con respecto a la habilidad lingüística habla de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés.....	209
Figura 37. Distribución porcentual de la percepción que tienen los docentes frente al modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés.....	219
Figura 38. Distribución porcentual de la percepción que tienen los estudiantes frente al modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés.....	223

Apéndices

Apéndice A Matriz de consistencia	264
Apéndice B Autorización rector del I.E.D.Z.	265
Apéndice C Carta dirigida a la secretaría de educación para la realización del proyecto.....	266
Apéndice D Consentimiento informado a padres de familia o acudientes.....	267
Apéndice E Carta dirigida a los rectores de las comunas 1 y 2 para evaluar el ambiente de aprendizaje.....	268
Apéndice F Instrumento 1	269
Apéndice G Instrumento 2.....	273
Apéndice H Descripción del cuestionario de percepción hacia el inglés como idioma extranjero.....	277
Apéndice I Instrumento 3 pre test y post test.....	282
Apéndice J Descripción del pre-test y el post-test.....	290
Apéndice K Instrumento 4.....	296
Apéndice L Constructos e indicadores del instrumento n. 4.....	299
Apéndice M Instrumento 5.....	302
Apéndice N Constructos e ítems asociados al instrumento 5.	304
Apéndice O Juicio de expertos.....	305
Apéndice P. Análisis de la planeación de las instituciones educativas de las comunas 1 y 2.....	311
Apéndice Q Fotografías: Intervención en el aula.....	318
Apéndice R Modelo de una unidad didáctica que soporta el ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad.....	319

Introducción

En Colombia desde el año 2010 se vienen generando cambios vertiginosos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada una de las áreas del conocimiento de las Instituciones Educativas del Estado -IE-. Este cambio está estrechamente ligado con el avance de una política pública educativa encaminada a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes del país. Para ello, es imperante que se genere investigación que le permita al gobierno nacional analizar las condiciones que posibilitan el aprendizaje analizando los contextos donde este ocurre, de esta forma, se viabilizan las rutas de actuación para el alcance de esta meta. En este mismo sentido, el idioma extranjero - inglés-, considerado como el idioma universal no se ha quedado atrás, y se han planteado acciones para el mejoramiento de esta lengua en todo el territorio nacional. En este aspecto, el Ministerio de Educación Nacional –MEN- por medio del Programa Nacional de Bilingüismo propende fortalecer las competencias comunicativas en inglés en los distintos niveles de formación (Básica, Media y Superior) fijando estándares en concordancia con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas -MCER-.

Teniendo en consideración lo mencionado anteriormente, y con el fin de fortalecer el aprendizaje del idioma extranjero en la sede C de la Institución Educativa Dámaso Zapata, fue necesario hacer una revisión documental sobre los aspectos y características de la planeación de área para proponer en consecuencia, los criterios que se deben tomar en consideración para la creación de un ambiente de aprendizaje soportado en una unidad didáctica que promueva la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés en grado séptimo, por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad en la ciudad de Bucaramanga, estimulando los canales de percepción con el propósito de promover un mejor rendimiento académico.

En esta misma línea de ideas, se diseñó un modelo de unidad didáctica que tuvo en consideración las necesidades del contexto inmediato de los estudiantes, los lineamientos del gobierno nacional a través del MEN en torno a la enseñanza del inglés en Colombia y la planeación pedagógico-didáctica que se lleva a cabo en las Instituciones Educativas públicas de las comunas 1 y 2 del norte de Bucaramanga. Complementando, el ambiente de aprendizaje se concibió desde la caracterización de los canales de percepción de los estudiantes de grado séptimo en aras de adaptar estrategias pedagógico-didácticas a su contexto socio-cultural,

posibilitando la inclusión en el sentido amplio de la palabra y entendido como la igualdad de posibilidades de desarrollo, mediante la estimulación multicanales para el aprendizaje significativo. Cabe mencionar que el modelo de unidad didáctica que soporta el ambiente de aprendizaje propuesto en esta investigación viabiliza su implementación en cualquier grado de la Básica Secundaria -6º, 7º y 8º- para mejorar las prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje en lengua extranjera, puesto que su estructura está diseñada con base a una variedad de estrategias pedagógico-didácticas, altamente efectivas que favorecen los canales de percepción del alumnado, de igual manera fue concebida teniendo en cuenta la relevancia de los presaberes, los intereses, las necesidades de los estudiantes, su contexto, el trabajo colaborativo y la interdisciplinariedad con las tecnologías; elementos inherentes que promueven curiosidad y motivación en los alumnos y que posibilitan el fortalecimiento de sus habilidades lingüísticas en inglés. Finalmente, el ambiente se creó con el desarrollo de 120 sesiones diseñadas en eXeLearning para grado séptimo durante los años 2018 y 2019.

Bajo esta iniciativa, a continuación, se explica brevemente en los siguientes apartados de qué se tratará cada uno de los capítulos de esta investigación:

En el capítulo I: **“PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA”** se realiza la delimitación clara y concisa del objeto de la investigación en este caso el diseño e implementación de un ambiente de aprendizaje basado en el enfoque sociocultural para el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas para el inglés para estudiantes en condición de vulnerabilidad, a su vez se determinan los objetivos y las limitaciones de la investigación.

En el capítulo II: **“MARCO TEÓRICO”** versa en primer lugar acerca de la investigaciones relacionadas con unidades didácticas para el aprendizaje de la lengua extranjera que soportan en parte el ambiente de aprendizaje y la incidencia de los estilos de aprendizaje sobre el desempeño académico en el área de inglés, asimismo, se revisa la literatura, abordando la teoría de aprendizaje del enfoque sociocultural de Vygotsky, su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, las aportaciones de la didáctica al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, la mediación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la importancia de estimular adecuadamente los canales de percepción con el objeto de fundamentar la propuesta de un ambiente de aprendizaje con el propósito de mejorar el rendimiento académico.

En el capítulo III: “**METODOLOGÍA**” se presenta el diseño mixto de la investigación, se describen las dos fases que se configuran: la cualitativa de tipo proyectiva y la cuantitativa con enfoque correlacional, con diseño experimental en nivel cuasi-experimental. La población corresponde a los estudiantes en zona de vulnerabilidad de Bucaramanga, la muestra son los estudiantes de grado séptimo del colegio mencionado, asimismo se describen las metodologías utilizada en cada una de las fases para la recolección de datos, los análisis cualitativos (Hermenéutica con base en revisión documental, análisis de textos y de categorías emergentes) y cuantitativos (Pruebas de Levene, prueba de Tukey, análisis de varianza ANOVA y MANOVA) para la toma de decisiones y para la sustentación de una teoría fundamentada se lleva a cabo la contrastación de los datos de diversas fuentes a través del proceso de triangulación que permite evaluar de manera integral el impacto del ambiente creado con apoyo de las TIC.

En el capítulo IV: “**ANÁLISIS DE RESULTADOS**”, se presentan las validaciones de los instrumentos implementados para la recolección de la información y los datos, para el procesamiento de datos se utilizó el software SPSS. Asimismo, se muestra el proceso que se llevó a cabo después de la recolección de los datos indicando la relación de los resultados obtenidos en las pruebas pretest/posttest con los canales de percepción, presentando detalladamente los avances en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma extranjero. Por último, en las **CONCLUSIONES** se establecen los elementos que configuran un ambiente de aprendizaje para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad y se presentan las asociaciones entre rendimiento académico y canales de percepción.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

1.1 Planteamiento del problema.

En aras de determinar el nivel de proficiencia del inglés a nivel internacional en la población mayor de edad, la compañía sueca Education First *-EF-* realiza cada año el English Proficiency Index *-EFI* desde el año 2011-, una prueba que examina los niveles de competencias en inglés en 100 países para luego ser comparados con los años anteriores. Esta compañía en el 2014 concluyó que las naciones del primer mundo se han dado cuenta que el aprendizaje del inglés es indispensable para comunicarse globalmente y tener competitividad económica, por consiguiente, han emanado políticas de estado para tener una expansión exitosa de sus territorios en el extranjero y han minimizado las pérdidas económicas por las brechas de comunicación, mientras que en otros países no se ha implementado estas políticas mencionadas. A pesar que la globalización está dando más oportunidades de aprendizaje en esta lengua y se requieren personas bilingües para el comercio y otras profesiones en América Latina, todavía los avances en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera son muy pocos. Con respecto a lo anterior, “casi todos los países latinoamericanos poseen un nivel de inglés bajo o muy bajo, y aunque se han hecho esfuerzos para revertir esta situación, no es así en la mayoría de las naciones” (Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 6).

En Colombia, según los análisis obtenidos en esta evaluación, debido a las diversas estrategias del Gobierno, dirigidas hacia el mejoramiento del bilingüismo, se evidencia un aumento de 5,7 puntos en comparación con el panorama de 2007. No obstante, nuestro país está ocupando el puesto 17 de 19 países en América Latina y el puesto 68 entre los 100 países evaluados (Education First, 2019a). En ese mismo orden de ideas y de manera específica, esta compañía desde el año 2017, ha evaluado la adquisición de las habilidades lingüísticas del inglés en estudiantes de colegios entre edades de 13 a 22 años mediante su English Proficiency Index for Schools *-EF EPI-s-*. A diferencia del examen EFI, este examen no clasifica a los países de acuerdo a su nivel de competencia en lengua inglesa, más bien se enfoca en el análisis de los grados de avance de los estudiantes, diferencias regionales, de género y de habilidades de la lengua. De acuerdo con los resultados para el año 2019, Colombia tuvo un retroceso de 0.30 respecto a la primera prueba en la cual fue participe (Education First,

2019b). Ahora bien, con el propósito de mejorar los niveles de competencia en lengua extranjera, las políticas del sistema educativo colombiano diseñaron el Programa Nacional de Bilingüismo -PNB- en el año 2004 con la meta de “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que se puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (MEN, 2006, p. 6). En tal sentido, Herazo et ál. (2012) destacan que “el propósito general del PNB radica en el desarrollo de la proficiencia funcional de la lengua inglesa en sus diferentes niveles del sistema educativo colombiano” (p. 200). Ahora bien, las distintas necesidades de los niños y niñas colombianas en relación al aprendizaje de este idioma son un reto para la educación pública en el país. Al respecto, la Ley General de Educación colombiana, 115 de 1994 sostiene que “la educación cumple una función social consecuente con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad; es responsabilidad del Estado garantizar el acceso al servicio público educativo que brinde una educación de calidad” (Ley 115 de 1994, art. 20, p. 6).

En ese orden de ideas, el gobierno nacional a través del Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018) considera “la educación como el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas de acceso y calidad al sistema educativo” (Departamento Nacional de Planeación, 2015, p. 106). Cabe mencionar que los lineamientos de este plan propenden la ampliación de la cobertura educativa en las entidades territoriales, reconociendo la diversidad de las regiones y las localidades, de igual manera, prestar un servicio educativo acorde a la diversidad étnica, cultural y social con el fin de alcanzar la inclusión y la equidad educativa teniendo en consideración el contexto cultural, el contexto geográfico, el contexto socioeconómico y las condiciones física y psicológicas de las personas. Consecuentemente, el MEN asiste a las personas en situación de vulnerabilidad con recursos del Sistema General de Participaciones, de tal forma, que se originen los recursos suficientes para la creación de proyectos que tengan como pilar fundamentales estrategias de permanencia educativa de la población.

Robitalle y Garden (1996) citados en Gamboa (2014) “establecieron un modelo conceptual curricular que fundamenta la articulación entre el currículo pretendido, el aplicado y el logrado, que se concibe como un factor explicativo que subyace al rendimiento de los

estudiantes” (p. 171). El currículo pretendido atiende al contexto educativo nacional con el propósito de suplir las necesidades educativas, en el caso descrito los estudiantes en condición de vulnerabilidad en el nivel de básica y media de las comunas uno y dos de Bucaramanga, el currículo aplicado corresponde a lo que se enseña en el aula que está estrechamente relacionado con la planeación pedagógico-didáctica e influenciado por diversos factores asociados a los actores educativos, y el currículo logrado que se evidencia en los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas producto de sus aprendizajes y sus concepciones.

En relación a la enseñanza del bilingüismo, la Secretaría de Educación del municipio de Bucaramanga -SEB- unió esfuerzos con la Cámara de Comercio y el Consejo Británico en el Programa Municipal de Bilingüismo. Al respecto, en el Plan de Desarrollo Municipio de Bucaramanga 2016–2019, estos entes pretenden no solo mejorar la calidad de las políticas educativas sino a su vez replantear los programas y generar estrategias para convertir a los alumnos y a los docentes en personas competitivas que los guíen hacia la búsqueda de nuevas oportunidades a través del crecimiento individual y colectivo. Este proyecto ha beneficiado a 600 docentes de primaria y secundaria y alrededor de 10.000 discentes de instituciones educativas públicas (Hernández, 2016).

1.2 Delimitación del problema

La calidad del aprendizaje del bilingüismo en las comunas 1 y 2 de las instituciones educativas del norte de Bucaramanga es muy baja y se refleja en los resultados del componente de inglés de las pruebas Saber 11°, alcanzando para el 2019 los niveles -A (nivel por debajo del primer nivel de desempeño según el MCER) y el nivel A1(desempeños mínimos que involucran el manejo de vocabulario y estructuras gramaticales básicas) (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2019). Este hecho se debe en gran parte a que la SEB no dispone de proyectos que intenten fortalecer la calidad del bilingüismo en estas comunas, incumpliendo con su finalidad de brindar una educación prioritaria a las personas en condición de vulnerabilidad. Por consiguiente, si no se toman acciones pertinentes ante esta situación, no será posible el restablecimiento del derecho a una educación de calidad que se merecen los estudiantes pertenecientes a la población vulnerable, aumentando aún más las grandes brechas de calidad del sistema educativo en Colombia.

Es así como, teniendo en cuenta la realidad problemática del aprendizaje de lengua extranjera en el contexto mencionado, es imprescindible resaltar la importancia de proyectos generados desde el aula que conciban el aprendizaje como un proceso constructivo, en el cual se generen espacios de aprendizaje significativo, integrando dentro de sus propuestas tanto las características del contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje y la estimulación de los canales sensoriales de aprendizaje de los discentes para el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas, de esta manera, generar ambientes de aprendizaje que propician la inclusión educativa.

1.3 Formulación del problema.

El problema descrito en el apartado anterior ha conducido a la siguiente pregunta de investigación y a otras preguntas de apoyo que se pretenden resolver en el presente estudio.

Pregunta de investigación central

- ¿Cómo lograr que los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en Bucaramanga adquieran habilidades lingüísticas en el área de inglés, mejorando su rendimiento académico?

Preguntas de apoyo a la investigación

- ¿Qué aspectos y características deben considerarse en la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés en grado séptimo, por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad en la ciudad de Bucaramanga, estableciendo un mecanismo de verificación para obtener un mejor rendimiento académico?
- ¿Qué asociaciones se pueden establecer entre los canales de percepción y el rendimiento académico de dos grupos de estudiantes de grado séptimo que implementan diferentes estrategias metodológicas en la consolidación de un ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés, durante los años 2018 y 2019?
- ¿Cuál es el efecto en el rendimiento académico de un ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés, implementado en las comunas 1 y 2 de Bucaramanga durante los 2018 y 2019?

1.4 Objetivos.

1.4.1 Objetivo general.

Crear un ambiente de aprendizaje para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad en la ciudad de Bucaramanga, estableciendo su efectividad a través de las asociaciones entre rendimiento y canales de percepción de los participantes.

1.4.2 Objetivos específicos

A continuación, se presentan los siguientes objetivos secuenciales para el alcance del objetivo central y atención al problema principal del presente estudio.

- Caracterizar la planeación pedagógico-didáctica implementada en el área de inglés para grado séptimo, en las comunas uno y dos de Bucaramanga, que atienden estudiantes en condiciones de vulnerabilidad con base en una revisión documental.
- Caracterizar los canales de percepción de dos grupos de estudiantes de grado séptimo en condición de vulnerabilidad de la institución educativa María Cano, con base en el instrumento VARK.
- Diseñar un modelo de una unidad didáctica para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés en grado séptimo por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad considerando los aspectos necesarios para proponer un ambiente de aprendizaje.
- Implementar el modelo de unidad para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés en grado séptimo por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad en la institución educativa María Cano, estableciendo asociaciones entre rendimiento académico y canales de percepción para los grupos control y experimental.
- Validar el ambiente de aprendizaje fundamentado en un modelo de unidad didáctica con base en la correlación entre canales de percepción y rendimiento académico asociado a las habilidades lingüísticas en el área de inglés para los grupos control y experimental, y a través de la evaluación en las instituciones educativas en condición de vulnerabilidad de Bucaramanga.

1.6 Hipótesis.

1.6.1 Hipótesis teóricas.

- Si se crea un ambiente de aprendizaje fundamentado en una unidad didáctica que estimule efectivamente los canales de percepción de los estudiantes en el área de inglés entonces éstos lograrán un mejor desempeño en las habilidades lingüísticas evaluados.
- Los canales de percepción inciden en la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés.

1.6.2 Hipótesis Operacional.

Un ambiente de aprendizaje fundamentado en una unidad didáctica para la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés debe considerar estrategias pedagógico-didácticas que estimulen los canales de percepción; se caracterizan los canales de percepción de un grupo control y un grupo experimental, se evalúan las habilidades lingüísticas en el área a través de un pretest y posttest, analizando el desempeño en cada habilidad por canal o canales caracterizados y de acuerdo con la percepción de los estudiantes hacia el inglés. Se establece la correlación entre los canales de percepción y el desempeño en cada habilidad lingüística para validar el modelo de unidad didáctica, finalmente, se implementa el ambiente de aprendizaje en 5 instituciones educativas y se evalúa su pertinencia y coherencia por parte de docentes y estudiantes, se formulan orientaciones para la creación de ambientes con base en la implementación de unidades didácticas por parte de los docentes para el área.

Las hipótesis que se plantearon para la fase cuantitativa son:

- Homogeneidad de varianzas

H_0 : Los canales de percepción caracterizados tienen una incidencia similar estadísticamente sobre la adquisición de una habilidad lingüística en el área de inglés (hablar, escuchar, leer o escribir); comparados de dos en dos.

H_1 : Al menos uno de los canales de percepción tiene una incidencia estadísticamente significativa sobre la adquisición de una habilidad lingüística en el área de inglés.

- *Diseño experimental análisis MANOVA*

H₀: No existen diferencias significativas entre los resultados del grupo control y el grupo experimental en la prueba posttest que evalúan la adquisición de habilidades lingüística en el área de inglés.

H₁: Existen diferencias significativas entre los resultados del grupo control y el grupo experimental en la prueba posttest que evalúan la adquisición de habilidades lingüística en el área de inglés.

H₀: Un ambiente de aprendizaje fundamentado en un modelo de unidad didáctica que estimula los canales de percepción, no tiene incidencia en las habilidades lingüísticas que demuestran los estudiantes en el posttest del área de inglés.

H₁: Un ambiente de aprendizaje fundamentado en un modelo de unidad didáctica que estimula los canales de percepción, tiene incidencia en las habilidades lingüísticas que demuestran los estudiantes en el posttest del área de inglés.

1.7 Justificación de la investigación.

El gobierno nacional reconoce la diversidad cultural y étnica que tiene el territorio nacional en correspondencia con la Constitución de 1991 y los lineamientos enmarcados en los planes de desarrollo, “reafirmando los compromisos adquiridos por parte del MEN en los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables” (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p.7). En este orden de ideas, el MEN ha formulado políticas para la atención educativa basadas en los principios del respeto y la diversidad, especialmente a las poblaciones que poseen estas características, con el objeto de garantizar el derecho a la educación. Por consiguiente, la educación del siglo XXI requiere de prácticas educativas innovadoras, que consideren los intereses y las motivaciones de los estudiantes hacia el aprendizaje, de tal forma que sean partícipes de su proceso formativo integral. Asimismo, es de vital importancia reconocer el papel significativo de los docentes en la formulación del proceso pedagógico-didáctico orientado hacia la atención a la población vulnerable, ya que son los agentes que pueden identificar las necesidades específicas de aprendizaje de los discentes, el contexto donde se realice el acto educativo e igualmente, estos actúan como mediadores entre los alumnos, padres de familia y las autoridades educativas locales.

En ese sentido, el presente trabajo de investigación se considera relevante, por los aportes a los estudios ya existentes sobre proceso pedagógico-didáctico que pretenden fortalecer las habilidades lingüísticas del inglés en población vulnerable, precisando el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, para fundamentar la creación de un ambiente de aprendizaje con base en la implementación de un modelo de unidad didáctica, estableciendo las asociaciones posibles entre los canales de percepción y el rendimiento académico luego de su implementación, a partir de las formas en que los alumnos se apropian del conocimiento, es decir, a través del aprendizaje significativo. En este mismo sentido, se creó un ambiente de aprendizaje intencionado bajo el programa de código abierto exelearning consolidando 120 sesiones (30 sesiones de 60 minutos para cada uno de los cuatro periodos académicos) basado en el enfoque histórico-social que coadyuve al estudiante a mejorar su desempeño académico en clases de inglés logrando un mayor significado en su aprendizaje.

Al respecto, Ausubel et ál. (1983) manifiestan que “el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por estructura cognitiva, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento” (p.14). Así, el alumno considera los conocimientos de la lengua extranjera como elementos útiles para interpretar situaciones reales próximas a su cotidianidad, lo que asiste a explicitar la utilidad del inglés en su diario vivir tanto para el mejoramiento de su desempeño académico como para tener una mayor posibilidad de obtener empleo en el futuro, en otras palabras, ser capaz de encontrar el significado del aprendizaje del inglés, mediante la reflexión sobre las oportunidades que les ofrece el aprendizaje de un idioma extranjero para una vida mejor en sociedad. En ese orden de ideas, este estudio es una propuesta pertinente que responde a las necesidades para la atención educativa en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés focalizado en la adaptación de su metodología a los requerimientos del contexto sociocultural donde ocurre. Asimismo, se aporta en el proceso de formación integral de los alumnos a través del fortalecimiento de sus capacidades para entender y expresarse de manera oral y escrita en L2. En consecuencia, se contribuye a la integración en la sociedad mediante la comunicación.

Ahora bien, la Institución Educativa María Cano, sede C de la IE Dámaso Zapata ubicada en la comuna 2 del norte de Bucaramanga atiende a niños y jóvenes en situación de

vulnerabilidad social y cultural. Cabe mencionar que la zona fue declarada *-no habitable-* en el año 2003 debido al deterioro progresivo de las vías de acceso, parques, zonas comunes y edificaciones las cuales la mayoría son viviendas y cambuches construidos en predios de alto riesgo, sumado a esto sus altos índices de pobreza se reflejan en factores asociados con la desnutrición, además de la constante violencia que se vive el sector, debido a la guerra de pandillas, el tráfico y consumo de sustancias psicoactivas. Esta problemática que se presenta en la localidad, trasciende al sector educativo, reflejado en las deficiencias académicas que se presentan en los grupos escogidos para la investigación por lo anteriormente expuesto. Por ende, se requiere responder a este llamado social y afrontar este desafío que implica que se garanticen condiciones de permanencia de los discentes, mediante la adaptación curricular que incluya las necesidades e intereses de cada uno de ellos, involucrando en su dinámica, procesos de interacción para la transformación institucional, social y educativa, con el propósito de mejorar de la calidad de vida de sus educandos y su entorno.

En síntesis, la presente investigación es relevante ya que las 120 sesiones creadas y que hacen parte fundamental del ambiente de aprendizaje para la adquisición de las habilidades lingüísticas del inglés, promueve el desarrollo de los saberes pedagógico-didácticos de lengua extranjera dirigida hacia la atención educativa de la población, dicho de otro modo, la contribución de este estudio propende discurrir con acciones reflexivas para que otros maestros de instituciones educativas que tengan escenarios educativos similares tengan la posibilidad de generar cambios en la enseñanza del inglés, de forma que los docentes tengan herramientas que les posibilite la apropiación para el desarrollo de una práctica educativa adecuada y pertinente de la lengua extranjera, mediante el uso de diferentes estrategias apoyadas por las TIC que apoyen tanto al desarrollo académico a través de la reflexión del progreso en el aprendizaje, como también para el restablecimiento del derecho a una educación de calidad que se merece el alumnado, cerrando las grandes brechas de calidad del sistema educativo en Colombia.

1.8 Viabilidad de la investigación.

La presente investigación plantea como alcance la creación de un ambiente aprendizaje fundamentado en el diseño y la implementación de una unidad didáctica orientada a fortalecer el proceso pedagógico didáctico de lengua extranjera en grado séptimo de las I.E. de las

comunas 1 y 2 de Bucaramanga, de esta manera, los docentes identificarán elementos fundantes del ambiente de aprendizaje como la propuesta de unidad didáctica que ofrece herramientas que dan respuestas a las necesidades educativas específicas de los alumnos en torno al mejoramiento de las destrezas lingüísticas del inglés, de tal forma que se garanticen oportunidades de aprendizaje apropiadas y de socialización para todos los niños pertenecientes a este contexto, favoreciendo la inclusión educativa en el sentido de ofertar efectivamente, el servicio educativo de calidad en todas las zonas del país, generando las mismas oportunidades de desarrollo para todos. Por otra parte, las limitaciones estuvieron relacionadas con el acceso a las mallas curriculares de las I.E. públicas de las comunas 1 y 2 de Bucaramanga en la medida que regularmente las instituciones cuentan con tiempos muy limitados y restringidos para ser partícipes de proyectos de formación debido a la cantidad de deberes institucionales propios de sus entornos escolares. Esta limitación fue superada, luego del envío de una solicitud de apoyo institucional a la SEB, como resultado, se tuvo acceso a cinco planes de área de idioma extranjero de I.E. de la zona.

Otra limitante se relaciona con la disponibilidad de un aula que tuviera los recursos técnicos en la I.E. Dámaso Zapata Sede C para la realización de la investigación. En este aspecto, con la asistencia de los docentes del área de tecnología se tuvo la posibilidad de usar su aula para la realización de la presente intervención. En cuanto a la integración de actividades de comprensión oral en el gestor de contenido Exelearning, se menciona que no fue posible la inclusión de los audios que hacen parte del texto “*Way to go*” puesto que el MEN posee los derechos de autor y no está autorizada la descarga del material y su posterior publicación en otro sitio web o plataforma gratuita, no obstante, las actividades de comprensión oral se desarrollaron plenamente haciendo uso del CD incluido en el texto mencionado, el cual fue usado en el aula durante las sesiones de clase de la lengua extranjera.

Por último, se debe mencionar que se llevaron a cabo intentos por organizar el trabajo en equipos teniendo en cuenta los canales de percepción dentro del aula de tal forma que cada grupo de trabajo tuviera integrantes con una distinta preferencia para el procesamiento de la información en la modalidad sensorial, con el objeto de favorecer el entorno de aprendizaje de acuerdo con los postulados teóricos. No obstante, los discentes fueron reacios a trabajar con algunos pares debido a su misma vulnerabilidad. Esta limitación fue superada, a través del

desarrollo de las actividades propuestas en la unidad didáctica, especialmente aquellas que los invitaban a conocerse entre ellos, identificándose con las preferencias de sus pares y teniendo respeto por el otro a través de una comunicación asertiva.

1.9 Marco contextual

Ubicación y Contextualización

La investigación en curso se llevó a cabo en el municipio de Bucaramanga, capital del departamento de Santander localizado en el norte de Colombia sobre la cordillera Oriental- El municipio de Bucaramanga se compone de 17 comunas que abarcan barrios, infraviviendas, edificaciones y otras zonas con población en movimiento. Las comunas del área urbana constan de 200 barrios y en ellos se encuentran cerca de 1.341 manzanas. De igual manera, la zona rural del municipio se divide en tres corregimientos que a su vez se componen por 25 veredas. La figura 1. muestra la división geográfica en Comunas del municipio de Bucaramanga.

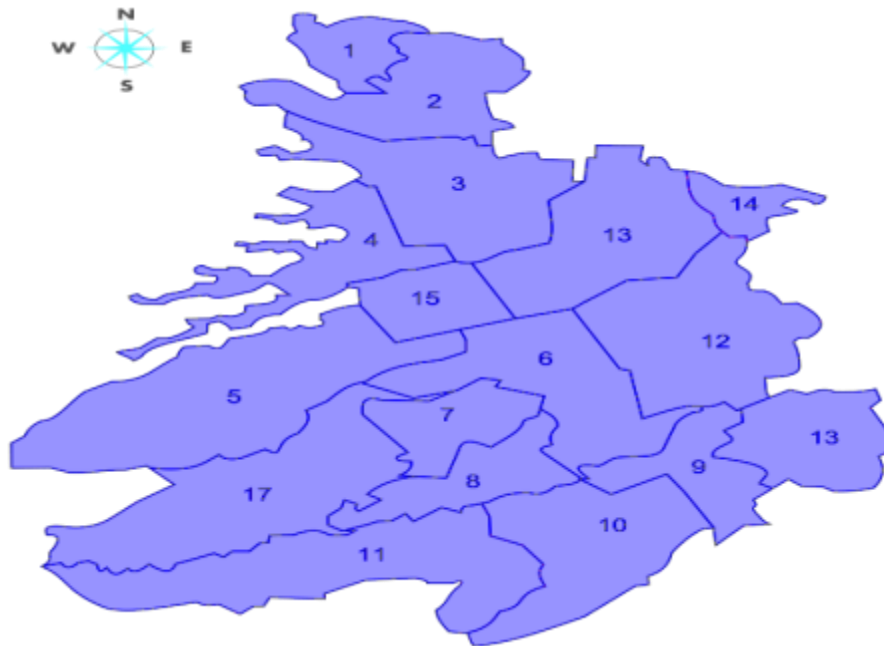


Figura 1. División geográfica en Comunas del municipio de Bucaramanga.

Fuente: Alcaldía de Bucaramanga. (2021).

Los siguientes barrios hacen parte de la comuna 1 de Bucaramanga: Miramar, Colseguros Norte, Jardines de Altagracia, Minuto de Dios, Tejar I y II, María Paz, Kennedy, Altos del Kennedy, Balcones del Kennedy, Miradores del Kennedy, Las Hamacas, Villa Rosa - sectores I, II y III-, Omagá --sectores I y II-, Altos del Progreso, Las Olas bajas, Claverianos, Campo Madrid -Etapa I y II-, Betania -Etapas I a la IX-, Café Madrid, Colorados, El Pablón - Villa Lina, La Torre, Villa Patricia, Sector Don Juan, Pablón Alto y Bajo. La figura 2. identifica la Comuna 1 del norte de Bucaramanga.



Figura 2. Comuna 1 del norte de Bucaramanga.

Fuente: Alcaldía de Bucaramanga. (2021).

Los barrios que conforman la comuna 2 son: Los Ángeles, Villa Helena I y II, José María Córdoba, Esperanza I, II y III, Lizcano I y II, Regadero Norte, San Cristóbal, La Juventud, Transición I, II, III, IV y V, La Independencia, Villa Mercedes, Bosque Norte. De igual manera, existen los asentamientos: Mesetas del Santuario, Villa María, Mirador, Primavera, Olitas, Olas II. La figura 3. identifica la Comuna 2 del norte de Bucaramanga.



Figura 3. Comuna 2 del norte de Bucaramanga.

Fuente: Alcaldía de Bucaramanga. (2021).

En relación al ámbito educativo en el municipio de Bucaramanga, la entidad autorizada de la supervisión y control de la educación de la ciudad es la Secretaría de Educación vinculada a la alcaldía de Bucaramanga. De acuerdo con Hernández (2016) su propósito radica en “planear, diseñar, administrar y evaluar las políticas estrategias programas y proyectos destinados a la educación, de acuerdo con la legislación vigente y dirigiéndose hacia la cobertura total, la permanencia de los estudiantes en los niveles académicos” (p.183). Asimismo, se propende por el mejoramiento de la calidad y la eficiencia de la educación en los diferentes ciclos, asegurando un excelente servicio educativo a sus destinatarios por medio de una correcta erogación de los recursos económicos, físicos y humanos de la secretaría, con el fin de formar mejores ciudadanos con alto sentido de pertenencia a su municipio, su región y al país, para aportar en la construcción de una sociedad justa, igualitaria, incluyente y productiva.

En cuanto a la ubicación espacial de la IE donde se llevó a cabo la presente disertación doctoral es imperante resaltar que se encuentra ubicada en el barrio Villa Helena, Comuna 2, zona norte de Bucaramanga. El edificio fue construido e inaugurado en 1988, pensado como concentración escolar o escuela de primaria, llamada María Cano. Por disposición gubernamental en el año 2003, que generó la integración de escuelas, concentraciones y otros centros educativos a Instituciones Educativas más grandes, renombrándolas como sedes; la concentración María Cano se fusionó al entonces llamado Instituto Técnico Superior Dámaso Zapata, regentado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Hace una década, el sector de Villa Helena Norte fue declarado “zona no habitable” por lo que el gobierno municipal no ha

reparado las vías de acceso; de manera análoga los parques, zonas comunes, andenes y ciertas estructuras de la comunidad se encuentran en evidente deterioro. Las familias que habitan en el barrio, pertenecen al estrato socio-económico 1. De igual manera, la zona es considerada vulnerable, debido al conflicto entre pandillas de barrios y control del micro-tráfico de estupefacientes.

En este contexto, funciona la sede C de la I.E. Dámaso Zapata, que cuenta con doble jornada. Su oferta académica es: Bachillerato, con sus respectivos niveles 6º, 7º, 8º, 9º, 10º y 11º en la mañana y primaria 1º, 2º, 3º, 4º y 5º compartiendo, a contra-jornada, la misma construcción. Cada nivel cuenta con un salón de clase. La población estudiantil total ronda los 300 estudiantes, el personal docente lo integran 17 profesores, un coordinador y en la logística, una operaria de servicios generales. La especialidad “técnica” de esta Institución Educativa oferta una gama amplia de saberes técnicos, de amplia repercusión en el campo laboral; no obstante, la sede C solo cuenta con la modalidad sistemas, razón por la que muchos estudiantes han decidido trasladarse a la sede principal, ubicada junto a la UIS y que ha funcionado allí desde 1888.

Es importante aclarar que el docente investigador, no hizo uso de las directrices reflejadas en el -Proyecto Educativo Institucional -PEI- del colegio, debido a su desactualización y nula pertinencia, ya que, este abanderó el Modelo Pedagógico Tradicional. De más, está decir que este tipo de modelo es incompatible con los objetivos de la presente intervención puesto que sus propósitos son divergentes. Los enfoques pedagógicos aquí incluidos, se ajustan a las necesidades evidenciadas en el grupo muestra y han sido estudiadas de acuerdo a los teóricos correspondientes, en sincronía con las características del grupo: los estudiantes de la sede no poseen un nivel académico sobresaliente en idioma extranjero –en gran parte, según versión de ellos mismos y los padres de familia- a la carencia de docentes permanentes en los años precedentes a 2015 año en que un grupo de profesores (entre los que se suma el autor de este informe) arribaron al plantel, nombrados por concurso, exclusivamente para la sede María Cano.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Estado del arte: estudios e investigaciones.

En el presente acápite se hace una revisión de investigaciones a nivel doctoral alrededor del orbe que se han interesado por establecer la relación entre las estrategias didácticas, los estilos de aprendizaje de los estudiantes y la adquisición de las habilidades lingüísticas para la comprensión del inglés ya que brindan algunos elementos para la creación de ambientes de aprendizaje de la lengua de estudio. Se inicia con el trabajo de Dos Santos (2017), titulado “Learning Style Preferences and their Relationship to Second Language Acquisition in Students of English as a Second Language” una tesis doctoral de la Universidad Auburn, en la que se reconoce que los estilos de aprendizaje no son tan solo una habilidad sino a su vez unos procedimientos preferidos al momento de utilizar las habilidades propias del individuo, entonces el tipo de input que recibe el sujeto se convierte en la clave para comprender por qué algunos individuos aprenden mucho más rápido que otros. Por tanto, la interacción entre una diferencia individual con una variable externa, al igual que un estudio de los procesos internos del individuo podría proveer un diagnóstico más completo sobre los procesos de adquisición de segunda lengua.

Cabe mencionar que durante los años 50’s y 60’s el concepto de estrategias de aprendizaje obtuvo gran reconocimiento ya que el uso de estas estrategias se concebía como una característica del éxito en el aprendizaje de la lengua. De la misma forma, las estrategias de aprendizaje están estrechamente relacionadas con el aprendizaje de la lengua; si los individuos son conscientes de las estrategias de aprendizaje, se pueden conseguir grandes beneficios en su aprendizaje. Esta investigación examinó los estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y la adquisición de la segunda lengua. En consecuencia, esta es un área del conocimiento que requiere investigación; la identificación de las preferencias de los estilos de aprendizaje además de la selección de estrategias para los discentes puede mejorar la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y las estrategias preferidas teniendo en cuenta el género, edad y contexto cultural.

Para ellos se utilizaron los cuestionarios VARK y el inventario de estrategias para el aprendizaje -SILL- con el objeto de identificar de qué manera los estudiantes aprenden y procesan la información en concordancia con sus estilos de aprendizaje y estrategias. Los

resultados evidencian que existe una relación entre el dominio del estilo de aprendizaje visual y la edad de los estudiantes del grupo, simultáneamente, se obtuvo una relación significativa entre la edad de los estudiantes y su dominio de preferencia auditiva. Asimismo, los resultados indican que hubo una correlación positiva entre el estilo de aprendizaje auditivo y el uso de estrategias metacognitivas, al igual que el estilo de aprendizaje auditivo y el uso de estrategias afectivas.

La investigación es significativa puesto que está directamente ligada con características que intervienen en el proceso de adquisición de una segunda lengua, asimismo, por el análisis de la relación estrecha entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento de los alumnos. Aunado a lo anterior, los resultados de esta investigación podrían ayudar a tener una mayor comprensión acerca de las preferencias de aprendizaje de los estudiantes de inglés como segunda lengua -ESL- en la adquisición de la lengua. Consecuentemente, basado en las características de los discentes – estilos de aprendizaje, edad, necesidades- se pueden adaptar estrategias de aprendizaje efectivas que asistan al mejoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Los resultados de esta investigación indicaron que la mayoría de estudiantes de inglés como segunda lengua en el departamento de segunda lengua de la universidad de Auburn son multimodales (77.2%) en sus estilos de aprendizaje, mientras que tan solo el 22.8% del total de estudiantes son mono-modales. Dentro del grupo de estudiantes multimodales se demostró que el 24.7% son bimodales y el 24.7% son tri-modales, mientras que el 26.7% son cuatri-modales.

Otro aporte en el área es el estudio que hace Aljasi (2016) con el proyecto titulado “Individual differences among saudi learners of english as a foreign language: an exploratory correlational study of learning styles, affective factors and English proficiency and performance” que examinó de manera profunda los aprendizajes de inglés como lengua extranjera .EFL- en Arabia Saudita: sus estilos de aprendizaje, específicamente, los estilos de percepción, colaboración entre pares, la tolerancia a la ambigüedad y los factores afectivos que influyen en el aprendizaje – ansiedad, motivación y auto eficacia-. Por medio de los métodos mixtos se estudian sistemáticamente y metodológicamente estas variables entre los aprendizajes árabes de EFL.

Cabe mencionar que se considera la primera investigación en abordar las interrelaciones entre seis estilos principales de aprendizaje y los factores afectivos involucrados en el contexto

de EFL. Para ello, se distribuyeron tres cuestionarios a 334 estudiantes de primer año de una universidad pública de Arabia Saudita. Igualmente, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con 20 aprendices. Los resultados revelaron que los participantes eran multimodales, exhibieron una preferencia moderada por la colaboración entre pares y fueron moderadamente tolerantes a la ambigüedad. Asimismo, ellos mostraron niveles moderados de ansiedad, motivación y autoeficacia. Cabe añadir que todas las seis variables estuvieron significativamente relacionadas con el desempeño en la lengua inglesa y su desempeño académico. Finalmente, se menciona que todas las correlaciones entre los estilos de aprendizaje y los factores afectivos fueron significativas con la excepción de aquellas concernientes entre colaboración entre pares y la autoeficacia al igual que la tolerancia a la ambigüedad y la motivación.

Los hallazgos manifestaron que los participantes no poseen fuertes preferencias por ciertos estilos perceptivos sobre los demás. Por lo tanto, fueron considerados multimodales. Del mismo modo, los alumnos mostraron preferencias para trabajar solos o alternativamente con sus compañeros, y exhibieron un nivel moderado de tolerancia a la ambigüedad. Tomados en conjunto, estos resultados sugieren que, aunque los estilos de aprendizaje son comúnmente presentados de manera aislada estos en realidad operan en una continua intersección. Por lo tanto, se puede inferir que en particular ningún estilo de aprendizaje es superior o más efectivo que otro y que los alumnos pueden esencialmente utilizar una variedad de estilos de aprendizaje.

La investigación es de gran relevancia para los docentes de lengua extranjera ya que hace un llamado a la concientización sobre la adaptación de los estilos de enseñanza-aprendizaje a través del uso de una variedad de actividades que satisfagan los diferentes estilos de aprendizaje de sus alumnos. De igual modo, los resultados asisten a los docentes en relación a los factores tanto demográficos como factores de aula asociados con la ansiedad, motivación y autoeficacia y su impacto dentro del aprendizaje del idioma. La comprensión de la forma como de los individuos varían sus necesidades efectivas puede asistir a los docentes a que seleccionen materiales apropiados, modifiquen sus técnicas y ajusten sus ambientes de aprendizaje a la diversidad del alumnado.

Continuando con la temática se presentan los aportes en estrategias didácticas en el aula de L2 de Alayo (2018) con la disertación doctoral titulada “Estrategias didácticas lúdicas para la

comunicación oral en el idioma inglés en estudiantes de educación secundaria, Paiján-La Libertad, 2017” la cual tiene como objetivo general determinar la influencia del programa basado en estrategias lúdicas para mejorar la producción y comprensión oral. Esta tesis de acuerdo a su naturaleza es cuantitativa, aplicada, con diseño cuasi experimental. Se realizó con dos grupos no equivalentes que fueron seleccionados por medio del muestreo no probabilístico. Este estudio se llevó a cabo con 102 estudiantes divididos en dos grupos, experimental y control (51 estudiantes en cada grupo). Para la recolección de la información respecto a la comprensión y expresión oral, se utilizaron como técnica la observación y el instrumento una escala con una validez de 0,960 (V-Aiken) y una confiabilidad de 0,804 (Alfa de Cronbach). Entre las estrategias lúdicas planteadas se destacan las actividades y experiencias didácticas seleccionadas intencionalmente e integradas al currículo de manera metódica que tienen como base y fundamento el juego, los mismos que se usan para promover y fortalecer la discriminación y producción oral de los estudiantes.

Se concluye que el programa experimental de estrategias didácticas lúdicas influye significativamente sobre el nivel de comunicación en el idioma inglés de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Leoncio Prado de Paiján, pues de acuerdo a la comparación de frecuencias y de medias, se determinó que el grupo de estudiantes en los que se aplicó los juegos verbales, vivenciales y dramáticos mejoró en 21,49 puntos sus habilidades para reconocer palabras, inferir e interpretar mensajes orales en inglés, asimismo, logró optimizar su pronunciación, fluidez, precisión y vocabulario al momento de comunicarse oralmente en inglés.

Esta investigación es de gran relevancia para los docentes de lengua extranjera ya que provee elementos para articular actividades significativas apoyadas en material visual, impreso y audio visual que coadyuvan a los estudiantes a mejorar sus habilidades para reconocer palabras, inferir e interpretar información en una conversación y para hablar con dicción, fluidez, precisión y vocabulario adaptando lo que corresponde, de acuerdo con las dificultades detectadas en los estudiantes.

Acto seguido, se presentan los aportes en torno a la metodología por tareas de la tesis doctoral titulada “Investigación-acción en el aula de inglés de la ESO” realizada por García (2015), originada a partir del interrogante que se plantean muchos docentes de lengua extranjera: ¿por qué en ocasiones el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua

extranjera no llega a buen término? Con el objeto de dar respuesta a lo manifestado anteriormente, se pretendió la realización de una investigación acción en el aula de lengua extranjera-inglés. Por tanto, en esta disertación doctoral se lleva a cabo el análisis del comportamiento de tres grupos de primero de la Educación Superior Obligatoria –ESO-. Luego de efectuar un test de diagnóstico se observa que en cada grupo se encuentran alumnos que obtienen muy buenos resultados, mientras que otros no llegan al mínimo exigido de nivel de competencias de la lengua.

En aras de coadyuvar al mejoramiento de la situación mencionada y fomentar la competencia comunicativa en la lengua de estudio, se implementó la metodología del trabajo por tareas, para lo cual se diseñan ocho tareas en las que se tienen en cuenta tanto los objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje y criterios de evaluación presentes en la normativa curricular de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha para la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Igualmente, se diseñó una rúbrica de calificación para cada una de las tareas. Simultáneamente, los discentes realizaron dos tests de control y un test final.

Posteriormente, se analizaron y se compararon los datos obtenidos tanto en las tareas como en los tests entre los tres grupos. El hecho de que los tres grupos analizados tengan un comportamiento distinto en cuanto a su interés e inquietud hacia el aprendizaje, así como el nivel competencial del alumnado de los mismos, lleva a pensar que los resultados finales también aportarán información relevante referente a la Gestión del Aula, en cuanto a la manera de organizar al alumnado y las tareas de aprendizaje más adecuadas para su desarrollo de lengua. Luego de analizar los resultados y contrastar los mismos en los tres grupos objeto de estudio, se observó cómo la evolución es diferente en cada uno de ellos, siendo el grupo más homogéneo en cuanto a nivel de conocimiento de la lengua inglesa y en cuanto a actitud e interés el que obtiene mejores resultados. Como resultado, se concluye que resulta necesario trabajar en grupos homogéneos o por niveles de conocimiento y actitud para que los alumnos se sientan más integrados en el grupo y sean capaces de avanzar en las distintas destrezas comunicativas, al mismo tiempo, es imperante el trabajo por tareas, debido a que esta metodología ha favorecido la participación de alumnos que no tenían especial interés por la lengua inglesa, pero que han visto en las tareas un medio interesante para su actuación en el aula.

Cabe señalar que esta investigación expuso la necesidad de llevar a cabo un análisis de lo que sucede dentro del aula de la lengua de estudio con el objeto de implementar nuevas metodologías y poner remedio a los problemas que surgen en el día a día del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en la Educación Secundaria Obligatoria. Esta tesis concluye que es imperante comprender a profundidad el concepto de competencia comunicativa para trabajar en el aula a través de actividades que faciliten su mejora en el alumnado, teniendo como fundamento el MCER. De igual modo, resulta necesario el trabajo por tareas en el aula, como medio para potenciar la competencia comunicativa en los alumnos. Finalmente, se concluye que se requiere potenciar la figura del profesor-investigador, que propende implementar una nueva metodología o que intenta solucionar los problemas que le surgen en su labor diaria de aula.

Este trabajo doctoral tiene gran relevancia ya que realiza un análisis real de la dinámica del grupo y medidas oportunas para trabajar con los alumnos en el aula de lengua extranjera. Para ello, es vital conocer qué se quiere conseguir de los alumnos, lo que en este caso está muy claro: el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa a través de dinámicas que coadyuven al alcance de este objetivo. Ante este hecho, se busca una herramienta de aprendizaje que facilite la adquisición de la competencia comunicativa en el contexto educativo: el trabajo por tareas, herramienta propuesta por el MCER como elemento facilitador de las habilidades lingüísticas de lengua extranjera.

Otro elemento primordial en el aprendizaje de L2 en la actualidad es el uso de mediaciones dentro del aula, se presentan en primer lugar los aportes de Mendo (2021) y su disertación doctoral denominada “Uso de las TIC para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de educación básica”, esta disertación está basada en la teoría constructivista y el enfoque comunicativo, cabe señalar que se llevó a cabo para demostrar que las TIC mejoran significativamente el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de educación básica. Para ello, también se pretende específicamente, a) Buscar y seleccionar artículos científicos sobre el uso de las TIC y su aplicación en el aprendizaje del inglés en estudiantes de educación básica del 2015 al 2020. b) Organizar los contenidos de los artículos científicos según criterios, en diversas columnas mediante matrices de doble entrada. y c) Analizar comparativamente los datos de las diferentes matrices abordando de manera conjunta los artículos en función a las

estrategias, metodologías, técnicas, teorías, y resultados que demuestren la efectividad del uso de las TIC para el aprendizaje del idioma

inglés. En este mismo orden de ideas, el trabajo se enmarcó en la revisión sistémica con un diseño transeccional descriptivo. El procedimiento que se siguió fue la selección de bases de datos, recopilación de artículos científicos de revistas indexadas del 2015 al 2020, preferentemente que contengan las dos variables de estudio. Los criterios de inclusión: artículos preferentemente experimentales, población de estudiantes de educación básica entre 6-18 años, que demuestren mejora en el aprendizaje del inglés. Los datos recopilados fueron organizados en tablas de doble entrada para el análisis respectivo.

Se procedió al análisis y síntesis de la información para conocer el efecto que las TIC tenían sobre el aprendizaje de los estudiantes concluyendo que el 100% de los estudios determinaron que las TIC mejoran de manera significativa el aprendizaje de la lengua extranjera. Asimismo, influenciaron positivamente en el aprendizaje, mejorando su motivación y el desempeño de los estudiantes en esta área, lo cual les brinda diversos beneficios para su desempeño en el aspecto académico y laboral.

Esta disertación es de gran utilidad para el desarrollo de intervenciones pedagógicas de lengua extranjera debido a que demuestra que es relevante el factor actitud y motivación dentro de la clase de inglés para obtener un mejor resultado en el desempeño de los estudiantes. Cabe señalar que lo mencionado debe estar acompañado de programas o proyectos apoyados por TIC para el aprendizaje de inglés, puesto que motiva significativamente a los estudiantes en el trabajo de las diferentes habilidades del idioma, como son el hablar, la comprensión auditiva, la comprensión lectora o la escritura.

Continuando con los aportes, se presentan los realizados por Quispe (2019) y su tesis doctoral titulada “Aplicación del software “exelarning” en la producción de textos narrativos en estudiantes de secundaria, I.E. 138-UGEL 05, 2019.” El objetivo general fue establecer la influencia de la aplicación del software exelarning en la producción de textos narrativos de los estudiantes de secundaria de la I.E.138 Próceres de la Independencia SJL UGEL 05, 2019. Lo anterior se pretendió llevar a cabo ya que en muchas instituciones educativas todavía acostumbran las clases tradicionales, dando prioridad a los contenidos conceptuales en las sesiones de aprendizaje sin discurrir que estamos viviendo en la era tecnológica y que los estudiantes son nativos digitales. El diseño fue cuasiexperimental y su enfoque, cuantitativo. La

muestra estuvo compuesta por 30 estudiantes de un aula del Primer año de secundaria, grupo de control y 30 estudiantes de otra aula del Primer año de secundaria, grupo experimental. Se empleó la rúbrica como instrumento de evaluación; de igual manera la confiabilidad se hizo mediante del Alfa de Crombach. Esto hizo que se comprobara que la aplicación del software educativo permita el logro de la producción de textos escritos; por ello fue necesario lograr una articulación adecuada entre las capacidades y competencias del área de comunicación y el manejo del software exelearning, para que se pueda simular las diferentes aplicaciones satisfactoriamente y logren los objetivos esperados. Es importante, que los docentes se capaciten en el manejo del software educativo para que puedan trabajar con los estudiantes las actividades propuestas satisfactoriamente a través de las TICs. Esta disertación es de gran relevancia ya que surge de la necesidad de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes en el área de comunicación mediante de las herramientas tecnológicas educativas como el software exelearning. De igual forma, teniendo en consideración la capacidad creativa en los alumnos y teniendo como ventaja su familiaridad con la tecnología, ellos serán capaces de reconocer e identificar fácilmente las funciones de estas herramientas y poner en juego sus habilidades y capacidad de resoluciones de conflictos mediante de la planificación y organización en la producción de textos orales y escritos.

Siguiendo con esta temática en torno a las mediaciones educativas, se especifican los aportes de Alva (2018) en su disertación doctoral denominada “Programa virtual EDMODO en los niveles de comprensión de textos en los estudiantes de secundaria en el área de inglés, Trujillo-2017” cuyo objetivo general radica en el uso de una herramienta TIC con el objeto de mejorar la comprensión de textos en inglés. La investigación fue de tipo experimental con diseño cuasi experimental, se utilizó la herramienta TIC Edmodo. Se trabajó con dos grupos de estudiantes, de 50 sujetos cada grupo, los cuales fueron seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia. Al aplicar las pruebas para determinar los niveles de comprensión de textos en inglés, los resultados en el pre test indicaron que el 48% del grupo control y el 74% del grupo experimental se encontraba en el nivel de inicio. Luego de aplicar el Programa Virtual Edmodo al grupo experimental durante 12 sesiones, los resultados del post test indicaron que el 80 % del grupo experimental alcanzó el nivel logrado mientras que el grupo control que no llevó el programa alcanzó 66% de logro. Esto indicó una mejora significativa en la comprensión de textos en

inglés en el grupo experimental la cual se evidenció al aplicar la Prueba no paramétrica Mann Whitney, con un nivel de significancia del 5% y un nivel de confianza de 95%, ambos grupos en el pre test, eran grupos equivalentes en las dimensiones: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico, $p = 0,000 > 0.05$. se concluye que La aplicación del programa virtual “EDMODO” propicia y encamina el proceso de mejora de los niveles de comprensión lectora literal inferencial y crítica en estudiantes de secundaria área inglés lo cual ha sido demostrado en las evaluaciones formativas y sumativas durante el desarrollo del programa. Por tanto, se recomienda el uso de esta plataforma para la mejora del aprendizaje del inglés, así como su aplicación por los docentes del área de las diferentes instituciones educativas. Cabe mencionar que esta TIC es de fácil manejo, tanto para los docentes como para los estudiantes y es una excelente alternativa para mejorar el aprendizaje del inglés los estudiantes. Los aportes descritos son de gran utilidad en el aprendizaje de la lengua extranjera ya que plantean una metodología innovadora para desarrollar la comprensión de textos en el área de inglés de una manera dinámica, y eficaz, mediante del uso de tecnologías de la información específicamente la plataforma virtual Edmodo. La cual de acuerdo con los resultados descritos incide directamente en la mejora de los niveles de comprensión de textos dimensión, literal, nivel inferencial y crítico, el cual se orienta a motivar en los estudiantes la mejora de sus conocimientos y la predisposición al aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Otro aporte es la disertación doctoral denominada “Uso de videos educativos como recurso didáctico para el desarrollo de habilidades lingüísticas productivas en estudiantes de inglés intermedio” realizada por Soldevilla (2017) de la Universidad San Martin de Porres. Su propósito radicó en evaluar el efecto que el uso de los videos educativos, como recurso didáctico, tiene en el desarrollo de habilidades lingüísticas productivas en estudiantes de inglés intermedio. La hipótesis planteada al inicio de la misma fue que el mencionado recurso desarrolla las habilidades lingüísticas productivas de hablar y escribir. El diseño metodológico aplicado fue de tipo cuasiexperimental. La población seleccionada estuvo conformada por alumnos del nivel intermedio de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología de la Universidad de San Martín de Porres, Lima-Perú. La muestra estuvo constituida por 200 alumnos. Los resultados de la investigación se procesaron haciendo uso de la hoja de cálculo Microsoft Office Excel 2013 y del software estadístico IBM SPSS Statistics 21. Se concluye que el uso de los videos educativos, como recurso didáctico, desarrolla de

manera significativa las habilidades lingüísticas productivas de hablar y escribir en estudiantes de inglés intermedio.

Luego de ejecutar el trabajo de campo, así como de tabular y analizar los resultados de la presente investigación, es posible concluir que se obtuvieron óptimos resultados en el desarrollo de habilidades lingüísticas productivas en estudiantes de inglés intermedio, mediante el uso de videos educativos, por ende, se recomienda su aplicación tanto en el nivel básico como en el nivel avanzado de estudios del mencionado idioma. Por supuesto, dichos videos deberán adecuarse al nivel, intereses y necesidades de los alumnos en cada nivel de estudio. La implementación de los videos educativos requiere su ejecución de manera programada y progresiva, debiendo asignarse un día específico de la semana para su proyección a los estudiantes. Para la correcta selección del video a presentar deben considerarse, además de las características propias del alumno -nivel de estudios del idioma inglés, intereses, necesidades y edad-, las características del video (nivel de dificultad, duración y asunto que aborda).

La relevancia de esta investigación radica en que aporta conocimiento científico relacionado con la mejora continua de la práctica docente en el ámbito de la enseñanza del inglés como idioma extranjero. Para ello, provee una serie de estrategias didácticas para que los estudiantes desarrollen adecuadamente las habilidades lingüísticas productivas de hablar y escribir en un nivel suficiente que les permita comunicar sus ideas, opiniones y sentimientos de manera efectiva y eficiente en el idioma inglés. Cabe destacar, que esta disertación tuvo en cuenta para su estructuración de sesiones de aprendizaje conducentes a la eficaz enseñanza del idioma inglés el uso de videos educativos especialmente seleccionados de acuerdo a las características específicas de los estudiantes. finalmente, se planteó una serie de actividades antes, durante y después del material audiovisual, con el propósito de captar la atención del estudiante y aprovechar al máximo el potencial de estas herramientas educativas, es decir, la estructura y secuencia del video requieren ser adecuados a la población estudiantil a la que se dirige, según su capacidad perceptiva, comprensión, conocimientos previos, e interés por el aprendizaje.

En concordancia con el uso de mediaciones dentro del aula para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de idioma extranjero se destacan los aportes de Jiménez (2013), autor de la disertación doctoral “Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura” de la Universidad de

Antioquia, en la cual se utilizaron enfoques mixtos con el objeto de describir cuales son las estrategias para la lectura de textos multimediales que más emplean algunos estudiantes de inglés como lengua extranjera de la Universidad de Antioquia. Para ello, se recogieron datos cuantitativos y cualitativos por medio de una multimedia diseñada por el autor. Igualmente, se utilizaron para la recolección de datos cuestionarios semiestructurados y entrevistas. Los resultados de esta investigación evidencian que el traductor y el diccionario en línea, fueron las ayudas más utilizadas por los estudiantes que participaron en la experiencia, al mismo tiempo que permitieron mejorar la comprensión de los textos multimediales. Por último, más de la mitad de los estudiantes de ambos grupos prefirieron combinar el uso de textos multimediales con textos impresos, y la mayoría de estudiantes estuvieron de acuerdo en sugerir el uso de textos multimediales en los cursos regulares de competencia lectora en inglés.

De acuerdo con los resultados de los estudiantes en torno al desarrollo de las lecturas y los test de comprensión de las mismas, se puede afirmar que cuando los estudiantes tienen conocimiento previo sobre un tema de lectura en inglés, entienden mejor el texto y tienen un mejor desempeño en el test de comprensión. Asimismo, los textos multimediales en inglés posibilitan al estudiante para que interactúe con estos, lo que permite hacer de la lectura un proceso activo, teniendo en cuenta que este tipo de textos le ofrecen al lector recursos que han sido diseñados para que pueda utilizarlos en el momento en que encuentre dificultades en la lectura y comprensión de los mismos.

Esta tesis tiene gran relevancia ya que provee herramientas y estrategias que pueden ser utilizadas por los docentes de lengua extranjera para mejorar la comprensión lectora por medio del uso de las diferentes ayudas o dispositivos que ofrecen las TIC de tal forma que fomente el proceso de construcción de significado con el texto. en ese mismo sentido, el uso de estrategias les permite a los alumnos aproximarse a la lectura y comprensión de textos en este idioma, y a la vez, las estrategias funcionen como herramientas de las se pueden valer los lectores para superar las dificultades que puedan encontrar en el transcurso de este proceso.

Por otro lado, Turrión (2013) de la Universidad de Valladolid, realizó la tesis doctoral titulada “La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria”. Esta disertación doctoral versa sobre el uso del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se han estudiado las consecuencias del uso de la técnica de aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de

la lengua inglesa, específicamente en la adquisición de una serie de estructuras léxicas, expresivas y gramaticales en alumnos de segundo ciclo de primaria.

Asimismo, se han investigado los procesos del trabajo en grupo en otra serie de variables relacionadas con diferentes actitudes de los estudiantes, tales como: la actitud hacia el centro escolar, la actitud hacia la asignatura y la lengua objeto de la investigación, la actitud hacia el trabajo en grupos cooperativos y la auto-percepción del progreso tanto en el aprendizaje de la lengua como en las situaciones de trabajo en grupos cooperativos ya que en estas situaciones cooperativas todos los alumnos se benefician de las aportaciones de cada miembro del grupo, todos se sienten respetados, todos contribuyen a alcanzar los objetivos, todos se necesitan, y, por tanto todos se integran en la dinámica de trabajo. Igualmente, esta integración no sólo se limita a la consecución de objetivos académicos de la lengua extranjera sino otros que hacen parte de la formación integral de los educandos.

Esta investigación pretendió determinar si ciertas actitudes podían cambiar por influencia del uso del aprendizaje cooperativo en el aula, concluyendo que el aprendizaje cooperativo potencia actitudes más positivas hacia los demás y hacia la escuela. Los alumnos que trabajan cooperativamente evidencian una mejor actitud hacia la escuela, disfrutan más en clase, tienen un mayor interés por profundizar en la materia que aprenden, y prefieren trabajar con sus compañeros. Todas estas actitudes fueron evaluadas dentro de los grupos conformados en la investigación, sin embargo, los resultados en uno de los grupos de investigación no fueron los esperados, puesto que no se pudo demostrar que existe una relación entre la variable de aprendizaje cooperativo y las puntuaciones del rendimiento académico, es decir, a pesar que el aprendizaje cooperativo sí mejoró los resultados académicos de los estudiantes, tal mejora no fue significativa a nivel estadístico en relación con los resultados del alumnado pertenecientes a uno de los grupos.

Esta investigación es de gran utilidad ya que proporciona estrategias del aprendizaje cooperativo que pueden ser utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua estas estrategias se centran en la interacción de sus miembros y en lo que cada uno puede aportar al grupo. Aunado a lo anterior, da la posibilidad de determinar si existe una relación entre el uso del aprendizaje cooperativo y el aumento del rendimiento académico, focalizado en el aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera en los alumnos, y por otro lado, el estudio permite determinar si hay una relación entre una mejor valoración de determinadas

actitudes, hacia la escuela, la lengua inglesa y la asignatura, y el trabajo en grupo; elementos inherentes que deben considerarse para el mejoramiento del rendimiento académico.

Con base en el estado del arte, en la presente disertación doctoral se incorporan elementos ya evaluados y se pone a prueba que las lecciones contextualizadas y mediadas por TIC, los cuales configuran un ambiente de aprendizaje garante de la calidad educativa para las poblaciones vulnerables. Es imperante señalar al respecto, que no se encuentran aportaciones recientes a nivel doctoral que trabajen el aprendizaje del idioma extranjero en contextos similares a la presente investigación.

2.2. Bases teóricas.

2.2.1 Bilingüismo en Colombia y los niveles del currículo.

En las IE colombianas el inglés se enseña como lengua extranjera, su efectividad en el proceso enseñanza-aprendizaje depende de varios factores que incluyen al docente, al estudiante y a las variables del contexto. Los factores que involucran a los educadores hacen referencia a su competencia, entrenamiento y experiencia, bagaje cultural, metodologías preferidas para la enseñanza, motivación y actitudes. En segundo lugar, los factores concernientes a los aprendices involucran sus estilos de aprendizaje, preferencias, necesidades de aprendizaje de la lengua, intereses y motivación. Los factores del contexto por su parte envuelven al currículo, la cultura de la institución educativa, las condiciones de clase, cantidad de alumnos por aula y disponibilidad de materiales de enseñanza.

Strevens (1980) manifiesta que “la manera de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de la armonía entre la cantidad de variables cuya importancia difiere de un contexto a otro” (p. 38). Una de estas variables es el currículo el cual en términos generales es un plan en el que se definen, se determinan y se diseñan oportunidades de aprendizaje para alcanzar metas que son generales y detalladas para varios momentos. Este incluye al menos cuatro elementos primordiales: objetivos, contenidos, método y evaluación, los cuales se articulan internamente y a su vez cualquier cambio influye todos los elementos. Asimismo, el currículo es un puente entre los ideales y las expectativas –metas- y la realidad que sucede en las instituciones educativas. Igualmente, Maleki (2016) y Gatica y González, (2021) manifiestan que la efectividad currículo obedece a los acuerdos entre los actores del acto educativo con el propósito de llevar a cabo una mejor implementación. Es decir, si los objetivos

y el contenido se diseñan y se formulan bajo ciertas condiciones, sus resultados dependerán de un grupo de actividades sistemáticas por parte del docente y sus educandos, por tal razón, debe existir una concordancia entre lo que se pretende, lo que se enseña y lo que se obtiene como resultado.

En esta misma línea de ideas, Taba (1962) señala que el currículo es un plan que encamina la selección de las experiencias de aprendizaje, existiendo dos niveles. El primero versa sobre el desarrollo del currículo y su relación con lo que exige la sociedad y el sujeto con la institución escolar, y el segundo provee las fases para desarrollar un proyecto curricular (diagnóstico de necesidades, exigencias del sujeto y de la sociedad, formulación de objetivos adecuada para el presente y el futuro). Esta propuesta es de gran relevancia puesto que fue pionera en el desarrollo de una teoría curricular; una integración basada en las necesidades socio culturales, del aprendizaje y la vinculación de la teoría y la práctica (Vélez y Terán, 2010).

De acuerdo con Shabani, & Safari (2017) el currículo es un documento diseñado por el sistema educativo nacional, local y además por la escuela o el docente ya que es el actor educativo quien clarifica lo que se debe enseñar. Van den Akker (2010) y Hurtado (2020) destacan que el currículo es influenciado en diferentes niveles de la sociedad. De esta manera, se crea por el nivel gubernamental denominado *macro nivel* en el cual, se toman decisiones sobre el currículo, luego pasa a un segundo nivel, en la escuela y el salón de clases denominado *meso-nivel*, para finalmente, llevar a cabo su implementación en el nivel del aprendiz conocido como *micro-nivel*, el impacto del currículo es visto a través de los resultados obtenidos por los alumnos. Marzano (2003) considera que un currículo viable es el factor que tiene mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos ya que se correlaciona el tiempo, las oportunidades de aprendizaje y los logros académicos. Asimismo, este autor expone que los niveles del currículo se clasifican en *pretendido, implementado y logrado*.

El currículo pretendido refiere a las políticas educativas tales como los estándares, ordenanzas educativas que enfatizan lo que los maestros deben enseñar. Asimismo, existen dos tipos de información que deben ser tenidos en cuenta al momento de realizar el currículo pretendido: 1. La información recolectada debe incluir la composición del currículo descrito en los documentos oficiales. 2. Es importante analizar las medidas que caracterizan los documentos oficiales por sí mismos. En otras palabras, es necesario tener en consideración la

consistencia de las políticas educativas en relación con las expectativas curriculares al igual que determinar que tanto poder se ejerce del cumplimiento o sanción por el no cumplimiento o si las políticas del currículo son prescriptivas.

Por otra parte, *el currículo aplicado* se relaciona con lo que se enseña en el aula en realidad, con quién lo ofrece y la manera como lo imparte. Si bien, esta clase de currículo se basa en la planificación del currículo pretendido, lo que sucede o deja de suceder dentro del salón de clases es influenciado por la conducta del docente, es decir, su proceder es determinado en gran medida por su formación o experiencia, la naturaleza de la institución y la población a la que imparte su enseñanza.

Finalmente *el currículo logrado* corresponde a los alcances de los estudiantes en relación a su aprendizaje y a sus concepciones que se crean acerca de las asignaturas que son dictadas. De esta manera, los resultados de los estudiantes dependen en parte del currículo aplicado y de su contexto social y educativo, además de las particularidades de cada alumno. Asimismo, el currículo logrado es considerado como el producto del proceso del desarrollo del currículo que debe corresponder con los objetivos e indicadores propuestos y se describe a través de exámenes y otros indicadores de desempeño. Los tres niveles de currículo; el currículo pretendido, el aplicado y el logrado, permiten determinar qué elementos forman los alcances planteados a nivel gubernamental e institucional, la perspectiva de lo que el docente pone en práctica en el desarrollado, así como lo que llega al estudiante y hace parte de su vida lo que realmente se consigue como resultado, el currículo logrado.

Ahora bien, si se trasladan estos niveles del currículo al área de idioma extranjero es necesario referenciar al PNB como currículo pretendido el cual fue establecido en el año 2004 a lo largo y ancho del territorio nacional y cuya meta radica en “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que se puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (MEN 2006, p. 6). En ese sentido Fandiño et ál. (2012), afirman *que* “el PNB fue implementado no solo como un instrumento que pretende aportar a mejorar la calidad de la educación, sino también, fue concebido como una estrategia para la promoción de la competitividad” (p.200). De igual manera, En cuanto al factor lingüístico, el MEN (2006) a través del PNB se plantea “dar respuesta a las necesidades nacionales en relación al inglés, anhela formar docentes y estudiantes de educación Básica, Media y Superior

capaces de responder a un nuevo entorno bilingüe” (p. 18), de igual forma fomenta y ampara el manejo de otras lenguas en poblaciones étnicas, raizales y de frontera.

Este programa plantea fortalecer la enseñanza del idioma inglés como una asignatura durante los siguientes diez años para el ciclo educativo de bachillerato -educación básica y media- de igual manera, busca mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de estrategias en las que se han presentado como pilares necesarios para garantizar la calidad del proceso en todo el ciclo del bachillerato. El PNB se ha fijado como meta que el 50% de los estudiantes alcance el nivel B1 según el MCER para el año 2025.

En relación a la Meta fundamental del PNB, se han realizado acciones específicas hacia el alcance de esta meta, por un lado, se ha efectuado la preparación de los docentes en sus competencias comunicativas al igual que la actualización en las metodologías recientes de enseñanza de L2 en menor medida, y se han realizado inmersiones en países angloparlantes, por otro lado, se llevó a cabo el desarrollo de un material didáctico en el año 2012 para la enseñanza en los grados de la educación media denominado “English Please!”. Durante estos primeros años del PNB se empieza a dar sus primeros pasos para mejorar el aprendizaje del inglés en los colegios públicos del país, no obstante, el MEN (2016a) evidencia que estas acciones no han tenido los resultados esperados en las pruebas SABER 11. Como se observa en los resultados de la aplicación de pruebas Saber 11 del año 2014 son muy bajos en relación a los objetivos, “un 51% de los alumnos tienen un nivel –A1, un 35 % se encuentra en A1, un 7 % se encuentra en A2 y tan solo un 7% se encuentra en B1 y B+” (ICFES, 2016, p. 24).

Por tal razón, el MEN observó la necesidad de constituir una propuesta metodológica en el área de idioma extranjero que apuntará a alcanzar aprendizajes reales de L2 con los niveles pretendidos y la cual previera oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes del territorio nacional. En ese sentido, en 2016 se constituyó el currículo sugerido de inglés para Colombia, el cuál de acuerdo con el MEN (2016b) incluye los derechos básicos de competencias en L2 en concordancia con los estándares básicos de competencias en lengua extranjeras, estos son herramientas que encaminan la toma de decisiones en relación a lo que cada niño debe aprender, cómo lo aprende, cómo se aborda teniendo en cuenta las características de los estudiantes y su contexto. En esta línea, el currículo sugerido brinda apoyo en la construcción de mallas curriculares pertinentes en las instituciones educativas ya

que implementa procesos de planeación significativa y contextualizada acorde a la vanguardia del proceso enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera.

Asimismo, de acuerdo con el MEN (2016c) un grupo representativo de instituciones educativas del país trabaja con la serie de libros “Way to go!”, concebida para adaptarse a las necesidades particulares de las escuelas del país y la cual posee unas características específicas que han sido determinadas para asistir la integración de los libros en el sistema educativo público colombiano:

- 1) *flexibilidad,*
- 2) *adaptabilidad,*
- 3) *habilidades para el siglo XXI,*
- 4) *innovación y aprendizaje*
- 5) *alfabetismo digital,*
- 6) *habilidades para el trabajo y la vida.*

Por lo que refiere al currículo implementado, es imperante tener en consideración dos factores que influyen en el alcance de las metas propuestas: Primero, el nivel de inglés de los docentes que enseñan esta asignatura en las instituciones educativas públicas, segundo, la metodología del docente. En cuanto al nivel de inglés de los profesores como lo expresan Rockoff (2004); Bonilla y Galvis, (2011) tiene un efecto relevante con respecto al rendimiento académico de los alumnos. en relación a este aspecto, el MEN (2017) expresa que de los 15.300 licenciados en lenguas del sector oficial evaluados durante el periodo de 2015 al 2016 solamente 2.148 se encuentran en un nivel B2 o superior de acuerdo al MCER, es decir, tan solo el 14%.

En segundo lugar, la metodología del docente es un aspecto primordial para conseguir resultados significativos en el último nivel del currículo, el currículo logrado. Como lo expresan Lai & Lam (2011) “la metodología del docente se describe de diferentes formas, pero gira alrededor de un tema común; que versa en alcanzar los objetivos pretendidos” (p.223), en otras palabras, la interacción entre el contenido propuesto en el currículo pretendido y el docente da como resultado una toma de decisiones que son el camino para satisfacer las condiciones particulares de un determinado contexto educativo. Según el MEN (2016b) “los

docentes de idioma extranjero utilizan metodologías de enfoque comunicativo, aprendizajes basados en contenidos, el desarrollo de competencias y estrategias” (p. 27). Por otro lado, los docentes utilizan diversas estrategias didácticas tales como andamiaje- *scaffolding* -, juegos de rol, actividades de repetición, actividades de desarrollo basadas en proyectos y tareas, actividades de comprensión oral, juegos, lecturas, videos, *Total Physical Response*, entre otros.

De igual manera con el propósito de actualizar y mejorar la formación docente, enriquecer su comunicación en lengua extranjera y mejorar las metodologías de enseñanza del inglés, el PNB ha creado y realizado la estrategia de “Incentivos Docentes”, ofreciendo oportunidades de inmersión 100% en inglés, a nivel nacional e internacional a los profesores colombianos. En igual medida se ha realizado el proceso de formación docente para la apropiación e implementación de la serie de textos antes mencionados desde sexto a octavo grado y su articulación con el Currículo Sugerido de inglés y la forma como éstos se pueden poner en práctica en las instituciones educativas.

Por último, con relación al currículo logrado del área de idioma extranjero, el MEN emplea dos pruebas que sirven como instrumentos para medir las competencias académicas de los estudiantes, en primera instancia, se lleva a cabo la Prueba Saber 11 a los estudiantes de último grado de bachillerato y en segunda instancia, una prueba en la educación superior denominada Saber Pro. La prueba saber 11 -antiguamente prueba ICFES- hace referencia al examen de Estado tomada por los alumnos de último nivel de la educación media y está diseñada con el objetivo de medir sus conocimientos en áreas fundamentales; esta prueba consta de dos secciones, la primera denominada de núcleo común en la cual se miden las competencias en las áreas de *lectura crítica, matemáticas, sociales, ciencias naturales e inglés*, igualmente se utiliza para hacer seguimiento a la calidad de la educación de los establecimientos educativos colombianos, con base en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad proporcionados por el MEN.

La segunda sección, incluye un componente flexible, en la que los alumnos pueden escoger los temas particulares para ser evaluados. Por otra parte, la prueba *Saber Pro* hace referencia al examen de Estado de Educación Superior y mide las competencias genéricas que debe tener cualquier profesional del país: *lectura crítica, razonamiento cuantitativo, competencias ciudadanas, comunicación escrita e inglés*. De acuerdo con el MEN (2016d) la prueba de inglés evalúa específicamente la competencia comunicativa, con el fin de dar cuenta

de lo que es capaz de hacer según lo expresado en el MCER por medio de tareas de lectura, gramática y léxico. Con respecto al año 2017, luego de poner en acción las nuevas estrategias del PNB, los estudiantes que alcanzaron el nivel B1 y B+ en el área de inglés en la Prueba Saber 11 son tan solo el 4.75% (ICFES, 2018). La figura 4. condensa los alcances del bilingüismo en Colombia en el año 2017.



Figura 4. Alcances del bilingüismo en Colombia en el año 2017.

Fuente: Elaboración propia.

En otras palabras, estos datos muestran que no han sido significativos los alcances en relación al dominio del idioma extranjero en el último grado de bachillerato, el cual supone alcanzar un nivel B1 o superior según el MCER (British, Council, 2002). Estos resultados reflejan que existe una brecha considerable entre el nivel actual de competencia en idioma extranjero y el nivel esperado por el PNB. Las distintas necesidades de los niños y niñas colombianas en relación al aprendizaje de este idioma son un reto para la educación pública en Colombia. Es necesario conocer la complejidad de las metas esperadas e implementar alternativas flexibles en cuanto a los enfoques seleccionados que den respuesta al contexto particular de cada una de las instituciones educativas.

2.2.2 La educación inclusiva en el contexto colombiano: el concepto de inclusión en el sentido amplio un pilar en la planeación y diseño del ambiente de aprendizaje.

Belth (1971) y Fernández (2013) sostienen que comprender el sistema educativo de cualquier país supone la identificación del contexto social, económico y cultural en el cual se

encuentra inmerso, ya que las transformaciones educativas siempre se encuentran asociadas a cambios políticos y económicos. Indudablemente, respecto a esta idea, a través de la historia, los países con mayor desarrollo económico han transformado el concepto de educación que en sus inicios favorecía la conservación de los estratos sociales, a ser entendida como un derecho fundamental del ser humano que debe ser fomentado y respetado por todos los países.

En ese sentido, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (2015), la educación inclusiva es la mejor alternativa para un sistema educativo que debe garantizar el aprendizaje integral de todos los estudiantes y una educación de calidad, generando un crecimiento de posibilidades futuras para ellos, como consecuencia, un progreso de la sociedad. En este sentido, la educación inclusiva propicia que los niños y niñas pertenecientes a grupos vulnerables se relacionen en los salones de clases, con métodos de enseñanza y materiales que posibiliten el aprendizaje de todos los estudiantes y a su vez fomenten una sociedad más abierta a las diferencias. La inclusión educativa se manifiesta como un derecho humano que alude a una cuestión social, que tiene como base fundamental un camino que propicie la participación y la equidad. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe -CEPAL-. (2016) la educación debe ser concebida como motor de cambio frente a la problemática que siempre ha existido: las brechas entre los ricos y pobres en cuestión de oportunidades tanto individuales y sociales, cambiando la perspectiva de percibir a la desigualdad como una condición histórica y cultural.

Es importante destacar que el concepto de educación inclusiva ha ido evolucionando a través de los años, fue originado en los años 70's en Holanda. En primer intento la educación inclusiva fue descrita como una integración de la educación, más adelante en el informe Warnock (1978) se propuso un enfoque más positivo para determinar a los estudiantes, suavizando la línea entre estudiantes con discapacidad y estudiantes sin discapacidad, para luego adaptar el concepto de necesidades educativas especiales. Más tarde en su conferencia anual la UNESCO (1994) afirmó que los estudiantes con necesidades educativas especiales tenían el derecho a estudiar en colegios del estado, de la misma forma, durante la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las naciones unidas llevado a cabo en 2006 se hizo un llamado a los gobiernos para que provean la ayuda necesaria para que los estudiantes con discapacidad puedan tener una educación de calidad en los ciclos de primaria y secundaria.

La idea de una educación inclusiva se ha ampliado rápidamente, y ha tenido buenos resultados, no solo en el derecho que tienen los estudiantes a estudiar en una institución sino además que esta institución se adecue a sus necesidades con el propósito de asegurar su desarrollo tanto en el ámbito personal como en el académico. En ese sentido, este proceso de inclusión educativa ha sido adoptado por diferentes países Latino América, los cuales han estado modificando sus sistemas educativos. Al respecto Damman (2006) expresa que se requiere desarrollar un enfoque fundamentado en los derechos humanos, “focalizado en la no discriminación, en el respeto, en la equidad, en la rendición de cuentas, en la transparencia, en la participación y en los elementos que posibilitan la integración de estos grupos a la sociedad” (p. 89).

Ahora bien, el fomento de una cultura de respeto y de tolerancia elimina los obstáculos representadas por la exclusión, la competencia y los prejuicios que se presentan ante las diferencia de las personas en relación a su género, color de piel, creencias, posición económica, costumbres, política, condición de discapacidad, lugar de procedencia; estas limitaciones se vinculan con las metodologías de enseñanza y la interpretación de la responsabilidad social que debe ser impartida por la comunidad educativa y sus familias. Con base en este aspecto Banks (1997) manifiesta que la educación multicultural se comprende como una idea, un movimiento de reforma educativa y un proceso que busca cambiar lo que ocurre dentro del aula educativa. En cuanto a ser concebida como idea la educación multicultural busca crear igualdades educativas para todos los estudiantes, incluyendo aquellos alumnos pertenecientes a otras razas étnicas y grupos de clase social. De esta forma, la educación multicultural intenta crear igualdad de oportunidades educativas para todos los alumnos por medio del cambio del ambiente escolar para que se refleje la diversidad de culturas y grupos dentro de una sociedad y dentro del aula de clase.

Igualmente, la educación multicultural es un proceso ya que sus objetivos se basan en los ideales que los agentes de la educación luchan por conseguir. La educación multicultural consta de cinco procesos: 1) integración de contenido que alude a en qué medida los docentes utilizan contenidos como ejemplos extraídos de una variedad de culturas y grupos con el fin de ilustrar conceptos claves, generalizaciones, y cuestiones dentro de sus áreas o disciplinas. 2) Proceso de construcción del conocimiento, el cual especifica la forma como los docentes asisten a sus alumnos para que comprendan, investiguen y determinen cómo la subjetividad, las

referencias y las perspectivas dentro de una disciplina influyen en la construcción del conocimiento. 3) Reducción del prejuicio, describe las clases de actividades que el docente utiliza para ayudar a sus alumnos a desarrollar actitudes positivas hacia la diferencia de raza, grupo étnico y grupos culturales.

De acuerdo con Phinnie (1990) y Rotheran (1990) los niños llegan a sus aulas con actitudes negativas y malinterpretaciones acerca de los grupos étnicos y las diferentes razas. Por consiguiente, es necesario acudir a la 4) Equidad pedagógica, referida al uso de estrategias pedagógicas que pretendan desde una diversidad racial étnica y cultural desarrollar las habilidades, y las actitudes necesarias para trabajar de forma efectiva dentro del aula de clases, asimismo, favorecer la creación de una sociedad más democrática y humana. Esta dimensión sugiere que no es suficiente ayudar a los estudiantes a que aprendan a leer, escribir dentro de una metodología de aprendizaje, es imperante aprender a cuestionarse sus paradigmas, sus creencias y características hegemónicas, de tal forma que los estudiantes sean ciudadanos más reflexivos y activos dentro de una sociedad democrática. 5) Empoderamiento de la escuela y estructura social, esta dimensión promueve la igualdad de género, raza y clase social, esto supone la reforma del ambiente escolar, incluyendo las actitudes, creencias y acciones del cuerpo docente y los administradores de la educación, al igual que la adaptación del currículo, procesos de evaluación y estilos y estrategias didácticas usadas en el aula de clase.

Como se ha mencionado la vulnerabilidad y exclusión se genera en diversos ámbitos y formas para hacer énfasis a aquellas condiciones potenciales sobre grupos que involucran algún tipo de riesgo y considera la mediación para que los factores del entorno no actúen negativamente. Específicamente, en la presente tesis doctoral se trabajan las posturas respecto a la vulnerabilidad educativa de Giberti, Garaventa y Lamberti (2005) y Fernández (2017) quienes la sitúan en los lineamientos de la vulnerabilidad social, y versa sobre situaciones desfavorables provocadas por las condiciones del entorno en el que viven los niños, niñas y adolescentes en edad escolar. En ese mismo orden de ideas, debido a la precariedad de las condiciones de vida de estos individuos en condiciones de vulnerabilidad, se evidencian altos niveles de riesgo en su entorno sociocultural, donde se observan circunstancias familiares, sociales, legales y culturales que obstaculizan el desarrollo integral como estudiantes. Ahora bien, es imperante resaltar al respecto que la vulnerabilidad educativa se concibe como una consecuencia negativa causada por las características socioculturales del hogar que actúan

sobre el rendimiento educativo (Díaz y López, 2017). En consecuencia, es necesario tener en consideración para el desarrollo integral de los educandos los factores que inciden en su rendimiento académico, entre los cuales se destacan los factores escolares, personales y el presentado en este acápite, la vulnerabilidad escolar.

Específicamente, con respecto a la inclusión educativa en Colombia, el gobierno nacional ha tenido en cuenta la heterogeneidad social y cultural en sus diferentes territorios; como resultado de esta naturaleza, se originan diversas exigencias educativas, en relación a modelos pedagógicos que sean apropiadas a las necesidades concretas de las poblaciones vulnerables para su inclusión educativa a pesar de la inequidad y el alto nivel de desigualdad que se manifiestan para el ingreso y la permanencia en el sistema educativo, lo cual acrecienta la pobreza y reduce el progreso debido al alto nivel abandono escolar. Ahora bien, el estado colombiano debe garantizar el acceso al servicio público educativo que brinde una educación de calidad”. Al respecto, El MEN a través de su Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018) considera “la educación como el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas de acceso y calidad al sistema educativo” (Departamento Nacional de Planeación, 2015, p.106).

Los lineamientos de este plan buscan la ampliación de la cobertura educativa en las entidades territoriales, reconociendo la diversidad de las regiones y las localidades, de igual manera, prestar un servicio educativo acorde a la diversidad étnica, cultural y social con el fin de alcanzar la inclusión y la equidad educativa teniendo en consideración el contexto cultural, el contexto geográfico, el contexto socioeconómico y las condiciones física y psicológicas de las personas. En ese orden de ideas el MEN asiste a las personas en situación de vulnerabilidad con recursos del Sistema General de Participaciones, de tal forma, que se originen los recursos suficientes para la creación de proyectos que tengan como pilares fundamentales estrategias de permanencia educativa de la población. Vale la pena recalcar que la vulnerabilidad en Colombia hace referencia particularmente a poblaciones que poseen las siguientes características:

- Poca o nula presencia del o en el Estado o imposibilidad de acceso a los servicios que éste debe prestar.
- Carencia de un desarrollo institucional en las escalas local y regional que atienda las necesidades básicas de las poblaciones.

- Dificultades de comunicación y relaciones de dependencia y desequilibrio con la economía de mercado.
- Asentamientos en zonas de difícil acceso y de alto riesgo, rurales dispersas o urbano marginales.
- Ausencia de manejo sostenible del medio ambiente, deterioro de ecosistemas por fenómenos de extracción indiscriminada de recursos naturales
- Presencia de cultivos ilícitos que degradan los ecosistemas, intensificando todo tipo de problemas económicos, sociales y culturales.
- Presencia de condiciones de extrema pobreza.
- Expansión de situaciones de violencia armada y desplazamiento forzoso.
- Para zonas de frontera, factores como la falta de documentación y el contrabando
- Problemas graves de seguridad alimentaria.
- Problemas de desnutrición y anemia.
- Altos índices de mortalidad, que afectan especialmente a niños y niñas, mujeres y ancianos.
- Situación de discriminación o riesgo de extinción no sólo en términos biológicos, sino sociales y culturales.
- En el caso de las poblaciones étnicas, la vulnerabilidad está relacionada con las afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad.
- Bajos índices de escolaridad.
- Dificultades frente a los procesos de aprendizaje. (MEN,2005, p. 10)

En conclusión, el MEN se dedica a la adecuación del sistema educativo con el fin de dar respuesta a las exigencias y las necesidades de los alumnos, la sociedad y el sector productivo de la población vulnerable. No obstante, es necesario considerar el hecho que el MEN no realiza directamente acciones, lo hace por medio de las secretarías de educación a lo largo del territorio nacional, que son las garantes de la administración del servicio educativo en los entornos local y regional, y de la ejecución de las acciones directas en las instituciones educativas, los centros educativos y la comunidad.

Ahora bien, con respecto al ámbito local, Hernández (2016) en el plan de desarrollo del municipio de Bucaramanga 2016-2019 manifiesta que su propósito reside en la realización de una gestión pública municipal eficiente con base en su lema de gobierno Lógica, Ética y Estética, de esta secuencia de ideas, se toma como punto de partida la Ética para dirigir los recursos públicos para el apoyo y subvención de personas en condición de vulnerabilidad, En segundo lugar, la Lógica, propende mejorar la calidad de vida de comunidades por medio de asistencia, seguimiento y guía, para la creación de capacidades que edifiquen la comunidad, de este modo cimentar un nuevo ambiente estructurado. Por último, la Estética pretende reducir las barreras espaciales y culturales –tanto públicas como privadas-, que se encuentran en el municipio, de este modo, vivir en comunidad teniendo como eje primordial la diversidad. Estos tres ejes de la política local se focalizan en los siguientes componentes:

- Atención priorizada y focalizada a grupos vulnerables.
- Atención integral a la primera infancia, infancia, adolescencia y juventud.
- Los caminos de la vida.
- Mujeres y equidad de género.
- Hogares felices. (Hernández, 2016, p.20)

Por otro lado, con relación a la enseñanza del bilingüismo en el ámbito local, la SEB trabaja juntamente con la Cámara de Comercio y el Consejo Británico en el Programa Municipal de Bilingüismo desde su creación en el año 2014. De acuerdo con el Plan de Desarrollo Municipio de Bucaramanga 2016–2019 se pretende no solo mejorar la calidad de las políticas educativas sino a su vez replantear los programas y generar estrategias para convertir a los alumnos y a los docentes en personas competitivas que los guíen hacia la búsqueda de nuevas oportunidades a través del crecimiento individual y colectivo. Este proyecto durante el año 2018 ha beneficiado a 600 docentes de primaria y secundaria y alrededor de 10.000 alumnos de instituciones educativas públicas. No obstante, la secretaría de Educación del municipio no cuenta con proyectos que busquen mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de bilingüismo de las comunas 1 y 2 en el norte de la ciudad incumpliendo con su propósito de brindar una atención prioritaria a las personas pertenecientes a la población vulnerable.

Este hecho ratifica que la administración de la educación se encamina a incrementar la división social y cultural, brindando a los sectores olvidados una educación de

menor calidad que la brindada a otros estratos socioeconómicos de la ciudad. Aunque los organismos estatales pretenden contribuir a la igualdad de oportunidades para incorporarse en la sociedad, es vital que se tenga una equidad social con el fin de alcanzar la democratización en la vinculación de proyectos que mejoren la calidad de la educación en todas y cada una de las instituciones educativas de la localidad. En este mismo sentido, uno de los grandes desafíos que afrontan las secretarías de educación es poder lograr que las IE tengan a disposición herramientas pedagógicas que contribuyan a generar ambientes de aprendizaje de calidad originados desde las necesidades, intereses y el contexto sociocultural de los discentes.

Duarte (2003) señala que la escuela necesita escenarios donde existan y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, en otras palabras, es imperante que se cuente con entornos educativos pertinentes que favorezcan el desarrollo de las habilidades para pensar y permitan la asimilación y creación de nuevo conocimiento. Ahora bien, el concepto de ambiente de aprendizaje abarca múltiples factores y ámbitos de un contexto, al respecto Flórez et ál (2017) definen el ambiente de aprendizaje como aquellos espacios orientados por un profesor en los cuales los alumnos interactúan y se desarrollan experiencias de aprendizaje significativo y con sentido; bajo condiciones físicas, sociales y culturales relevantes y adecuadas. Específicamente en el contexto de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, el ambiente de aprendizaje también llamado ambiente educativo es considerado como uno de los factores primordiales que promueven el éxito académico de los discentes (Lizzio et ál, 2010), por lo tanto, conviene subrayar que la presente disertación se considera un ambiente de aprendizaje inclusivo en el proceso de investigación por que todos los estudiantes deben tener acceso a la educación de calidad que incluye la implementación de las normas y lineamientos que así la garantizan para la población colombiana.

2.2.3 Evaluando el paradigma de aprendizaje: requerimientos para la adquisición de las habilidades lingüísticas en población vulnerable.

Esta investigación propende por un ambiente de aprendizaje para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad: estableciendo las asociaciones entre rendimiento académico y canales de percepción. Lo anterior implica el diseño e implementación de un modelo de unidad didáctica para promover la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés para estudiantes de grado séptimo en condiciones de vulnerabilidad, un elemento fundante para la implementación

del ambiente de aprendizaje es la selección de un paradigma de aprendizaje que sustente su diseño.

En las últimas décadas, las teorías que pretenden describir los procesos de aprendizaje y de adquisición del conocimiento han puesto su atención en el papel de la cognición, “gracias a los avances de la psicología y las teorías de la enseñanza, que han intentado sistematizar los mecanismos asociados a los procesos mentales que hacen posible el aprendizaje” (Reigeluth, 2009, p. 8; Cáceres y Munévar, 2017, p. 2). Por consiguiente, los principios de las diferentes teorías de aprendizaje han originado modelos educativos centrados en el alumno, en los cuales el docente asume nuevas funciones y se convierte en un motivador y facilitador del aprendizaje, al servir como mediador para sus discentes, en otras palabras, el docente se convierte en “puente” entre el aprendizaje y el alumno.

Primeramente, se reconoce la corriente psicológica cognitivista, desarrollada entre los años 1950 y 1960, cuya figura emergió como reacción al conductismo; de igual manera, esta corriente tiene una influencia significativa en la década de los 70. De acuerdo con Bandura (1987) su principal objetivo se enfoca en enseñar a aprender, mediante el desarrollo de habilidades estratégicas que den la posibilidad de transformar al sujeto en un procesador activo, interdependiente y crítico en el proceso de la construcción del conocimiento, como lo afirma Sanz (2003) las teorías cognitivas hacen gran énfasis en el desarrollo del potencial cognitivo con el propósito que el individuo sea capaz de utilizar estrategias para aprender y solucionar problemas. Es decir, el cognitivismo estudia los procesos mentales que intervienen en la construcción del conocimiento. Esta construcción de conocimiento requiere distintas acciones como son almacenar, recuperar, reconocer, comprender, organizar y usar la información recibida por medio de los sentidos. En consecuencia, su objeto de estudio es el conocimiento y los mecanismos básicos y profundos a través de los cuales se elabora el conocimiento, desde la percepción, la memoria y el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico. La principal característica del cognitivismo es “considerar al sujeto como un ente activo, cuyas acciones dependen en gran parte de representaciones y procesos internos que él ha elaborado como resultado de las relaciones previas con su entorno físico y social” (Duffy & Jonassen, 2013, p.65).

Con relación al aprendizaje de lenguas extranjeras, en el marco del cognitivismo, Gavilanes (2001) afirma que “el enfoque cognitivista es un referente de explicación lingüístico

universal, como el estructuralista y el generativo, y, en efecto, es válido para la explicación tanto de lenguas maternas, como de segundas lenguas y por supuesto, los idiomas extranjeros” (p. 18). El cognitivismo postula que la conceptualización lingüística está estandarizada en las diversas lenguas, y no es universal. Esta característica tiene dos importantes consecuencias pedagógicas (Taylor, 1993).

En primer lugar, las diferencias formales entre lenguas se deben a diferencias de conceptualización. El aprendizaje de una lengua extranjera precisa aprender las formas de la lengua, tanto como las estructuras conceptuales relacionadas con esas formas. Frecuentemente, las conceptualizaciones representadas formalmente en la lengua extranjera no existirán, o no serán completamente isomórficas con las de la lengua materna del hablante. Esta situación sucede tanto a nivel léxico como a nivel sintáctico. La contribución propia del enfoque cognitivo se basa en abordar las diferencias formales de la misma forma que las conceptuales, dicho de otra forma, como formas gobernadas básicamente por imperativos semánticos.

En segundo lugar, si se parte de la afirmación de que los problemas de aprendizaje proceden de las conceptualizaciones determinadas de cada lengua, se tendrá la necesidad de apoyar mediante el uso de estrategias pedagógicas de tipo contrastivo. Todo esto, con el propósito de incrementar la conciencia del alumno en relación con las particularidades de las lenguas que se contrastan, reflejadas más adelante en unas formas y estructuras concretas. El cognitivismo propone la necesidad de brindar explicaciones semánticas para los hechos sintácticos, de modo que el discente no se encuentre con listas de reglas arbitrarias que debe memorizar para aprender, sino más bien que, probablemente, se podrían predecir las restricciones sintácticas una vez comprendidas las motivaciones semánticas implícitas. Del mismo modo, el cognitivismo resalta el hecho que las reglas generales pueden romperse a causa de las conceptualizaciones puntuales de carácter inusual, disminuyendo de esta manera, la aparente arbitrariedad gramatical observada por el alumno como casos de excepciones a las reglas. Finalmente, se resalta la concepción que todo fenómeno léxico y sintáctico debe tener una explicación semántica, a pesar de la aparente arbitrariedad, y aun concediendo un margen residual de usos puramente idiomáticos.

Vale la pena destacar que la lingüística cognitiva determina una relación directa del lenguaje con el pensamiento, con la sociedad y con las experiencias de los hablantes (Langacker, 1991; Lakoff y Johnson, 2001). De acuerdo con la teoría en cuestión, el

aprendizaje de los códigos y estructuras lingüísticas pasan por procesos similares a los del aprendizaje de otras clases de conocimientos. Es decir, se aprenden, se almacenan y recuperan de la misma forma. Dicho de otro modo, “el lenguaje no es una facultad autónoma, sino que se relaciona con las otras habilidades cognitivas humanas” (Cuenca, 2000, citado por Bes, 2007, p. 22).

Es importante reconocer que el constructivismo es fundamentado en el Cognitivismo (Bruner, 1966, Piaget, 1969, Piaget, 1970; Hernández, 2008) de allí, surge el Constructivismo (Jonassen, 1991; Spiro et ál 1991; Jonassen et ál, 1993; Solé y Coll, 1993; Jonassen, 1999; Bruner, 2000), la esencia de la teoría psicológica del aprendizaje del constructivismo, es el individuo como construcción propia que se va produciendo por la interacción de sus disposiciones internas con su alrededor. Asimismo, el conocimiento no es una copia fidedigna de la realidad, sino una construcción del ser humano llevada a cabo a través de un proceso mental que facilita la adquisición de nuevo conocimiento; en otras palabras, el conocimiento es un producto que el individuo adquiere por la interacción social y cultural, en una dinámica interactiva, donde todos los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan.

Por consiguiente, este paradigma psicológico está centrado en el proceso que tiene lugar en la elaboración de significados y tiene su origen en las teorías sobre el desarrollo cognitivo de Piaget (Hall, 2007), que consideran el rol activo por parte del aprendiz en la construcción del conocimiento. Dada esta postura, el aprendizaje es considerado un proceso en que ocurre la modificación interna de significados, generada de forma intencional como consecuencia de la interacción entre la información suministrada por el medio y el individuo.

Se mencionan los paradigmas más relevantes en el ámbito educativo porque ellos han venido transformándose en el tiempo, en coherencia con lo expuesto por Coll (1996), el enfoque constructivista en la educación se enriquece de los aportes realizados de las distintas corrientes psicológicas, como el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría Ausubeliana de asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural de Vygotsky, y también de algunas teorías instruccionales.

El constructivismo sostiene que el conocimiento se construye a través de procesos activos, de esta manera, según Rigo (2008) se explican los principios del comportamiento y el aprendizaje, los cuales puede centrarse en fundamentalmente en mecanismos intelectuales y

endógenos (Piaget ,1964), en los mecanismos de influencia socio-afectiva (Wallon, 1972) y en los mecanismos de influencia sociocultural (Vygotsky 1980) Como se ha mencionado, el término *constructivismo* parece “servir como una especie de *-paraguas-* para una variedad de perspectivas” (Duffy & Cunningham, 1996, p. 172), no obstante, existen unos acuerdos entre sus diversas perspectivas en que: a) el aprendizaje es -o debiera ser- un proceso activo de construcción de significados en vez de un proceso de adquisición de información y en que, b) la instrucción es un proceso de soporte o mediación a dicha construcción que va más allá de la comunicación o transmisión de información concluida. Asimismo, las teorías constructivistas están de acuerdo en que “el conocimiento no está en el contenido disciplinar, sino en la actividad constructiva del individuo sobre el dominio de contenido tal como ocurre en un contexto socioeducativo determinado” (Bruner, citado por Díaz ,2005, p. 5).

En efecto, las diferentes perspectivas constructivistas coinciden en explicar el desarrollo cognitivo, como la transformación que el individuo experimenta a lo largo de su existencia y que le otorga la posibilidad de acumular nuevos conocimientos y habilidades mentales, a manera de interacción recíproca. Este proceso debe tenerse en cuenta en relación a la enseñanza de segundas lenguas (Trumbull & Farr 2005). De esta forma, desde un enfoque constructivista, el desarrollo se alcanza partiendo de los conocimientos del aprendiz, a fin de propiciar la generación de aprendizajes significativos, para transformar los esquemas de conocimientos previos.

En ese sentido, el presente trabajo de investigación se fundamenta en la *Teoría Sociocultural* de Vygotsky (1980), por cuanto, esta brinda una perspectiva social del aprendizaje en que, la sociedad se constituye como un elemento esencial en el afianzamiento de la construcción cognitiva, se evaluará la incidencia del ambiente diseñado y fundamentado en esta postura. La principal diferencia en los aportes realizados por el constructivismo cognitivo de Piaget y el enfoque sociocultural de Vygostky, se halla en su concepción del sujeto con relación al proceso de aprendizaje (Kozulin, 2000; Bes, 2007). A continuación, se mencionan algunos aspectos claves que son empleados en la intervención educativa propiciada por el autor de este informe.

De acuerdo con Piaget (1953), el niño adquiere las formas de razonamiento asociadas con las operaciones formales por medio de la interacción con el mundo físico y social, esta interacción entre los esquemas mentales del individuo con los objetos del mundo exterior

genera el aprendizaje. Es importante manifestar que la condición fundamental para que esto suceda, es que el entorno de aprendizaje suministre objetos y procesos suficientes para practicar los esquemas señalados. Ahora bien, Vygotsky (1980) plantea que los adultos ayudan en la producción del aprendizaje de los niños exponiéndolos a instrumentos mediadores simbólicos y enseñándoles a utilizarlos para controlar sus funciones psicológicas naturales. Desde esta postura, la actividad psicológica es de naturaleza sociocultural desde el principio del desarrollo.

En los siguientes párrafos se mencionan las aportaciones de la teoría sociocultural de Vygotsky, y sus implicaciones en el aprendizaje de la lengua extranjera. En estos se evidenciarán detalles particulares que aportaron de manera directa al proceso de diseño del ambiente de aprendizaje que se valora en este proceso de investigación.

La teoría sociocultural desarrollada por Vygotsky (1980) ha adquirido gran reconocimiento por su aplicación en contextos educativos. Estos postulados se han divulgado en el contexto de la adquisición de segunda lengua debido a investigadores como Lantolf (Lantolf & Appel 1994; Lantolf 2004; Lantolf & Thorne, 2006). En efecto, Díaz- Maggioli (2012) recomienda que se utilice la perspectiva sociocultural para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, ya que puede contribuir al alcance de los objetivos intelectuales propuestos. En este sentido, cabe mencionar que esta perspectiva está estrechamente fundamentada en el trabajo de Vygotsky y se enfoca en el rol que tiene la mediación en el desarrollo de la autonomía (Mota de Cabrera y Villalobos, 2007).

De igual manera, la teoría sociocultural hace distinción entre los cuatro dominios de investigación: *el dominio filogenético*, que se centra en el estudio de la forma que surge una determinada función psicológica en la especie humana. En segundo lugar, *el dominio histórico cultural*, que investiga el efecto de la mediación de herramientas o artefactos culturales, por ejemplo, los computadores, la escritura o el sistema numérico en el desarrollo de la sociedad. En tercer lugar, *el dominio ontogenético*, caracterizado por el estudio de la interiorización de la mediación durante la infancia y su efecto en el desarrollo físico y mental del niño. Finalmente, *el dominio micro-genético* que se refiere al estudio de los procesos psicológicos en los ambientes característicos de los procedimientos experimentales en el campo de la psicología.

Es así como este paradigma diferencia la relación entre el lenguaje y la mente. Igualmente, tal teoría expresa que cada aprendizaje tiene su origen en un contexto social y que el lenguaje faculta a las personas en el desarrollo de funciones mentales superiores: la memoria

intencional y la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional. Teniendo en cuenta las perspectivas de la teoría sociocultural, el aprendizaje es un proceso favorable de transformación cognitiva y social que ocurre en un contexto colaborativo; en otras palabras, los seres humanos aprendemos por medio de la observación y participación con otras personas y por mediación de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia un propósito.

Las habilidades mentales superiores se alcanzan en primer lugar, a través de la interacción con otras personas y artefactos culturales. Con el tiempo estas habilidades se internalizan y el individuo puede trabajar por sí solo, sin la ayuda de los demás. En conclusión, las habilidades mentales superiores aparecen en dos planos. Inicialmente, en el social y en seguida, en el psicológico, caracterizándose así por su control voluntario, su realización consciente, su origen social y por la mediación de herramientas psicológicas (Wertsch, 1985; Lim, 2001).

De acuerdo con Schneuwly (1992), la teoría de Vygotsky sobre el desarrollo del individuo y el aprendizaje puede ser observada y comprendida adecuadamente en el concepto de zona de desarrollo próximo –ZDP-. La zona de desarrollo próximo es la diferencia entre lo que un individuo es capaz de realizar por sí solo y lo que puede llevar a cabo con la asistencia de otros. La colaboración que se da entre tutor y aprendiz, y más aún entre dos aprendices, da la oportunidad de avanzar la ZDP de cada sujeto, debido a que, es justamente en el entorno social en donde se da la transferencia de funciones cognitivas al plano individual. De la misma forma, el desarrollo de la ZDP ocurre cuando el niño adquiere una amplia gama de actividades, no solo por medio de las herramientas disponibles, sino además descubriendo y creando nuevas herramientas que pueden ser útiles en la realización de problemas y la planeación de tareas futuras.

Como se afirma anteriormente con la ZDP, los tutores y compañeros le dan guía y ayuda al aprendiz, que no es capaz de realizar la actividad dada, es de esta forma como la ZDP llena el vacío entre la inhabilidad para llevar a cabo independientemente y la ayuda exterior por parte del sujeto más experimentado. La ZDP tiene como prioridad las indicaciones de los sujetos más experimentados debido a que los aprendices pueden desarrollar sus habilidades físicas y mentales de forma directa. Daniels (2001), Blake & Pope (2008) observaron que la principal causa del vacío académico por parte del estudiante se debe a la instrucción inapropiada por parte del docente y los compañeros del aprendiz. En este sentido, Baquero

(2004) afirma que esto se debe a la relación entre las condiciones propuestas por el nivel del desarrollo previo de los individuos y las posibilidades de aprendizaje, de tal forma que actuar sobre la ZDP permite trabajar en las funciones en desarrollo, aún no consolidadas por completo, sin necesidad de esperar su configuración final para iniciar un aprendizaje.

En definitiva, el paradigma sociocultural de Vygotsky propone un aprendizaje que surja en un entorno interactivo en que, la relación entre el recién llegado al conocimiento (aprendiz) y el entorno propiciador de la ZDP (mediador, compañeros de la zona de aprendizaje y recursos) se ligen en una interesante simbiosis intelectual, en que se edifique una serie de saberes con estructura longeva, sobre la base integral de los saberes previos, las emociones, las experiencias y por supuesto, la praxis. Esto en últimas, permitiendo la versatilidad de tales estructuras mentales, permitiéndoles ser flexibles, modificables y adaptables una y otra vez.

Cabe mencionar que Lantolf & Frawley (1984) fueron los pioneros en adoptar la teoría sociocultural como marco de referencia para sus investigaciones en relación a la adquisición de una segunda lengua. Estas investigaciones han realizado aportaciones para un entendimiento más detallado de la función del lenguaje como herramienta psicológica en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y, abren luces en el presente trabajo cuyo derrotero se encamina por tal sendero intelectual, al tener en cuenta la pertinencia del contexto –más por los participantes que por la comunidad- en que se desarrolla.

Por lo anterior, Lantolf (2004) afirma que a pesar del nombre *teoría –sociocultural-* no es una teoría relacionada con lo social o con aspectos culturales de los seres humanos, más bien es una teoría de la mente que reconoce el rol principal que las relaciones sociales y los artefactos culturalmente contruidos toman lugar en la organización únicamente de las formas del pensamiento humano. En el siguiente apartado se menciona uno de los instrumentos de medicación más influyentes en los procesos mentales: el lenguaje.

Vygotsky (1981) considera que el lenguaje es un mediador cuando argumenta que la formación de funciones superiores es un proceso que proviene de la interiorización de unos instrumentos particulares; los signos, estos son elementos que favorecieron un cambio en la naturaleza social del hombre ya que modificaron la forma como el hombre se relaciona con su entorno natural. De la misma forma en que las herramientas le dieron la posibilidad al hombre de cambiar su ambiente físico, las herramientas psicológicas le permiten al hombre relacionarse de una forma muy distinta con su medio social.

Los instrumentos de mediación, incluidos los signos, se adquieren a través de un proceso proporcionado por la cultura y el medio social. Este proceso se genera en la interacción entre personas de diferentes edades, y entre iguales con mayor y menor desarrollo, y los mencionados signos se transforman en los instrumentos del pensamiento, por ende, en los recursos de la comunicación. Así pues, estos caracteres se hallan en un contexto social que discurre en medio de la interacción. Inicialmente, se producen en un ámbito interpersonal y a continuación, en un ámbito intrapersonal.

De la misma forma que las herramientas funcionan como mediadores “entre el hombre y su entorno físico actuando como prótesis, los signos funcionan como mediadores entre el individuo y su entorno social con la función de extensiones” (Vergel, 2014, p. 67). No obstante, en este contexto cumple una función de regular la conducta y la mente de los individuos. En este orden de ideas, es mediante los signos como se transforma el ambiente interno y externo de la persona a fin de generar el influjo que desencadene la formación de la conciencia. De acuerdo con lo anterior, el lenguaje llega a ser el instrumento mediador imprescindible de la acción psicológica entre las diferentes clases de signos. De ahí que, el lenguaje sea el mediador de la relación con los otros y con uno mismo, por su misma naturaleza social, su función comunicativa y la forma en que regula la relación constituida entre los individuos y los objetos.

Asimismo, se destaca el rol de los procesos psicológicos como mediadores, puesto que, influyen en el pensamiento acerca de la naturaleza del desarrollo: los saltos cualitativos responsables del desarrollo psicológico están relacionados con la presencia de nuevas formas de mediación semiótica, ya sea por medio del uso de nuevos signos, o por medio de la utilización de signos de carácter más avanzados (Cubero y Santamaría, 1992).

El significado de los signos es el resultado de un proceso histórico social. No se encuentran ni el objeto ni el individuo, puesto que son producto de un proceso de negociación, es decir, de un proceso en el que el significado se *negocia* entre sus participantes. Vygotsky (1980) manifiesta que “es de esta forma como el individuo llega a apropiarse de ellos mediante un proceso de interiorización que consiste en la reconstrucción interna de una operación externa” (p. 63). Para Vygotsky las acciones del niño se transforman en funciones que luego se exteriorizarán mediante el lenguaje.

Vale la pena destacar, con base en lo anterior, que las acciones se convierten en actos conscientes mediados semióticamente, este proceso se da una vez que el niño manifiesta las

funciones indicativa y simbólica el lenguaje; es decir, cuando se da cuenta que cada cosa posee un nombre y que los nombres se utilizan para denominar los objetos. En esta etapa, el aumento en su vocabulario le permite iniciar a relacionarse con los adultos acerca del significado de las cosas que llenan su contexto. Es entonces cuando se encuentra en las puertas de una nueva etapa en la que mediante el uso del lenguaje tendrá las capacidades para apropiarse del significado de las palabras de una manera más precisa y podrá utilizarlas para describir los sucesos que le ocurren y que le emocionan, las cosas que quiere y podrá dirigirse libremente a los demás para platicar sobre lo expuesto.

Igualmente, el individuo no tiene solamente una apropiación de las palabras adquiridas sino además, de las experiencias históricas y sociales, ya que son el eje del contexto en el que vive y al asimilarlas es capaz de reproducirlas. Este proceso de apropiación es la manera de tener acceso al conocimiento técnico social que es fundamentado por los diversos grupos de la sociedad. Como lo afirman Cubero y Santamaría (1992) la apropiación es de naturaleza activa, social y comunicativa; adicionalmente, Bruner (1995), enfatiza que estos procesos “no se generan en el vacío sino más bien, se dan en contextos sociales donde se producen conversaciones y otras interacciones que favorecen la transición de un funcionamiento del plano interpsicológico a un funcionamiento del plano intrapsicológico” (p. 19). Vygotsky (1981) trae a colación el momento en que el niño apunta un objeto y aún no conoce cómo llamarlo verbalmente. Lo primero que aparece es el movimiento o gesto indicativo hacia la ubicación del objeto, lo que es interpretado por la madre como que el niño desea dicho objeto, favoreciéndose con ello la interacción posterior. La madre formula verbalmente las acciones y el niño luego aprenderá a repetirlas. De manera análoga, se ha creado un espacio de intersubjetividad en que las acciones y comunicaciones que se han determinado son aquellas que dan origen a los procesos psicológicos de orden superior, que no podrían originarse sin el apoyo directo de la intervención adulta.

Es indiscutible que el aspecto lingüístico inherente al hombre es de origen social. Algunos lingüistas así lo reconocen, entre ellos, está Sapir quien afirma que:

Es claro, desde luego, que en cierto sentido el individuo está predestinado a hablar, pero esto se debe de que ha nacido no sólo en medio de la naturaleza, sino también en el seno de una sociedad que está segura -y con toda razón- de hacerle adoptar sus tradiciones. (1984, p.9)

De hecho, sólo es posible comunicar ideas de acuerdo a patrones tradicionales de una sociedad determinada, el cual no es posible sin ella. También es claro que el lenguaje es un instrumento con dos fines principales: en primer lugar, ser un medio de comunicación y en segundo lugar, un medio cognitivo que permita la interrelación social. Los diferentes sistemas semióticos están directamente enlazados con el tipo de interacción social de la cual habla Vygotsky, ya que desempeñan un papel esencial: al cumplir una función de comunicación y funcionan como instrumento de organización y del control del comportamiento del individuo. Las diversas relaciones entre el funcionamiento mental y las actividades cotidianas, son altamente consecuenciales. La participación en prácticas culturalmente organizadas en una variedad de instituciones, y la ubicuidad humana en el uso de herramientas y artefactos - *incluyendo el lenguaje*- influyen de manera cualitativa el desarrollo cognitivo.

Al interior de la teoría sociocultural, la cultura es entendida como una fuerza objetiva que infunde las relaciones sociales y los usos de artefactos históricamente desarrollados en una actividad en concreto. A fin de tener un mejor entendimiento de la cultura como mecanismo de adaptación se precisa que las estructuras de las actividades humanas y sus respectivos procesos, contengan propiedades conceptuales duraderas del mundo social y material. En este sentido, son: 1. Supra individual e independiente de cualquier persona y 2. Arraigada en la producción histórica de valor y significado como para que se lleve a cabo en la práctica social compartida.

De la misma forma, la teoría sociocultural de Vygotsky (1980) contribuye en los procesos de aprendizaje, ya que propicia el desarrollo de un enfoque general que incorpora a la educación, de manera holística, en una teoría del desarrollo psicológico, dicho brevemente, el paradigma sociocultural es una excelente alternativa tal y como lo manifiesta Barrantes (2015) ya que se orienta a la transformación humana apoyada en la importancia de la interacción social y del contexto para lograr el aprendizaje, el cambio social, cuestiones con las que el mismo Vygotsky estaba comprometido en su trabajo educativo. Asimismo, cabe señalar que no se ha puesto suficiente atención al potencial de esta teoría para suscitar cambios en procura de la justicia social.

A continuación, se mencionan las bases teóricas en relación con los fundamentos didácticos complementarios a la teoría sociocultural presentada, que sustentan la formulación de la unidad didáctica y el ambiente de aprendizaje que se valorará en el proceso investigativo.

2.2.4 Las unidades didácticas: elementos para soportar el ambiente de aprendizaje de una segunda lengua.

Según la Real Academia Española -RAE- (2021) la palabra didáctica proviene del griego “*didaskhein*”, que significa el arte de la enseñar. Para Stöcker (1966) la didáctica hace referencia a “los principios, fenómenos, formas, nociones y leyes de la enseñanza comunes a todas las materias” (p.60). De la misma forma Medina (2009) la define como “una disciplina de naturaleza-pedagógica, que busca la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 7). En otras palabras, la didáctica se define como la disciplina que se encarga de investigar las técnicas, procedimientos, estrategias y métodos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera más amplia significativa y profunda.

Como se ha mencionado, la didáctica se asocia usualmente a la enseñanza, y a la par se tienen en cuenta dos dimensiones para su desarrollo: *dimensión descriptiva-explicativa* y *dimensión prescriptiva-normativa*. Uljens (1997) sostiene que la dimensión prescriptiva-normativa se relaciona con el marco conceptual, la enseñanza, de la cual deriva la planificación, los logros y los objetivos fijados en el currículo. Por otra parte, la dimensión *descriptiva-explicativa* se enfoca en la investigación de la enseñanza. Tella (1999) amplía este concepto y define la didáctica como: 1. Un dominio de la ciencia que estudia la enseñanza, 2. El estudio cuyo objeto es la enseñanza y el aprendizaje, y 3. Una doctrina que busca prácticas del proceso enseñanza-aprendizaje que apunten a alcanzar objetivos de aprendizaje. Es decir, la didáctica es de carácter investigativo y a su vez, busca el desarrollo de objetivos, contenidos y las prácticas de trabajo del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, los objetivos y los indicadores establecidos en el currículo regulan el grado de libertad para actuar en este contexto y definen la interacción entre el docente y el estudiante; esta interacción como lo manifiesta Kansanen (2003) se torna de carácter normativo, debido a que el entendimiento contextual del proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve crítico, ya que interviene entre la cognición del docente y su práctica educativa, la cual puede derivar en cambios en su cognición o crear presión en su desempeño en el aula.

Los principios didácticos son normas generales mediante las cuales se organizan, proyectan y se ponen en práctica actividades de enseñanza, evaluación y aprendizaje. De esta manera, la función de los objetivos y las competencias toma gran relevancia en el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Estos principios didácticos revelan actividades educativas concretas de naturaleza formativa e informativa. En este sentido, Vargas y Hernández (2006) manifiestan que los principios didácticos son los que universalmente constituyen una guía segura para el docente, estos se especifican a continuación: 1. El principio de la participación consciente y activa de los estudiantes en el proceso educativo. 2. El principio de adquisición integral del conocimiento, habilidades y destrezas, 3. El principio de acceso e individualidad, 4. El principio de conectar la teoría con la práctica, 5. El principio de sistematización y continuidad, 6. El principio de intuición y 7. El principio de retroalimentación.

El primer principio, que trata sobre la participación consciente y activa de los estudiantes y hace referencia a las actitudes conscientes y la participación que los educandos deben tener durante las actividades didácticas. Es decir, el contenido y las actividades deben presentarse de forma integral para que el estudiante tenga un rol activo. La participación supone la capacidad de entender la información de forma clara y profunda y la capacidad de hacer correlaciones teórico-conceptuales. Este principio precisa cumplir las siguientes condiciones: 1. Los objetivos y las competencias deben ser presentados y expuestos de forma clara. 2. El conocimiento previo debe estar correlacionado con la nueva información de manera efectiva. 3. La motivación debe ser un criterio básico e indispensable durante la actividad de aprendizaje. 4. Las actividades debe planearse por medio del uso de estrategias.

El segundo principio, adquisición integral del conocimiento, habilidades y destrezas alude al hecho de presentar la información al educando de manera gradual, incrementando el nivel de complejidad. En ese sentido, se evita la frustración y la desmotivación al momento de introducirse el nuevo conocimiento. Este principio implica que se cumpla las siguientes condiciones: 1. El contenido debe presentarse de manera creativa y no rutinaria. 2. El uso de estrategias didácticas debe ser parte del proceso de adquisición de la información. 3. El material didáctico debe ser duradero y comprobar sus beneficios. 4. La adquisición integral del conocimiento debe ser revisado por medio de una retroalimentación positiva.

Por otra parte, Bocoş y Jucan (2008), manifiestan que el tercer principio, de acceso e individualidad, se relaciona con algunos aspectos que se requieren tener en consideración al momento de organizar las actividades didácticas: edad, sexo, nivel de desempeño previo, potencial físico e intelectual, nivel de motivación hacia la asignatura. Este principio implica que se cumplan estas condiciones: 1. El nivel de motivación debe estar acorde a la actividad

didáctica y requiere tener en cuenta las experiencias previas de los educandos. 2. El contenido debe planearse teniendo en cuenta las características y el potencial de los estudiantes.

El cuarto principio, de conectar la teoría con la práctica, hace referencia a la idea que el conocimiento es adquirido tomando como punto de partida un punto de vista teórico para luego ser puesto en un nivel práctico. En otras palabras, la teoría y la práctica deben estar correspondidas, puesto que, la práctica se nutre de la teoría y se respalda en ella misma. Con el propósito de que se lleve a cabo se requieren las siguientes condiciones: 1. Es necesario tener una reflexión continua sobre el quehacer didáctico. 2. La transferencia del aprendizaje juega un papel esencial al conectar la teoría y la práctica. 3. La motivación intrínseca debe ser promovida para que el estudiante desarrolle habilidades, destrezas, relaciones interpersonales y autodeterminación.

El principio de sistematización y continuidad expone la necesidad que las unidades didácticas se diseñen en un orden lógico. De esta forma, por medio del diseño de la planeación, se pueda verificar el aprendizaje. Asimismo, las estrategias didácticas deben trabajarse de forma coherente y lógica, es decir, al interior del principio de sistematización y continuidad se rechaza la improvisación, y alude una adecuada planificación didáctica. Tal principio implica cumplir las siguientes condiciones: 1. La implementación de los nuevos principios didácticos y su aplicación de los paradigmas teórico-conceptuales, deben adecuarse al proceso del quehacer educativo. 2. Se debe generar una sistematización eficiente por medio de las actividades involucradas en el proceso de *enseñanza-aprendizaje*, teniendo en cuenta las teorías de aprendizaje y la constancia por parte del estudiante para crear conexiones cognoscitivas. 3. La organización de la unidad didáctica requiere incluir el contenido de forma lógica, como lo afirma Segerstrale (2012), la planeación debe tener una coherencia que facilite la comprensión y esté de acuerdo con las estrategias propuestas dentro de la práctica descrita en la metodología.

El principio de intuición manifiesta que cualquier tipo de aprendizaje se basa en la experiencia personal, e igualmente, dicho aprendizaje es mayor y de una calidad superior si se le ha puesto en contacto con alguno de los sentidos, debido a que, a través de la observación de procesos y la percepción de fenómenos, se construye un conocimiento auténtico. Esto conlleva a unos procesos de almacenamiento de saberes que posteriormente se evocarán con mayor facilidad, en términos pragmáticos, cuando fuese necesario hacer uso de los mismos en cualquier escena práctica.

Por último, *el principio de retroalimentación* es una acción pedagógica que regula la comprensión, la asimilación, la eficiencia y la utilidad del aprendizaje. Higgins et ál (2002) sostienen que la retroalimentación está condicionada por diferentes factores como son: el contexto, la cantidad de trabajo y el momento en el que se brinde la retroalimentación. Asimismo, Brown (2007), agrega que es necesario que los docentes conozcan el sentido de la retroalimentación, es decir, que conozcan su utilidad y el proceso para mejorar en su aprendizaje. En este sentido, este principio supone las siguientes condiciones: 1. Se debe determinar un objetivo al principio de la actividad el cual debe ser monitoreado durante el desarrollo de la misma. 2. La realización de una adecuada y pertinente retroalimentación le genera calidad al acto educativo. 3. El uso de una retroalimentación permanente evita dificultades en la recepción de la información.

Es importante manifestar que, en la presente intervención, el docente investigador, autor de este informe, ha hecho uso de estos tres últimos principios, arriba manifestados, a fin de conservar una dinámica que garantice la calidad y la optimización de los procesos de *enseñanza-aprendizaje* efectuados con el grupo experimental. De este modo, las metas planteadas al inicio de las sesiones, la muy necesaria retroalimentación y por supuesto, la conectividad con los segmentos cognitivos, a manera de serie organizada, ayudan a integrar de manera holística el proceso, evitando así la fragmentación y la pérdida de elementos intelectuales importantes como sistema integral en el progreso cognitivo de los participantes.

El concepto de unidad didáctica ha evolucionado a través de los años, Herbart (1913) fue uno de los pioneros en dar un acercamiento de lo que se trabajan en ellas, este autor sostiene que es necesario dar un orden para la realización de la instrucción, y propone la idea de prestar gran interés a los conocimientos previos de los educandos -educación analítica- para luego comunicar los nuevos para hacer construcciones mentales con los primeros -educación sintética- Asimismo, recomienda cinco pasos para su realización: 1) Preparación; el proceso de relacionar material nuevo con ideas del pasado relevantes de los alumnos para que los alumnos tengan una mayor retención. 2) Presentación; este paso hace referencia a la introducción del material nuevo a través de objetos concretos o experiencia real. 3) Asociación; referida a la asimilación integral de la nueva idea por medio de la comparación con las ideas previas considerando sus semejanzas y diferencias para inculcar los nuevos conceptos. 4) Generalización; este paso alude al proceso que desarrolla el pensamiento de los alumnos más

allá del nivel de percepción y de lo concreto. 5) Aplicación; este último paso trata acerca del uso del conocimiento adquirido no solamente sea reflejado de forma utilitaria sino también que cada idea adquirida sea parte de los conocimientos funcionales y sea de valiosa ayuda para la interpretación de la vida.

Por otro lado, Morrison (1930) postuló la idea que el verdadero aprendizaje consiste en la adaptación que tiene el estudiante como respuesta a una situación dada. De igual modo, considera que las unidades de aprendizaje deben ser ajustadas de acuerdo con las condiciones objetivas de la vida y ser parte del proceso integral educativo. No obstante, no se puede determinar el aprendizaje de estas unidades sino más bien se evidencia por el comportamiento del estudiante durante el acto educativo. Este autor desarrolló el plan Morrison o plan de unidades didácticas en el cual se provee ideas fundamentales sobre la planeación de las actividades, que debe realizar el docente al igual que la relación docente y alumno. Este plan de unidades didácticas consta de cinco etapas explicadas a continuación: 1) *Exploración*, durante esta fase el docente indaga sobre los conocimientos previos que tiene el alumno sobre el tema de estudio. 2) *Presentación*, esta etapa alude a la exposición por parte del docente del tema de estudio adaptándolo a la realidad de los estudiantes. 3) *Asimilación*, durante esta fase el estudiante indaga, investiga y amplía por sí mismo lo expuesto por el docente por medio del estudio dirigido. 4) *Organización*, en esta fase, el alumno junto con su docente realiza un trabajo de integración y comprobación del aprendizaje. Por último, 5) *Recitación*, esta fase requiere que los alumnos realicen exposiciones orales determinadas por el docente y respondan a interrogantes de sus compañeros que puedan surgir.

Más adelante, Dewey (1963), sostiene que la didáctica debe lograr que los estudiantes reflexionen sobre la utilidad del conocimiento en la vida cotidiana. Asimismo, la enseñanza debe ser abordada tomando como punto de partida la teoría de la experiencia o método de problemas que considera que se aprende mediante la educación por la acción o *learning by doing*. Este autor sugiere que se debe entender las características de las experiencias que los individuos poseen para diseñar actividades didácticas efectivas. Es decir, es necesario propiciar el desarrollo de experiencias reales para los alumnos que conlleven a su vez, a la resolución de problemas prácticos. Con relación a este aspecto, es vital tener en cuenta los dos principios de la teoría de la experiencia: continuidad e interacción. Estos dos principios implican de manera

permanente procesos de reflexión e inferencia. En primer lugar, el principio de continuidad trata sobre la noción que las personas somos sensibles a la experiencia.

En otras palabras, se logra un aprendizaje de cada experiencia, ya sea positiva o negativa y aquella experiencia influye en la naturaleza de las futuras experiencias. De esta manera el papel del educador radica en conocer y darle un rumbo a la experiencia de sus educandos, evaluando las actitudes que se están creando. El segundo principio de interacción concierne a cómo las experiencias previas se relacionan con situaciones presentes, es decir las experiencias previas que tiene el alumno influyen en cómo desarrolla su aprendizaje, por esta razón, es importante que los docentes diseñen su planeación brindando experiencia enriquecedora a sus alumnos. Vale la pena destacar que en la planeación didáctica el docente no puede tener control sobre las experiencias pasadas de sus alumnos, pero debe tratar de comprenderlas para proporcionarles actividades más útiles y didácticas en el presente.

Por otra parte, el principio de interacción hace referencia a la relación entre el alumno y el grupo, o el contexto donde se desenvuelve, es así como, el valor de cada experiencia es individual, es decir, lo que puede ser positivo para uno, posiblemente no funcione para otro. Igualmente, Dewey (1963) considera que el aprendizaje se realiza por la capacidad de adaptación funcional que tiene lugar en dentro de la interacción con su ambiente, de esta forma, le permite dar pasos por adaptarse y dominar el ambiente donde vive.

Por su parte, Bruner (1964) aporta a la didáctica sus ideas acerca del aprendizaje por descubrimiento, el cual tiene como pilares; “la motivación intrínseca, el procesamiento de la memoria y aprendizaje de la heurística del descubrimiento” (p. 2). En efecto, la teoría del aprendizaje por descubrimiento tiene implicaciones directas en enseñanza y deben ser tenidas en cuenta al momento de la planeación de las unidades didácticas. Para ampliar las nociones, se observará la enumeración y explicación de tales pasos, a continuación:

1) La enseñanza debe ser apropiada al nivel de los alumnos, es decir, el docente requiere conocer el modo de aprendizaje de sus estudiantes *-enactivo, icónico o simbólico-* de tal forma que se llene de herramientas para crear material apropiado para la enseñanza, acorde a la dificultad adecuada al nivel de sus educandos. 2) Los docentes deben volver a utilizar el material para reforzar los conocimientos, recordando ideas previamente enseñadas con el fin de comprender los conceptos de manera formal e integral. 3) El material didáctico debe presentarse en una secuencia que le provea al estudiante la posibilidad de adquirir y construir

conocimiento al igual que transformar y transferir su aprendizaje. 4) Es necesario capturar la atención de los estudiantes a través de actividades didácticas que activen sus estructuras y experiencias previas para lograr un nuevo conocimiento. 5) Los docentes deben ayudar a sus alumnos a categorizar la nueva información a fin de ser capaces de determinar similitudes y diferencias entre los elementos. 6) Los docentes deberían asistir a sus alumnos en la construcción del conocimiento; de tal forma que esta asistencia se vaya haciendo innecesaria de manera progresiva, una vez el alumno genere autonomía. 7) Los docentes deberían proporcionar una retroalimentación que sea directa y enfocada en la motivación intrínseca.

Decroly (1965), considera que “es importante conocer las necesidades del niño, ya que estas permiten determinar sus intereses, los cuales mantienen su atención y promueven una mayor motivación hacia el aprendizaje” (p. 45). En ese sentido el mencionado autor crea un modelo didáctico llamado *los centros de interés*, compuesto por tres etapas principales: Observación, asociación y expresión.

1) La observación hace referencia a las bases racionales de todos los procesos de pensamiento, de esta forma, las actividades de observación deben ser tangibles por medio del uso de materiales reales que trabajen en función de los sentidos de los niños, el contacto con objetos, con lugares, en una sola palabra, con la realidad. 2) La asociación tiene como propósito clasificar los datos adquiridos durante la etapa de observación y en la cual no es posible tener contacto directo con la realidad; esta etapa se divide en actividades en relación a objetos y realidades consideradas desde el punto de la actualidad, el espacio y lugares donde es posible el acceso a su observación, usualmente denominados como geografía; por otro lado, las actividades acerca de exposición de una asignatura desde el punto de vista del tiempo, en las cuales se deben realizar comparaciones con el presente, usualmente definidas como actividades de historia. 3) La expresión abarca todo aquello que permita la manifestación del pensamiento y de los sentimientos de modo accesible a los demás: palabras, lecturas, escritura, dibujo, trabajos manuales, música y teatro. En conclusión, los centros de interés son espacios creativos que se asemejan a las unidades didácticas ya que le permiten al docente y a sus alumnos por medio de la motivación por el aprendizaje, los saberes previos y la realidad, crear relaciones de contenidos que se agrupan entorno a un tema central, escogido en función de los intereses de los alumnos, con el objetivo de llevar a cabo un aprendizaje significativo al poner en práctica las competencias adquiridas en la vida diaria.

Estos aportes históricos relacionados con las unidades didácticas permitieron el desarrollo de una visión más holística al comienzo del siglo XXI entre el saber de la escuela y lo que ocurre en la vida cotidiana, es decir, comprender la realidad desde la complejidad de los contenidos, en aras de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, para Medina (2009) una unidad didáctica es una forma de organizar de la mejor manera, secuencias de contenidos, de tal forma que faciliten la enseñanza de un determinado tema o disciplina. En otras palabras, una unidad didáctica es un método de planeación del proceso enseñanza-aprendizaje, a través de contenidos que le proveen significatividad y consistencia a este proceso; por tal razón, es necesario tener claro los diversos elementos que constituyen el desarrollo de contenidos para la realización de una unidad didáctica con el fin de alcanzar el anhelado aprendizaje significativo en los estudiantes. De igual modo, la unidad didáctica organiza una variedad de experiencias, habilidades, conocimientos y métodos de evaluación sobre un tema, es decir, permite a los estudiantes dominar un repertorio de competencias y contenidos, en una dinámica cíclica, ágil, integral y heurística.

Ahora bien, respecto a la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera, la didáctica ha tenido un desarrollo vertiginoso (Richards & Rogers, 2001), aunado a lo anterior, existen varias expresiones utilizadas para designar el concepto de *unidades didácticas*. En el paradigma de Dakin (1973), son denominadas *etapas de la enseñanza-aprendizaje* y constan de cuatro fases para su realización: *Presentación, práctica, desarrollo y evaluación*. En la etapa de *presentación*, se enfatiza la interacción entre el docente y el alumno, asimismo, la lengua es contextualizada por medio de textos escritos o de forma oral. En la etapa de *práctica*, el docente provee a sus estudiantes ejercicios de repetición significativos denominados *drills* partiendo de las estructuras vistas en la primera etapa, con el fin que el alumno desarrolle una respuesta automática ante un estímulo lingüístico. En la etapa de desarrollo, el estudiante lleva a cabo actividades en las cuales expresa sus necesidades y preferencias con relación al tema de estudio; estas actividades pueden ser narrar una anécdota, describir una fotografía, hablar acerca de su vida en el presente, pasado o futuro. El éxito de esta etapa radica no solo en trabajar las estructuras presentadas sino también, en articularlas con las estructuras previas. Vale destacar que el docente no debe corregir cada error realizado por sus alumnos ya que, dificultará su rendimiento en esta etapa y en la siguiente. Por último, en la etapa de evaluación, el docente determina las herramientas, los eventos y los procesos para analizar si la instrucción

fue exitosa e igualmente, conocer si algún miembro del grupo requiere ayuda adicional en su proceso de aprendizaje.

Woodward & Lindstromberg (1998) buscaron la posibilidad de crear conexiones entre las acciones didácticas y la denominaron didáctica por *threads*. De acuerdo a estos autores un *thread* es una actividad o serie de actividades propuestas por el docente y los docentes que pueden ser empleadas una y otra vez durante las lecciones siguientes, no obstante, una vez sean presentadas durante una sesión de clases, no es necesario realizar una explicación extensa sobre ellas ya que se ha vuelto familiar para los alumnos. Los *threads* son unidades de acción que se ejecutan en el salón de clases y requieren objetivos, contenidos y estrategias como un constructo integral. Por tal razón, los *threads* requieren las siguientes condiciones para propiciar el aprendizaje: 1. Las ideas base son negociadas con los alumnos. 2. es atractiva y útil para los estudiantes. 3. se utiliza hasta el momento en que se vuelva rutina y el interés se pierda. 4. abarca algún aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje. 5. puede utilizarse día a día entre las clases o en diferentes partes durante la clase. 6. puede construirse lentamente incrementando el nivel de dificultad y extensión. 7. puede ajustarse en relación a las diferencias de los estudiantes.

Por otro lado, Freeman y Freeman (2001), utilizan el término *ciclos de una lección* para referirse a las unidades didácticas. Este tipo de unidad didáctica permite a los docentes utilizar la lengua materna como herramienta de aprendizaje, debido a que facilita la transferencia de la lengua en un contexto académico, hace el contenido fácil de entender y construye conocimientos específicos. Para estos autores se debe dividir las lecciones en tres etapas: 1. *Preview*, 2. *View* y 3. *Review*. En la primera etapa, *Preview* se desarrolla en L1 y se presentan los conceptos y temas que deben tener en cuenta los aprendizajes previos de los educandos, en esta etapa el docente puede pedir que sus alumnos realicen resúmenes de libros en lengua materna, hacer preguntas para que trabajen en grupos y expongan lluvias de ideas del tema para luego exponerlo en inglés. En la segunda etapa, *View*, se desarrolla en lengua extranjera y se desarrolla la parte práctica de los conocimientos ya adquiridos, con el propósito de fortalecerlos, sin necesidad de repetir lo que se presentó durante la etapa previa. El docente en esta etapa emplea actividades en grupo que conlleven ayudas visuales y objetos reales para hacer el *input* comprensible. Por último, en la etapa de *Review*, se busca determinar la competencia lingüística al igual que el dominio del vocabulario adquirido. En esta etapa final el

docente o algún miembro de la clase sintetiza las ideas claves y realiza preguntas en relación al tema visto durante la clase en la lengua materna, los estudiantes analizan las preguntas en grupo, pero deben responderlas en la lengua de estudio.

Desde otra perspectiva, Harmer (2015) emplea el término *planeación de secuenciación de enseñanza*. Este planteamiento hace uso de la secuenciación *vincular-estudiar-activar* para ayudar a los estudiantes a aprender la lengua extranjera de forma efectiva. 1) *Vincular*, en esta primera fase, los docentes buscan la atención de los estudiantes y conectarnos emocionalmente con el mundo cognitivo a presentar y sus experiencias. Algunas de las actividades que permiten a los estudiantes involucrarse son los juegos, historias, música y fotografías. 2) *Estudiar*, en esta fase, el enfoque es puesto en la lengua y en cómo se construye; es posible incluir la nueva información o revisión de la información previamente aprendida. El docente puede utilizar una variedad de estilos para presentar la información, enfocándose en la gramática, el vocabulario y la pronunciación. Cabe destacar que el estilo elegido por el docente debe presentar el material a los estudiantes y debe propiciar el trabajo en equipo. 3) *Activar*, en esta etapa se describen los ejercicios y las actividades diseñadas para que los estudiantes utilicen la lengua libremente y de forma comunicativa; el propósito de esta fase radica no solo en que los estudiantes construyan la lengua y practiquen patrones, vocabulario, funciones o gramática sino también utilicen la lengua apropiadamente en una situación específica.

De acuerdo con Sans (2000) citada en Usma y Moya (2017) “las unidades didácticas responden a unos planteamientos con relación a un enfoque o método de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras” (p. 120). Igualmente, esta autora propone que las unidades didácticas pueden ser organizadas, al tener en cuenta tres enfoques: *enfoque estructural*, *enfoque nocio-funcional* y *enfoque por tareas*. Estos son presentados en detalle a continuación:

Enfoque estructural: En este enfoque las unidades temáticas se organizan con base en estructuras lingüísticas, asimismo, se capacitan a los alumnos para la comprensión explícita de las estructuras gramaticales y vocabulario. Las diferentes construcciones o patrones en este enfoque son denominados estructuras, a su vez, estas pueden ser parte de un patrón completo o pueden ser parte de un patrón más grande. La lengua es vista como una variedad de elementos estructuralmente relacionados para que sean decodificados en forma de elementos de significado: fonemas, morfemas, palabras, estructuras y tipo de oraciones. Se destaca el hecho que la mayoría de actividades del enfoque estructural son ejercicios de repetición o *drills* y

repetición escrita de estructuras. De la misma forma, las unidades didácticas basadas en el enfoque estructural son desarrolladas teniendo en cuenta los siguientes principios: a) Se debe prestar una mayor atención al trabajo desarrollado por el estudiante que al trabajo del docente, b) El énfasis debe estar en la producción y c) Se debe prestar atención al desarrollo de hábitos correctos de la lengua entre los alumnos, en particular, los hábitos para ordenar palabras en L2 para reemplazar patrones que el estudiante sepa en su lengua materna.

Enfoque nocio-funcional: En este enfoque las unidades de trabajo se organizan alrededor de nociones y funciones de la lengua de estudio. Asimismo, se deben tener en cuenta en la planeación las tres categorías del significado: 1. Semántico-gramatical - conceptos generales y específicos- que incluyen el tiempo y la cantidad, 2. El modo referido a la actitud del hablante y 3. La función comunicativa; pedir, quejarse entre otros. Esta forma de organización de las unidades de trabajo tiene en consideración las características fundamentales de la lengua cuando se determinan las funciones del lenguaje a diferencia del anterior enfoque que se basaba en la forma y no en el significado. Para lograr los objetivos planteados, el instructor realiza un análisis de la lengua empleando los conceptos de noción y de función, como resultado, las diferentes combinaciones de funciones y nociones originan a una lista de factores lingüísticos, que su vez organizan la serie de expresiones que los estudiantes deben emplear en sus actos comunicativos.

Enfoque por tareas: Las unidades didácticas se organizan en base a actividades atractivas para los estudiantes. El diseño de una unidad toma en consideración las etapas o los componentes de una clase y debe proponer una tarea principal alrededor de ella. Aunque se han propuesto varios diseños de unidad didáctica (Prabhu 1987; Estaire & Zanón, 1994; Willis 1996; Skehan 1998) todas comparten las tres principales fases para su desarrollo. Pre-tarea *pre-task*, durante la tarea *-during task-* y tarea posterior *-post task-*. De esta forma, la primera fase concierne a varias actividades que el docente y los estudiantes realizan antes que empiecen la tarea principal. La segunda fase se centra en la tarea principal y permiten diferentes elecciones de enseñanza e incluyen actividades que se realizan con el tiempo controlado o sin este. La última fase involucra los procedimientos para continuar con el desempeño de la actividad. Sin embargo, el enfoque basado en tarea consiste básicamente en el desarrollo de la etapa *during task*, las otras dos etapas no son obligatorias, pero cumplen un rol determinante para el desarrollo. El trabajo final de este enfoque en el aula de clases está organizado como una

secuencia de tareas cuidadosamente conectadas que giran alrededor de un tema y que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final. Por consiguiente y teniendo en cuenta las directrices del MEN (2016d) el diseño y la creación de la unidad didáctica tuvo estas tres fases. Ahora bien, con la finalidad de determinar cuáles metodologías son apropiadas para la población de esta investigación, se presentan a continuación algunas teorías de adquisición de lengua extranjera que sirven como fundamento para la adaptación del contenido descrito en la *Unidad Didáctica* que soporta el ambiente de aprendizaje del presente estudio.

2.2.5 La didáctica como ciencia: teorías de adquisición de segunda lengua, elementos fundantes para la creación de un ambiente de aprendizaje.

La didáctica de las lenguas “es una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas” (Dolz et ál., 2009. p. 119). En este sentido, Reed y Railsback (2003) proponen que los docentes de ESL/EFL adquieran conocimientos fundamentales sobre las teorías de adquisición de lengua con el objetivo que mejoren su habilidad para ofrecer una enseñanza que adaptable al contenido. De igual manera autores como Brown et ál (2001) y Salamanca y Ramírez (2020) afirman que las teorías de adquisición de lengua les permiten a los docentes proveer experiencias, técnicas, estrategias didácticas y desarrollar instrumentos de evaluación que permitan conocer el avance académico.

La historia de la enseñanza de las lenguas se ha caracterizado por la búsqueda de formas efectivas de este proceso tanto en segunda lengua, como en lenguas extranjeras. Por más de un siglo, las discusiones acerca de la enseñanza se han centrado en cuestiones como el rol de la gramática en el currículo, el desarrollo de la efectividad de la enseñanza, el rol del vocabulario en el aprendizaje de la lengua, la enseñanza de habilidades productivas y receptivas, teorías de aprendizaje y su aplicación en la enseñanza, memorización y aprendizaje, motivación en los estudiantes, técnicas y estrategias efectivas de *enseñanza-aprendizaje* y el rol de los materiales y la tecnología.

La enseñanza de cualquier asignatura se basa en el análisis de su naturaleza y la aplicación de los principios de enseñanza y aprendizaje obtenidos de las investigaciones y las teorías psicológicas de educación. El resultado por lo general, se refiere a un método o enfoque, el cual se relaciona a una concepción de lo denominado *objeto de estudio*, una serie de procedimientos de enseñanza y principios de aprendizaje junto con unas prácticas en el salón de

clase. Lo mismo ocurre en el campo de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras las cuales han sido muy activas y datan desde 1900. Nuevos enfoques y métodos han emergido durante los últimos años.

La Respuesta Total Física o TPR por sus siglas en inglés es un método de enseñanza de segunda lengua utilizado en lengua extranjera que se basa en el desarrollo de la comprensión oral por medio de una serie de órdenes que los estudiantes responden con acciones físicas. Fue creado por James Asher, profesor de psicología a finales de los años 60s y es considerado de gran valor lingüístico para la enseñanza, de forma especial en etapas iniciales de instrucción. De acuerdo con Asher (2003), este método combina el lenguaje con gestos para que la adquisición de la lengua sea más natural y fácil de recordar. Cabe destacar que no se espera que los estudiantes no produzcan oralmente mientras realizan las acciones físicas, es decir, TPR es un método adecuado para la enseñanza de idiomas de novatos, jóvenes y adultos ya que se desarrolla en un ambiente libre de stress.

TPR puede ser de gran utilidad para la enseñanza en jóvenes ya que su lema es *“aprendo mejor haciendo”* (Wang, 2017). De la misma manera, el método TPR considera que es necesario esperar que el individuo desarrolle la habilidad de comprensión oral antes que la producción oral, en otras palabras, este método promueve que el estudiante se tome el tiempo que requiera para desarrollar su comprensión auditiva antes de empezar a hablar. Peck (2001) afirma que los niños aprenden la lengua rápidamente y en profundidad al momento que el cerebro y el cuerpo funcionan mutuamente. El componente físico del TPR en el proceso de aprendizaje posibilita la integración del ejercicio y la dramatización en el proceso de enseñanza de forma natural y mejora el desarrollo lingüístico y físico de los educandos.

En el contexto de la presente intervención, se evidencia el uso del TPR en gran parte de las sesiones, ya que, su dinámica no comprende la tradicional serie de desarrollo cognitivo pasivo. Por el contrario, la presente investigación y las unidades didácticas propuestas por el autor de este informe revelan a la actividad como parte integral del proceso, en el ámbito de *-aprender haciendo-*. Por lo anterior, se podrá evidenciar en el proceso práctico que suscita este trabajo, la dinamización de la mencionada técnica, en el escenario pedagógico ya mencionado.

Según Richards & Rodgers (2006), los elementos básicos del TPR se derivan de la psicología del desarrollo, teoría del aprendizaje, estudios del cerebro y pedagogía humanística. El aprendizaje de la lengua de estudio debería ser similar a la adquisición de la lengua materna

en la cual la comprensión se presenta primero antes que la producción, así los niños responden a comandos con respuestas físicas y solas luego de manera verbal. Por otra parte, los factores afectivos son básicos en el aprendizaje, por esta razón, se requiere que los docentes creen un ambiente de aprendizaje agradable disminuye el filtro afectivo y fomenta el aprendizaje; el uso de gestos debe ser combinado con la comprensión auditiva para incrementar la retención a largo plazo, debido a que los procesos cerebrales son más rápidos si son seguidos por el movimiento físico *-aprendizaje del hemisferio derecho del cerebro-*, sin la necesidad de hablar o traducir *-aprendizaje del hemisferio izquierdo del cerebro-*. De esta manera, los aprendices responden en silencio a las órdenes con objeto de internalizar nuevos aspectos de la lengua al mismo tiempo *-fonología, vocabulario, gramática, semántica-*.

En cuanto a formas complementarias de internalización cognitiva de una lengua, Para Asher (2007) la lectura y la escritura se enseñarán luego que se creen fundamentos sólidos de los aspectos de la lengua mencionados. Paralelamente, este autor resalta que los principios del TPR son influenciados por tres hipótesis del aprendizaje: 1. Existe un aprendizaje innato que involucra los siguientes procesos; los niños desarrollan la comprensión oral antes que su producción, la comprensión oral es adquirida al responder de forma física a las órdenes de sus padres, una sólida comprensión oral permite que el lenguaje se desarrolle naturalmente sin esfuerzo. 2. el TPR se orienta al aprendizaje del hemisferio derecho a diferencia de la mayoría de métodos de aprendizaje ya que las actividades del hemisferio derecho posibilitan que el hemisferio izquierdo procesar el lenguaje para la producción oral, la lectura y la escritura.

3. La adquisición de la lengua materna se da en un ambiente libre de presión de la misma forma se deben crear las mismas condiciones en la lengua de estudio. Richards & Rodgers (2006) y Sayd, (2018) destacan que este método reduce la ansiedad por medio de las secuencias en que se trabajan las habilidades y asimismo, por enfocarse en el significado en vez de la forma y las estructuras gramaticales. Ahora bien, Lightbown & Spada (2013) manifiestan que el principal objetivo del método TPR es enseñar la producción oral y las habilidades comunicativas por medio de la exposición a vocabulario gradual y estructuras gramaticales que incrementan su complejidad durante el desarrollo de las clases.

Los jóvenes son aprendices que requieren el uso de la lengua para propósitos significativos para la comunicación. Es así como, las actividades planeadas para estos deben tener las siguientes características: 1. Las necesidades de los educandos son tomadas en cuenta,

2. Son enfocadas en el significado en vez de la precisión, 3. Se enfatiza el valor de la actividad, 4. Involucran el aprendizaje colaborativo y el desarrollo social, y 5. Proporcionan un contexto adecuado, estas actividades son interesantes para los estudiantes e involucran canciones, poemas, rimas historias y juegos. Por otro lado, “las actividades TPR motivan a los estudiantes kinestésicos ayudando a su aprendizaje de lengua extranjera” (Sariyati, 2013, p. 60). El TPR, como se ha afirmado anteriormente, utiliza órdenes para recibir respuesta física de los estudiantes cuyo rol es el de escuchar y actuar, por otro lado, el rol del profesor es activo, es el director quien presenta el modelo y selecciona los materiales didácticos de apoyo.

Por otra parte, el enfoque natural fue desarrollado por Stephen Krashen y Tracy Terrell en la década de los 80 y posee características similares al TPR de Asher, ya que le da importancia a la fase de silencio antes que se realice la producción oral por parte de los estudiantes, al igual que enfatiza la necesidad de propiciar un ambiente de aprendizaje libre de presión para la adquisición de la lengua y una gran cantidad de *input* comprensible por parte del docente. En ese sentido, se considera el significado como la esencia de la lengua y el vocabulario como el corazón de la lengua. En este enfoque los estudiantes escuchan a su docente y utilizan la lengua de estudio –en términos comunicativos- desde el inicio. En sumatoria a lo anterior, posee similitudes con el enfoque directo, con la excepción que los estudiantes tienen la posibilidad de utilizar su lengua materna junto con la lengua de estudio como parte del proceso de aprendizaje. Krashen & Terrell (1983) enfatizan tres fases para lograr el aprendizaje, mencionadas y detalladas a continuación:

En la primera, el docente suministra suficiente *input* al estudiante, por medio de una serie de actividades de clase, tales como uso de comandos, juegos o trabajos en grupo. *Luego*, el estudiante inicia con su producción oral que muy probablemente contenga imprecisiones de forma, a pesar de ello, el docente solo corregirá aquellos errores de contenido que puedan poner en riesgo la comprensión del mensaje. Finalmente, en la última etapa se busca que la producción oral sea más fluida y compleja por medio de actividades de clase tales como juegos de rol y conversaciones. La teoría del enfoque natural se basa en cinco hipótesis que serán explicadas en los siguientes apartados.

Hipótesis de adquisición/aprendizaje. Esta hipótesis indica que existen dos formas distintas para desarrollar la competencia en segundas lenguas o lenguas extranjeras. La adquisición es considerada como la manera natural haciendo un paralelo con el desarrollo de la

lengua materna en los niños, de este modo, la adquisición hace referencia al proceso inconsciente que involucra el desarrollo natural de la competencia por medio de la comprensión de la lengua y su uso para la comunicación. Por otro lado, el aprendizaje corresponde al proceso por el cual se desarrollan reglas de manera consciente sobre una lengua, en otras palabras, es el resultado del conocimiento explícito sobre la forma de la lengua y su habilidad para expresar verbalmente este conocimiento. Vale la pena destacar que la enseñanza formal es vital para que el aprendizaje ocurra e igualmente la corrección de los errores ayuda con la internalización de las reglas. No obstante, de acuerdo con Krashen (1985), “el aprendizaje nunca se volverá en adquisición y, como resultado, por medio del aprendizaje nunca se alcanzará un nivel de competencia comunicativa que se compare con el nivel de competencia de un nativo de la lengua de estudio” (p. 723).

La hipótesis del monitor. Según Krashen (1988), las habilidades de la producción oral en segundas lenguas o lenguas extranjeras son el resultado de la competencia adquirida. Ahora bien, el conocimiento consciente de las reglas gramaticales tiene también un rol: funcionar como un monitor durante la producción de los enunciados, es decir, un corrector, el cual los edita si no están conforme a las reglas aprendidas. Manifestado de otra manera, la producción creativa, emerge como consecuencia del proceso de adquisición, es revisada y reparada con base en el conocimiento consciente de las reglas de la segunda lengua o lengua extranjera. Existen tres condiciones que limitan el uso efectivo del monitor: en primer lugar, *el tiempo*, el cual debe ser suficiente para que el estudiante escoja y ponga en práctica la regla aprendida; en segundo lugar, *poner atención a la forma*, es decir el usuario de la lengua debe concentrarse en corregir su producción y; por último, *el conocimiento de reglas*, las cuales no deben requerir arreglos muy complejos.

La hipótesis del orden natural. Esta hipótesis no se relaciona con el aprendizaje sino más bien, con la adquisición; en ese sentido, esta teoría manifiesta que existe un orden en la adquisición de las estructuras gramaticales e igualmente que existe un orden en la adquisición de reglas de la lengua materna. No obstante, ese orden no es el mismo en la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua o extranjera. De igual manera, los errores pueden ocurrir ya que, son signos del proceso de desarrollo natural y estos errores pueden darse durante la adquisición en los estudiantes sin importar cuál sea su lengua materna.

La hipótesis del input. Al igual que la hipótesis del orden natural, esta hipótesis se relaciona con la adquisición y no con el aprendizaje. Krashen & Terrell (1983) consideran que, para progresar a la siguiente etapa en la adquisición de la lengua de estudio, los estudiantes necesitan comprender el *input* de la lengua que contiene una estructura del siguiente nivel, es decir, las personas adquieren mejor la lengua si se les provee con un *input* que esté un poco más elevado que su nivel actual de competencia.

La hipótesis del filtro afectivo. Esta hipótesis considera que el estado emocional del estudiante es un filtro que libremente impide, bloquea o deja fluir el *input* necesario para la adquisición. Existen tres variables afectivas o actitudinales en relación a esta hipótesis: 1. motivación, 2. confianza en sí mismos y 3. Ansiedad; en las dos primeras, aquellos estudiantes con gran motivación y una gran confianza en sí mismos tienden a tener mejores resultados, por otro lado, un salón de clase con un nivel de ansiedad bajo conduce a la adquisición de la segunda lengua extranjera.

Las actividades didácticas del enfoque natural apuntan a brindar *input* comprensible desde el principio de las clases. En estas, los docentes se enfocan en objetos dentro del salón de clases y presentan contenido que contenga fotografías o dibujos. Asimismo, los docentes no presionan a los estudiantes para producir oralmente si aún no están listos, sin embargo, se espera que respondan a las órdenes y preguntas de otras formas. Luego que la fase silenciosa termine, y empiecen los estudiantes a hablar en la lengua de estudio, el docente proporciona lenguaje entendible e igualmente, oportunidades para dar respuestas sencillas. Durante las lecciones se espera que el docente hable lentamente y realice preguntas, además de conseguir respuestas de una palabra. Es ahí, donde se inicia la progresión de respuestas de *si* o *no* a respuestas más estructuradas, aunque no se espera que los estudiantes usen una palabra hasta que la hayan escuchado en muchas ocasiones. Por otro lado, el docente puede otros sistemas simbólicos a fin de concentrar las preguntas. Por último, este enfoque enfatiza en la comunicación significativa en vez de la forma de la lengua, por tal razón, usualmente se propicia el trabajo en parejas o en grupos seguido por discusiones de la totalidad del grupo dirigido por el docente.

Se considera al alumno como el procesador del *input* comprensible, y su rol cambiante de acuerdo con el nivel de desarrollo lingüístico y las decisiones que toma el alumno son cruciales, respecto al inicio de su producción oral, de qué hablará y que tipo de expresiones

lingüísticas utilizará. Durante la etapa de preproducción los estudiantes participan en la actividad y no tienen que responder oralmente en la lengua de estudio. En vez de eso, responden a las órdenes apuntando, o con actividad física como en el método TPR. Luego en la etapa temprana de producción, los estudiantes responden a preguntas mediante frases cortas o palabras sencillas, completan cuadros vacíos y utilizan frases con patrones de expresiones fijas. A pesar de lo mencionado anteriormente, el foco está en la comprensión oral y adquirir la nueva lengua.

La última etapa, refiere al discurso emergente, en que los estudiantes toman parte activa en juego de roles y empiezan a producir frases más largas y con mayor sentido e igualmente participan en resolución de problemas en grupo. Por otro lado, el docente tiene tres roles básicos: 1. es la fuente principal del *input* comprensible de la lengua, en ese sentido, el docente es el generador del input y debe dedicar el tiempo de la clase para proveer input para lograr la adquisición. 2. es el creador de un clima de aprendizaje amigable con muy bajo filtro afectivo, de modo que el docente no debe corregir los errores de producción de los estudiantes durante las primeras etapas y asimismo debe suministrarles temas de gran interés para sus educandos. Por último, 3. el docente debe elegir y organizar diferentes actividades, teniendo en cuenta contenido, contexto y tamaño de grupo, es decir, es considerado como el responsable de recopilar material y diseñar su uso basado no solo en sus percepciones sino en las necesidades de los estudiantes.

En síntesis, puede apreciarse que el rol del docente, va más allá del planteamiento de un escenario donde lleva, distribuye y dinamiza contenidos. Se puede apreciar, como la generación de una zona cognitiva dinámica de aprendizaje de la segunda lengua, implica una serie de elementos que enlazan lo afectivo, lo didáctico y lo significativo, a fin de propiciar un escenario cargado de retos para los aprendices.

Continuando con el enfoque comunicativo también conocido como Enseñanza Comunicativa del Lenguaje -CLT-, éste se basa en la interacción y en la resolución de problemas. este enfoque cambia la perspectiva basada en gramática siendo el profesor el centro del aprendizaje a una más auténtica y basada en el uso auténtico de materiales. La enseñanza de idiomas extranjeros por medio del enfoque comunicativo requiere dar a los estudiantes las habilidades para que sean capaces de comunicarse en diferentes circunstancias. De esta forma, le resta importancia en reglas específicas de gramática con el propósito de generar mayor

fluidez y mejor pronunciación. Los estudiantes son evaluados por su nivel de competencia comunicativa en vez del conocimiento específico del lenguaje. Nunan propone cinco características vitales para el enfoque comunicativo:

- Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción.
- Introduce textos reales en la situación de aprendizaje.
- Ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua.
- Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.
- Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella, en contextos sociales reales. (1991, p. 247)

Estas características demuestran que quienes utilizan este enfoque comunicativo ponen atención a las necesidades y deseos de los alumnos como en la relación que existe entre la lengua que se enseña en la clase y la que se utiliza fuera del aula. A continuación, se expresan una serie de principios que reflejan la visión comunicativa de la lengua y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Mayoral, 2016).

- El aprendizaje del idioma se enfoca en la comunicación de la lengua de estudio.
- El lenguaje utilizado para comunicarse debe ser apropiado a la situación, los roles de los participantes, el contexto y el registro. El aprendiz requiere diferenciar entre el estilo formal o informal.
- Las actividades comunicativas son fundamentales, las cuales deben ser presentadas en un contexto o situación y deben tener un propósito comunicativo. Entre las principales actividades de este enfoque se destacan: juegos, resolución de problemas y juego de roles. Se destacan actividades de llenar espacios de información, selección y retroalimentación de las mismas.
- Los estudiantes requieren de interacción continua con la lengua de estudio.
- Es necesario desarrollar las cuatro habilidades del idioma: comprensión oral, producción oral, comprensión escrita, producción escrita y es necesario que se integren desde el inicio con el propósito de comunicarse.
- Los temas se seleccionan y se gradúan en relación a la edad, necesidades, nivel e intereses de los estudiantes.

- El docente tiene el rol de guía, facilitador e instructor, el cual debe motivar a sus alumnos desde el inicio de la clase.
- Los errores son considerados parte del proceso de aprendizaje.

Ahora bien, el mecanismo que utiliza el docente para hacer transformaciones y adaptaciones del contenido para presentárselo a sus discentes se denomina transposición didáctica. Según Chevallard (1991) “la transposición didáctica corresponde al proceso complejo de transformaciones adaptativas del saber sabio o conocimiento científico al conocimiento a ser enseñado, de tal forma que se genere una reducción de las distancias entre ambos saberes” (p. 45). En otras palabras, este concepto alude a las transformaciones por las que pasan los conocimientos cuando se incorporan en el sistema didáctico. Es así, como a partir de esta teoría se exponen los diferentes elementos que hacen posible entender lo que sucede en los procesos transpositivos, por medio del trabajo sobre los saberes disciplinares, que consigue explicar cómo el conocimiento pasa de los escenarios científicos hasta los sistemas escolares, estableciendo los saberes enseñados y los saberes aprendidos.

Las transformaciones del saber sabio al saber enseñado involucran ejecutar una vigilancia epistemológica, esto implica que el docente se cuestione acerca de lo que requiere, e igualmente lo conduce a fortalecerse de diferentes herramientas que le permiten reflexionar, tomar decisiones, interrogar las evidencias, cuestionarse sobre las ideas simples, y desprenderse de la familiaridad del objeto de estudio. Vale la pena resaltar que la transformación didáctica consta de cinco etapas:

1. *El saber sabio*, el cual surge de investigaciones realizadas por científicos en un área específica; “debe ser transpuesto porque los modelos científicos son bastante complejos para que los alumnos los comprendan inicialmente, por esta razón, debe ser modificado por el sistema social, determinando cuales saberes son los que requieren ser enseñados” (Astolfi et ál. 2008, p. 151).
2. *El saber a enseñar*, en esta etapa, el Ministerio de Educación Nacional en cabeza de una comisión de expertos, reescriben las propiedades y definiciones de los contenidos elegidos del *saber sabio* para ser enseñados, organizando de esta manera los objetos del enseñanza, planes y programas y bases curriculares.
3. *El saber escolar*, durante et fase se crean textos y manuales para los alumnos contextualizando los conocimientos para la época y la cultura.
4. *El saber enseñado*, en esta etapa el docente realiza modificaciones del saber escolar en saber enseñado, haciendo modificaciones en sus propios conocimientos de los

objetos a enseñar. 5. Saber del alumno, esta etapa comprende las transformaciones llevadas a cabo del saber enseñado a la apropiación del conocimiento por parte del alumno.

Según Díaz (2004) “la transposición didáctica es un instrumento que permite a los docentes a través de la observación, el análisis, la formulación y el contraste de hipótesis, evaluar el trayecto realizado entre la teoría y la práctica” (p.245), en otras palabras, realizar una comprensión reflexiva, una manifestación y una comprensión de intenciones del acto de *enseñanza-aprendizaje*. Por ende, la transposición didáctica crea conexiones entre el concepto y las clases de relaciones pedagógicas, docente-alumnos al igual que la práctica de la enseñanza en función de situaciones concretas y particulares que comportan la interpretación de este en un sentido u otro, del mismo modo, los educadores por medio de la confrontación entre los dos tipos de saber, alcanzan un mayor grado de reflexión crítica y como consecuencia, logran modificar cualitativamente el conocimiento para hacerlo más comprensible para los alumnos.

En correspondencia con la teoría de transposición didáctica, se presenta un requisito que lleva a cabo una acción examinadora conocida como vigilancia epistemológica, cuyo objetivo pretende determinar la distancia que existe entre el saber experto y el saber del aula luego de efectuarse la transposición. En otras palabras, su función es la regular que lo se lleva a cabo en el aula de clases no presente desviaciones del saber sabio o científico. De acuerdo con Chevallard (1991) “el rol de la vigilancia epistemológica, reside en realizar un análisis sobre la interpretación didáctica en su esencia para que goce de la misma estructura que el saber científico, aunque sus métodos y enfoques de representación de significados varíen” (p.47). De ahí parte el hecho que la vigilancia epistemológica garantiza la calidad del saber ya que evita una degradación del saber. Por ende, los docentes al igual que otros actores del sistema educativo tienen como obligación realizar el ejercicio de la vigilancia epistemológica de manera constante y con el propósito de examinar su validez para no incurrir en dogmatismos y en la momificación del conocimiento enseñable que conlleva a deformaciones que deterioran la calidad de la enseñanza. En definitiva, la realización de una inadecuada transposición didáctica seguida de una ausencia de vigilancia epistemológica, origina un fracaso en la enseñanza debido a que el docente prefiere utilizar sus propias explicaciones y métodos heurísticos como objetos de estudio.

Asimismo, Joshua (1996) manifiesta que para llevar a cabo la transposición didáctica requiere tener en consideración de manera más sistemática las diferentes prácticas que pueden

tomar como punto de partida para una transposición, asimismo, es necesario contemplar el concepto de saber sabio, para reflexionar sobre la indiscutible diversidad de estructuras de cada disciplina en el aula, en igual medida los límites a los que están sujetos. En ese sentido, el MEN (2012) expresa que los docentes deben promover en sus alumnos el desarrollo de competencias en relación a los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, de tal forma que se generen transformaciones significativas en las metodologías ofrecidas dentro de las aulas de clase, igualmente, es imperante comprender la relación entre teoría y práctica, actualización y transposición didáctica del conocimiento en potencial formativo a partir del reconocimiento de su estructura, contenido y valor social y cultural.

Ahora bien, la teoría de la transposición didáctica no es comúnmente hallada en la enseñanza del inglés como *segunda lengua/ lengua extranjera*, a diferencia de otros idiomas como el francés o el español. No obstante, es necesario determinar y analizar las transformaciones pedagógicas del saber que le ocurren a L2 a través de este proceso de transposición, de tal forma que se puedan mejorar el componente didáctico, identificando cuales son las distancias, rupturas, tensiones, replanteamientos, y modificaciones que se producen entre el saber sabio y el saber enseñado en el idioma extranjero. De acuerdo con Widdowson (2002) “los profesores de ESL/EFL deben transformar el idioma inglés en unidades didácticas” (p. 68). Esta transformación surge de la distancia entre la lengua concebida como el colectivo de conocimientos de referencia y la lengua como objeto de estudio. Al respecto, Banegas (2014) expresa que esta distancia puede examinarse a través del proceso de transposición mencionado anteriormente. Es así, como la práctica docente demanda una planeación del inglés como el objeto de estudio no solamente constituido por los resultados formales del área como la gramática, fonética, pragmática o el análisis del discurso sino además, como esta lengua se construye y se reconstruye en la interacción social. En ese sentido, la enseñanza de ESL/EFL debe tener como objetivo fundamental, proveer a los alumnos de los recursos de expresión y comprensión, por medio de la producción e interpretación de diversos tipos de textos, tanto orales como escritos de naturaleza cotidiana, académica y literaria, a fin de que, los estudiantes sean capaces de satisfacer necesidades básicas de comunicación en un nivel de situaciones familiares o coloquiales.

Esto supone tener en consideración los tres objetivos primordiales de la enseñanza de ESL/EFL 1. Alcanzar la competencia comunicativa en la lengua, 2. Reflexionar sobre la

comunicación y la lengua y 3. Alcanzar la competencia intercultural. El primer objetivo busca desarrollar las cuatro habilidades del idioma: *Escuchar, Hablar, Leer y Escribir* (Dolz y Schneuwly, 1997; Nation, 2013), ya que son vitales para la participación activa y promueven la asimilación del mundo que rodea a los alumnos. Por otra parte, el segundo objetivo busca la reflexión sobre la comunicación y la lengua de estudio de tal forma que la lengua se convierta en un instrumento de comunicación en un contexto social específico. Por último, el tercer objetivo busca alcanzar la competencia intercultural; según Sinicropo, et ál. (2012) es necesario destacar la importancia de preparar a los estudiantes para involucrarse y ser colaboradores en una sociedad global a través del descubrimiento de maneras de interactuar con personas de diferentes culturas. Por tal razón, es imprescindible que los estudiantes reconozcan los valores del patrimonio cultural de la lengua de estudio, al igual que desarrollen maneras de comprensión general de la cultura y transformen sus actitudes hacia opciones más positivas y abiertas. El docente asume el papel de transmisor de la cultura, e igualmente de llevar a cabo acciones pedagógicas que desarrollen la mente, la difusión del patrimonio cultural, como también le corresponde generar espacios que promuevan la apropiación de la lengua.

El pilar fundamental de la didáctica aplicada en ESL/EF no se basa en la creación de una combinación de componentes reunidos sin fundamentación, sino que su finalidad se comprende por la interrelación de diferentes variables que conllevan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tudor (2001) sostiene que, para que se lleve a cabo este proceso de trasposición, es necesario que exista una inclusión coherente de principios objetivos, contenidos, método y evaluación, corrigiéndose unos a otros, y suministrando ejemplos de reflexión/actuación de modo integrado y retroactivo. En ese sentido, el docente de lengua extranjera debe planear sus unidades didácticas incluyendo todas las condiciones y variables para que sus estudiantes tengan experiencias de la lengua de estudio con el fin de conseguir los aprendizajes de los objetivos propuestos y pertenecientes a las habilidades lingüísticas.

2.2.6 Las estrategias didácticas para fundamentar el ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en lengua extranjera

En el marco de la globalización se han gestado transformaciones en el ámbito político, económico social y educativo. Esta dinámica en el sector educativo ha buscado metodologías pertinentes que ayuden a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y estén en sintonía con las demandas de la sociedad del siglo XXI. En consonancia con lo anterior, uno de los objetivos

de este proceso es el desarrollo de habilidades y competencias que le posibiliten la asimilación de conocimientos teóricos y prácticos que tengan significancia en su entorno próximo. En otras palabras, su adaptación rápida y con mejores herramientas pedagógicas desarrolladas para enfrentar los retos educativos del mundo contemporáneo.

En este sentido, Tuğrul (2013) indica que un *docente apasionado* debe ser quien promueve la creación de un ambiente e incrementa el potencial de sus discentes para que mejoren sus conocimientos por medio del compromiso y la dedicación del docente, lo cual conlleva a alcanzar logros significativos por medio de la innovación educativa. Por lo tanto, es imperante utilizar estrategias didácticas que den respuesta a la realidad educativa de la sociedad actual y que de acuerdo con Zona y Giraldo (2017) posibiliten la generación de un modelo educativo pertinente en el que los actores logren el desarrollo de sus habilidades de pensamiento y cognición. Esto conllevaría a que los alumnos puedan aprender por sí mismos generando a su vez nuevos conocimientos a partir de la resolución de problemas. Es decir, es imperante la creación de intervenciones pedagógicas que incorporen y se lleven a cabo problemas auténticos durante las sesiones de clases, problemas que posibiliten la generación de múltiples respuestas, en el que se evidencie el desarrollo del pensamiento crítico.

Para Poot (2013) el Aprendizaje Basado en Problemas ABP es el método con mayor efectividad y una de sus características principales es que promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje en los discentes, ya que se fomenta la autonomía del estudiante, quien aprende acerca de los contenidos y la propia experiencia de trabajo en la dinámica del método, la cual gira alrededor de la discusión de un problema, y el aprendizaje se origina desde la experiencia del desarrollo del problema. Esto supone que el docente realice acciones que fomenten el autoaprendizaje al igual que se fomente el trabajo colaborativo constante en la adquisición de nuevos conocimientos (Ortiz, 2020). De igual manera, Álvarez y Del Río (2000) manifiestan que la base didáctica de la APB radica en que los alumnos se introducen en la búsqueda y solución de problemas nuevos para ellos, teniendo como guía y facilitador del proceso a su profesor, lo que conduce al empleo de sus conocimientos previos para la resolución, el análisis y la búsqueda de información para ofrecer soluciones al problema planteado.

Cabe destacar que como lo afirman Duch, et ál. (2001) cualquier disciplina puede enseñarse por medio de la adaptación creativa del APB. A continuación, se presentan algunos conceptos para la aplicación de esta metodología:

- El problema debe fomentar el interés de los estudiantes a que indague a profundidad sobre los conceptos.
- El problema debe exigir que los estudiantes tomen decisiones razonables y sean capaces de argumentarlas.
- El problema debe incluir el objetivo de aprendizaje de tal manera que se relacione con los saberes previos.
- El problema requiere un nivel de complejidad que garantice que todos los estudiantes trabajen juntos para resolverlo.

Los problemas se pueden derivar de una amplia variedad de fuentes: revistas, periódicos, libros, televisión, películas e internet. A continuación, se expresan los pasos a seguir para una planeación didáctica para la creación de un problema en una clase centrada en los alumnos:

- 1) Escoger un concepto central, principio o idea que se enseñe y luego reflexionar sobre las tareas comunes que se llevan a cabo para alcanzar el aprendizaje de aquel concepto.
- 2) Hacer una lista de los objetivos de aprendizaje que los estudiantes alcanzarán cuando se trabaje con el problema.
- 3) Pensar en una situación del mundo real que esté conectada al concepto. Crear una historia motivadora o un caso que pueda ser adaptado con el concepto y que ayude a resolver el problema planteado; los problemas de mayor complejidad se convertirán en un reto que los involucrará aún más con el concepto. El paso final es la identificación de las fuentes de información claves que necesitan el alumnado para ahondar en el tópico visto.

El problema requiere que se presente en etapas con el fin que los discentes sean capaces de identificar los aspectos del aprendizaje que los guiarán a través de la investigación de los conceptos claves, por ende, el docente debe reflexionar y tener presente las siguientes interrogantes para una planeación adecuada basada en esta metodología:

- ¿Qué preguntas abiertas podría realizar en la primera etapa? ¿Qué problemas de aprendizaje se pueden identificar?
- ¿Cómo estará estructurado el problema?
- ¿Cuántas sesiones de clase se requieren para alcanzar los objetivos propuestos en el problema?

- ¿Las siguientes fases están conectadas con el problema?
- ¿Qué mediaciones necesitan los alumnos para encarar el problema?
- ¿Cuál es el resultado pretendido al momento que se complete el problema?

En esta misma línea, Murrie (2016) basado en la estructura ABP emplea la metodología *What if...? - ¿Qué tal sí...?* - para llevar a cabo el acto educativo. Este autor manifiesta que esta metodología usa información específica de un proceso para crear una serie de preguntas apropiadas durante el tiempo de vida de una estrategia o plan, tal como cuando se presentan transformaciones a los procedimientos de las organizaciones (p.5). Cabe destacar que esta metodología se basa en la exploración de preguntas, la creación de posibles respuestas y su evaluación al igual que se incluye la más amplia gama de consecuencias probables. De acuerdo con Zambrano et ál. (2017) el proceso se fundamenta en trasladar las situaciones al futuro, aunque no se refiere a llevar a cabo predicciones. Conviene subrayar que el elemento primordial de este proceso consiste en permitir a los educandos hacer preguntas sobre su propio aprendizaje, dando el tiempo apropiado para construir preguntas de calidad a partir del uso activo de la curiosidad; lo que les da la posibilidad de debatir, discutir y prestar interés en una cantidad inmensa de sugerencias y posibilidades por parte de sus pares y a su vez les permite ser coautores del futuro. La figura 5. expresa el proceso del aprendizaje basado en la curiosidad:



Figura 5. Aprendizaje basado en la curiosidad.

Fuente: Murrie (2018)

En este sentido, esta metodología ha tenido una gran acogida en el sector educativo puesto que proporciona alternativas para la gestión del conocimiento como estrategia que coadyuva a mejorar la calidad del aprendizaje. Cabe destacar que la metodología *what if* parte de las siguientes reflexiones:

- ¿Qué tal sí el aprendizaje no se lleva a cabo en un aula donde el docente se posiciona frente a sus alumnos y les expresa qué es lo que tienen que aprender?
- ¿Qué tal sí se propician ambientes de aprendizaje en donde los discentes se les permitiera expresar lo que les genera curiosidad y manifestaran: ¿cómo puedo aprender más acerca de esto?
- ¿Qué tal sí el proceso de aprendizaje no condujera al desarrollo de un examen sino más bien a conseguir que los seres humanos conozcan cuál es su lugar en el mundo?
- ¿Qué tal sí el propósito de ese aprendizaje no fuera una tarea que debe entregarse a su maestro, sino una tarea que se va a compartir con el mundo?

Así pues, la metodología *what if* hace hincapié en tener un docente cuyo rol sea el de facilitador en vez de un dictador; un docente cuya labor no radique en expresar lo que se debe saber, sino más bien indagar acerca de lo que sus discentes anhelan aprender y fomente su curiosidad con el fin que generen nuevos conocimientos para la toma de decisiones en el mundo real, con problemas y proyectos que posibiliten la integración en la sociedad. De igual la metodología *what if* crea experiencias de aprendizajes significativas memorables, originadas como resultado de los cambios en las estrategias pedagógicas propuestas por docentes apasionados quienes conocen el contenido y saben cómo las personas aprenden.

Otra estrategia es el Aprendizaje Cooperativo AC, a diferencia de la enseñanza tradicional en la que la educación es concebida como instrucción, como el vehículo para imponer la verdad, formas de pensar y de actuar, hoy en día, las tendencias educativas se dirigen a que el estudiante tenga un rol activo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las metodologías que propende alcanzar este objetivo es el aprendizaje cooperativo, el cual ha evidenciado que ayuda a mejorar las habilidades intelectuales de los aprendices, además que los estudiantes que utilizan esta estrategia alcanzan un nivel más elevado que aquellos que trabajan estructuras de aprendizaje individual (Cassani et ál.,2003: Cassani, 2005; González y Díaz, 2005). En esta misma línea, se resalta el hecho que el uso de este método tiene efectos positivos en las relaciones entre los estudiantes, autoestima, retención a largo plazo y

comprensión de las asignaturas. En este sentido, el aprendizaje cooperativo es un grupo de procedimientos propuestos para ayudar a alcanzar objetivos específicos por medio del trabajo en equipo.

Al respecto Dooly (2008) manifiesta que los docentes pueden tener el control de lo que ocurre durante las sesiones de clase además de conocer si sus discentes están trabajando en grupo o no. Asimismo, en este método pedagógico los alumnos cooperan mutuamente con el fin de alcanzar los objetivos pretendidos y fijar objetivos de aprendizaje mutuos. La característica principal de este método radica en la habilidad de afrontar diversas circunstancias de manera organizada de tal forma que los estudiantes encuentran mayor facilidad de pasar de una etapa a la otra (Fontes et ál., 2019). Cabe anotar que el aprendizaje cooperativo pretende fortalecer el aprendizaje de manera individual, así como también el aprendizaje de los integrantes de todo el grupo.

A continuación, se presentan algunos principios de este método de enseñanza que deben ser aplicados:

- Es necesario diseñar trabajos en grupos que sean apropiados para los mismos.
- La cooperación y la construcción de una interdependencia positiva son fundamentales para alcanzar los objetivos.
- El docente debe poner atención al desarrollo de las habilidades interpersonales y cooperativas.
- Es imperante que el docente motive a sus alumnos a aprender de sus pares en grupos pequeños.
- El docente debe hacer preguntas a cada miembro del equipo para determinar el aprendizaje y la participación dentro del mismo.
- El rol de docente es el de facilitador del aprendizaje de tal manera que proporciona la ayuda necesaria a sus estudiantes para que interactúen.

En este mismo sentido, Duplas (2006) expresa que el aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica que requiere que el alumnado trabaje recíprocamente para alcanzar objetivos mutuos en situaciones que incluyen los siguientes factores:

- Interdependencia positiva, cada miembro del equipo debe creer en sus pares de tal forma que se alcancen los objetivos del equipo. De igual manera, en caso que uno de los integrantes no cumpla con su labor, los demás tendrán repercusiones.

- Interacciones constructivas cara a cara: el trabajo en equipo concebido como un proceso que propende fortalecer el trabajo colaborativo la interacción y la asignación de roles a los miembros para que se ayuden entre ellos mismos por medio de la retroalimentación, motivación y aprendiendo significativamente uno del otro.
- Procesamiento grupal, referido a la evaluación constante de los integrantes del equipo con el fin de establecer el desempeño de su rol en el equipo y en consecuencia desarrollar un plan de mejoramiento para actividades futuras.
- Uso de habilidades colaborativas referidas a la toma de decisiones, construcción de confianza en el equipo, comunicación asertiva, habilidades de manejo de conflicto y liderazgo.

Durante los últimos años, se ha pretendido la utilización de metodologías y estrategias pedagógicas pertinentes que coadyuven a mejorar la enseñanza del idioma extranjero dentro del sector educativo oficial, puesto que, en el mundo de hoy, es un requisito ser capaz de comunicarse por lo menos en una lengua diferente a la nativa. En este sentido y en consonancia con el uso del aprendizaje cooperativo Turrión (2013) enfatiza que este es una técnica que mejora sustancialmente el uso del inglés con el fin de mejorar las habilidades comunicativas, en consecuencia, es de gran utilidad dentro de los salones de clase. De igual manera, para este mismo autor, el inglés debe generarse en un entorno muy similar al real donde haya contacto con la lengua, por ende, es de vital importancia el uso de estructuras cooperativas que propendan la generación de escenarios reales y comunicativos dentro del aula de clase. En el siguiente apartado se presentan las ventajas del uso del AC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero:

- Se generan más oportunidades de mejorar la habilidad de producción oral lo que conlleva a una mayor práctica de la lengua. En este aspecto, si los alumnos tienen la oportunidad de practicar las formas lingüísticas de manera simultánea, es mucho mayor el tiempo que utilizarán la lengua de manera grupal comparado con el tiempo de manera individual, esto significa que habrá una mayor participación de los alumnos puesto que el trabajo en equipo crea unificación de objetivos.
- Las interacciones se llevan a cabo cara a cara, lo que conlleva a utilizar la lengua de manera más real comparado con el desarrollo de una clase en la interacción tan solo se da entre el docente y el alumno.

- Los alumnos no tienen miedo a equivocarse puesto que tienen confianza entre sí e igualmente intentan comunicarse en la lengua de estudio.
- Los estudiantes interactúan y se da una negociación de significados que hace que entre ellos recuerden y aprendan de una manera más significativa.

Sin embargo, como lo advierten Hennessey & Dionigi (2013) el docente debe prestar mucha atención a los posibles obstáculos que pueden presentarse al abordar esta metodología durante el desarrollo de las clases de inglés:

- El docente debe llevar el control del tiempo y enseñar a los discentes a autorregularse, debido a que generalmente se requiere más tiempo del habitual para llevar a cabo tareas en estructuras cooperativas.
- El docente debe tener en consideración que el ruido del aula se incrementará puesto que habrá diversas conversaciones ocurriendo al mismo tiempo.
- Es probable que los estudiantes tiendan a usar la lengua materna en exceso, por lo tanto, se debe exigir el uso regular de la lengua de estudio y ser facilitador y motivador para que esto ocurra.

A pesar que se pueden generar estos inconvenientes en la realización de las actividades de clase, es imperante recalcar que se requiere un tiempo de adaptación; con la debida atención, tiempo y experiencia se pueden superar e igualmente obtener mejores resultados en el aprendizaje del idioma por medio del uso del aprendizaje cooperativo. La tabla 1. compara la enseñanza tradicional y el aprendizaje cooperativo.

Tabla 1. Enseñanza tradicional y aprendizaje cooperativo.

CONCEPTO	ENSEÑANZA TRADICIONAL	APRENDIZAJE COOPERATIVO
Autonomia	Ninguna	Positiva
Rol del alumno	Pasivo	Activo
Rol del docente	Controlador	Facilitador
Tipo de actividades	Repetitivas basadas en patrones	Desarrolladas en grupo, motivadoras e interactivas.
Interacción	Docente – Estudiante	Estudiante – Estudiante, poca interaccion Docente –

		estudiante
Distribución dentro del aula	Filas	Pequeños grupos

Fuente: Elaboración propia.

Una estrategia fundada en el aprendizaje social de Vygotsky, se materializa como aprendizaje colaborativo. La colaboración alude a una filosofía de interacción en la que las personas son responsables por sus actos, esta concepción incluye el respeto por las habilidades y las contribuciones de sus pares, la convivencia y el aprendizaje. En concordancia, el aprendizaje colaborativo es un término usado para una variedad de enfoques educativos que requieren la articulación de los esfuerzos de los estudiantes o los estudiantes y los docentes, para ello, los discentes forman grupos de dos o más participantes y, buscan soluciones, significados o crean un producto. De igual manera las actividades del enfoque colaborativo se centran en la exploración o la aplicación del material de estudio por parte de los estudiantes, no tan solo por la presentación del material por parte de su tutor encargado. En ese sentido, Swan (2010) conciben este enfoque bajo las siguientes premisas:

- El aprendizaje colaborativo es una estrategia de enseñanza fundamentada en la realización de actividades en pequeños grupos con el fin de desarrollar experiencias educativas para los educandos.
- El aprendizaje colaborativo se basa en el trabajo de los individuos vistos como miembros de grupos y en los cuales cada estudiante está unido a funciones mentales, emocionales y comportamentales con el propósito de alcanzar los objetivos de la comunidad, de igual manera los objetivos definidos asisten a los alumnos en el proceso de toma de decisiones lo que conlleva a aumentar su sentido de comunidad.
- El aprendizaje colaborativo parte de la idea que el aprendizaje es un acto social en el que los individuos dialogan y este diálogo genera el aprendizaje.

En este punto cabe destacar que en esta estrategia de enseñanza cada individuo es concebido como una pieza de un rompecabezas que debe asistir a la comprensión de la actividad y explicar su función a los demás miembros del equipo. En esta misma línea Laal & Laal (2012) manifiestan que los docentes tengan en consideración cinco elementos básicos para el desarrollo de este enfoque:

1. Percepción de una correlación positiva: los integrantes del grupo deben estar comprometidos para alcanzar objetivos comunes y de igual manera percibir que dependen uno del otro. La interdependencia positiva se basa en que cada individuo es valioso dentro del grupo y que el aprendizaje tanto individual como grupal son derivados de la colaboración entre los miembros.
2. Comunicación e interacción: el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas que pretendan la interacción y contribuyan al intercambio de ideas y pensamientos por medio de diversos canales para el alcance de los objetivos.
3. Responsabilidad individual: cada uno de los integrantes del equipo es responsable por el buen desarrollo de la actividad y el alcance de un alto grado de dominio.
4. Habilidades sociales: los integrantes del equipo deben motivarse para desarrollar y llevar a la práctica habilidades como la confianza, la empatía, toma de decisiones y la comunicación.
5. Autoevaluación grupal: los miembros del equipo junto con su docente proponen objetivos para el grupo y regularmente evalúan sus avances e identifican sus debilidades con el fin de materializar un plan de acción que contribuya a la creación de actividades futuras más significativas.

Cabe destacar que, los conceptos de *aprendizaje colaborativo* y *cooperativo* tienden a usarse de la misma manera, puesto que, lo cooperativo y lo colaborativo señalan los procesos de trabajos al interior de un grupo, sin embargo existen diferencias marcadas entre ambos, la más notable radica en que en el aprendizaje colaborativo son los alumnos quienes están encargados de construir su estructura de interacciones y toman control de las decisiones que repercuten en su aprendizaje,” entretanto en el aprendizaje es el docente quien crea y mantiene el control sobre la estructura y dinámica de interacciones, al igual que de los resultados” (Mutiani y Faisal 2020, p. 100). En esta misma línea, es imperante se destaca que tanto el aprendizaje colaborativo como el aprendizaje cooperativo fomentan el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua extranjera. No obstante, “los docentes suelen desconocer sus virtudes puesto que confunden estos métodos con el hecho de agrupar a sus aprendices en equipos desconociendo las condiciones necesarias para desarrollar una clase significativa basada en ellos” (Johnson & Johnson, 2004, p. 25).

De la misma manera, el aprendizaje cooperativo y colaborativo son dos estrategias pedagógicas parecidas en su forma, esto significa que, en ambas se trabajan con grupos de estudiantes en los cuales se esperan transformaciones en los resultados del aprendizaje. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo pretende desarrollar habilidades socio-afectivas, puesto que los participantes deben ayudarse mutuamente para alcanzar los objetivos pretendidos. Cabe destacar que es de gran beneficio para el aprendizaje cuando se manejan las siguientes características dentro del contexto educativo: estudiantes con dificultades de aprendizaje, problemas de indisciplina, diversidad de temperamento; puesto que, el objetivo del docente es llevar a la par a aquellos estudiantes que tienen estas particularidades junto con los otros miembros del grupo.

Por otro lado, el aprendizaje colaborativo requiere de la preparación de los estudiantes que serán parte de los grupos, ya que el docente indica el trabajo y los estudiantes se encargan de su propio aprendizaje lo cual, supone un mayor grado de responsabilidad, madurez y creatividad debido a que, la estructura es bastante abierta. Por tanto, esta metodología se puede utilizar de manera adecuada en grupos de cursos superiores o que tengan un entrenamiento apropiado. Al igual que en la metodología anterior, cada participante realiza aportes con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje, no obstante, no existe un entorno de ayuda.

Por último, se resalta el hecho que ambas metodologías propenden que el discente interactúe con sus compañeros para extender su propio proceso cognitivo, para ello, los profesores deben conducir a sus alumnos a que creen un alto sentido de responsabilidad sobre su propio aprendizaje, al igual que deben diseñar actividades didácticas significativas que involucren el desarrollo de habilidades para la interacción y la colaboración. Consecuentemente, en esta investigación, se utilizaron estrategias pertenecientes a la metodología cooperativa ya que es la que más se ajusta a las características de aprendizaje de la población seleccionada.

2.2.7 La relación lengua materna y lengua extranjera y las habilidades lingüísticas.

La enseñanza de una segunda lengua ha tenido cambios significativos en los últimos años, respecto a las concepciones y concepto generalizado de lengua, y al mismo tiempo, de la manera de concebir el conocimiento y su procesamiento mental. A continuación, se hará un recuento histórico de tal trayectoria y su respectiva evolución. En la década de 1960, la lengua

era considerada como un sistema abstracto de reglas sintácticas que requería interiorización por parte del aprendiz. En ese sentido, se enseñaba como una asignatura más del currículo. Su principal propósito era enseñarles a sus aprendices las reglas gramaticales del idioma por medio del enfoque conductista. Esta visión de la lengua extranjera dejaba a un lado aspectos discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua. No obstante, de acuerdo con Corrales, (2009) estudios realizados entre 1960-1970 destacan el carácter expresivo de la lengua, añadiendo una nueva función al idioma.

“En 1971 Hymes propuso el término de competencia comunicativa para representar el uso del idioma en el contexto social, combinando el idioma, la comunicación y la cultura” (Savignon, 1991, p. 265). Un año después, Savignon utilizó el término competencia comunicativa para representar la habilidad de los estudiantes de una segunda lengua para relacionarse con los demás en búsqueda de construcción de significados. En su investigación, Savignon (1997) manifiesta que esta habilidad se diferenciaba de la habilidad anteriormente descrita de solo formular oraciones que contengan una gramática correcta en ejercicios descontextualizados, puesto que, utilizar tareas comunicativas, la motivación, los deseos de aprender de los estudiantes y al mismo tiempo el no guiarse por patrones lingüísticos memorizados de forma obsoleta, generó en ellos la toma de riesgos en el aprendizaje de idioma, tales como adivinar el significado o tratar de hablar, aunque pudieran cometer algunos errores durante el proceso. Asimismo, Savignon, (2002) señala que este fue un adelanto muy significativo en la enseñanza de un segundo idioma. A la par del cambio de concepciones de la enseñanza del segundo idioma se origina una nueva manera de concebir el procesamiento de información y el aprendizaje del conocimiento denominado constructivismo.

Como se ha afirmado en apartados anteriores, el constructivismo se basa en la construcción de la realidad del sujeto y sus conocimientos *-sus habilidades en el aprendizaje de un idioma-*. Este es un proceso individual e interno que, se lleva a cabo en constante interacción con su medio social y cultural. El constructivismo social plantea que es necesario considerar la relación entre la lengua materna y la extranjera. Nussbaum (1991) manifiesta que la lengua materna cumple el papel de facilitador en el aprendizaje de la extranjera. Asimismo, este punto de vista es reafirmado por Ordoñez (2011) quien expone que “el proceso de enseñanza del inglés debe complementarse por medio de la comparación con el español, de manera que los estudiantes puedan comprender cómo operan tanto el inglés como el español” (p.151). Así, al

determinar semejanzas y diferencias en las dos lenguas, puede efectuarse un contraste interesante que promueva la equivalencia de estructuras semánticas y sintácticas de las dos lenguas.

En lo anteriormente mencionado, el aprendiz le da valor a la relación entre las dos lenguas comprendiéndola como un proceso de aprendizajes interconectados en los que se puede utilizar las dos para representar, interpretar y comprender el mundo. Unos autores son adeptos de la lingüística comparativa de las dos lenguas, se trae a colación a Stern (1983) quien escribe acerca de la perspectiva de Lado a la lingüística comparativa manifestando que “Lado le prestaba atención al concepto de dificultad en el aprendizaje de idioma... Ya que un individuo tiende a transferir las características de su lengua materna al idioma extranjero, un estudio comparativo sería significativo entre los idiomas” (p.2). De la misma manera Abbot (1981), en relación con el aprendizaje del idioma inglés, destaca que “el aprendiz puede aprender mucho sobre de su lengua materna como resultado de compararlo mentalmente con el inglés” (p.2). Ur plantea que la lengua materna es de gran utilidad para los aprendices y destaca que:

La lengua materna es extremadamente útil para la aclaración y la instrucción, para la traducción rápida, como una alternativa a explicaciones largas y difíciles, para el análisis comparativo a la hora de despertar la conciencia lingüística y ayudar al alumno a evitar la interferencia de la lengua materna. También tiene un lugar en la evaluación, cuando el alumno puede dar una traducción aproximada de un ítem o texto de la lengua extranjera que sea una evidencia bastante confiable de que lo ha entendido. (2012, p.5)

Sin embargo, existe evidencia que algunos errores en idioma extranjero puedan darse por la transferencia de expresiones o estructuras de la lengua materna, lo que confirma la idea que aprender un idioma no es simplemente el solo hecho de cambiar etiqueta. Por consiguiente, el inglés ha de ser el primer medio de comunicación en el ambiente de enseñanza de lengua extranjera, no obstante, las herramientas que utilice el docente para facilitar su adquisición son válidas ya que lo que se pretende es facilitar su comprensión. Empero se añade que cualquiera que sea la herramienta que el profesor utilice en el aula para ayudar al alumno a percibir lo enseñado de forma clara y eficiente, es válida, y una de estas es el uso de la lengua materna de los estudiantes. Se reitera que esto debe ser racional y sensato y, de ese modo, como la experiencia de los autores lo demuestra, habrá precisión, ahorro de tiempo y comprensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en los alumnos. Sin embargo, pese a los

argumentos mencionados, la enseñanza actual de lenguas extranjeras no toma en consideración las particularidades de cada contexto, lo que ha generado la creación y mitos monolingües alejados de la situación real que presenta el aula (Belz, 2002, Çelik, 2008). Es imperante reflexionar sobre el uso razonable de la lengua materna en aulas ESL/EFL ya que los alumnos son portadores de un sistema lingüístico y cultural que no se puede ignorar, en consecuencia, ellos establecen conexiones y similitudes con la lengua que está aprendiendo de forma automática.

Ahora bien, como se ha mencionado la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero es la comunicación, que se logra a través del desarrollo de cuatro habilidades lingüísticas, en este sentido, en el siguiente apartado se abordan las generalidades de estas habilidades al igual que las estrategias didácticas para su desarrollo exitoso. El desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma extranjero implica el cumplimiento de su función comunicativa, por ende, el objetivo del aprendizaje del inglés como segunda lengua es desarrollar cuatro habilidades que representan: hablar, comprender el idioma oral, leer y escribir (Valdés, et. ál., 2015). En concordancia con lo anterior, Kamhi et ál (2017) expresan que, la competencia comunicativa del inglés se basa en el desarrollo de las macro destrezas: expresión oral, expresión escrita, comprensión de la oralidad y comprensión de la lectura, en esta misma línea de ideas se consideran como habilidades básicas a las capacidades lingüísticas receptivas y productivas inherentes que poseen los seres humanos. *Leer y escuchar* son habilidades predominantemente receptivas, por otro lado, *la producción oral y la producción escrita* son habilidades productivas. En general, estas habilidades se utilizan de forma integrada, es decir, usualmente hablamos y escuchamos o leemos y escribimos al mismo tiempo. Las dos habilidades básicas orales son:

La comprensión auditiva para Anderson & Lynch (2002) “es un proceso interactivo que se basa en percibir y construir mensajes por medio de un sinnúmero de mecanismos cognitivos y afectivos” (p.5). Es importante comprender lo que otros quieren decir para poder contestarle a otro individuo. Pese a su gran relevancia, en el pasado la comprensión auditiva no era tomada en cuenta al momento de enseñar idiomas extranjeros hasta que el enfoque comunicativo logró que los docentes de lengua extranjera comprendieran su relevancia como habilidad lingüística esencial.

Con base en un punto de vista comunicativo, Serrón (2001), propone que las habilidades de comprensión y producción oral se encuentran articuladas entre sí. Por una parte, la producción oral requiere un proceso progresivo en el que el discente tenga la oportunidad de ejercitar la lengua de manera auténtica por medio de debates y diálogos que fomenten el aprendizaje. La adquisición de la habilidad de producción oral es un proceso progresivo y dirigido, en el cual, el alumno practica el idioma de forma real a través de discusiones, conversaciones u otras estrategias que lo motiven a expresarse en el idioma de estudio. Cabe mencionar que dentro del enfoque comunicativo expresado en el apartado de las teorías de aprendizaje, la producción oral es concebida como el eje primordial dentro del aprendizaje de segundas lenguas, sin embargo, se requiere trabajar arduamente si se anhela adquirir esta habilidad para comunicarse en inglés, lo que en muchas ocasiones resulta frustrante para los aprendices ya que en ciertas ocasiones estos esperan resultados inmediatos una vez se aborda el aprendizaje del idioma de estudio.

Por otra parte, se concibe la lectura como un proceso interactivo que tiene mejores resultados al vincularse ejercicios que contengan las otras tres habilidades lingüísticas. De acuerdo con Goodman (1970) citado en Brown (2001) la lectura es un proceso que envuelve elementos como: “habilidades intelectuales -estrategias para inferir o interpretar significado, retención de información, experiencia para entender un texto. y el conocimiento de una variedad de signos lingüísticos -morfemas, sílabas, palabras, frases” (p. 284).

La lectura comprensiva demanda la inteligencia para interpretar un escrito, tanto en la lengua materna como en la de estudio. La lectura se realiza por dos motivos esencialmente: por gusto, verbigracia, narraciones, relatos entre otros; o para obtener conocimiento, es decir, se usa para investigar algún tema o para utilizar lo aprendido sobre este. Cabe mencionar que comprender un escrito supone abstraer la información de manera eficiente. Continuando con la escritura en la enseñanza del idioma inglés, esta se concibe generalmente como una clase de complemento y prolongación de las demás destrezas. Es indispensable en la adquisición del inglés puesto que, fomenta el desarrollo de la comprensión auditiva y la producción oral. Cabe señalar que existen ciertos escritos cuyo formato y proceso de producción varía: cartas, ensayos, poemas, reseñas, textos científicos entre otros. Ahora bien, según Cassany (2005) la escritura difiere de la expresión oral ya que posee las siguientes características:

- Es permanente y por ende, es posible retornar al escrito, si se requiere la revisión de alguna parte del texto.
- El individuo posee una mayor flexibilidad en torno al tiempo destinado para procesar la información leída o escrita.
- Es posible enviar mensajes escritos de dos maneras: física y temporal. En este sentido, el individuo debe comprender lo que fue escrito en otra ocasión y en otro sitio contextualizando lo que lee, es imperante añadir que esta labor es compleja ya que el individuo no tiene la posibilidad de debatir con el autor tal y como sucede en alguna conversación frente a frente.
- Existen solamente grafemas para exponer los mensajes, a diferencia de la producción oral que hace uso del ritmo, la entonación, lenguaje no verbal, entre otros elementos constitutivos.
- La clasificación de las oraciones es mucho más compleja en los textos escritos que durante la producción oral, en este sentido, el individuo tiende a utilizar clausulas más cortas cuando habla mientras que cuando escribe son de mayor extensión y se utiliza la hipotaxis.
- El vocabulario utilizado para escribir es mucho más amplio que el que se utiliza para hablar.
- El lenguaje escrito posee una mayor formalidad.

Cabe resaltar que la edad posee un rol significativo en la adquisición de la lengua de estudio. Al respecto, Ruiz (2009), manifiesta que está supeditado a lo que se desea lograr, por una parte, si se propende alcanzar el dominio total de inglés igual que la primera lengua, “es necesario iniciar este proceso antes de la pubertad, por otro lado, si se quiere rentabilizar el tiempo y conseguir unos resultados satisfactorios, se debe iniciar el estudio de la lengua en la adolescencia” (p.102). En consecuencia, los niños y los adolescentes tienen más posibilidades de lograrlo que los adultos, puesto a que se inclinan a tener una mayor disciplina y motivación; no se inhiben, de manera que actúan con espontaneidad y su disposición hacia el idioma no es usualmente negativa (Rehorick, 1983). Al respecto, Nussbaum et ál (2001) expresan que, “los niños tienen más facilidad para adquirir mejores niveles de corrección en lo concerniente a la pronunciación del idioma extranjero” (p.11). En cuanto a la gramática y vocabulario, los adolescentes manifiestan un rendimiento más alto.

Conforme la edad avanza, las configuraciones cognitivas se tornan menos receptivas hacia el aprendizaje en general y particularmente hacia el aprendizaje de lenguas, por ende, a edades tempranas se hace posible la adquisición de un idioma de manera inconsciente, es decir de forma natural tal como sucede con la lengua materna (Crystal, 2012). En los siguientes apartados se detallan las cuatro habilidades del inglés, sus procesos y estrategias didácticas para su desarrollo. Ahora bien, la producción oral en inglés resulta de gran complejidad para los estudiantes de las instituciones educativas públicas colombianas puesto que, la interacción con las demás personas es necesaria si se desea desarrollar esta habilidad con la finalidad de comunicarse eficazmente. Según los estándares básicos de competencias en lengua extranjera del MEN (2016b) “la producción oral es de gran importancia para poder comunicarse al igual que la lengua materna” (p.10). Empero, el tiempo para practicar esta habilidad es limitado, debido a lo cual, la gran mayoría de estudiantes que culminan el bachillerato no pueden comunicarse oralmente en inglés, inclusive los que obtienen mejores resultados en el componente de inglés de la prueba saber 11°. Este hecho se debe en gran parte por la manera como los profesores abordan la relevancia de la práctica oral dentro de sus aulas. Goh y Burns (2012) expresan que “todos los docentes de segunda lengua reconocen que la producción oral es una de las habilidades más importantes e igualmente que debe ser desarrollada por sus alumnos” (p.49), no obstante, no todos los docentes utilizan dentro de su planeación estrategias didácticas que brinden oportunidades a sus discentes para el desarrollo de esta habilidad básica.

De acuerdo con Chastain (1998) “la habilidad de producción oral requiere muchos componentes ya que, su desarrollo va más allá de pronunciar correctamente los sonidos, elegir las palabras adecuadas o realizar una correcta construcción gramatical” (p.272), en este sentido, la producción oral exige el desarrollo de destrezas, la interacción con sus pares y el aprendizaje de la cultura del idioma de estudio. Por estos motivos, los profesores de EFL requieren tener en consideración para la planeación de actividades tanto los aspectos gramaticales, como también destrezas y competencias que se van a trabajar durante la práctica de la expresión oral, de modo que el conocimiento lingüístico sea presentado y comprendido por los educandos.

Al respecto, Bygate (1987) destaca que “los hablantes de una lengua extranjera utilizan sus experiencias y conocimiento lingüístico para crear un mensaje que debe ser significativo para la audiencia” (p.5). Igualmente, Goh & Burns (2012) consideran que “la producción oral es una habilidad altamente compleja y dinámica que requiere el uso de varios procesos

simultáneos, cognitivos físicos y socio culturales” (p. 172). En consecuencia, es imperante activar rápidamente los conocimientos previos y las destrezas de los alumnos para que se sientan partícipes en las actividades de expresión oral, de forma que interpreten su realidad, construyan el conocimiento y desarrollen sus competencias comunicativas.

Con respecto a lo antes mencionado, Fink (2003) señala “la importancia de inspirar a los estudiantes a que hagan conexiones entre el conocimiento recibido durante sus clases y sus vidas, de tal forma que esta información pueda ser empleada en nuevas situaciones” (p.53). Sin embargo, se presentan usualmente actitudes renuentes en las practicas orales por parte de los discentes puesto que las actividades no son lo suficientemente motivadoras para enlazar sus presaberes con el nuevo conocimiento. Al respecto, Hedge (2002) señala que “el elemento con mayor importancia en la competencia oral es identificar las diferentes clases de situaciones en las cuales se produce la lengua” (p. 6), luego, los estudiantes tendrán la posibilidad de socializar sus opiniones e intereses con los demás, por lo tanto, es imperante que se les provea con una gran variedad de léxico y expresiones cotidianas para desarrollar sus destrezas comunicativas. De igual manera, los docentes de EFL requieren tener en consideración la función social del lenguaje, por ende, es imperante la conceptualización de las prácticas de producción oral con el objeto de que los alumnos se involucren y hagan uso de la lengua en situaciones reales.

En este mismo orden de ideas, Levelt (1995) plantea que los estudiantes deben prepararse conceptualmente para lo que van a decir, formular sus exposiciones para expresar sus ideas y articularlos de tal forma que sean comprensibles por los demás. Esta preparación conceptual hace referencia al eje temático elegido, el cual depende de los presaberes y el nuevo conocimiento que serán vinculados y recuperados por medio de la memoria secundaria. Es entonces imperante que los discentes tengan a la mano una variedad de opciones apropiadas para dar respuesta a lo planteado en las situaciones, así, ellos podrán plantear y concatenar sus opiniones haciendo uso del léxico y la sintaxis. Cabe mencionar en este punto que la pronunciación es otro elemento que se debe tener en consideración para poder comunicarse oralmente en inglés.

Indudablemente, el desarrollo de la producción oral es un desafío para los estudiantes de las IE puesto que no poseen conocimiento suficiente sobre los tópicos o las características discursivas en torno a este. En este aspecto, el docente debe considerar las necesidades de sus

alumnos, e igualmente, los ritmos de aprendizaje antes de abordar una actividad de expresión oral. Asimismo, es imperioso que se les provean oportunidades para practicar, *oraciones, palabras familiares, marcadores discursivos*-, por otro lado, Burns & Seidlhofer (2012), proponen que los profesores enseñen a sus alumnos elementos segmentales “fonemas, sonidos de vocales y consonantes, estrés de las sílabas, y supra segmentales -entonación en palabras y en muestras de habla-, características de la calidad de la voz -volumen, prominencia, control de respiración- y dimensiones físicas –gestos y lenguaje corporal” (p. 211).

Por otro lado, otro elemento básico para mejorar la habilidad de expresión oral es la metacognición, al igual que para la habilidad de escucha, versa sobre importancia de las estrategias de aprendizaje que emplea el individuo de manera consciente para desarrollar su comunicación oral. En palabras de Vandergrift & Goh (2012), “la metacognición se relaciona con el conocimiento que los alumnos poseen concerniente al proceso y el producto de su producción oral” (p.212).

Aunado a lo anterior, la conciencia metacognitiva consta de tres elementos: 1. experiencia, 2. conocimiento metacognitivo y 3. empleo de estrategia. La experiencia metacognitiva versa sobre las opiniones, pensamientos o sentimientos que se asocian con la actividad cognitiva específica en concordancia con los objetivos pretendidos. Por otra parte, el conocimiento metacognitivo hace referencia al conocimiento en general que posee el aprendiz y el conocimiento en sí que se tiene en torno a la expresión oral. Dicho de otra forma, el conocimiento metacognitivo abarca el conocimiento que se posee acerca de sí mismo como hablante –“*por ejemplo la autoeficacia en relación al tema*”-, el conocimiento en torno a la actividad de producción oral, su finalidad también como las características sociales y cognitivas que se enseñan, y el conocimiento de estrategias útiles para conseguir los objetivos planteados. Finalmente, el empleo de estrategia tal como lo indica su nombre se asocia al conocimiento sobre cómo se crean, se usan, se discurren y se trabajan las estrategias discursivas y la comunicación para favorecer la interacción oral.

En efecto, el uso de estrategias cognitivas fomenta el desarrollo de las habilidades en el aprendizaje de la lengua extranjera, al respecto, Alexander (2008) destaca que, los estudiantes que alcanzan sus objetivos consideran su aprendizaje y desarrollan formas para fomentarlo. Por ende, los profesores tienen un rol muy relevante sobre el desarrollo metacognitivo puesto que este radica en dar espacios de aprendizaje en donde el discente sea capaz de discurrir sobre

cómo se desarrollan las habilidades de expresión oral. Asimismo, el profesor debe motivar a sus discentes a que reflexionen acerca de la retroalimentación que se les brinda, consecuentemente, determinar los aspectos que requieren mayor práctica y mejoría y la manera de alcanzar estos propósitos.

Contextualizando, los alumnos de la sede C de la IE Dámaso Zapata se les provee el lenguaje hablado de diversas formas. Usualmente, es su docente quien proporciona la mayoría del input. Asimismo, los discentes reciben input lingüístico cuando se comunican con sus pares o escuchan música o audios en el idioma extranjero. Al respecto de esta situación, Vandergrift (2011) indica que la comprensión oral es la habilidad de menor comprensión y la más difícil para estudiar, por ende, es imperante proporcionar las suficientes estrategias para alcanzar la comprensión y el aprendizaje de lo que se escucha. En concordancia con lo manifestado, Corpas y Madrid (2009) expresan que “una de las más importantes habilidades a desarrollar en el aprendizaje de lengua extranjera es la comprensión oral debido a que fomenta la interacción entre los individuos” (p. 130).

Complementando, se resalta que las estrategias didácticas de la comprensión auditiva no están plasmadas dentro de los planes de área, de ahí que los profesores entienden sus mallas curriculares de manera subjetiva. Asimismo, este hecho, podría tener implicaciones en la forma como se lleva a cabo la evaluación. Lundahl (2014) expresa que la comprensión oral es una parte fundamental en la adquisición de una lengua. Los seres humanos no nacemos con la habilidad de escuchar de forma activa, es así como debemos aprender en la escuela. Por lo tanto, los alumnos necesitan escuchar activamente y en consecuencia, necesitan aprender a escuchar. En este mismo orden de ideas, Börjesson (2012) indica que “la comprensión auditiva es un proceso complejo y las condiciones que posee el individuo para su realización son diferentes” (p. 4). Por esta razón, es aconsejable que los profesores le den mayor relevancia al proceso que al resultado. De esta forma, el desarrollo de la comprensión auditiva se torna más eficaz si los individuos no se les incita a producir de inmediato todo el material presentado. Igualmente se debe discurrir sobre el objetivo de la comprensión lectora, en este punto Martín (2011) indica que, desde un enfoque didáctico, la finalidad de la comprensión oral responde a que el alumno aprenda a entender, por ende, a escuchar.

Continuando con la habilidad *auditiva*, existen dos procesos diferentes involucrados en la comprensión auditiva. Las personas que escuchan utilizan la interpretación de arriba hacia

abajo *-top-down processing-*; Nunan (2011) manifiesta que “la interpretación top down se origina de una fuente externa que hace que el receptor del mensaje cree o reconstruya activamente el significado del mismo, usando su conocimiento de la lengua, su conocimiento previo y analizando la situación” (p.230). En otras palabras, las personas que escuchan usan la interpretación de arriba hacia abajo cuando utilizan el conocimiento previo para entender el significado de un mensaje. El conocimiento previo puede darse cuando se conoce: 1. El tema, 2. El contexto en el que se desarrolla el audio, 3. La cultura o cualquier otra información almacenada como esquemas mentales. Los oyentes usan palabras del contenido y pistas contextuales para realizar hipótesis a manera exploratoria. Por otro lado, los oyentes utilizan procesos de interpretación de abajo hacia arriba *-bottom-up processing-* cuando utilizan el conocimiento lingüístico para entender el significado de un mensaje.

En palabras de Nunan (2011) consiste en “decodificar los sonidos que uno escucha de una forma lineal, de lo más pequeño a lo más complejo” (p232). Es decir, ellos construyen significado desde el nivel más bajo de los sonidos, luego se convierten en palabras, de ahí se empiezan a formar relaciones gramaticales, significados léxicos para concluir en conocer el mensaje final. Ahora bien, no es un proceso que se da de abajo hacia arriba ni de arriba hacia abajo, sino más bien un proceso interactivo e interpretativo en el que los oyentes utilizan ambos tipos de procesos simultáneamente, permitiendo a la persona que escucha tener éxito en su tarea.; los conocimientos previos y el conocimiento lingüístico para entender mensajes. El grado en el cual los oyentes utilizan uno u el otro proceso depende del conocimiento del lenguaje, la familiaridad con el tema o el propósito de la actividad de escucha.

Con respecto a las estrategias para la comprensión oral, sumado a lo mencionado anteriormente, es necesario resaltar que dentro de las aulas de EFL, se pone mayor atención a las habilidades de lectura y escritura, dejando poco espacio para el desarrollo de esta habilidad esencial, además que se maneja un enfoque pasivo de comprensión y producción oral, una carencia de estrategias significativas de aprendizaje. Es necesario destacar que además de efectuar ejercicios para practicar la habilidad de escucha, se deben utilizar estrategias para transformar de oyentes pasivos a activos. Al respecto, Vandergrift (1999) señala que para entender la diferencia entre la escucha pasiva y la escucha activa, los estudiantes requieren ser instruidos en las estrategias que funcionen efectivamente; por lo tanto, los profesores de EFL

deben tener en consideración la presentación, práctica y la evaluación de la efectividad de dichas estrategias, de tal forma que se fomente el monitoreo del proceso metacognitivo.

La figura 6. indica algunas estrategias efectivas para fortalecer la comprensión oral en cada una de sus tres fases.

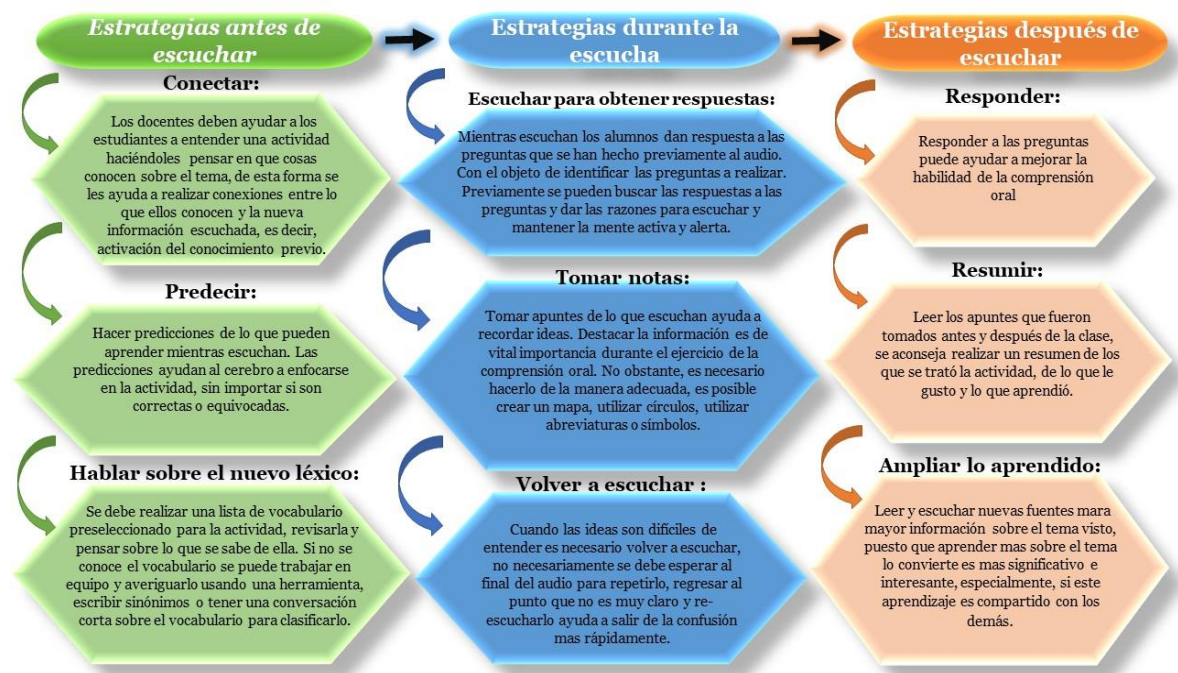


Figura 6. Modelo de estrategias de comprensión oral propuesto por Börjesson, 2012

Fuente: Elaboración propia.

En concordancia con lo anterior, Börjesson (2012) señala que, “si el objetivo es lograr una comprensión activa por parte de los estudiantes, es necesario tener en cuenta las estrategias metacognitivas que hacen referencia a la planeación control y evaluación de las actividades de comprensión oral” (p.7), este autor propone siete fases para enseñar a escuchar activamente un idioma extranjero. 1. En la primera fase, hacen uso de su comprensión para recibir la información nueva sobre el tema y el tipo de texto, seguidamente, plantean hipótesis sobre qué versa el texto e igualmente, la información probable que aparecería. 2. La segunda fase propone que los discentes presten atención y corroboren sus hipótesis y agreguen información nueva. 3. La tercera fase hace referencia al trabajo con las pares para que se debata y se contrasten sus resultados, consecuentemente, se llegue a un acuerdo sobre lo que no se ha comprendido hasta este punto. 4. En la cuarta fase, se hace nuevamente el ejercicio de escucha, revisando y monitoreando lo que fue comprendido y lo que aún no se ha captado. 5. En la quinta fase, se

lleva a cabo otro debate en el que se destacan los elementos más relevantes, se adquieren detalles y se discurre sobre la manera para comprender lo que han escuchado. En la fase 6. se escucha nuevamente, durante este proceso se requiere que los discentes indaguen y agreguen información para corroborar lo que han comprendido luego de debatir. Es probable que, durante esta fase, se utilice un texto como herramienta didáctica. Finalmente, en la fase 7. Se propone discurrir sobre las estrategias que se usaron para la comprensión y se recomiendan objetivos individuales y grupales para la próxima actividad de comprensión auditiva. Cabe señalar que este modelo integra estrategias de los modelos top-down y bottom-up puesto que proveen experiencias de aprendizaje motivadoras para los discentes.

Por otra parte, O'Malley & Chamot (1990) destacan que “las estrategias de aprendizaje de la lengua se dividen en tres categorías: Metacognitivas, Cognitivas y Socio-afectivas” (p.144), 1. Las estrategias metacognitivas versan sobre la planeación, monitoreo y evaluación de la eficiencia una actividad de aprendizaje, 2. Las estrategias cognitivas operan directamente sobre la información entrante para promover el aprendizaje, por último, 3. Las estrategias socio-afectivas fomentan la interacción entre los individuos para asistir el aprendizaje. Sin embargo, algunos autores manifiestan que no existe una diferencia clara entre las estrategias cognitivas y metacognitivas. Uno de ellos es Field (2007) quien indica que” es difícil explicar esta distinción ya que depende del contexto” (p.33). Las figuras 7., 8. y 9. exponen las tres categorías en detalle.

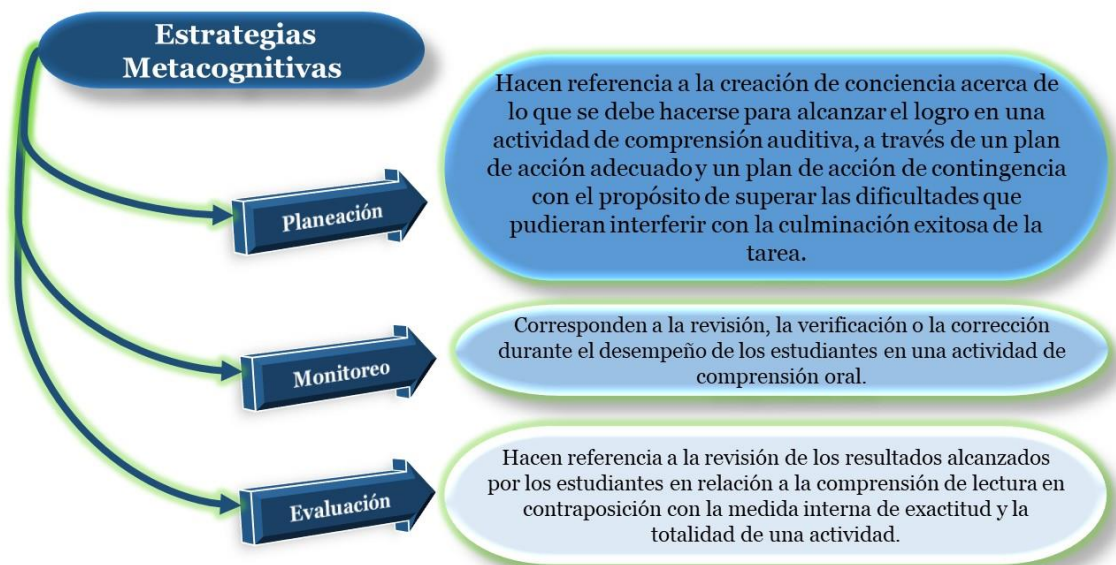


Figura 7. Estrategias metacognitivas propuestas por O'Malley's y Chamot's.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 8. Estrategias cognitivas con base en O'Malley's y Chamot's.

Fuente: Elaboración propia.

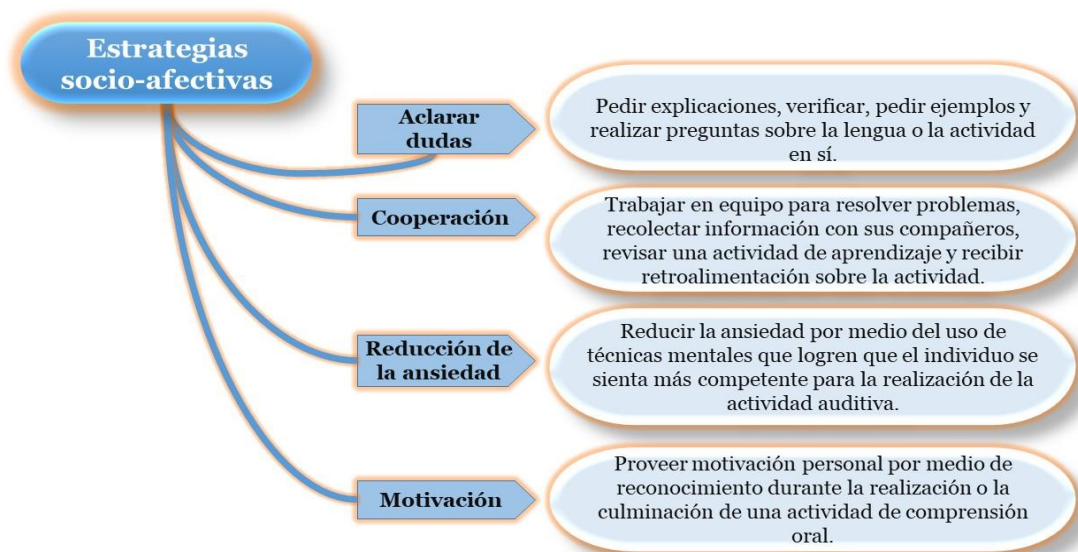


Figura 9. Estrategias socioafectivas con base en O'Malley's y Chamot's.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la habilidad de lectura, las estrategias didácticas que le permiten al lector conocer y controlar el proceso de comprensión son basadas en los tres modelos fundamentales desarrollados para explicar la naturaleza del aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. 1. proceso de interpretación de abajo hacia arriba también conocido como *ascendente- bottom-up*- denominado de esta manera puesto que se focaliza en el desarrollo de la destreza básica de la agrupación de sonidos con las letras, sílabas y palabras escritas en un texto. 2. proceso de interpretación de arriba hacia abajo denominado asimismo *descendente- top-down*- enfocado en el conocimiento previo que utiliza el lector para comprender un texto. 3. el tercer modelo es conocido como modelo interactivo, en el cual mezcla los dos modelos anteriores el modelo ascendente *-bottom up-* y el modelo descendente *-top down-* en este modelo, la clase de procesamiento no es lineal o serial sino que se lleva a cabo en paralelo, es decir, la comprensión está dirigida al mismo tiempo por los datos presentados del texto y a su vez por los conocimientos previos de los que se vale el lector (Hood et ál., 1996; Grabe & Stoller, 2002).

Investigaciones actuales en el campo de la lectura manifiestan que los lectores de la lengua materna al igual que la lengua extranjera emplean procesos cognitivos similares al momento de leer (Nunan, 1999; Grabe, 2004; O'Donnell & Wood, 2004). La figura 10. manifiesta los 3 modelos de comprensión lectora en lengua extranjera y sus principales características.

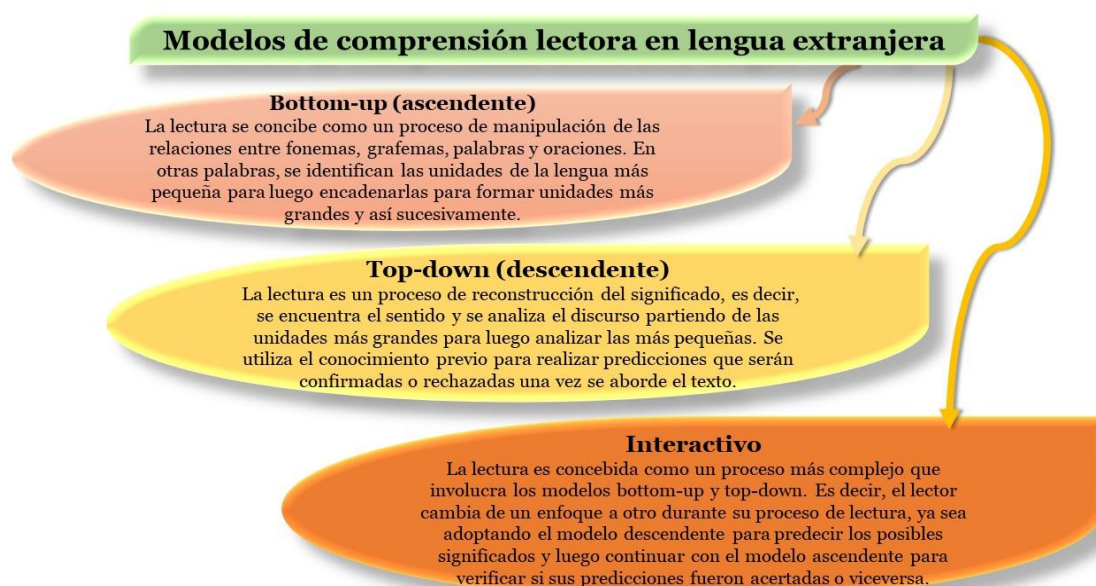


Figura 10. Modelo de comprensión lectora en lengua extranjera.

Fuente: Elaboración propia.

En los siguientes apartados se presenta la revisión documental de los modelos de comprensión lectora en L2 en aras a que el docente provea sus alumnos de las estrategias didácticas sobre lecturas en situaciones funcionales significativas (Maco y Contreras, 2013).

En primer lugar, se expone el *Modelo ascendente de lectura* desarrollado por Gough (1972) quien manifiesta que “la lectura es el proceso de decodificación que empieza letra por letra, para luego continuar decodificando las palabras y las características sintácticas dentro del texto con el fin de construir significado textual” (p. 172). Asimismo, los lectores leen al poner su atención en las formas lingüísticas a un nivel de palabras y oraciones. De esta manera, mientras se incrementa la familiaridad con las palabras, el lector es capaz de reconocerlas automáticamente, ayudándolo a leer con fluidez. Además, la comprensión se origina al momento que el lector decodifica las letras, codifica los sonidos y construye significado a partir del texto.

Ahora bien, este modelo de lectura en L2 no es convincente en su totalidad en el campo investigativo. Chen (2014) expone que realizar la correspondencia de sonidos es compleja e impredecible, asimismo este autor manifiesta que este modelo de lectura se lleva a cabo con lentitud y requiere de mucho esfuerzo a causa de que se recarga la memoria a corto plazo, dando como resultado que los lectores fácilmente olviden lo que han leído al concluir con algún texto específico. Según Day & Bamford (2004) si el lector no puede retener una oración lo suficiente en la memoria a corto plazo, su comprensión será menos exitosa. Por consiguiente, el lector podría recordar hechos aislados, no obstante, no podrá integrarlos de manera cohesiva.

Del mismo modo, Rumelhart, (1977) señala que otro limitante de este modelo es que la información contenida en este nivel no puede llegar a interactuar con niveles de información más elevados. A pesar que el modelo de lectura ascendente ha sido criticado por cubrir únicamente aspectos unilaterales, es necesario aclarar que los roles de las habilidades que se destacan en este modelo en cuanto al vocabulario y gramática son cruciales para el proceso de comprensión de lectura de la lengua extranjera (Park, 2004; Hunt & Beglar, 2005). En segundo lugar, se expone el Modelo descendente de lectura, enfocado a diferencia del modelo anterior en el procesamiento serial descendente, asimismo, este modelo le otorga una gran relevancia a los procesos de alto nivel de comprensión que intervendrían en los de bajo nivel, al atribuir una

organización a las sensaciones que ocurren. Asimismo, en este enfoque tiene más relevancia lo que el lector le otorga al texto que el mismo texto en sí, esta afirmación es corroborada por Eskey (2005) quien manifiesta que la característica fundamental de este modelo es que el lector cree más en el conocimiento que el maneja y utiliza poco la información del texto.

En esa misma línea, las predicciones hechas por el lector al igual que sus conocimientos previos toman un papel importante al leer, es decir, al llevar a cabo el proceso de la lectura, el lector y hace predicciones sobre el mensaje del texto, revisándolo de tal forma que pueda confirmar o rechazar sus afirmaciones, teniendo en cuenta sus esquemas personales y las ayudas del contexto. Como resultado, el lector adapta la información del texto en sus estructuras de conocimiento existentes (Al-Issa, 2006). Finalmente, vale la pena destacar el hecho que el modelo descendente de lectura es de gran utilidad tanto en la enseñanza de lengua materna como en la enseñanza de lengua extranjera debido a que promueve el uso de los saberes previos del lector, al igual que utiliza la predicción obtenida del contexto para conocer la idea principal de la lectura.

Finalmente, el Modelo interactivo de lectura por su parte reconoce la interacción simultánea del modelo ascendente con el modelo descendente a través del proceso de la lectura (Eskey & Grabe, 1988; Carrell, 1988; Carrell, 1991; Sarcella & Oxford, 1992; Grabe, 2004; Eskey, 2005). Es entonces cuando se da una visión equilibrada entre la lengua y los procesos de raciocinio., En otras palabras, mientras se lee, el individuo de manera activa combina sus procesos de lectura ascendente-la habilidad de decodificar y reconocer las palabras y las formas gramáticas- al igual que el proceso descendente- empleo de los saberes previos para predecir y confirmar el significado-, por lo tanto, la comprensión es el resultado de la construcción del significado, no solamente la transmisión de la información gráfica que el lector tiene en su mente (Rumelhart, 2004). En este mismo sentido se expresa el hecho que el modelo interactivo de lectura es análogo en el contexto de primera lengua segunda lengua y lengua extranjera. Es decir, el lector interactúa con el texto para construir significado mientras que los procesos mentales trabajan simultáneamente en diferentes niveles (Echeverri & McNulty, 2010). Por último, se destaca que el nivel de comprensión lectora se determina por las variables del individuo -nivel de interés, propósito de la lectura, conocimiento del tema, destreza en la lengua, proceso de lectura, y nivel de disposición para tomar riesgos- al igual que las variables del texto- clase de texto- estructura y vocabulario-.

Otro aspecto importante que toma en consideración el modelo interactivo es el énfasis que se da en la teoría de los esquemata, es decir, las bases pre existentes en relación al mundo y en relación al texto. De ahí que el individuo ajusta lo que reconoce en la lectura a sus referencias mentales; ahora bien, si la nueva información no se ajusta dentro del esquema mental del lector, podrían ocurrir tres eventos: 1. Se ocasionarían malas interpretaciones del texto, 2. El lector podría ignorar la nueva información y 3. El individuo podría revisar el esquema mental para lograr la correspondencia entre los hechos dentro de la lectura. Ahora bien, existen dos tipos de esquemata: *esquemata de contenido* y *esquemata formal*.

Los *esquemata de contenido* aluden a los conocimientos previos acerca de la orientación cultural o el contenido dentro de un determinado texto. De acuerdo con Weaver & Kintsch, (1991) es necesario recalcar que, aunque el procesamiento del texto exige una variedad de estrategias, se acepta que es clave la activación de los esquemata de contenidos en el dominio del texto para lograr la comprensión. Haberlandt (1994), plantea que el individuo no construye el significado de un texto en el vacío, en vez de eso, toman en consideración los saberes previos de hechos relevantes y la información que se presenta en el texto. De ahí que, cuanto más fácil pueda el lector asociar el contenido del texto con sus propias fuentes de conocimiento, más rápidamente se llevará a cabo la comprensión.

Esto se lleva a cabo cuando el texto es familiar al lector. En este mismo sentido, se ha evidenciado que los lectores que tienen familiarización con el contenido del texto, ya sea en primera o segunda lengua comprenden y retienen más que aquellos que no la poseen (Johnson, 1982; Zuck & Suck, 1984). Por otro lado, los *esquemata formales* hacen referencia al conocimiento previo sobre las formas de organización y estructuras retóricas de los diversos tipos de texto-historias, artículos de periódicos, textos académicos, *brochures*- según Carrell (1988), “los esquemata formales determinan las expectativas del lector en cuanto a la forma como las partes de la información del texto se relacionan entre si y en qué orden se muestran los detalles” (p. 242). Asimismo, la enseñanza explícita en cuanto al reconocimiento y el análisis de las estructuras de texto puede facilitar la comprensión de la lengua extranjera. (Carrell, 1991; Raymond, 1993). En consecuencia, se puede evidenciar que el propósito de las dos clases de esquemata es de preparar al individuo para que interprete la información de un texto.

Por tal razón, es necesario que los docentes de EFL lleven a cabo actividades antes de emprender un texto, promoviendo así la activación de saberes previos –*esquemata*- para abordar una lectura determinada. En otras palabras, es necesario el uso de actividades que faciliten la creación de una base de conocimientos que funcionen como puente entre el texto y los saberes previos del lector. De esta manera, con el propósito de hacer la lectura más comprensible se requiere brindar determinada información en diferentes momentos. Lee & Van Patten (2003) proponen tres momentos que se debe tener en cuenta al momento de abordar una lectura: *pre-lectura*, *durante- la- lectura* y *post- lectura*. La *pre-lectura* alude a la preparación previa antes de la lectura en sí misma, durante esta etapa se introducen al lector a textos particulares, se suscita o provee conocimientos previos pertinentes y se activan los *esquemata* necesarios.

Al llevar a cabo esta etapa con los estudiantes se incrementará su interés, generando expectativas en ellos y, en consecuencia, el texto se convertirá en significativo y será más útil. Igualmente, esta etapa asiste a los estudiantes a que definan los criterios para un tema central de una historia determinada o el argumento principal en un ensayo. Estas actividades incluyen: analizar el autor o el tipo de texto, lluvia de ideas, hacer repaso sobre temas familiares de los alumnos teniendo en cuenta las ilustraciones, los títulos, el uso de técnicas de *skimming* y *scanning*- puntos clave, estructura y posibles direcciones que pueda tomar el texto-.

En la segunda fase denominada *durante la lectura*, se llevan a cabo ejercicios que asisten a los estudiantes para desarrollar estrategias de lectura, mejorar su dominio de la lengua de estudio y decodificar complejos pasajes de texto. Vale la pena destacar que, ayudar a los estudiantes a emplear estrategias mientras leen puede ser una tarea difícil ya que requiere del control individual de los alumnos y la necesidad de utilizar diferentes estrategias. No obstante, el educador puede precisar estrategias que la mayoría de sus alumnos requieran practicar, e igualmente, proporcionar ejercicios de lectura guiada. En ese mismo orden de ideas, estos ejercicios pueden incluir actividades de adivinar el significado por las ideas del contexto, ideas de formación de palabras o práctica de cognados, teniendo en consideración la sintaxis y la estructura de la oración de las palabras desconocidas, analizando las palabras de referencia y haciendo predicciones del contenido del texto; es decir, leer partes específicas de la información y aprendiendo a utilizar el diccionario de forma efectiva.

La tercera y última etapa denominada *post-lectura*, se realizan ejercicios en primer lugar de comprensión de lectura y luego se guían a los estudiantes a un análisis más profundo del texto cuando es necesario. Los objetivos de esta etapa son asistir a los alumnos a utilizar sus conocimientos adquiridos en lecturas similares, integrar sus habilidades de lectura con las otras habilidades de la lengua de estudio-producción oral, comprensión oral y producción escrita- e igualmente con la cultura de la lengua de estudio, por medio de la realización de resúmenes, extracción de ideas principales y la interpretación de descripciones.

Hoey (2013) manifiesta que, todos los tipos de texto poseen una estructura por encima del nivel de la oración y que el conocimiento de la estructura del texto asiste a los alumnos para comprenderlo al permitirles anticipar la información. Es decir, el conocimiento de la estructura del texto facilita la comprensión de los conceptos o ideas principales, no los hechos (Pearson & Fielding, 1991). Asimismo, la estrategia de instrucción de lectura ha evidenciado que la instrucción explícita es más efectiva tanto en primera lengua -L1- como en segunda lengua -L2- en lectores con deficiencias o lectores novatos (Pressley, 2000; Chamot, 2005; Cohen, 2014; Cohen, 2019). La estrategia explícita de instrucción involucra el desarrollo de la concientización de las estrategias que usa el lector, el modelaje del docente de estrategias de pensamiento, la práctica con nuevas estrategias, la auto evaluación de los alumnos en cuanto al uso de estrategias y la práctica en la transferencia de estrategias hacia nuevas tareas. Su objetivo es evidenciar lo que los lectores competentes hacen cuando están leyendo.

Worthy & Broaddus (2002) señalan que la instrucción explícita se lleva a cabo en cuatro momentos: introducción, modelaje, práctica guiada y práctica independiente. La primera etapa es la introducción, la cual requiere de una explicación sobre los propósitos y los objetivos de la estrategia que se está enseñando de modo que los estudiantes se vuelvan conscientes del uso de esta estrategia (Romero, 2020). En ese mismo sentido, la introducción debe dar respuesta al qué, porqué, cuándo y cómo del uso de la estrategia. En otras palabras, se les debe enseñar a los alumnos sobre qué se trata la estrategia de lectura, porqué es relevante el uso de esta y cómo y cuándo puede ser utilizada, un buen método de enseñanza refiere a la utilización de organizadores gráficos puesto que son de gran utilidad para discutir el propósito de la estrategia.

Estos son representaciones visuales que muestran la organización o la estructura de conceptos y las relaciones entre los conceptos en un texto y que al mismo tiempo ayudan a

estudiantes con lenguaje moderado a entender mejor la información. En este sentido, Ellis (2012) indica tres razones para el uso de organizadores en la enseñanza de las estructuras textuales. 1. Los alumnos entienden y recuerdan el contenido estudiado por medio de ellos. 2. Es una forma de mostrar la estructura de la información lo que facilita el entendimiento. 3. Los alumnos tienen más posibilidades de convertirse en lectores estratégicos. La segunda etapa es denominada modelaje, esta requiere la explicación de la estrategia y expresar cómo se utiliza. Su propósito es hacer que los estudiantes se vuelvan conscientes del uso de la estrategia y como esta se aplica en la lectura de textos. Vale la pena destacar que el modelaje debe estar secuenciado en orden de complejidad estructural, es decir, debe partir de estructuras de texto de menor a mayor dificultad.

En la tercera etapa, etapa guiada, se dan oportunidades para que practiquen la estrategia dada, de igual manera, el estudiante presta atención a la práctica, así pueda superar obstáculos por sí mismos durante el desarrollo de la actividad, no obstante, el docente puede proveer las correcciones necesarias si el estudiante se no percibe lo que debe llevar a cabo en la actividad, es decir, durante esta fase el docente aclara cualquier ambigüedad que se presente en cuanto la habilidad que se está trabajando. La última etapa, práctica independiente, se lleva a cabo cuando los estudiantes se sienten confiados con los conocimientos adquiridos a través de esta estrategia. Es así como, empiezan a trabajar por sí solos, aplicando la estrategia en otros contextos o con otro tipo de material. En este sentido, Bakken & Whedon (2002) señalan que la práctica independiente es requerida hasta que cada estructura de texto sea dominada puesto que cada vez que se presenta una estructura, la enseñanza se provee para diferenciar entre las diferentes estructuras. Por último, en esta etapa el progreso de los estudiantes puede ser evaluado de manera formativa por medio del monitoreo permanente con el fin de asegurar que creen textos expositivos.

Por otra parte, en cuanto a la escritura dentro del contexto de EFL es imperante resaltar que para los estudiantes no es una tarea simple de realizar, especialmente cuando su competencia en L2 no está bien desarrollada. Con el fin de brindar un modelo incluyente para el desarrollo de la producción escrita se debe tener en consideración a) Las características desde varias perspectivas de los textos b) Los procesos de escritura y las características de cada alumno, c) Los contextos sociales y culturales en los que se lleva a cabo el acto educativo y d) La manera de valorar la calidad y evaluar el aprendizaje. No obstante, no existe modelo o

enfoque que contenga estos elementos (Cumming & Riazi, 2000). De acuerdo con Chen (2007), en la enseñanza de la producción escrita en EFL se destacan tres enfoques: 1. Enfoque en el producto, 2. Enfoque en el proceso y 3. Enfoque en el género. El primer enfoque, se concentra en la forma, por otro lado, el enfoque en el proceso se focaliza en el escritor y por último el enfoque de género se concentra en el lector. Estos tres enfoques y sus estrategias didácticas se describen en los siguientes apartados

En primer lugar, se expone el *Enfoque del producto*. Este enfoque tiene como premisa que el componente más relevante de la escritura es el conocimiento lingüístico en vez de la habilidad lingüística. Su principal objetivo es la producción de textos impecables (Richards, 1990). De igual manera, este enfoque tradicionalista usado para la producción escrita es definido en palabras de Young & Doughty (1987) como “el énfasis en el producto redactado en vez del proceso de redacción” (p.741); en otras palabras, el énfasis es puesto en el análisis del de las estructuras discursivas: las palabras, oraciones y párrafos, el uso de la sintaxis, la ortografía y la puntuación al igual que el estilo. Este enfoque se centra principalmente en asistir a los alumnos a aprender reglas gramaticales y en cómo evitar que se cometan errores en la escritura, en este sentido, Badger & White (2000) destacan que este enfoque basado en el producto se considera la producción escrita tan solo como el conocimiento de la estructura de la lengua. Otro rasgo característico de este enfoque son las cuatro etapas que conllevan a la escritura: *Familiarización, escritura controlada, escritura guiada y escritura libre* (Espinosa y Concha, 2015).

La primera etapa de familiarización concierne la preparación de los alumnos para el texto que deben redactar por medio de la demostración de las habilidades que requieren ser practicadas. En este aspecto, Hyland (2003) señala que la familiarización puede lograrse al enseñar a los alumnos gramática específica y vocabulario por medio del uso de un contexto determinado. Se debe señalar que mientras los ejercicios que se realizan en la etapa de familiarización tratan de mostrar a los estudiantes el tipo de escritura que redactarán, en la etapa de la escritura controlada se les permite practicar estos ejercicios. En este mismo orden de ideas, estos ejercicios se dividen en dos clases: combinación de ejercicios, como unir palabras o reorganizar oraciones y ejercicios de sustitución los cuales comprenden la imitación propuesta por el docente y seguir las órdenes del profesor. En otras palabras, el desarrollo de esta etapa en EFL consiste en estructurar oraciones gramaticales y recibir instrucciones acerca de los

cambios en una pieza del discurso, de igual manera, Raimés (1985) considera que esta etapa controlada es una técnica que proporciona a los estudiantes tanto contenido como forma de la lengua.

La tercera etapa, la escritura guiada es entendida como una conexión entre la etapa controlada y la escritura libre. Durante esta etapa se desarrollan diversos ejercicios, entre los que se destacan: 1. Ejercicios de completar; como llenar en los espacios vacíos o agrupar palabras con gráficos, 2. Ejercicios de reproducción como re-escribir algo de memoria, 3. Ejercicios de comprensión como tomar apuntes y 4. Ejercicios de parafraseo. Igualmente, se destaca que durante esta etapa se le da libertad al estudiante para realizar la redacción, no obstante, está limitada a la estructuración de oraciones y ejercicios centrados en la comprensión de preguntas y el vocabulario. Por último, la etapa de escritura libre o escritura expés, como su nombre lo indica le otorga la oportunidad al alumno de escribir libremente sin parar (Reid, 1993; Elbow, 1998).

En lugar de poner énfasis en el producto final y la corrección de sus errores, los estudiantes se preocupan por auto-descubrirse y ponen poca atención a las estructuras gramaticales. No obstante, esta etapa posee aspectos negativos: a) Se llevan a cabo errores gramaticales, ortográficos y de vocabulario y b) Los docentes no tienen oportunidad de retroalimentar a sus alumnos (Elbow, 1998). Por último, vale la pena aclarar que el enfoque del producto ayuda a los estudiantes en las etapas iniciales de aprendizaje para desarrollar y mejorar su precisión gramática, no obstante, como lo afirman Badger & White (2000) “este enfoque no presta atención al escritor o el propósito del escrito y de igual manera, deja a un lado el proceso de escritura como la planeación, los esquemas de texto y la lluvia de ideas” (p.155).

En segundo lugar, se enuncia el *Enfoque del proceso*. Fue desarrollado durante los años 60's y se considera más apropiado que el enfoque del producto de la escritura. Según Silva (2003) este enfoque se clasifica en tres etapas: 1. Etapa de pre-escritura que comprende tareas que se desarrollan antes de escribir, 2. El borrador y la etapa de escritura y 3. La etapa de re-escritura en donde se pone énfasis en la gramática y la ortografía (Hyland, 2003; Ariza, 2005). Vale la pena destacar que la escritura es un proceso no lineal sino un proceso recursivo que requiere llevar a cabo actividades antes, durante y después de su realización. Lo dicho hasta este punto supone que, durante el proceso de composición, los estudiantes pueden retroceder o

avanzar en las actividades siempre y cuando sean útiles para sus escritos (Ortega & Rodriguez, 2000). De ahí se desprende la principal diferencia entre el enfoque en el producto y el enfoque en el proceso, dado que este último enfatiza los procesos cognitivos que los alumnos utilizan al momento de redactar como la planeación, composición y revisión del escrito. De ahí que, este enfoque promueve el desarrollo del lenguaje a través de diversas actividades que se llevan a cabo en el aula. Por otro lado, Steele (2004) manifiesta que existen ocho etapas del enfoque en el proceso de escritura:

- a) *Etapas número uno:* Durante esta fase se generan ideas por medio de lluvia de ideas y discusiones, de esta manera los alumnos tienen la posibilidad de examinar las características que necesitan para realizar un escrito determinado.
- b) *Etapas número dos:* en este ciclo, los dicentes cambian ideas a escritos y determinan la calidad y la utilidad de estas.
- c) *Etapas número tres:* durante este periodo los estudiantes organizan las ideas en mapas mentales y formas lineales, de tal forma que se establece una relación jerárquica entre las ideas las cuales asisten a los estudiantes con la estructura de sus escritos.
- d) *Etapas número cuatro:* en esta fase los alumnos llevan a cabo su primer borrador y es usualmente desarrollado en parejas o en grupos.
- e) *Etapas número cinco:* durante esta etapa se intercambian los borradores entre los estudiantes con el fin que los demás compañeros puedan leer los escritos y el escritor adquiera conciencia que debe producir textos para alguien más, de ahí que se lleve a cabo la retroalimentación en pares.
- f) *Etapas número seis:* luego de recibir la retroalimentación los borradores se regresan y se llevan a cabo mejoras basándose en los comentarios de los compañeros.
- g) *Etapas número siete:* en esta etapa se redacta el último borrador.
- h) *Etapas ocho:* los escritos de los alumnos se evalúan y el docente provee una retroalimentación constructiva.

Se recalca la idea que este enfoque de la escritura en el contexto del inglés como lengua extranjera considera al alumno como un productor independiente del texto. no obstante, este enfoque tiene algunos inconvenientes, como lo afirma Tribble (2003) quien manifiesta que entre tanto este enfoque posee ventajas para el escritor, no pone gran énfasis en el lector, lo

cual no es de gran beneficio para aquellos lectores que pretenden conseguir algún conocimiento del texto.

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

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

Hasta este punto se han detallado las metodologías utilizadas en el proceso de aprendizaje de idioma extranjero, sus estrategias didácticas y el proceso de adquisición de las cuatro habilidades en L2, a continuación, se describen algunas variables afectivas que deben tenerse en consideración al momento de proponer actividades significativas en el aula de idiomas para el estudiantado.

2.2.8 Las actitudes y la motivación: consideraciones para la adecuada creación de un ambiente de aprendizaje en el área de inglés.

El diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas define a las actitudes hacia la lengua como aquellas que los hablantes de lenguas diferentes o variedades de la lengua

poseen hacia otros idiomas o hacia el mismo idioma (Richards & Schmidt, 2013). Las manifestaciones de emociones ya sean positivas o negativas hacia una lengua pueden reflejar las percepciones de una dificultad o simplicidad lingüística, es decir, por medio de las actitudes se puede facilitar o dificultar el aprendizaje, su grado de importancia y estatus social. En ese mismo sentido las actitudes pueden revelar las opiniones de un individuo hacia la lengua de estudio; de esta manera, la medición de las actitudes hacia alguna lengua proporciona información relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En efecto, las actitudes de los estudiantes hacia la lengua de estudio vaticinan el nivel de éxito del aprendizaje del inglés, en ese sentido, Sewbihon (2020) manifiesta que los maestros y educadores deberían tener en cuenta los factores que involucran motivación y las actitudes al momento de diseñar sus clases y su metodología. Las actitudes son aceptadas como un concepto primordial para el entendimiento del comportamiento humano concebidas como un estado mental que involucra las creencias y los sentimientos. En ese orden de ideas, Oroujlou & Vahedi (2011) expresan que las creencias son puntos clave y esenciales que tienen una relación recíproca con el aprendizaje. De igual manera, las creencias de los estudiantes pueden ser un obstáculo si creen que no son capaces de aprender de forma satisfactoria la lengua de estudio. Como consecuencia, las actitudes negativas pueden impedir el aprendizaje de la lengua, no obstante, estas pueden transformarse en positivas y lograr el aprendizaje deseado.

El concepto de actitud puede ser visto desde tres dimensiones, cada una posee características que revelan resultados de las actitudes hacia lengua: comportamental o conductual, cognitiva y afectiva, vale la pena mencionar que cada una se basan en los tres enfoques *behaviorismo*, *cognitivismo* y *humanismo*. En primer lugar, el aspecto comportamental se refiere a la forma como los individuos se comportan y sus reacciones hacia una situación determinada, de esta manera, el éxito del aprendizaje de la lengua de estudio estimula al individuo a que se identifique con los hablantes nativos de aquella lengua y adquiera y adopte comportamientos que caracterizan a los miembros de esa comunidad determinada. En segundo lugar, el aspecto cognitivo involucra las creencias del individuo sobre el conocimiento que recibe y su comprensión en el proceso de aprendizaje de la lengua de estudio. De igual manera, la actitud cognitiva se puede clasificar en cuatro etapas de conexión

con el conocimiento previo y el adquirido, la creación de un nuevo conocimiento, la revisión del nuevo conocimiento y la aplicación de este conocimiento en diversas situaciones.

Finalmente, el aspecto afectivo alude al sentimiento favor o en contra de un objeto, es este aspecto Fen & Chen (2009) destacan que el proceso de aprendizaje es un proceso emocional que es afectado por diversos factores. Por tal razón, las actitudes pueden asistir a los aprendices a expresar lo que les agrada y desagrada sobre la lengua y las situaciones que le rodean. Como se ha mencionado se puede evidenciar que las emociones internas y sentimientos de los individuos influyen sus actitudes y perspectivas hacia L2.

Por otra parte, Bernaus & Gardner (2008) expresan que la motivación se entiende como la combinación del deseo de aprender la lengua extranjera y el esfuerzo que se realiza por conseguirlo. De igual manera para estos autores, la motivación tiene un rol significativo en el éxito del aprendizaje del idioma. Siguiendo esta misma línea, se puede afirmar que la motivación de los aprendices hacia el idioma inglés puede hasta cierto grado tener una gran influencia en sus resultados. Esta idea es apoyada por Dörnyei (2010) quien manifiesta que el entusiasmo, el compromiso y la persistencia son claves para el éxito o el fracaso del aprendizaje de lenguas. Ellis (2015) por su parte expresa que es deber del docente explorar a mayor profundidad los factores que están involucrados en la motivación de los estudiantes para realizar las tareas apropiadamente, de esta forma es relevante determinar los factores que afectan la motivación de los alumnos, de manera especial en el sentido práctico para el profesor. Ahora bien, vale la pena destacar algunas perspectivas que han surgido a lo largo de los años sobre lo que significa la motivación.

La motivación es un proceso complejo psicológico que no es fácil de definir. Para Melendy (2008) se relaciona con la necesidad interna y el comportamiento que empuja a las personas hacia el logro de sus objetivos. De igual manera, basados en esta afirmación, se evidencia por qué algunas personas tienen un mejor desempeño y son más eficientes en sus trabajos. Por tal razón, esta variable es crucial en el aprendizaje del inglés.

Harmer (2015) alude que, la motivación es el impulso interno que empuja al individuo hacia la acción. Por otro lado, Lightbown & Spada (2013) mencionan que la motivación en el idioma extranjero puede explicarse respecto a dos factores: las necesidades comunicativas de los aprendices y, sus actitudes hacia la segunda lengua. De igual manera, Parsons et ál. (2001) declaran que la motivación es un elemento o factor relevante en el proceso de aprendizaje,

además, la motivación y el aprendizaje poseen la misma importancia para conseguir algún objetivo; el aprendizaje permite que los dicentes adquieran nuevos conocimientos y habilidades mientras que, la motivación los anima a que lleven a cabo su proceso de aprendizaje.

Liu & Jackson (2008) describen a la motivación como el resultado de factores de carácter consciente e inconsciente los cuales estimulan y vitalizan a los individuos para continuar en su actividad a fin de alcanzar unos objetivos fijados. Estos factores pueden ser vistos desde la perspectiva de los elementos internos o externos como la intensidad del deseo, la recompensa al lograr unos objetivos y las expectativas de los demás. Gardner & Masgoret, (2003) mencionan que la motivación se percibe en relación a tres elementos: esfuerzo, deseo y afecto; *el esfuerzo* se refiere al tiempo dedicado a aprender la lengua y el impulso del aprendiz. *El deseo* alude a que tanto el estudiante quiere ser competente en la lengua y *el afecto* hace referencia a las reacciones emocionales del sujeto en relación al estudio de la lengua. Diversos autores han categorizado las clases de motivación. A continuación, se presentan algunas de sus clasificaciones:

En primer lugar, Harmer (2015) emplea la palabra *Meta*, para categorizar la motivación en el aprendizaje de la lengua y la divide en dos clases: 1. Meta a corto plazo aludiendo al propósito que tienen los alumnos en un futuro cercano, como por ejemplo: alumnos que desean aprobar sus exámenes o alcanzar unos mejores resultados. 2. Meta a largo plazo, haciendo referencia a los deseos de los individuos que pretenden obtener un mejor empleo en el futuro o ser capaces de comunicarse con otras personas a través del uso de la lengua de estudio.

Gardner (2012) expone que existen dos clases de motivaciones que trabajan los factores que se relacionan con las habilidades de la lengua extranjera. *Motivación integradora*, definida como el deseo de ser miembro reconocido o importante de la comunidad o de la sociedad que maneja la lengua extranjera; es basada en el interés por aprender la lengua extranjera puesto que se evidencia la necesidad de aprender sobre ella, relacionarse o socializar con otros individuos que utilizan la lengua puesto que es la intención en aquella comunidad, no obstante, en algunas ocasiones esto requiere una gran cantidad de factores afectivos. En segundo lugar, la motivación instrumental, Saville, (2015) indica que esta clase de motivación comprende al aprendizaje de la lengua por motivos pragmáticos, como el conseguir una titulación o un trabajo, proporcionando al individuo de un mayor prestigio y poder, acceso a la información

científica y técnica o tan solo aprobar un curso en la escuela. Otra clasificación propone que la motivación consta de dos categorías:

Por un lado, la motivación extrínseca alude al deseo de conseguir un incentivo y evitar el castigo; esta enfatiza las necesidades externas para persuadir al individuo a tomar parte en las actividades de aprendizaje tales como tareas y trabajos. Vale la pena destacar que, tanto la motivación integrativa y la motivación instrumental se agrupan dentro de la rama de la motivación extrínseca. Debido a que la motivación extrínseca se basa en resultados externos como premios y castigos, podría acarrear un impacto negativo en los aprendices puesto que los estudiantes no aprenden con un deseo fuerte sino son impulsados por el interés en la recompensa o en el castigo, cabe mencionar que si su recompensa no existe o el castigo es retirado su interés por aprender la lengua se desvanecerá prontamente.

Por otro lado, la motivación intrínseca hace referencia al aprendizaje como su propia recompensa, esto significa que los aprendizajes están dispuestos para intentar aprender sin la necesidad de convertirse en una obligación ya que para ellos es valioso el aprendizaje. No se evidencian impactos negativos en poseer una motivación intrínseca, además, la motivación intrínseca ayuda al estudiante a aprender sin esperar una recompensa puesto que la necesidad es innata o proviene desde su propia voluntad. En este sentido, Lightbown & Spada (2013) expresan que los docentes no tienen muchos efectos en la motivación intrínseca de sus educandos puesto que ellos provienen de diferentes contextos y la única forma de motivarlos es mediante la creación de un ambiente de apoyo dentro del aula.

Para Manzaneda y Madrid (1997) la motivación que brinde el docente tiene un papel muy importante en el aprendizaje de la lengua extranjera, puesto que es la persona que desde el exterior -*motivación extrínseca*- motivará y proveerá las herramientas a sus alumnos para realizar el aprendizaje. Ahora bien, la motivación por parte del maestro, no se puede quedar en una motivación extrínseca, sino que le compete ayudar a que esta motivación extrínseca se transforme en intrínseca en sus dicentes para que una vez su refuerzo desaparezca los alumnos no se desmotiven.

Como se ha expresado la motivación juega un papel fundamental en el éxito y el fracaso del aprendizaje de una segunda lengua Spolsky (1990) manifiesta que los individuos motivados tienden a aprender mejor y de una manera más rápida que los estudiantes que están menormente motivados. En una situación de aprendizaje, los alumnos que están menos

motivados tienden a no prestar atención, tener un mal comportamiento provocando indisciplina en el aula, diferencia de los estudiantes motivados los cuales suelen ser participantes activos que prestan atención a una determinada actividad de aprendizaje. La motivación se ha convertido en un tema de investigación puesto que es un elemento en los alcances de los logros por parte de los aprendices. De igual manera, la motivación es la respuesta a los investigadores acuden si se desea tener un aprendizaje de lengua eficaz. En este aspecto Ushioda, (1996) afirma que los estudios en este campo se han preocupado por describir, medir y clasificar su papel en los modelos teóricos del proceso del aprendizaje de la lengua.

De acuerdo con Harmer (2007) existen cuatro factores que pueden afectar la motivación del individuo: 1) Las condiciones físicas que aluden a la atmosfera dentro del aula. 2) El método de enseñanza que hace referencia a la manera como los estudiantes se les imparte la clase lo cual afecta sus niveles de motivación. 3) Los docentes como la variable con mayor influencia en la motivación y la desmotivación de sus pupilos y 4) El alcance de los objetivos que aluden al nivel pertinente de exigencia creado por el docente. Como lo manifiesta Harmer (2015) por un lado, proporcionar actividades que sean muy exigentes podría generar efectos negativos en la motivación y por otro lado si los estudiantes perciben que el nivel de exigencia es bajo podría causar la desmotivación.

Por otro lado, Jakobovits & Winskowski, (2020) divide lo que él denomina factores del aprendiz en cuatro categorías: aptitud, inteligencia, perseverancia o motivación y otros factores. Estos factores justifican los diversos grados de éxito o fracaso de un aprendiz de lengua extranjera. Desde la perspectiva de la hipótesis del filtro afectivo se puede afirmar que los estados emocionales que modifican la motivación son el cansancio, la depresión y el aburrimiento. De igual manera, la ansiedad se convierte en un factor que afecta el filtro afectivo. En lenguas extranjeras el poseer un nivel bajo de ansiedad ayuda a la adquisición del idioma (Alrabai & Moskovsky, 2016).

La motivación se puede definir como la necesidad o el deseo que estimula y dirige el comportamiento (Hadfield & Dörnyei, 2013), de igual manera las investigaciones sobre la motivación han sido influenciada por varias teorías psicológicas; las cuales manifiestan diferentes necesidades motivacionales y de la misma forma poseen ciertas desventajas. A continuación, se presentan las diferentes perspectivas sobre la motivación.

Enfoque behaviorista. Esta perspectiva se enfoca en los factores extrínsecos mencionados anteriormente-premios o castigos- y el refuerzo de los comportamientos deseados basado en que el comportamiento puede ser descrito en términos de respuestas observables hacia ciertos estímulos (Watson, 2009); un estudiante extrínsecamente motivado se desempeña para alcanzar alguna recompensa ya sea buenas calificaciones o la aprobación del docente o para evitar algún castigo externo. Por lo contrario, el estudiante que esta intrínsecamente motivado lleva a cabo sus actividades para su propio beneficio, para su disfrute y esto le proporciona el aprendizaje y las emociones de cumplimiento. La teoría del condicionamiento operante de Skinner (2002) plantea que las respuestas voluntarias de los individuos se fortalecen y refuerzan por medio de recompensas y se debilitan al momento de recibir un castigo. En cuanto a los alumnos, este autor desarrollo un programa de enseñanza en el que los estudiantes se les proporcionaban un refuerzo positivo por las afirmaciones correctas; de tal forma que se motivan los dicentes para actuar de acuerdo con las consecuencias esperadas. Ahora bien, este enfoque es limitado ya que se en factores externos de motivación los cuales pueden tener ciertos inconvenientes.

Por un lado, los individuos motivados de esta forma son menos probables a que aprendan si no se les provee una recompensa tangible. Por otro lado, en algunos casos, las recompensas extrínsecas, de hecho, disminuyen los factores intrínsecos que estén presentes (Eisenberger & Cameron, 1996).

Enfoque cognitivo. Este enfoque plantea que el comportamiento es influenciado por el ambiente y la autopercepción, comparado con el enfoque behaviorista de estímulo respuesta, el enfoque cognitivo se basa en el procesamiento de la información. Es decir, se basa en el equilibrio, la asimilación, adaptación y formación de esquemas de Piaget (2007), este enfoque se basa en el deseo innato por parte de las personas para mantener un equilibrio y una organización de sus ideas del mundo alrededor de ellos.

Cuando ocurra ambivalencia, los esquemas se modifican con el fin de recuperar el equilibrio pretendido y la organización. Por lo que respecta a la motivación, los individuos pueden estar motivados a aprender al alcanzar el equilibrio esperado y adquieran una sensación de control sobre su ambiente. La teoría de la disonancia cognitiva que explica cómo los individuos intentan mantener su consistencia interna (Ovejero, 1993), esta teoría propone que “los individuos poseen una fuerte necesidad interior que les empuja a asegurarse que sus

creencias, actitudes y su conducta son coherentes entre sí” (p.201). Cuando existe inconsistencia entre éstas, el conflicto da como resultado la falta de armonía, lo cual, los individuos intentan evitar. Ahora bien, el enfoque cognitivo posee ciertas limitaciones en relación a la dificultad de obtener el desequilibrio requerido para motivar a los individuos para modificar sus esquemas mentales, e igualmente la dificultad en la valoración de las necesidades y expectativas para el progreso de los individuos.

En ese mismo orden de ideas el enfoque cognitivo expone que el comportamiento humano es influenciado por la manera como las personas se consideran a ellas mismas y a su ambiente, la dirección que adopta el comportamiento puede explicarse a partir de cuatro elementos: 1. La necesidad inherente de construir una base de conocimiento organizada de manera consistente. 2. Las expectativas del individuo por terminar satisfactoriamente sus actividades, 3. Las creencias del individuo acerca de la naturaleza de la habilidad cognitiva y 4. Los factores que los individuos consideran que son relevantes para el éxito y el fracaso.

Enfoque humanista. Maslow (2000) describe una jerarquía de necesidades que impulsan la motivación. En el nivel más bajo de esta jerarquía se encuentran las necesidades psicológicas referidas a la necesidad de satisfacer el hambre y la sed, luego se encuentran las necesidades de seguridad que aluden a organización, seguridad y previsibilidad, en tercer lugar, aparece la pertenencia y las necesidades amorosas, luego las necesidades de estima-autoestima, logros, competencia, reconocimiento y respeto- y quinto el cual es el nivel más alto donde se encuentran las necesidades de autorrealización. Ahora bien, trasladando en el contexto educativo la jerarquía de las necesidades de Maslow se puede afirmar que al docente le compete asegurar que todas las necesidades jerárquicas más bajas se suplan antes de llevar a cabo las necesidades del cuarto nivel concernientes a los logros y las competencias. Este aspecto se convierte en una de las debilidades de la teoría de Maslow que surge en la práctica debido a la limitación de recursos.

Teoría de la autodeterminación. Esta teoría hace hincapié en la motivación intrínseca que conduce el comportamiento de los individuos. Esta teoría plantea que existe una tendencia natural hacia el crecimiento y el desarrollo y a diferencia de otras teorías, esta no incluye el concepto de piloto automático dirigido hacia el éxito sino más bien esta teoría requiere estímulo del ambiente. Los factores primarios que estimulan la motivación y el desarrollo son la autonomía, retroalimentación de la competencia y relación.

Teoría social cognitiva. Esta teoría q surgió a partir de los conceptos de la teoría del aprendizaje social se enfoca en los orígenes sociales del comportamiento y plantea que los factores cognitivos juegan un papel fundamental, de la misma forma, en esta teoría considera que el aprendizaje se lleva acabo de la observación de los individuos y el mundo que los rodea y asimismo de la lectura de libros y otros materiales. Un aspecto relevante de la teoría social cognitiva es la autoeficacia y es su mayor contribución hacia el desarrollo cognitivo. Finalmente, la teoría más reciente en desarrollar un enfoque más amplio de la teoría integrativa de la motivación es la teoría de la motivación temporal, esta sintetiza en una formulación simple los aspectos primarios de todas las principales teorías de motivación incluyendo la teoría del incentivo, la teoría del impulso motivacional y la teoría de la necesidad.

2.2.9 El rendimiento académico y los canales de percepción en inglés de los adolescentes: otros elementos para la creación de un ambiente de aprendizaje.

En primer lugar, se debe resaltar que el rendimiento académico es un factor que atañe a todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y ha sido objeto de debates debido a su gran complejidad a lo largo de los años tanto a nivel nacional como internacional (Huy et ál., 2005; Gordillo et ál., 2013). En ese sentido, debido a las múltiples perspectivas en cuanto a su concepción produce diversas dificultades a la hora de llegar a un acuerdo sobre este aspecto, a continuación, se presentan algunas de estas definiciones:

Martínez-Otero (2007) manifiesta que es el producto que genera el estudiante en las escuelas expresado usualmente por medio de calificaciones escolares. Asimismo, Jiménez (2000) indica que es el nivel de conocimientos evidenciado en un área en contraste con la norma de edad y nivel académico, es decir debe ser concebido desde sus procesos de evaluación. Vélez, y Roa, (2005) expresan que “el rendimiento académico requiere el cumplimiento de las metas, logros y objetivos determinados en el programa o asignatura que cursa el discente, expresado mediante las calificaciones, que son resultado de una evaluación que involucra la superación o pérdida de exámenes” (p.40). Lo que indica que las calificaciones obtenidas, se conciben como un indicador que certifica el logro pretendido, que asimismo es preciso y útil para valorar el rendimiento académico.

Por otro lado, para Adell (2006) “el rendimiento académico implica múltiples variables, tanto cognitivas como de personalidad, que igualmente son influenciadas por factores individuales, educativos y familiares” (p.28). En otras palabras, factores como el nivel de

motivación, aptitudes, nivel intelectual, relaciones entre sus pares, docentes y padres intervienen en el rendimiento académico satisfactorio. Como se puede evidenciar no existe un consenso para la definición del rendimiento académico, no obstante, se puede expresar que todas las concepciones expresan que su propósito es alcanzar una meta educativa es decir el aprendizaje. En términos nacionales, el MEN plantea la definición del rendimiento académico de la siguiente manera:

Por medio de la escala de valoración nacional cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional:

- Desempeño Superior
- Desempeño Alto
- Desempeño Básico
- Desempeño Bajo”

La denominación desempeño básico se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. El desempeño bajo se entiende como la no superación de los mismos. (2009, p.2).

En ese orden de ideas, el MEN (2009) “otorga la facultad a las instituciones educativas para definir el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes -SIEE” (p.3), por medio de la reflexión el análisis y la participación para la toma de decisiones de todos los miembros de la comunidad educativa con el fin de establecer parámetros que midan el rendimiento académico y todo lo que ello le compete. Cabe resaltar que las políticas de evaluación inciden directamente en las calificaciones de los estudiantes, por ende, es de gran importancia que las instituciones educativas planteen cuidadosamente prácticas educativas que mejor midan el rendimiento académico de los discentes (Reeves, 2008). En cuanto al ámbito institucional en la tabla 2. se expresa la Escala de valoración nacional decreto 1290, la cual se encuentra plasmada en el SIEE:

Tabla 2. Escala de valoración nacional decreto 1290.

ESCALA DE VALORACIÓN NACIONAL DECRETO 1290 (MEN,2009)	ESCALA DE VALORES DE DESEMPEÑOS
Superior	Entre 5.0-4.5
Alto	Entre 4.4-4.0
Básico	Entre 3.9-3.0
Bajo	Entre 2.9-1.0

Fuente: MEN (2009).

En la presente investigación se aproximará al rendimiento académico de los discentes a través de las calificaciones obtenidas tanto en el pretest como en el postest.

En concordancia con lo anterior, uno de los principales retos que enfrentan las instituciones educativas públicas colombianas, radica en discurrir en acciones que permitan que los adolescentes mejoren sus competencias en el área de idioma extranjero con el objetivo de obtener un mejor desempeño académico. Una de las posibles alternativas pedagógicas reside en brindar a los estudiantes herramientas para autogestionar sus propios aprendizajes de acuerdo con sus necesidades específicas e individuales. En este sentido, en esta investigación se lleva a cabo la caracterización de los canales de percepción de los estudiantes de grado séptimo con la finalidad de adaptar estrategias pedagógico-didácticas apoyadas por las TIC a su contexto socio-cultural, posibilitando la inclusión mediante la estimulación multicanales para el aprendizaje significativo de la lengua de estudio.

De ahí que, el instrumento empleado para caracterizar los canales de percepción de los dos grupos de estudiantes de grado séptimo, control A y experimental B, se realiza con una adaptación del instrumento propuesto por (Fleming & Mills, 1992), quienes desarrollan un modelo para categorizar a las personas con base su preferencia en la modalidad sensorial durante el procesamiento de información o contenidos educativos. Cabe destacar que VARK es una abreviatura en inglés de los canales de percepción Visual (Visual), Auditivo (Aural), Lector (Reader y Kinestésico (Kinesthetic). Es importante mencionar que esta propuesta difiere de otras que tan solo clasifican los canales de percepción en tres: Visual, Auditivo y Kinestésico (Kolb & Kolb, 2005; Valdivia, 2011), ya que concretamente, el modelo VARK divide la categoría visual en dos tipos de canales de percepción: gráfica y textual, en otras palabras, visual y lector/escritor. Ahora bien, los estudiantes cuyo aprendizaje se basa en un

solo canal de percepción son unimodales mientras que aquellos que aprenden a través de más de un canal son denominados multimodales. En la figura 11. se expresa una breve descripción de las categorías mencionadas.



Figura 11. Categorías del Modelo VARK. Basado en Fleming & Mills, 1992.

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes visuales se inclinan más por el aprendizaje de la lengua a través de materiales tales como gráficos, tablas ilustraciones y símbolos. Estos estudiantes dependen de la visión a la hora de procesar y de obtener información o ideas. Al respecto, Gómez et ál. (2017) manifiestan que este tipo de estudiantes prefieren tener un ambiente ordenado al interior del salón de clases. Aunado a lo anterior, usualmente se motivan hacia el aprendizaje por medio del uso de diferentes colores y marcadores durante una actividad educativa. Por otra parte, los estudiantes con canal de percepción auditivo optan por actividades que involucren discusiones o relatos, en este mismo aspecto, comprenden mucho más cuando el material de

estudio se les explica verbalmente, tal y como lo mencionan Dania y Marchisio (2013) quienes señalan que estos estudiantes emplean sus voces y sus oídos como la modalidad sensorial para el aprendizaje.

Ahora bien, los estudiantes lectores optan por todo lo que se relacione con la lectura y la escritura (Castillo y Mendoza, 2016), dicho de otra manera, requieren que el material utilizado durante las sesiones sea impreso o utilice material didáctico textual. Estos estudiantes se caracterizan porque se motivan a aprender mediante el uso de libros, diccionarios, periódicos, glosarios entre otros. Finalmente, los estudiantes con canal preferente Kinestésico prefieren actividades que hagan uso de la experiencia y la práctica, ya sea simulada o real (Bolívar y Rojas, 2008), en otras palabras, tienden a aprender mejor por medio de la práctica directa. Las actividades de lengua extranjera que promueven este tipo de canal sensorial son aquellas que involucran el movimiento, la coordinación y las respuestas físicas y emocionales por parte de los estudiantes. Cabe la pena resaltar que, para la presente intervención, una vez caracterizados los canales de percepción de los estudiantes, estos son tomados en cuenta al momento de planificar, ejecutar y evaluar la unidad didáctica pretendida para el fortalecimiento de las cuatro habilidades de la lengua extranjera y la cual soporta el ambiente de aprendizaje

2.2.10 El papel de la tecnología en la creación de un ambiente de aprendizaje.

Un ambiente de aprendizaje en el siglo XXI debe hacer uso de las TIC. En este sentido, los docentes que usen las TIC en sus asignaturas deben ser mediadores del conocimiento y la tecnología ayudando a sus alumnos a construir y reconstruir su propio aprendizaje. Además, deberán tener en cuenta los nuevos materiales disponibles y la metodología que debe utilizar para ser asertivos, es decir los docentes son participes en la construcción de recursos de aprendizaje que asisten a los estudiantes a continuar su propio proceso de aprendizaje, por lo tanto, los maestros requieren de nuevas competencias que les permita hacer uso de las TIC como unas herramientas de apoyo en su labor educativa.

Al respecto, Vite et ál. (2020) propone dos visiones en las cuales el profesor tiene que tener un manejo apropiado para generar nuevas formas en los procesos de aprendizaje actuales: la educación en los medios y la educación con los medios. El primero, hace referencia al conocimiento que el docente necesita para comunicar a sus estudiantes en el uso apropiado de las TIC. El segundo, versa sobre las incorporaciones de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación al rol de los educandos, recae la responsabilidad de ser capaz de tomar

sus propias decisiones que puedan afectar su aprendizaje. Dado esto los alumnos serán participantes activos de su aprendizaje y desarrollarán un sentido de criterio fuerte para ser capaces de saber qué información, de todo lo que ellos pueden obtener, es realmente la que ellos necesitan o la que ellos buscaban. Por lo tanto, el profesor y los estudiantes deben darse cuenta de que sus papeles en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje tienen que cambiar para dar respuesta a las nuevas habilidades, que son necesarias para la integración de las TIC en la educación (UNESCO, 2019).

Con el objeto de incorporar la tecnología y mejorar los procesos educativos, se presenta en el siguiente apartado la relación de las TIC con el aprendizaje significativo. Como se ha mencionado si los docentes quieren incluir actividades y utilizar herramientas virtuales es necesario convertirse en mediadores entre el conocimiento y la tecnología, ahora bien, estas actividades deben tener ser planeadas de tal forma que se cambie el aprendizaje memorístico por uno más interactivo. El aprendizaje significativo es tomado como complemento directo a la teoría sociocultural de Vygotsky y es explicado en el siguiente apartado.

Ausubel (2002) expone que el conocimiento proviene de la interacción con el objeto la relación con el pasado y la disposición del sujeto, ideas que eran contrarias a lo que en el momento era aprendizaje memorístico. Básicamente para Ausubel el aprendizaje es el proceso por el cual un nuevo conocimiento crea una conexión con uno aprendido anteriormente, este conocimiento se amolda o cambia este conocimiento (Mayorga et ál., 2020). Al respecto, los componentes que se necesitan para lograr el aprendizaje significativo son: suficiente disposición por parte del sujeto, un conocimiento de entrada es decir un conocimiento que ya existe un nuevo conocimiento que tenga posibilidad de crear un vínculo y finalmente interacción del sujeto con el objeto. De esta manera, el sujeto asimila relaciona y organiza el nuevo conocimiento con el previo asimismo este conocimiento genera ciertas posibilidades: a) Uno desplaza al otro y b) Que se asocien el uno con el otro, sin embargo, el resultado es la aplicación de dicho conocimiento.

Ausubel (2002) clasifica los tipos de aprendizaje: Por repetición, por recepción, por descubrimiento guiado y por descubrimiento autónomo, y cualquiera de ellos puede llegar a ser significativo. En esta teoría el aprendiz transforma su rol de sujeto pasivo y se convierte en activo, cabe añadir, que las TIC ayudarían en gran parte a lograr este también ya que un

software, un blog, una página web se convierten en herramientas eficaces para proponer situaciones de descubrimiento (Viloria y Hamburger, 2019).

En consonancia con lo anterior, los siguientes párrafos aluden a la aplicación de las tecnologías en los procesos educativos: Los espacios virtuales educativos y su impacto en los procesos de enseñanza de una segunda lengua. De acuerdo con Adell (1998) son “el conjunto de dispositivos, herramientas, soportes y canales para la gestión, el tratamiento, el acceso y la distribución de la información basadas en la codificación digital” (p.4). Estas tecnologías en el campo educativo han logrado la creación de espacios virtuales educativos que ayudan a fomentar aún más el aprendizaje visto en las clases presenciales y su aplicación de las en la educación actual es tan imprescindible como un modelo pedagógico para la enseñanza de las mismas. De acuerdo con Alejo y Aparicio (2021) para su desarrollo efectivo, es necesario tener en cuenta la concepción del alumno y del profesor su rol y la manera como se involucra cada teoría de aprendizaje dentro del espacio virtual de aprendizaje -EVA-.

En esta medida, Ruiz y Danvila (2014) plantean que las herramientas utilizadas en la *Web 2.0* deben permitir a sus usuarios al educador presentar y al educando recibir los contenidos para la clase en un formato claro, fácil de distribuir y de acceder, al mismo tiempo se debe realizar un intercambio de ideas y experiencias. Adicionalmente, estas herramientas deben permitir la aplicación y experimentación de lo aprendido, de igual forma la generación de los conocimientos y la conexión con otras asignaturas. Finalmente, debe poseer la evaluación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes y en igual medida debe brindar seguridad y confiabilidad en el sistema. De acuerdo con Salcedo et ál. (2020) los EVA poseen las siguientes características:

- Se basan en herramientas tecnológicas virtuales.
- Ayudan en gran medida con el aprendizaje de los alumnos.
- Dan al estudiante la posibilidad de ser un participante activo de su aprendizaje.
- Se dan de manera interactiva entre los participantes del EVA.
- En estas, los espacios de formación se convierten en espacios para relacionarse y comunicarse con sus compañeros.
- Poseen dos clases de interacción: interacción sincrónica y/o asincrónica
- Proporcionan herramientas para el trabajo colaborativo.
- Proporcionan flexibilidad para el alumno en relación del tiempo y el espacio.

- Integran la tecnología de forma didáctica con las clases presenciales.
- Utilizan la comunicación de la tecnología con el propósito de favorecer la transmisión de información.
- Dan la posibilidad de actualizar en forma permanente los contenidos subidos a estas de tal forma que el conocimiento se vuelve un proceso activo.
- Crean espacios para el intercambio de ideas, opiniones, prácticas y experiencias.
- Eliminan barreras espaciales y temporales, una ventaja crucial para la educación.
- Los estudiantes tienen la posibilidad de entrar desde cualquier lugar al entorno, en cuanto posean un ordenador y una conexión a internet.
- Generan la posibilidad de utilizar diversos recursos educativos utilizados en el aula presencial sin ningún costo.
- Permiten una mayor conciliación entre lo familiar y lo laboral o educativo.
- Requieren que los docentes y estudiantes se formen conjuntamente.
- Generan espacios para un tipo de aprendizaje más "integral", que además ayuda a que el estudiante adquiera un conocimiento de forma "multimedia", combinando contenidos, al tener en cuenta diversos estilos de aprendizaje que facilitarán su apropiación.
- Permiten el seguimiento del aprendizaje de cada participante, a través de herramientas tecnológicas controladas, de tal forma que se pueda evaluar su desempeño y medir el proceso desde el punto de vista integral.
- Se pueden adaptar al entorno y los requerimientos al cual van dirigidos y se pueden enfocar en resolver las necesidades del grupo objetivo, implementando las estrategias y metodologías adecuadas en cada caso.

Cabe resaltar que se deben definir de forma concisa las características de los EVA. Es así como el autor sugiere que el ambiente virtual debe tener herramientas que faciliten a la información llegar de manera clara, con facilidades de presentación para el docente y los alumnos y, que permita generar un intercambio dinámico de ideas y experiencias entre todos sus usuarios. Todo lo anterior, es la base del proceso de aprendizaje, el sistema o sistemas operativos seleccionados para este montaje deben ser lo suficientemente confiables, al aportarle herramientas que permitan la aplicación de lo que han practicado, tener experiencias significativas y por supuesto, valorar su aprendizaje junto a los conocimientos que han complementado a través de su uso. Por estas razones, el espacio virtual de aprendizaje de este

proyecto se basa en el trabajo cooperativo, generando la posibilidad de las discusiones grupales, además de fomentar el autoaprendizaje por medio de actividades y contenidos que profundicen y complementen el aprendizaje presencial.

Conocido el concepto de espacio virtual de aprendizaje, cabe resaltar la importancia que las TIC tienen en el mundo. En primer lugar, la transmisión de la información es más rápida. Segundo, las TIC proporcionan diferentes dispositivos que aumentan la capacidad de almacenaje; y tercero, las tecnologías han ofrecido diferentes medios en los cuales se puede recibir y analizar la información. Como lo expresan Cejas y Picorel (2009) y Lorduy y Naranjo (2020) las TIC tienen disponibles diferentes canales de comunicación, que permiten a la gente difundir información y ponerse en contacto con otra gente o con instituciones a través de la Web. Esto quiere decir que existen diversos tipos de medios para poder comunicarse en la red ya sea por medio del uso del correo electrónico, Messenger el uso de foros conferencias, video conferencias entre otros. Furht & Escalante (2011) afirman que gracias a las TIC es posible un mayor almacenaje de información, mediante dispositivos diferentes y apropiados. Por consiguiente, al aplicar un EVA podemos incluir información para diversos usuarios teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje, además según Acosta (2016) cada persona posee diferentes recursos que le permiten asimilar diversos estilos de aprendizaje. Al respecto la Internet provee diferentes fuentes de información ya que la gente puede ver diferentes puntos de vista sobre un tema en particular.

De acuerdo con Lara (2005) “los gobiernos, los negocios, las noticias y los medios de comunicación y organizaciones educativas son algunas de estas instituciones en las cuales, las TIC han ayudado a mejorar los objetivos de cada una” (p.87). En relación a los gobiernos, las tecnologías mejoran el servicio a los ciudadanos, en los medios de comunicación, gracias a los mejoramientos de las tecnologías de la información y la comunicación como Internet y la televisión satelital, muchas personas en el mundo entero pueden tener acceso a diferente información que les permite conocer puntos de vista de cualquier asunto. En relación a las organizaciones educativas, el impacto más grande e influencia que los desarrollos de las tecnologías de la información han tenido, son la introducción de tecnologías en las clases. Se cree que la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene muchas ventajas, que mejoran la metodología con las que una clase puede ser desarrollada y dar la oportunidad de desarrollar un aprendizaje interactivo y a distancia, asimismo como lo señalan

Buxarrais y Ovide (2011) y Mejía et ál. (2021) las instituciones educativas están ahora más que nunca desarrollando diversos recursos en línea que permitirían a los estudiantes encontrar, crear y distribuir la información debido a las circunstancias actuales a nivel mundial, por lo tanto, es indispensable que los estudiantes, docentes e investigadores tengan disponible una amplia fuente de información tecnológica.

A pesar que las TIC hayan tenido numerosas utilidades en la sociedad, también han tenido algunas desventajas. Para muchos la más importante refiere a la veracidad de la información, debido a que mucha de la información encontrada en la red no es completamente verdadera o confiable, a razón de esto, es necesario crear a un entrenamiento educativo en cuanto a la calidad y evaluación de los contenidos electrónicos. Ahora bien, el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua debe ser parte del plan de estudios en cada una de las Instituciones Educativas y a su vez, debe estar a la par con las habilidades lingüísticas, tecnológicas y culturales del contexto del alumnado. Una de las herramientas más utilizada y popular en el campo del aprendizaje del idioma extranjero es el *podcast*, Saborio (2019) plantea que es una herramienta de voz usada por los profesores para ayudar a los estudiantes a conectarse con el mundo. Aunque originalmente se desarrolló como una forma para proveer accesos a la música grabada en internet para luego ser descargada desde la web, el *podcast* es utilizado en estos momentos por estaciones de radio y de televisión para hacer entrevistas o algún otro material interesante para su público.

En la educación esta herramienta les da la posibilidad a los educadores de crear una interacción directa, más allá de los límites del tiempo y el espacio de la educación presencial. En términos sencillos, el podcast es la creación de audios a través de la internet o por equipos de grabación. Estos audios pueden ser grabados usando un guión o pueden ser improvisados, usualmente son archivados en formato MP3 el cual es un formato de audio muy conocido y usado en la internet. Una vez publicados los usuarios pueden usarlos como radio o descargarlos en sus computadores para reproducirlos. A primera vista, existen numerosas ventajas del uso de *podcast* en el campo académico. Los estudiantes tienen la posibilidad de descargar grabaciones de clase, por ejemplo, de alguna institución o algún curso, para clarificar ideas de algunas asignaturas que ellos no entiendan o no hayan entendido de la clase presencial. Evans (2008) y Gómez y Palma (2020) afirman que el *podcast* puede acomodarse a una gran variedad de estrategias de aprendizaje para los estudiantes. Mientras algunos estudiantes aprenden de una

manera más efectiva, al tomar notas durante una clase y luego repasarla durante sus horas libres, otros aprenden de una forma mejor por medio de la escucha sin tomar notas.

Chacón y Pérez (2011) enumeran tres clases de podcast utilizados en el aprendizaje de lenguas:

- a. *Podcast auténtico*: es un recurso valioso de audio para estudiantes en niveles avanzados; normalmente está grabado por hablantes nativos del idioma y no ha sido creado con fines educativos. Este resulta una aproximación interesante al uso estándar de la segunda lengua por parte de personas que la usan como lengua materna.
- b. *Podcast del profesor*: es elaborado por el docente para sus propios estudiantes; el profesor produce material para la comprensión oral o revisión de tópicos de la clase.
- c. *Podcast del estudiante*: es creado por los propios estudiantes, con la ayuda del docente con el propósito de desarrollar las habilidades de expresión y comprensión oral.

En el presente estudio se utilizó este recurso web como innovación educativa para afianzar y complementar el aprendizaje presencial de las habilidades orales *-speaking, listening-* (Borja et ál., 2020). De esta manera, se hizo efectivo el empleo de la segunda lengua en escenas prácticas, evidenciadas en pequeñas muestras de habla y de aspectos lingüísticos como la fluidez y la entonación. Todo esto, se obtuvo a través de la creación de varios *podcasts* generados por los estudiantes.

Por otro lado, en alusión a la habilidad de escritura, Warnock (2009) y Tamayo y Cajas (2020) señalan que la primera razón para enseñar a escribir en línea es que el ambiente se convierte enteramente en textual. Esto quiere decir que, los estudiantes que aprenden a escribir en un idioma extranjero, están en un ambiente guiado, en que pueden expresarse de una forma variada a través de sus escritos. Las herramientas utilizadas para la comunicación electrónica les permiten a los estudiantes escribir a su profesor y entre ellos, teniendo la oportunidad única ya que, el aprendizaje es centrado en la escritura en línea en el idioma de estudio, asimismo, les permite a los participantes del proceso de aprendizaje interactuar más allá de la entrega de contenidos. Estas herramientas les permiten a los estudiantes construir una comunidad de aprendizaje. Adicionalmente, Melor (2007) afirma que, las tecnologías de interacción tienen grandes beneficios para los ambientes educativos. De esta forma, la interacción ayuda a mejorar habilidades de búsqueda, de evaluación, de interacción con herramientas entre otras.

A continuación, se presentan algunas ventajas de utilizar herramientas *online* para el mejoramiento de la habilidad de escritura en el aprendizaje del inglés:

- La mayoría de los estudiantes son nativos digitales, por esta razón, al integrar el uso de herramientas digitales los motiva ya que, son materiales que ellos manejan. En este sentido, se garantiza la implementación de un recurso significativo.
- Los estudiantes pueden obtener suficiente *input* de estas herramientas que les permita desarrollar y mejorar sus habilidades de escritura en inglés, como el uso de blogs y Facebook, las notas escritas por el docente pueden ser visualizadas en orden cronológico, muy útil al momento de preparar clase ya que se puede hacer retroalimentación de temas vistos anteriormente.
- Aprender a escribir en línea fomenta el sentido de interacción social. Esto es de suma importancia y de gran ayuda para aquellos estudiantes que son tímidos y expresan sus pensamientos y sentimientos por medio de la escritura.
- El aprendizaje de la habilidad de escritura viene acompañado de interacción multimedia, dibujos, videos, enlaces en la web, entre otras.
- Los estudiantes se responsabilizarán de sus trabajos y se apropiarán de su propio aprendizaje.
- Los estudiantes pueden dar o recibir retroalimentación de sus compañeros y profesor, acerca de sus escritos. De esta manera, las relaciones interpersonales se afianzan, creando un ambiente de respeto y tolerancia hacia los demás.

En efecto, La enseñanza tradicional debería ser tan solo un punto de referencia de la evolución de los métodos de aprendizaje, sin embargo, aún perdura en el mundo contemporáneo. En este tipo de educación denominada *bancaria*, el maestro es la persona que posee y transmite la información, en otras palabras, el maestro es el transmisor y los alumnos los receptores del conocimiento, como lo afirman Ocampo (2008) y Gradaille (2020) la labor del docente radica en llenar a sus alumnos con los contenidos provenientes de sus conocimientos; en ese sentido, el buen maestro es aquel que mejor vaya llenando los recipientes con sus depósitos.

Asimismo, este tipo de educación se caracteriza por las clases que se enfocan en la repetición de información, los estudiantes toman un rol pasivo, reciben muchos conocimientos,

los cuales son guardados y archivados y se realizan exámenes tradicionales basados en la memoria, no obstante, los nuevos métodos de enseñanza que utilizan como recurso las TIC, al igual que la enseñanza asistida por computador, el docente pasa de ser la única fuente de conocimiento a ser un guía, quien está constantemente reflexionando sobre su propia labor: la creación de un ambiente de aprendizaje pertinente que haga uso significativo de objetivos, información y estrategias, posibilita al aprendiz a que construya o amplíe su conocimiento.

En este sentido, el uso de la tecnología en las aulas de clase supone que los docentes adquieran las habilidades requeridas para moverse en este nuevo modelo de enseñanza, pasar de educar a las nuevas generaciones con contenidos y métodos del siglo XIX (Marcelo, 2013), de tal forma que se encuentre la mejor opción que se adapte a las características de los estudiantes. Uno de los elementos que caracteriza la educación asistida por la tecnología es la autogestión del aprendizaje de los estudiantes ya que este enfoque les permite utilizar una variedad de estrategias a través de las cuales pueden gestionar efectivamente sus actividades con el fin de alcanzar los objetivos propuestos. Este aspecto lo definen Rugeles et ál. (2014) como la capacidad que desarrolla el alumno para aprender de forma autónoma, activa y participativa, adquiriendo conocimiento y habilidades y fomentando sus propios valores, en consecuencia, la autoformación del sujeto.

Por tanto, los docentes del siglo XXI deben procurar que los alumnos asuman un papel activo y responsable con sus logros y sus dificultades. De esta manera, el aprendiz desarrolla autonomía en cuanto al tiempo, el espacio y un ritmo de aprendizaje adecuado. El estudiante pasa de ser un objeto vacío en la enseñanza tradicional que debe ser llenado con el conocimiento del docente a ser el protagonista de su propia educación. No obstante, cabe aclarar que las nuevas tecnologías no disminuyen el esfuerzo y el número de horas para aprender un nuevo idioma tan solo facilitan el proceso (Casado y Bermejo, 2000). A continuación, se presentan algunos beneficios de la enseñanza asistida por ordenador:

- Mejoría en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Promueve el aprendizaje autónomo.
- La evaluación es continua y puede ser monitoreada.
- Posibilidad de auto evaluarse.
- Se interactúa mejor con los pares y se promueve un ambiente colaborativo basado en el respeto.

2.2.10.1 Exe-learning.

Con el objetivo de dar respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI en cuanto al ambiente donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, en los últimos años se ha evidenciado una revolución educativa pasando de una educación tradicional de tablero y marcador a uno que hace uso de metodologías de aula invertida (Hernández y Tecpan, 2018). En ese sentido, en el mercado se encuentran una variedad de softwares tanto libres como pagos utilizados para el diseño y la creación de contenido y aplicaciones tales como *Adobe Dreamweaver*, *Microsoft Expressions* y *Wix*. Cada una ofrece diversas características según los intereses específicos del usuario. Ahora bien, en lo que respecta a software para la creación y gestión de contenido existe igualmente una gran variedad; *Hot potatoes*, *Moodle*, *EXe-learning* y *J-clic* proporcionan una licencia de uso y su utilización en las aulas ha impactado de forma positiva el aprendizaje (Navarro y Climent, 2009).

En particular, el programa EXe-learning permite a los docentes la elaboración de recursos didácticos educativos, de igual manera, debido a su interface gráfica las diferentes mediaciones pueden ser creadas sin la necesidad de tener conocimientos en lenguajes de programación. Cabe destacar que los diferentes materiales creados en este gestor de contenido pueden ser exportados como *IMS CP*, *SCORM 1.2*, *SCORM 2004*, *IMS Common Cartridge 80* y pueden almacenarse en servidores. Como se ha mencionado anteriormente, EXe-learning es un software libre y de código abierto bajo licencia GPL-2 -*General Public license V 2.0*- y los objetos de aprendizaje cumplen con los criterios de accesibilidad, interoperabilidad, durabilidad, y asequibilidad (Area y Adell, 2009; Gross, 2018).

El editor de recursos educativos Exe-learning fue desarrollado por las contribuciones de la Comisión de educación Terciaria de Nueva Zelanda. Fue liderado por la Universidad de Auckland, La Universidad de tecnología de Auckland y la Politécnica de Tairāwhiti. El proyecto original estuvo activo hasta el 2010, no obstante, dos años después el Instituto de Tecnologías Educativas del Gobierno de España denominado actualmente Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, -INTEF- reanuda el proyecto (Medina y Hernández 2014). Cabe destacar que este software dispone de ayuda de diferentes organismos públicos y empresas, tanto de España como a nivel internacional. En septiembre del 2014 fue lanzada la nueva versión EXelearning 2.0. eXe fue nombrado finalista en la ronda de Nueva

Zelandia de los premios Learning Impact IMS Global 2008 y consiguió un premio de liderazgo en la decisión del jurado internacional. eXe como es denominado este software de forma abreviada fue calificado como el mejor al demostrar la "Creación de Contenido" y de igual forma fue uno de los 3 proyectos mejor calificados por los participantes, lo que condujo a la creación de diversos proyectos alrededor del mundo inspirados por EXe.

En el año 2013 EXe-learning se convirtió en una aplicación *Web -desarrollada en Python + Ext JS-* que puede utilizarse con cualquier navegador. Mejoró la accesibilidad, presentación, publicación y mantenimiento de los contenidos mediante scripts. La versión original utilizaba un formato binario cerrado y pasó a usar un formato XML abierto. Los paquetes SCORM pueden ser editados desde la propia herramienta. Permite la vista previa sin necesidad de exportar los archivos, esto facilita el proceso de edición.

En cuanto a la configuración del gestor de contenido, Exe-learning permite utilizar un idioma de visualización y crear contenido en otro idioma diferente, asimismo, permite selección del software de navegación y el tipo de documento XHTML- lenguaje de marcado de hipertexto extendido o HTML5 - versión 5 del lenguaje de marcado HTML-. EXe-learning posee elementos que permiten insertar diversos contenidos denominados *idevices*, estos elementos se agrupan por categorías lo cual le facilita al usuario su localización y selección. Una de las características que se destaca de los *idevices* es que poseen una ventana de edición que posibilita insertar imágenes, audio, video, páginas web, texto e igualmente permite crear hipervínculos a otros sitios web. A continuación, se presenta los *idevices* agrupados de acuerdo con el tipo de acción u objetivo:

- 1) *iDevices* de presentación de información de forma textual: texto libre, conocimientos, objetivos y notas.
- 2) *iDevices* de actividades no interactivas: ofrecen actividades que no se pueden contestar directamente: reflexiones, casos prácticos.
- 3) *iDevices* de actividades interactivas: permiten al alumno interactuar directamente con el objeto. Pregunta verdadero-falso, pregunta de elección múltiple: pregunta de selección múltiple, cuestionario SCORM, rellenar huecos y actividad desplegable.
- 4) *iDevices* de presentación de información no textual.

Luego de llevar a cabo el desarrollo de los contenidos es posible distribuirlos por medio de un sistema de gestión del aprendizaje o en sitios de internet. Para ello, se requiere exportar el

material creado en ficheros para originar páginas web o cursos. Cuando se generan estos cursos en formato *Content Aggregations* de SCORM, Cursos AICC, o paquetes de recursos IMS es posible su importación directamente desde el sistema de gestión de aprendizaje y pueden ser visualizados y trabajados sin ningún inconveniente. De igual manera, si se desea distribuir el contenido en páginas de internet se requiere que este se exporte como un archivo comprimido, para luego ser incluido en un servidor de internet. Cabe destacar que a pesar que EXe-learning es un gestor de contenido interactivo que favorece el aprendizaje, posee algunas desventajas en cuanto a que no es posible registrar el progreso de los alumnos ni tampoco es posible gestionar las actividades de evaluación de los usuarios (Quispe, 2019), por ello, se recomienda incluirlo en un Sistema de Gestión del Aprendizaje -SGA. como la plataforma Moodle con el propósito de determinar el desempeño de los alumnos y tener un mayor el acompañamiento.

En la figura 12. se describen sus características principales. Allí, podrá apreciarse la serie de elementos interactivos en sincronía con lo cognitivo, en busca de aproximación al aprendizaje significativo desde diferentes dimensiones. Iniciando con la exploración de saberes previos, hasta llegar al afianzamiento de los ejes temáticos y la dinamización de competencias comunicativas en segunda lengua, en conjunción con el *background* o bagaje intelectual de cada educando. Las actividades, además, promueven la reflexión sobre lo aprendido, incluyendo lo teórico, lo práctico y ulteriormente, lo meta-cognitivo.

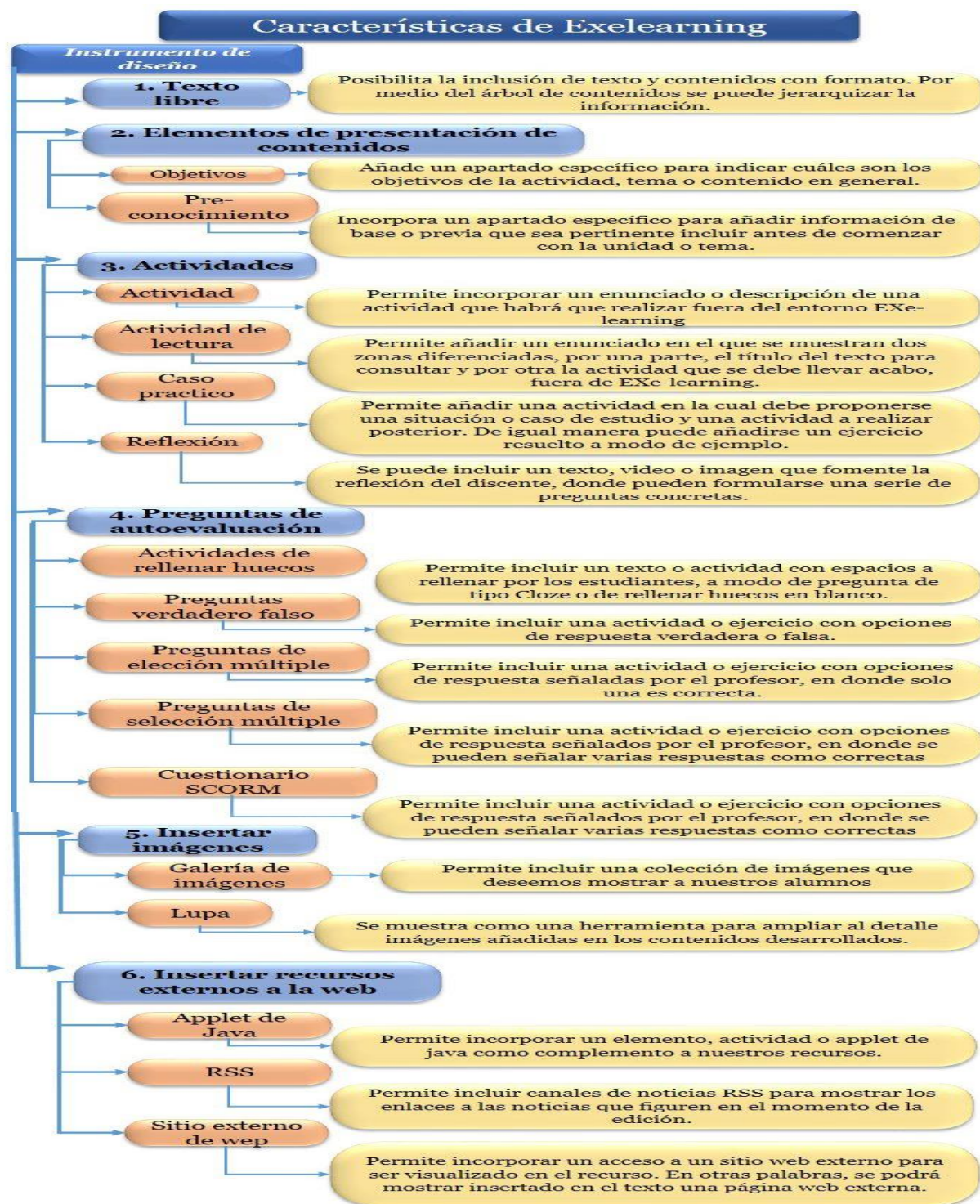


Figura 12. Características del gestor de aprendizaje Exelearning,

Fuente: Elaboración propia.

2.2.10.2. Jclíc.

La interacción en un ambiente digital es muy relevante y beneficiosa para la mejoría de las representaciones del input (Gascoigne, 2006), por lo tanto, los estudiantes del siglo XXI requieren estar lo suficientemente motivados para la participación en las actividades multimedia. No obstante, El principal objetivo de un programa o plataforma destinado a la enseñanza no radica en remplazar al maestro, sino más bien en asistir al educador para presentar de manera más rápida el contenido, por medio de diferentes tipos de recursos, proporcionando una alternativa atractiva e interactiva para ayudar al aprendizaje de la lengua extranjera. Por ende, como complemento para algunas actividades del Exelearning se ha utilizado la aplicación educativa

. Este software es de código abierto- libre, fácil de usar *-friendly user-* y se utiliza para la elaboración de aplicaciones didácticas que permiten a los docentes -aún sin ser programadores- creen actividades adecuadas para tratar diversos elementos del currículo que pueden llevarse a cabo en los diferentes niveles educativos (Guerrero et ál., 2007; Malpica, 2020).

Este software se desarrolló en España y está bajo la plataforma Java, su expansión inició en el año 1992. De la misma forma, este software puede ser utilizado en todos los sistemas operativos: Windows, Mac y en teléfonos móviles. Orbe (2014) y Martínez y Esquivel (2017) declaran que es un ambiente para la creación alcance y evaluación de las actividades educativas multimedia. Esta aplicación permite la creación de diversas actividades interactivas como: actividades de asociación simple y compleja, juegos de memoria, actividades de identificación, *puzzle* doble, de intercambio y de agujero; actividades de texto, completar texto, rellenar agujeros, identificar elementos y ordenar actividades de respuesta escrita. Los contenidos de las actividades pueden incluir sonidos, archivos MP3, animaciones o videos. A continuación, se muestran en detalle los cinco tipos de actividades que se pueden realizar en esta aplicación:

- Los **rompecabezas** plantean la reconstrucción de una información que se presenta inicialmente desordenada. Esta información puede ser gráfica, textual, sonora... o combinar aspectos gráficos y auditivos al mismo tiempo.
- Las **asociaciones** pretenden que el usuario descubra las relaciones existentes entre dos conjuntos de información.

- Las **sopas de letras** y los **crucigramas** son variantes interactivas de los conocidos pasatiempos de palabras escondidas.
- Las **actividades de texto** plantean ejercicios basados siempre en palabras, frases, letras y párrafos de un texto que hay que completar, corregir u ordenar. Los textos pueden incluir también imágenes y ventanas con contenido multimedia.

Finalmente, cabe señalar que al proponer estas herramientas pedagógicas y tecnológicas (*Exelearning* y *Jcllic*) durante el desarrollo de la unidad didáctica, los discentes tienen la posibilidad de fortalecer sus habilidades comunicativas mediante los diversos ejercicios sistematizados y orientados hacia la apropiación de la lengua extranjera. En conclusión, la articulación de los diferentes elementos para la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos con las capacidades de las TIC permite brindar procesos de enseñanza-aprendizaje, individual, colectivo, por medio de la interacción y la colaboración entre los educandos.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de estudio.

La investigación planteada fue de tipo proyectiva, el paradigma es constructivista ya que la construcción del conocimiento es mediante de la aprobación social mediada por la crítica, se discute y luego se llega a consensos (Labra, 2013), con un enfoque mixto y diseño secuencial exploratorio, cabe resaltar que este diseño es de gran utilidad para el desarrollo de instrumentos de investigación, concretamente cuando se propende diseñar indicadores e instrumentos apropiados para un contexto y una población determinada (Creswell & Piano, 2018).

En la presente investigación se establecieron dos fases una cualitativa y otra cuantitativa tomando como punto de partida el estudio de necesidades en la planeación de área y en la caracterización de los canales de percepción de los estudiantes. Se realizó una caracterización de la planeación pedagógico-didáctica implementada en el área de inglés para grado séptimo, en las comunas uno y dos de Bucaramanga, que atienden estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, es decir en fase inicial, se planteó un estudio de tipo exploratorio y descriptivo, con el propósito de identificar las categorías de análisis para las unidades didácticas del área inglés que soportan el ambiente de aprendizaje, en las dimensiones relevantes para abordar e implementar estrategias de apropiación que generen aprendizajes significativos, al respecto Hernández et ál. (2014), señalan que los estudios exploratorios y descriptivos, fundamentan

nuevos procesos de investigación, encaminan el estudio de temas poco estudiados, y tienen como finalidad identificar conceptos fundantes para procesos de profundización.

Para caracterizar los canales de percepción, se seleccionó el instrumento VARK propuesto (Fleming & Mills, 1992), se aplicó a dos grupos de estudiantes de grado séptimo en condición de vulnerabilidad de la institución educativa seleccionada para el proceso. Con base en los resultados de la caracterización sobre la planeación del área, y considerando que el aprendizaje está influenciado por la correcta estimulación de los canales de percepción, se diseñó un modelo de una unidad didáctica que soporta el ambiente de aprendizaje para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés en grado séptimo, implementado en el grupo experimental seleccionado en la IE María Cano.

Para evaluar la efectividad del ambiente de aprendizaje para la adquisición de las habilidades lingüísticas, que se soporta en una unidad didáctica y el uso de las TIC, se planteó un experimento y la efectividad del mismo se realizó a través de pruebas de Levene y Anova para establecer la igualdad de las varianzas y la prueba de hipótesis respectivamente. El análisis Anova de los grupos control y experimental permitió establecer que las correlaciones entre canales de percepción y en desempeño en el postest son significativas estadísticamente. De igual forma, se realizó el análisis descriptivo de las percepciones tanto de los docentes y los estudiantes que hacen parte de las instituciones educativas de las comunas 1 y 2 de Bucaramanga en torno al ambiente de aprendizaje mencionado. Todo lo anterior, se desarrolló teniendo en consideración la matriz de consistencia de esta investigación descrita en el apéndice A.

3.2. Diseño.

En fase cuantitativa el diseño correspondió a experimental en un nivel *cuasi-experimental*. Según Kerlinger (1975) “La investigación experimental es cualquier investigación en la se manipula una o más variables o se asigna aleatoriamente a los sujetos o las condiciones” (p.31). En otras palabras, consiste en hacer un cambio en el valor de la variable independiente y se observa su efecto en la variable dependiente.

3.4. Fase cualitativa. Análisis de la planeación pedagógico-didáctica de idioma extranjero en las comunas 1 y 2 del norte de Bucaramanga.

3.4.1. Población y muestra de la fase cualitativa.

Población: Instituciones educativas de las comunas uno y dos de Bucaramanga que atiende estudiantes en condición de vulnerabilidad en el nivel de básica y media.

Muestra: 5 Instituciones educativas públicas de las comunas uno y dos de Bucaramanga. Las instituciones seleccionadas son producto de un muestreo por conveniencia que corresponden a las instituciones que aceptaron hacer parte del estudio, en respuesta a una invitación formal de la SEB. Al respecto Otzen y Manterola (2017) señalan que el muestreo por conveniencia permite seleccionar casos accesibles al investigador por cercanía o aceptación de los sujetos o instituciones objeto de investigación.

3.4.2. Método.

El método de investigación para la fase cualitativa es la hermenéutica a través del análisis de textos. El uso del término hermenéutica se remonta a la incorporación del instrumento *Perihermenais* en la obra *Organun de Aristóteles* (384-382 a. de C.), para referirse al análisis de los juicios y las preposiciones para un pensar adecuado. La hermenéutica es una ciencia y un arte que tiene por objeto la interpretación para develar el sentido de los mensajes, favoreciendo la comprensión, teniendo en cuenta que es considerada la disciplina de la interpretación, debe ser una actividad objetiva producto de un constante ejercicio de lectura hacia la comprensión, que conlleva a “una adecuada decodificación de la información más relevante dándole sentido al texto que es un todo autónomo con esencia comunicativa, lo que hace que se convierta en una obra abierta, en movimiento que de acuerdo con el lector toma significado” (Arráez et ál., 2006, p.179). En este caso empleada para la comprensión del texto manifestado como un plan de área o unidad didáctica, del área de inglés.

Como técnicas de análisis documental, se implementaron cuatro fases: la de *interpretación* en la cual se describe el plan, los referentes conceptuales inmersos en la planeación, el análisis y valoración de las categorías emergentes. Las categorías o dimensiones se constituyen en el producto de la acción racional para la comprensión e interpretación convirtiéndose en los ejes para la comprensión e interpretación comunicativa, “surge de la competencia comunicativa del intérprete, que subyace del conocimiento en el tema y de la

comprensión del mismo como requisito para la acción comunicativa con el documento” (Habermas (2000) citado por Rojas, 2011, p.187).

3.5. Fase cuantitativa. Impacto del ambiente de aprendizaje soportado en un modelo de una unidad didáctica para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad.

3.5.1. Muestreo.

Para la selección de los grupos, se tuvo en cuenta la elección no probabilística, que en palabras de Hernández et ál. (2014) “es aquel subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación” (p. 176). El criterio tenido en cuenta para la selección de los participantes tomó como punto de partida los resultados de la prueba SABER que se realiza al finalizar cada período académico, la cual, a lo largo de un histórico que enumera algunos años, no ha arrojado resultados satisfactorios.

Selección intencional. 56 estudiantes de grado séptimo pertenecientes a la IE María Cano.

3.5.2. Universo.

Todos los estudiantes de grado séptimo de las I.E. de las comunas 1 y 2 del norte de Bucaramanga.

3.5.3. Unidad de análisis.

Estudiantes en condición de vulnerabilidad de grado séptimo a quienes están inmersos en un ambiente de aprendizaje creado con el objetivo de fortalecer las habilidades lingüísticas.

3.5.4. Criterios de exclusión.

La presente investigación incluye a los estudiantes de los dos grupos de grado séptimo que cuenta la IE María Cano de ambos sexos entre 12 y 15 años de edad y cuyos padres de familia posibilitaron la participación de su hijo o hija en este estudio. Se excluyeron aquellos estudiantes cuyos acudientes no respondieron el llamado a ser parte de esta investigación a través de los consentimientos informados.

3.5.6. Variables independientes.

- Canales de percepción.
- Ambiente de aprendizaje creado con base en un modelo de unidad didáctica para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés.

3.5.7. Variable dependiente.

- Rendimiento académico en el área de lengua extranjera resultados pretest y posttest para habilidades lingüísticas.

3.5.8. Definiciones conceptuales.

Canales de percepción. Los diferentes componentes sensoriales por los que se transforma y se filtra la información externa en percepciones para responder en un ambiente de aprendizaje.

Rendimiento académico en el área de lengua extranjera. Una medida indicativa de los alcances obtenidos por los estudiantes en las distintas destrezas lingüísticas del idioma extranjero como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

3.5.9. Definiciones operacionales.

En la tabla 3, se expresan las definiciones operacionales de acuerdo a las variables dependiente e independientes.

Tabla 3. Definiciones operacionales de las variables.

VARIABLES		CATEGORÍAS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Variables independientes	Canales de percepción	Visual	Preferencia por maneras gráficas y simbólicas de representar la información.	Cuestionario VARK
		Auditivo	Preferencia por escuchar la información.	
		Lector/Escritor	Preferencia por información impresa en forma de palabras.	
		Kinestésico	Preferencia perceptual relacionada con el uso de la experiencia y la práctica, ya sea real o simulada.	
	Ambientes de aprendizaje	Tradicional	Clase magistral No contextualizado	Cuestionario de percepción hacia el inglés como idioma extranjero Cuestionario de percepción de los estudiantes y docentes con respecto al ambiente
		Inclusivo	Modelo Unidad Didáctica estimulación canales de percepción de manera equitativa. Implementación	

			Actividades en Excelearning	de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés que se genera con base en un modelo de unidad didáctica Prueba Análisis de Varianza multivariado con covarianza
Variable dependiente	Rendimiento escolar en el área de lengua extranjera	Comprensión oral	Comprendo información básica sobre temas relacionados con mis actividades cotidianas y con mi entorno.	Pretest y post test
		Producción oral	Describo con oraciones simples a una persona, lugar u objeto que me son familiares, aunque, si lo requiero, me apoyo en apuntes o en mi profesor.	
		Comprensión escrita	Comprendo instrucciones escritas para llevar a cabo actividades cotidianas, personales y académicas.	
		Producción escrita	Describo con frases cortas personas, lugares, objetos o hechos relacionados con temas y situaciones que me son familiares.	

Fuente: Elaboración propia.

3.5.10. Instrumentos de recolección de datos.

En esta fase de la investigación se aplicaron varias técnicas para la colección de datos: En primer lugar, se utilizó el cuestionario VARK para determinar los canales perceptivos de los alumnos del grupo experimental y del grupo de control, en segundo lugar, se consolidó el cuestionario de actitud hacía el inglés. Posteriormente de la creación de la unidad didáctica que soporta el ambiente de aprendizaje, se consolidaron dos instrumentos para la evaluación del ambiente de aprendizaje por parte los docentes y estudiantes de las instituciones educativas participantes (cuestionarios 5 y 6). Asimismo, los instrumentos citados fueron piloteados y mejorados con el objetivo de que fueran entendidos por los participantes. Aunado a lo anterior, es imperioso mencionar que la consolidación de los instrumentos utilizados en este estudio tuvo en cuenta las 8 fases que sugiere Ruíz (2002) y las cuales se manifiestan en la figura 13.



Figura 1. Pasos para la creación de instrumentos de recolección de datos.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, una vez definidos y contruidos los cuestionarios para la recolección de información de la presente tesis, se seleccionaron y se contactaron dos expertos teniendo en cuenta su experiencia en la enseñanza de inglés en Colombia y en Latinoamérica, su trayectoria investigativa en este campo, y su experiencia en el diseño y evaluación de instrumentos. Luego de aceptar la invitación a ser partícipes del estudio, los jueces recibieron los instrumentos y llevaron a cabo un análisis de los mismos. A continuación, se especifican los indicadores que

se tuvieron en consideración para la valoración de los ítems y la validación de los cuestionarios:

Redacción: La comprensión de los ítems y las instrucciones presentadas tienen en consideración la edad y el nivel de los participantes a quienes va dirigida.

Objetividad: Los ítems están redactados en términos que permitan una sola interpretación y sean medibles.

Coherencia: existe una relación lógica, adecuada y establecida entre los descriptores que configuran el instrumento.

Intencionalidad: Cada ítem expresa una intencionalidad adecuada para valorar el objeto de la investigación.

Relevancia: Cada ítem es pertinente y requiere ser incluido dentro del cuestionario.

De la misma forma, los evaluadores debían proveer sus opiniones de la aplicabilidad de los instrumentos y un promedio de valoración de los mismos.

Por otra parte, vale la pena resaltar el hecho que las pruebas que se aplican de entrada *pre-test*, luego del tratamiento *post-test* (*instrumento n. 3*) y las cuales miden el nivel de desempeño de las habilidades del inglés son las presentadas y sugeridas por el MEN y su libro “Way To Go” grado séptimo de tal forma que tenga confiabilidad y validez. A continuación, se describen los instrumentos usados en el presente estudio.

3.5.10.1. Instrumento No. 1 Cuestionario de Estilos de aprendizaje VARK.

La presente investigación empleó el cuestionario VARK propuesto por Fleming y Mills (2006), el cual tiene como propósito determinar la preferencia de los discentes para el procesamiento de la información en la modalidad sensorial. Específicamente, se ha pretendido caracterizar los canales de percepción de los estudiantes del grupo experimental y del grupo de control. En este sentido, Lozano (2001) manifiesta que el cuestionario VARK es beneficioso para los alumnos ya que les da la posibilidad de reconocer su estilo predominante, en consecuencia, pueden adaptarse a los estilos de enseñanza de los docentes y desenvolverse sobre su propio estilo sensorial con el objeto de mejorar el rendimiento en su aprendizaje. Este cuestionario consta de 16 enunciados, 4 enunciados para cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje (auditivo, lector-escritor, visual y kinestésico) Cada ítem contiene 4 opciones de respuesta posibles (a,b,c,d) haciendo alusión a los cuatro sistemas de representación. Cabe mencionar que los

resultados obtenidos muestran una estructura de cuatro factores, con una fiabilidad adecuada (Leite et ál., 2010).

Asimismo, muchos individuos presentan una preferencia en alguna modalidad, pero también hay individuos que son multimodales, es decir que procesan la información en más de una modalidad sensorial. A estos estudiantes se les facilita el aprendizaje y tienen mayores posibilidades de éxito que los demás, ya que son capaces de procesar la información de cualquier manera que se les presente (González et ál. 2012).

- **Visual (V):** Preferencia por la información percibida a través de las imágenes: mapas, diagramas, figuras, fotos y dibujos.
- **Aural/Auditivo (A):** Preferencia por la información que se escucha o se habla.
- **Cenestésico (K):** Preferencia perceptiva relacionada con el uso de la experiencia y la práctica.
- **Leer/Escribir (R):** Preferencia por la información mostrada a través de las palabras.

El presente estudio empleó la versión española del cuestionario VARK (2006) con ciertas adaptaciones de algunos ítems a un léxico más próximo a la población seleccionada, con el objeto de evitar la ambigüedad dentro de sus enunciados. De esta manera, en el enunciado número uno se ha cambiado la frase *-estación del ferrocarril-* por *-estación de buses-*, quedando redactada así: *-Está ayudando a una persona que desea ir al aeropuerto, al centro de la ciudad o a la estación de buses. Ud.-*. En el enunciado número tres 3 en su opción C se ha cambiado la palabra *-itinerario* por *programación-*, quedando redactada así: *c. les daría una copia de la programación del viaje impreso*. En el enunciado número cuatro 4 se cambió la palabra *platillo* por *plato*, fue finalmente redactada de esta forma: *-Va a cocinar algún plato especial para su familia. Ud.-*. En el enunciado número cinco 5 en su opción a. se cambió la palabra *-plática-* por *-charla-*. Igualmente, en el enunciado número nueve 9 en su opción b. se ha cambiado la palabra *-platicar* por *hablar-*. Finalmente, en el enunciado número diez 10 en su opción a. se cambió la palabra *-picar-* por la frase *-hacer click-*. Todos estos cambios se efectuaron teniendo en consideración los términos que causaron ambigüedad durante aplicación piloto del cuestionario.

3.5.10.2. Instrumento No. 2 Cuestionario de Actitud hacia el inglés.

Este cuestionario tiene como objetivo determinar las percepciones de los discentes sobre el idioma extranjero *-inglés-* y la enseñanza del inglés que reciben con el fin de

considerar posibles estrategias pedagógico-didácticas para crear un ambiente de aprendizaje. En la primera parte del cuestionario, cada estudiante recibe un código asignado que será útil para determinar su progreso durante el transcurso de la investigación, luego se presentan tres ítems relacionados con la edad, sexo y nacionalidad. Seguidamente, se proponen siete preguntas referidas a las percepciones de los alumnos en cuanto a su perfil motivacional y nivel de idioma extranjero. En este aspecto, se requiere que los estudiantes estén de acuerdo con una de las cuatro afirmaciones expresadas en relación a su dominio de cada habilidad lingüística: -nivel principiante-, -nivel básico-, -nivel intermedio- y -nivel alto-.

A continuación, se presentan veintitrés preguntas para responderse en una escala de Likert (1932) elegida por el docente- investigador debido a que este instrumento tiene una mayor aceptación en el ámbito investigativo, e igualmente posee mayor objetividad, su elaboración no es compleja y proporciona índices altos de validez y fiabilidad (Ocaña et ál., 2013). Esta escala es expresada en cuatro puntos que equivalen a *–nunca-, - algunas veces-, - casi siempre- y –siempre-* Por último, Los ítems número 24 y número 25 son preguntas abiertas que los estudiantes deben contestar en relación a lo que más les agrada en las clases de inglés y acerca de la calificación obtenida durante la primera actividad realizada.

En vista de que este cuestionario pretende determinar las percepciones de los estudiantes hacia el inglés, fue necesaria la revisión pertinente de autores que han trabajado este mismo objetivo. Finalmente, se determinó basar el presente cuestionario en modelos propuestos por Gardner (2004) en su Test internacional de Actitudes y Motivación -AMBT- y Manzaneda y Madrid (1997) en su cuestionario *Actitudes y motivación en la clase de inglés* dado que, en primer lugar, Manzaneda y Madrid (1997) crearon una batería de 17 cuestionarios que coadyuvan a determinar cuáles son las opiniones, creencias y percepciones de los discentes en relación a los aspectos que se requiera analizar, de igual manera están formulados por medio de sus variables, y en segundo lugar, puesto que Gardner (2004) por medio de su AMBT permite establecer el perfil motivacional de los estudiantes de secundaria en relación al inglés, por medio de los siguientes constructos: orientación integrada *–integrativeness-*, actitudes hacia el proceso de aprendizaje, motivación, ansiedad frente al idioma inglés e instrumentalidad. En el apéndice H se puede observar la categorización del instrumento.

3.5.10.3. Instrumento No. 3 Descripción del pre-test y el post-test.

Con el propósito de utilizar un material evaluativo en donde la lengua sea entendida como un sistema de estructuras y signos que se desarrolla dentro de un contexto específico y que al mismo tiempo permita medir la construcción de conocimientos significativos de los discentes, se trabajó con las evaluaciones propuestas por el currículo sugerido para la enseñanza de lenguas extranjeras en su English kit del MEN (2016c) presentes en el libro *-Way to go-* cuya propuesta fue elaborada por el MEN en colaboración con el British Council, asimismo, considerando que estos instrumentos priorizan su contenido en la funcionalidad de la lengua, a partir de actividades en las que se incorporan las cuatro habilidades en contextos de comunicación reales, simultáneamente, su diseño visual y diagramación son atractivos para los alumnos puesto que motivan al aprendizaje de la lengua extranjera.

De igual manera, estas evaluaciones presentan actividades que tienen en consideración los tópicos más representativos enseñados durante el desarrollo del periodo -temas, gramática, vocabulario, discurso, habilidades de lectura, escritura, escucha y habla- además de proporcionar rubricas de revisión para las habilidades lingüísticas y propenden determinar si el alumno alcanzó los objetivos propuestos en cada una de las unidades vistas durante el período. Para la realización de ambas pruebas los discentes tenían sesenta minutos, consisten de 40 preguntas cada una, en ellas se evaluaba en primera medida la producción escrita -10 puntos- luego la sección de lectura-10 puntos-, seguidamente la sección de comprensión oral, para ella, el texto *Way to go* hace uso de audios que se han trabajado durante el desarrollo de los módulos de esta forma se puede evidenciar que estos ejercicios propenden la habilidad de escucha por parte de los discentes y hace uso de estrategias de aprendizaje-*reuse*-.

En este punto, es imperante manifestar que los discentes tuvieron solamente una posibilidad de escuchar los audios correspondientes. Por último, estos dos tests presentan la sección de producción oral-10 puntos- la cual correspondía igualmente a actividades que pretenden evaluar si el discente es capaz de expresarse de forma oral, coherente, fluida y apropiada en base con un contexto significativo dado y que haga uso de una correcta pronunciación, gramática, vocabulario y evidencie el discurso pragmático del lenguaje hablado. En este sentido, el MEN (2016d) facilita a los docentes de lengua extranjera unas rúbricas para la adecuada valoración de los discentes en la habilidad de producción oral. La tabla 4. es un ejemplo de rúbrica utilizada para evaluar la producción oral. Cabe mencionar que se determina

el desempeño de esta habilidad siguiendo la rúbrica y los criterios de evaluación anteriormente compartidos con el alumnado.

Tabla 4. Ejemplo de Rúbrica para la valoración de actividades de producción oral.

RÚBRICA DISEÑADA PARA ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ORAL				
Valoración Criterios	Desempeño bajo (1.0 – 2.9)	Desempeño básico (3.0 – 3.9)	Desempeño alto (4.0 – 4.5)	Desempeño superior (4.6 – 5.0)
Conocimiento y preparación del tema.	Se le dificulta comunicar sus conocimientos sobre el tema denotando falta de comprensión y preparación del tema.	Comunica, con cierta dificultad, sus conocimientos denotando poca comprensión y preparación del tema.	Comunica sus conocimientos denotando comprensión y preparación del tema.	Comunica fácilmente sus conocimientos denotando comprensión y preparación del tema.
Sustentación de puntos de vista.	Le faltan argumentos para sustentar sus ideas, por lo tanto, no propone alternativas de solución al problema planteado.	Sustenta sus ideas, proponiendo alternativas de solución al problema planteado, aunque algo confusas.	Sustenta sus ideas, proponiendo alternativas de solución al problema planteado.	Sustenta sus ideas, proponiendo alternativas de solución acertadas al problema planteado.
Uso del inglés.	No usa vocabulario y reglas gramaticales relacionadas con el tema; tiene problemas para se expresa con claridad y pronuncia correctamente	Usa vocabulario y algunas reglas gramaticales relacionadas con el tema; se expresa con claridad.	Usa vocabulario y reglas gramaticales relacionadas con el tema; se expresa con claridad y pronuncia correctamente las palabras.	Usa vocabulario y reglas gramaticales ampliamente relacionadas con el tema; se expresa con claridad y pronuncia correctamente las palabras.

	las palabras.			

Fuente: MEN (2016d).

En el apéndice J se describen en detalle cada una de las secciones del pre test y el post test que evalúan el rendimiento de los alumnos en relación a las cuatro habilidades lingüísticas de L2.

Ahora bien, es imperioso indicar en este punto que la presente disertación doctoral propende crear un ambiente de aprendizaje con base en un modelo de unidad didáctica para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés, por lo tanto, esta etapa final tiene como propósito evaluar la coherencia y la pertinencia de la Unidad Didáctica, eje del ambiente de aprendizaje por parte de los docentes y los estudiantes pertenecientes a las cinco instituciones educativas de las comunas 1 y 2 del norte de Bucaramanga. Como se mencionó en la fase número 1, estas cinco instituciones elegidas accedieron a ser partícipes de la investigación por medio de una invitación formal enviada sus respectivos rectores o directores rurales. Una vez contactado los docentes de idioma extranjero de las cinco instituciones, se les hizo entrega de manera física la unidad didáctica que soporta el ambiente de aprendizaje, con el objeto de que la implementaran en sus aulas durante 12 sesiones, seguidamente, los docentes completaron el cuestionario denominado “percepción de los docentes hacia el modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés” y los alumnos el cuestionario nombrado “cuestionario de percepción de los estudiantes con respecto al ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés que se genera con base en un modelo de unidad didáctica”. Estos instrumentos se describen a continuación.

3.5.10.4. Instrumento No. 4 Cuestionario de percepción de los docentes hacia el modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés.

Este cuestionario consta de catorce preguntas para responderse en una escala de Likert (1932) expresada en cuatro puntos que equivalen a -Totalmente de acuerdo-, -De acuerdo-, -En desacuerdo- y -Totalmente en desacuerdo-. Este cuestionario pretende determinar las percepciones de los docentes de las instituciones educativas públicas que atienden estudiantes en condición de vulnerabilidad, en relación con la coherencia y la pertinencia de la presente unidad didáctica diseñada para soportar el ambiente de aprendizaje y su implementación como modelo para promover la adquisición de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma

extranjero. Los enunciados para cada pregunta surgen de la revisión documental respecto al actual proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero en Colombia y la articulación de los elementos considerados dentro del ambiente de aprendizaje para la atención educativa a la población señalada. Los constructos, definiciones conceptuales e ítems asociados son expresados en el apéndice L.

3.5.10.5. Instrumento No. 5 Cuestionario de percepción de los estudiantes con respecto al ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés que se genera con base en un modelo de unidad didáctica.

El presente cuestionario contiene 12 preguntas cuyos indicadores están diseñados en escala de Likert formulada en cuatro puntos equivalentes a Totalmente de acuerdo-, -De acuerdo-, -En desacuerdo- y -Totalmente en desacuerdo-. Este instrumento tiene como objetivo determinar las percepciones de los alumnos sobre el ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés que se genera con base en un modelo de unidad didáctica. Para su correcto diligenciamiento, los estudiantes de las instituciones educativas participantes deben señalar la respuesta que mejor refleje su opinión en relación con la experiencia que tuvo durante la implementación del ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés que se generó con base en un modelo de unidad didáctica.

Los doce interrogantes propuestos emanan de una adaptación de los 14 ítems presentados en el cuestionario de percepción de los docentes hacia el modelo de unidad didáctica, de tal forma, que el lenguaje empleado fuera adecuado y fácil de comprender para el alumnado, los constructos e ítems asociados se expresan en el apéndice N. Cabe reiterar que al igual que los instrumentos empleados en fases anteriores, los ítems formulados en los cuestionarios fueron sometidos a juicio de experto, de tal manera, que los enunciados que presentaron un valor inferior al establecido como válido, se reestructuraron empleando los comentarios y sugerencias, de manera ulterior, se realizó el pilotaje antes de su presentación a los participantes.

3.5.11. Procedimiento.

3.5.11.1. Administración de los instrumentos.

La intervención en el aula tuvo lugar durante los meses de abril, mayo y junio de 2018, en ella se desarrollaron 30 sesiones de clase de sesenta minutos cada una, distribuidas de a tres

sesiones por semana las cuales iniciaron a partir del regreso de la Semana Santa el día 2 de abril del presente año y finalizó el 15 de junio con la salida a vacaciones de mitad de año de los estudiantes. Se destaca que ambos grupos recibían sus clases de idioma extranjero durante los mismos días.

En concordancia con lo anterior expuesto, cada uno de los participantes tanto del grupo experimental como del grupo de control realizó un pre-test antes de comenzar la intervención y un post-test al culminarla. Al tratarse de menores de edad, fue necesario otorgar un permiso de consentimiento informado para participantes de la investigación para su aprobación respectiva de sus padres o acudientes de acuerdo con lo establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), 1974; ICBF, 2006a) y la Ley de Infancia y Adolescencia (ICBF, 2006b), su propósito fundamental fue el de proveer tanto a los padres de familia como a sus hijos una clara explicación de la naturaleza de la investigación al igual que su rol en ella como participantes. En el apéndice D se proveen los consentimientos informados a los padres y acudientes de los estudiantes que hicieron parte de este estudio. En concordancia con lo anterior, el grupo experimental trabajó sobre el ambiente de aprendizaje creado con base en la unidad didáctica que soporta el ambiente, denominada *Way to go* creada por el autor de la investigación y la cual consta de 30 sesiones de clases de aproximadamente 60 minutos para cada uno de los cuatros períodos académicos, 120 sesiones en total en concordancia con la nueva relación MCER con grados escolares en Colombia (MEN, 2016d).

Para su elaboración y posterior puesta en práctica se tuvieron en consideración: 1) las necesidades de la sociedad, es decir, las aproximaciones que ha planteado el gobierno nacional a través del MEN sobre lo que la escuela debe contribuir a satisfacer, 2) la planeación pedagógico-didáctica que se lleva a cabo en las IE públicas de las comunas 1 y 2 del norte de Bucaramanga y por último, 3) la caracterización de los canales de percepción de los estudiantes de grado séptimo en aras de adaptar estrategias pedagógico-didácticas a su contexto socio-cultural, posibilitando la inclusión mediante la estimulación multicanales para el aprendizaje significativo, lo que derivó en la adaptación de los referentes temáticos del grado séptimo a la presente unidad didáctica (MEN, 2016a). De igual manera, su secuencia fue desarrollada con el objeto de que inducir al alumnado a reflexionar sobre su propio proceso constructivo y cognitivo a través de las diferentes fases: 1) **exploración**- conflicto cognitivo-, 2) **elaboración**-

introducción de conceptos, procedimientos y análisis-, 3) **estructuración del conocimiento**, 4) **expresión** - aplicación del conocimiento- y 5) **análisis de la interiorización del aprendizaje**. En esta misma línea de ideas, cada sesión fue diseñada con el objeto de estimular los estilos predominantes de los discentes propiciando un mayor éxito académico en el área extranjera de lengua extranjera, partiendo del hecho de que el aprendizaje es una actividad social que se logra a través de la interacción, el lenguaje en contexto, el aprendizaje colaborativo, *input comprehensible*, la reducción de la ansiedad de los estudiantes, su participación activa y auto dirigida. Aunado a lo anterior, cada sesión cuenta con una serie de actividades a realizarse en el gestor de contenidos *Exelearning*, las cuales hacen uso de elementos claves para promover el aprendizaje significativo y su contenido puede ser operado en diversos sistemas y dispositivos digitales, lo que configura la creación del ambiente. Es preciso señalar, que al final de cada sesión se lleva a cabo un momento de evaluación para el aprendizaje donde se socializan los saberes y el conocimiento adquirido dentro de un ambiente de respeto y comunicación asertiva. En la figura 14 se expresan los elementos considerados para la creación del ambiente de aprendizaje dentro del aprendizaje del inglés para estudiantes en condición de vulnerabilidad explicados en los apartados anteriores.



Figura 2. Elementos del ambiente de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

La presente unidad didáctica puede detallarse en el apéndice R, en esta misma línea de ideas, como se mencionó anteriormente, el pre-test y el post-test fue extraído de los exámenes provistos por el ministerio de educación nacional y su serie de libros *Way to go* siguiendo las directrices del currículo sugerido para la enseñanza de idioma extranjero en Colombia en el grado séptimo de secundaria. Previamente a la realización del pre-test los discentes de ambos grupos contestaron los cuestionarios de actitud hacia el aprendizaje del inglés sometido a validación por expertos y el cuestionario VARK validado por Fleming & Mills (1992). Durante este proceso, se explicó de que se trataba cada uno de los cuestionarios y su utilidad para la presente investigación, asimismo, antes de su distribución al alumnado, se llevó a cabo una prueba de pilotaje con otro grupo de estudiantes de grado similar para determinar si existía ambigüedad en alguno de los descriptores de los dos cuestionarios para su reestructuración de tal manera que fuera comprensible para la muestra de estudiantes. Cabe destacar que se le fue informado a los estudiantes que solamente uno de los dos grupos recibiría las clases de lengua extranjera en el aula de tecnología, explicándoles que se debía a factores como edad y resultados académicos. En la tabla 5. se muestra el horario semanal de clases de ambos grupos analizados.

Tabla 5. Horario de clases de inglés de ambos grupos.

GRUPO	CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3
Experimental	Lunes 8:06-9:06 a.m.	Miércoles 9:30-10:30 a.m.	Viernes 11:30-12:30 a.m.
Control	Lunes 10:30-11:30	Miércoles 10:30-11:30 a.m.	Viernes 10:30-11:30 a.m.

. Fuente: Elaboración propia.

Por último, la validación del ambiente de aprendizaje mediante la evaluación de los docentes y estudiantes de las instituciones educativas participantes de las comunas 1 y 2 de Bucaramanga se efectuó durante los meses de agosto y septiembre de 2019, en la cual los participantes realizaron 12 sesiones de la unidad didáctica que soporta el ambiente de

aprendizaje y se llevó a cabo un análisis descriptivo de las percepciones de los participantes en torno a este.

3.6 Triangulación (Análisis de información)

Una vez obtenidos los datos mediante las diferentes técnicas e instrumentos que derivan de los procedimientos cuantitativos y cualitativos se procede a la triangulación con el objeto de verificar y establecer comparaciones de la información. Al respecto Aguilar y Barruso (2015) indican que la triangulación metodológica se refiere a la aplicación de diversos métodos en un mismo estudio con el fin de recolectar información comparando los resultados, analizando similitudes y diferencias.

En este mismo sentido, Vallejo y Mineira (2009) definen a la triangulación como la evaluación de la consistencia de los resultados, estos autores proponen tres procedimientos a seguir:

- Llevar a cabo un contraste entre los resultados cuantitativos y cualitativos con el objeto de determinar los alcances de lo cualitativo en comparación con lo cuantitativo, sin decantarse en la importancia del uno o del otro.
- Comparar información de diferentes fuentes, poniendo a la luz diferentes percepciones sin que se invalide la información divergente.
- Contrastar los resultados de diversos evaluadores permite la imparcialidad de la información.

Lo mencionado anteriormente, se lleva a cabo a cabalidad en la presente respetando los protocolos y explicitando con detalle cada una de las etapas del proceso. En esta misma línea de ideas, con el propósito de tener una visión más holística en el desarrollo de la presente investigación se utilizó la triangulación para el análisis e interpretación de los datos obtenidos en valoración hermenéutica de las mallas curriculares de las instituciones educativas de las comunas 1 y 2, el cuestionario VARK, las pruebas pre y post test, y los cuestionarios de evaluación del ambiente de aprendizaje dirigidos a los docentes y estudiantes. Cabe señalar que la fase cualitativa y cuantitativa se desarrollaron secuencialmente con la intención de que los resultados de la fase inicial encauzaran el diseño de los instrumentos utilizados en la recolección de los datos cuantitativos y como insumo relevante para contrastar o reafirmar lo encontrado en la fase cuantitativa. Asimismo, se puede apreciar la relación entre las fases y los métodos o técnicas utilizados para la recolección de datos.

CAPÍTULO IV RESULTADOS Y ANÁLISIS.

4.1 Fase cualitativa Análisis de la planeación pedagógico-didáctica de idioma extranjero en las comunas 1 y 2 del norte de Bucaramanga.

Las categorías de análisis emergieron de la revisión documental de la legislación colombiana con respecto a los estándares básicos y derechos de aprendizaje para el área de inglés, el plan nacional de bilingüismo que tiene como propósito mejorar la competitividad de los estudiantes del territorio nacional, conduciéndoles al logro del nivel B1, *intermedio*, de acuerdo con el MCER (British Council, 2002), a fin de mejorar su horizonte en el campo laboral y cultural, en respuesta a los nuevos requerimientos del mundo. En este texto se menciona el concepto de *Competencia*. Este último, según algunos teóricos es denominado el nuevo paradigma de la educación (Tobón et ál, 2010); y las consideraciones que desde la experiencia docente y la práctica investigativa se ponen en escena. Para el análisis de la información recolectada, se definieron las categorías emergentes descritas en la Figura 15.



Figura 3. Categorías de análisis para las unidades didácticas en el área de inglés.

Fuente: Elaboración propia.

Las unidades didácticas deben tener como propósito central guiar la construcción de las competencias relacionadas con el dominio del idioma inglés. Enseguida se describen las variables que se tuvieron en cuenta para analizar las unidades didácticas.

1. Planeación basada en el Currículo sugerido por el MEN (2016d)

El currículo sugerido (MEN, 2016d) propone para su implementación institucional que se lleven a cabo las siguientes tareas en las instituciones educativas:

- Evaluar el Plan de área de inglés y de las mallas curriculares.
- Tomar decisiones sobre aspectos relevantes a adaptar de la propuesta a los documentos curriculares de la I.E.
- Construir versiones revisadas de los documentos que articulen aspectos derivados de la propuesta curricular.
- Planear la puesta en escena del currículo en el aula.

Lo anterior, permiten el análisis del contexto y sus necesidades para una implementación adecuada.

2. Material didáctico “Way to go!”

Los textos Way to go! (2016c) fueron desarrollados bajo el enfoque comunicativo y las metodologías de aprendizaje por tareas y proyectos, y se encuentran alineados con el Currículo Sugerido de inglés para grados de sexto 6°- a once 11°- y con la Cartilla de los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés. Es una serie de libros dirigida a los estudiantes y docentes de los grados sexto -6°, séptimo -7°- y octavo -8°- de educación básica y media, materiales enfocados en cuatro ejes temáticos transversales: Democracia y Paz, Salud, Medio Ambiente y Globalización.

3. Derechos básicos de aprendizaje en L2

“Describen saberes y habilidades que los estudiantes deben aprender y desarrollar en el área de inglés en los grados de secundaria del sistema educativo colombiano y se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia” (MEN, 2016a, p. 7).

4. Estándares básicos de competencias en L2

Criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia. Con ellos, estamos diciéndole a la comunidad educativa y a los padres de familia, qué es lo que los niños y niñas deben aprender al final de cada grupo de niveles y qué deben ser capaces de hacer con eso que aprendieron, para que puedan desenvolverse de manera efectiva en el mundo estudiantil y laboral (MEN, 2006).

5.Necesidades de la Sociedad

“Aluden a aquellas interpretaciones que la Constitución del 91 y el Ministerio de Educación han realizado de la sociedad colombiana y que la escuela debe contribuir a satisfacer” (Chamorro, 2015, p.7). Corresponde en el contexto colombiano a la Ley 115 de 1994, el Plan Nacional Decenal de la Educación 2006-2016 (MEN,2008), las metas educativas 2021 (OEI, 2011) y el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (Departamento Nacional de Planeación, 2015).

6. Teoría de aprendizaje

Se explica dentro del plan de área una teoría de aprendizaje que esté relacionada con la instrucción (Schunk, 2012).

7. Objetivos

Instrumentos didácticos que permiten racionalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como seleccionar las prácticas metodológicas y de evaluación coherentes con esos objetivos para dar cuenta de las necesidades de los estudiantes (Salcedo, 2011).

8.Referentes temáticos por nivel y grado

El plan de área propone objetivos que orienten secuencialmente, el desarrollo de las habilidades, evidenciando la progresión del desarrollo de las capacidades de los estudiantes en la realización de tareas, desarrollo de proyectos y resolución de problemas (MEN, 2016c).

9. Metas de aprendizaje

Concebida como el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, y el de la competencia intercultural que no solo tome los elementos característicos de la cultura de la lengua objeto de estudio, sino que también promueva y valore la colombiana (MEN, 2016c).

10. Criterios de evaluación

Articulación entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación sumativa del proceso. La primera evalúa el aprendizaje del estudiante, la adquisición de habilidades y el desempeño

académico al final de un periodo académico, por otra parte, la segunda, se concibe como una retroalimentación constante de aprendizaje para consolidar la comprensión y el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua (Dochy et ál., 1999).

11. Funciones de L2

Definidas como aquellas expresiones específicas sobre la comprensión del lenguaje y producción lingüística relacionadas con la cognición (Vivas, 2016).

12. Competencia Comunicativa

Habilidad que tienen los sujetos de interpretar y representar diversos comportamientos sociales de una manera apropiada, dentro de una determinada comunidad de habla (Canale &Swain, 1980).

13. Preparación Pruebas Saber

Inclusión de pruebas que sirven de preparación para el examen de estado en grado 11° en las mallas curriculares.

14. Estrategias Pedagógico-Didácticas

Técnicas, procedimientos, estrategias y métodos para mejorar el proceso de enseñanza de una manera más amplia, significativa y profunda (Medina y Salvador, 2003).

15. Recursos Didácticos o Mediaciones

Los materiales que ayudan a comunicar contenidos para el aprendizaje y pueden servir para estimular y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, total o parcialmente (Pérez, 2010). En el apéndice P se analizan las cinco mallas curriculares en relación a su orientación al dominio del inglés en su comunidad educativa. Con respecto a las primeras seis categorías de análisis que versan sobre: Referentes temáticos por nivel y grado, material didáctico “*Way to go!*”, derechos básicos de aprendizaje en L2, estándares básicos de competencias en L2, necesidades de la sociedad y referentes temáticos por nivel y grado, se obtiene que en las planeaciones pedagógico-didácticas del área de inglés:

En un 80 % de las instituciones educativas no se implementa el material didáctico *Way to go!* propuesto por el MEN para el área de inglés, ni los derechos básicos de aprendizaje y tampoco se consideran las necesidades de la sociedad que para el caso son relevantes teniendo en cuenta que los colegios están ubicados en las comunas uno y dos de Bucaramanga que atiende estudiantes en condición de vulnerabilidad en el nivel de básica y media.

En un 40% de las instituciones educativas se implementan los referentes temáticos por nivel y grado y los estándares básicos de competencias en L2. En la Figura 16., se resume la valoración de las seis primeras categorías emergentes para el análisis de las unidades didácticas de las cinco instituciones participantes. Sobre el análisis de las categorías siete al doce se encuentra que, todas las instituciones plantean los criterios de evaluación para el área. En un 80% no se implementan las funciones de L2, en un 80% se implementan aspectos de la competencia comunicativa, y en un 60% se implementan teorías y metas de aprendizaje.

Continuando con el análisis en la figura 17, se presenta la valoración con respecto a las categorías: preparación pruebas Saber, estrategias Pedagógico-Didácticas y recursos Didácticos o Mediaciones para el área. Encontrándose que en un 60% se implementan la preparación para pruebas Saber y las descripciones de los recursos para el área de inglés. En un 40% se describen las estrategias pedagógico-didácticas en las cuales se fundamentan los procesos educativos. En la figura 18, se resume la valoración de las categorías siete al doce para el análisis de las unidades didácticas de las cinco instituciones participantes.

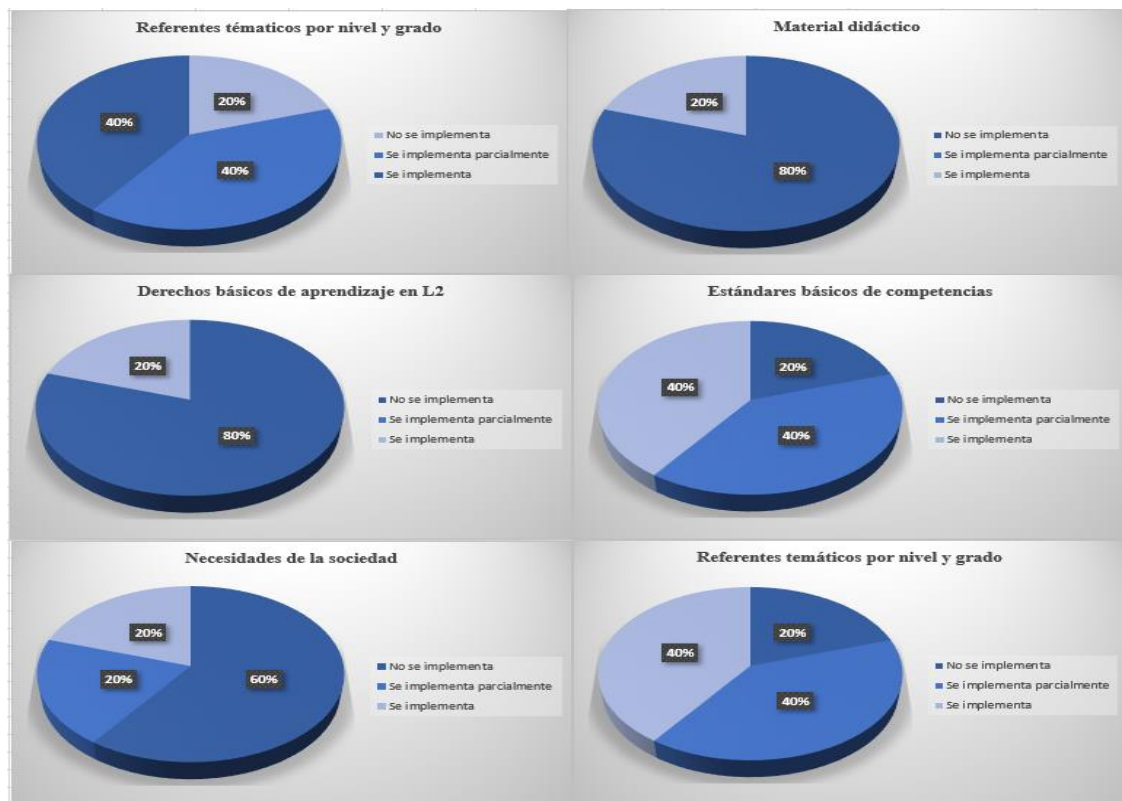


Figura 4. Valoración de las seis primeras categorías emergentes de análisis para las cinco unidades didácticas o planes de área de las instituciones educativas.

Fuente: Elaboración propia.

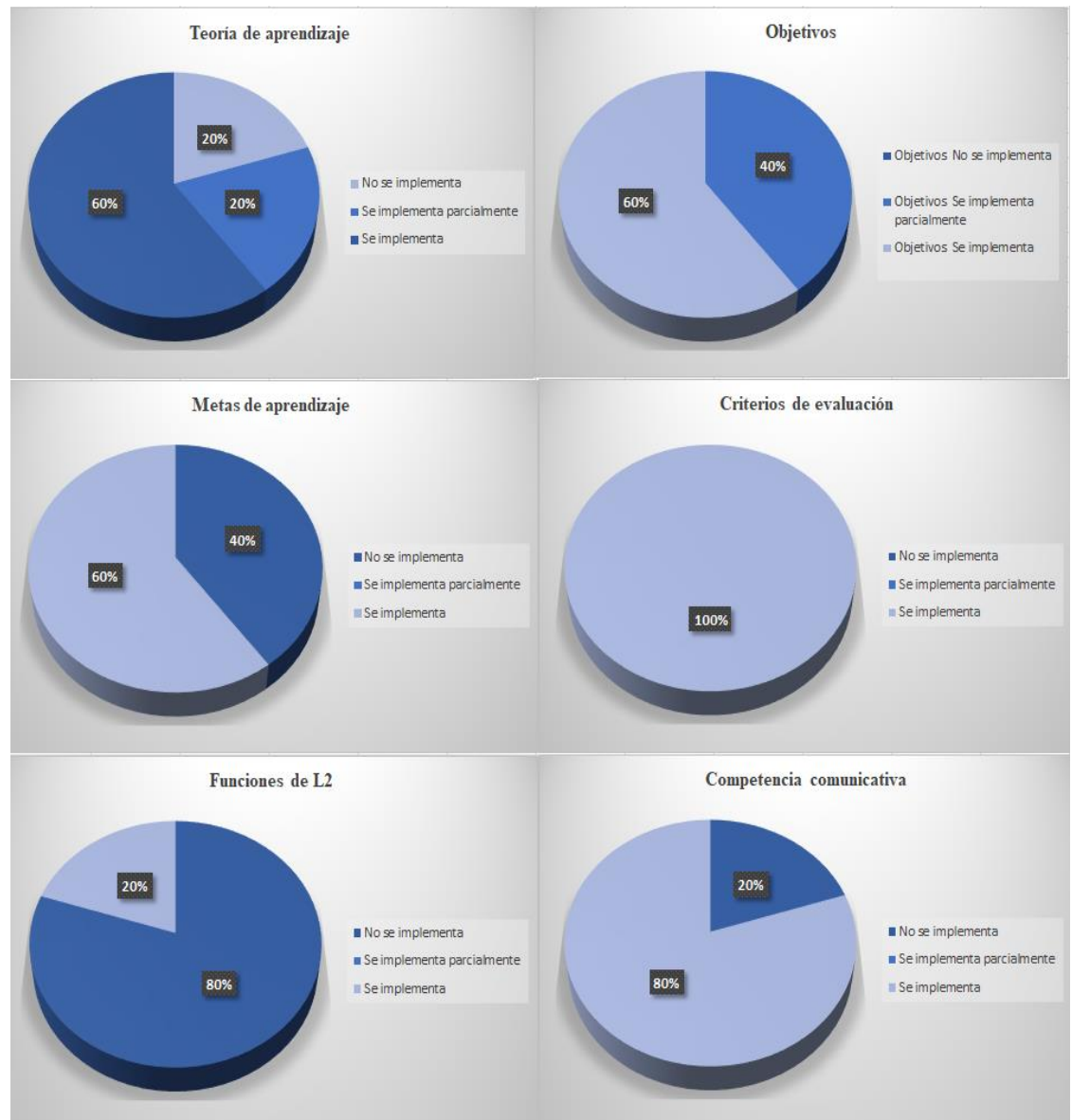


Figura 5. Valoración de las categorías 7 al 12 para el análisis de las cinco unidades didácticas o planes de área de las instituciones educativas.

Fuente: Elaboración propia.

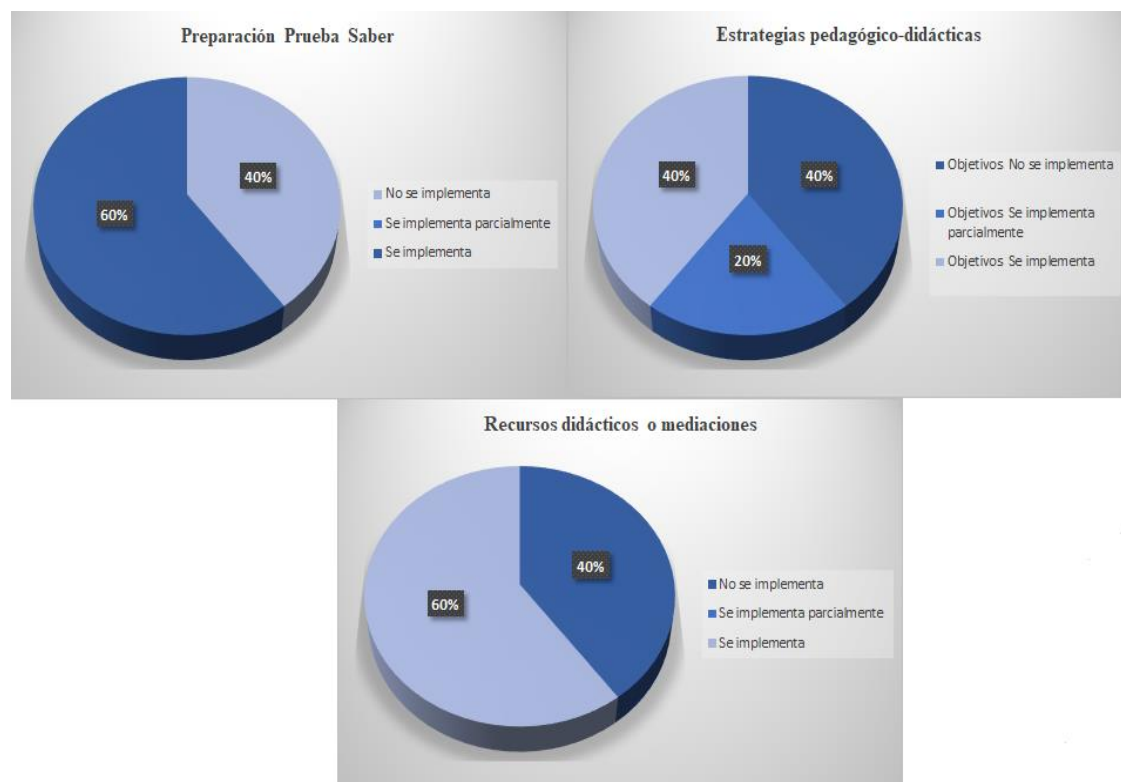


Figura 6. Valoración de las categorías 13 al 15 para el análisis de las cinco unidades didácticas o planes de área de las instituciones educativas.

Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto que destaca en común en esta muestra de planeaciones es la búsqueda del fortalecimiento del vocabulario en las primeras etapas o niveles escolares, la relación del conocimiento con su entorno y cotidianidad y el abordaje de las cuatro habilidades del lenguaje (hablar, escribir, escuchar, leer). Como aspectos convergentes, se pueden destacar los siguientes: El concepto de Lineamientos, Estándares y demás sugerencias emanadas por el Ministerio de Educación, son reinterpretadas de formas diversas *-a veces divergentes-* por los planteles aquí analizados. Es un aspecto a tener en cuenta, si se habla de Calidad educativa y garantías en el servicio. Los criterios establecidos por los planteles de las comunas 1 y 2 de Bucaramanga, son diversos, se evidencia que algunas Instituciones Educativas no describen claramente la orientación epistemológica que orienta su práctica.

Por otra parte, no se desarrolla una segunda lengua con la simple idea de tener otro idioma en la reserva intelectual de la memoria. Hay una necesidad que, de hecho, está comprendida y estudiada en el marco de las garantías mínimas de aprendizaje que un estudiante

debe percibir durante el desarrollo del Plan de estudios. De ahí que, más que potenciar las cuatro habilidades comunicativas inherentes a cada idioma y en el caso del inglés -*Speaking, Writing, Listening y Reading*- se hace imperativa la implementación de competencias en el aula de clase. El modelo de competencias apoya el acercamiento y entrelazamiento de las instituciones educativas con la sociedad y sus dinámicas de cambio, con el fin de que estén en condiciones de contribuir tanto al desarrollo social y económico como al equilibrio ambiental y ecológico. Una idea ulterior, a manera de reflexión de este compendio, se podría sugerir el empleo de un enfoque Socio-formativo, Tobón, Pimienta y García (2010), en el caso de la dinamización de los planes de área llevados a la escena práctica del aula. Mejor aún, y teniendo en cuenta que actualmente se cuenta con profesores muy calificados para la enseñanza de la lengua extranjera, además de la proyección esperada desde la esfera gubernamental. ¿Qué pasaría si el desarrollo y dinamización de estas didácticas estuviese mediado por un trabajo elaborado de forma reflexiva, mediante una guía que acompañe el proceso?

Finalmente, con base en los resultados de la caracterización de las instituciones educativas y la revisión documental, se fundamenta la unidad didáctica para que posteriormente se adapte al contexto socio-cultural donde se desarrolla la presente investigación con el fin de crear un ambiente de aprendizaje que fortalezca las cuatro destrezas lingüísticas de L2 y cumplir con los objetivos del Programa Nacional de Bilingüismo. A continuación, se presentan los aspectos metodológicos de la fase cuantitativa.

4.2. Fase cuantitativa Impacto del ambiente de aprendizaje soportado en un modelo de una unidad didáctica para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad.

La IE María Cano es de carácter público y atiende estudiantes en condición de vulnerabilidad de la comuna dos de Bucaramanga, se ha seleccionado por conveniencia, muestreo válido de acuerdo con Battaglia (2008) citado por Hernández et ál., (2014), “por facilidad de acceso y cuyos resultados aplican para muestras similares” (p.176). Para implementar el modelo de unidad didáctica con el propósito de promover la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés para estudiantes de grado séptimo.

Para establecer la efectividad del uso del modelo de una unidad didáctica para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés, se configuraron dos grupos, el denominado control y el experimental. El grupo experimental trabajó inmerso en un ambiente

de aprendizaje soportado en el uso de la unidad didáctica diseñada para promover la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés con base en la estimulación de los canales de percepción, y el grupo control desarrolló actividades con metodología tradicional.

Las asociaciones entre rendimiento y canales de percepción de los participantes, se establecieron para los dos grupos, mediante la aplicación de un pre test y un post test propuesto en el libro “Way to go” proporcionado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el cual es un test de múltiple respuesta que mide el aprendizaje de las cuatro habilidades lingüísticas del inglés (Apéndice I.). El grupo experimental estuvo conformado por 8 mujeres y 14 hombres, con una edad promedio de 13 años y el grupo control, se configuró por 16 mujeres y 18 hombres, con edad promedio de 12 años. Cabe señalar que el grupo experimental presenta mayores índices de reprobación de la asignatura y pérdida de año.

4.2.1. Caracterización de los canales de percepción de dos grupos de estudiantes grado séptimo. Resultados aplicación instrumento VARK.

Grupo control

Para establecer estadísticamente las relaciones entre canales de percepción y rendimiento académico, se parte del análisis de varianzas. En la tabla 6. se presentan los resultados para el grupo control y se indica en rojo los ítems que se eliminan porque no hay varianza, es decir solo se presentan una vez en el grupo.

Tabla 6. Resultados VARK del grupo control.

ID	Grupo	VAR	Visual	Aural/Auditivo	Reader/ Writer (leer/escribir)	Kinesthetic (experiencia/práctica)
201	Control	R	4	3	5	4
202	Control	K	2	2	5	7
203	Control	A	2	7	4	3
204	Control	RK	3	3	5	5
205	Control	A	3	7	5	1
206	Control	A	5	6	1	4
207	Control	V	6	4	2	4
208	Control	A	2	6	4	4
209	Control	R	1	5	6	4
210	Control	VA	6	6	1	3
211	Control	A	4	5	3	4
212	Control	V	5	4	4	3
213	Control	A	3	8	4	1

214	Control	K	3	5	2	6
215	Control	A	0	8	4	4
216	Control	R	4	4	6	2
217	Control	V	5	4	3	4
218	Control	VA	5	5	2	4
219	Control	A	2	6	4	4
220	Control	A	2	8	1	5
221	Control	R	1	5	6	4
222	Control	VK	5	4	2	5
223	Control	AR	2	6	6	2
224	Control	A	3	7	3	3
225	Control	A	2	6	4	4
226	Control	R	0	4	7	5
227	Control	RK	2	4	5	5
228	Control	K	4	4	2	6
229	Control	R	1	5	6	4
230	Control	A	4	5	4	3
231	Control	K	5	2	3	6
232	Control	V	5	4	3	4
233	Control	R	4	3	5	4
234	Control	A	3	8	1	4

Fuente: Elaboración propia.

Grupo experimental

En la tabla 7. se indica en rojo los ítems que se eliminan porque no hay varianza, es decir solo se presentan una vez en el grupo.

Tabla 7. Resultados VARK del grupo experimental

ID	Grupo	VARK	Visual	Aural/ Auditivo	R (leer/ escribir)	K (experiencia/práctica)
21	experimental	K	4	2	2	8
22	experimental	K	4	2	2	8
101	experimental	K	3	4	3	6
102	experimental	K	4	3	3	6
103	experimental	V	6	4	4	2
104	experimental	V	5	4	4	3
105	experimental	R	3	4	6	3
106	experimental	K	4	2	3	7
107	experimental	VA	5	5	4	2
108	experimental	A	3	6	4	3

109	experimental	K	2	2	2	10
110	experimental	K	1	5	3	7
111	experimental	K	1	5	3	7
112	experimental	K	2	5	3	6
113	experimental	K	4	3	2	7
114	experimental	R	3	4	5	4
115	experimental	R	3	3	6	4
116	experimental	K	1	2	1	12
117	experimental	AR	3	5	5	3
118	experimental	K	4	2	4	6
119	experimental	A	1	8	2	5
123	experimental	VA	5	5	3	3

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento propuesto se validó calculando el alfa de Cronbach, que permite estimar la fiabilidad del instrumento, estableciendo que los ítems miden lo que se pretende y están altamente correlacionados (George & Mallery, 2003), el resultado del alfa de Cronbach para el instrumento VARK adaptado, fue de 0,849 que de acuerdo con la escala establecida por los mencionados autores está en el nivel de bueno, fue calculado haciendo uso del software SPSS.

Los criterios de George & Mallery (2003), sugieren que los coeficientes de alfa de Cronbach, se evalúen de la siguiente forma:

- © Coeficiente alfa >.9 es excelente
- © Coeficiente alfa >.8 es bueno
- © Coeficiente alfa >.7 es aceptable
- © Coeficiente alfa >.6 es cuestionable
- © Coeficiente alfa >.5 es pobre
- © Coeficiente alfa <.5 es inaceptable

Los grupos control y experimental quedaron caracterizados de acuerdo con lo descrito en la tabla 8.

Tabla 8. Caracterización de los canales de percepción de los grupos control y experimental.

Estudiantes	Canal o canales de percepción	Número de estudiantes grupo control	Número de estudiantes grupo experimental
Monomodales	Visual	4	2
	Cenestésico	4	12
	Aural/auditivo	13	2
	Leer/escribir	7	4
Multimodales	VA	2	2
	RK	2	
Total de estudiantes		32	22

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Resultados del pre-test y pos-test para el grupo control

Habilidad lingüística leer

Los estudiantes del grupo control caracterizados con canal de percepción preferente visual, obtuvieron el mejor promedio en lectura en el pretest, le siguieron los estudiantes con canal preferente aural/auditivo y en tercer lugar se ubicaron los estudiantes con canal preferente R, que corresponde a preferencia por la información mostrada por palabras (leer/escribir), con el mismo promedio que obtuvieron los estudiantes con multicanal visual/aural/auditivo (VA) con un promedio de 4, de acuerdo con lo descrito en la figura 19. En las tablas siguientes en las que se describen los resultados por canal y habilidad, se señala en rojo el puntaje más alto en pretest y postest y la diferencia más alta obtenida en la habilidad evaluada en postest.

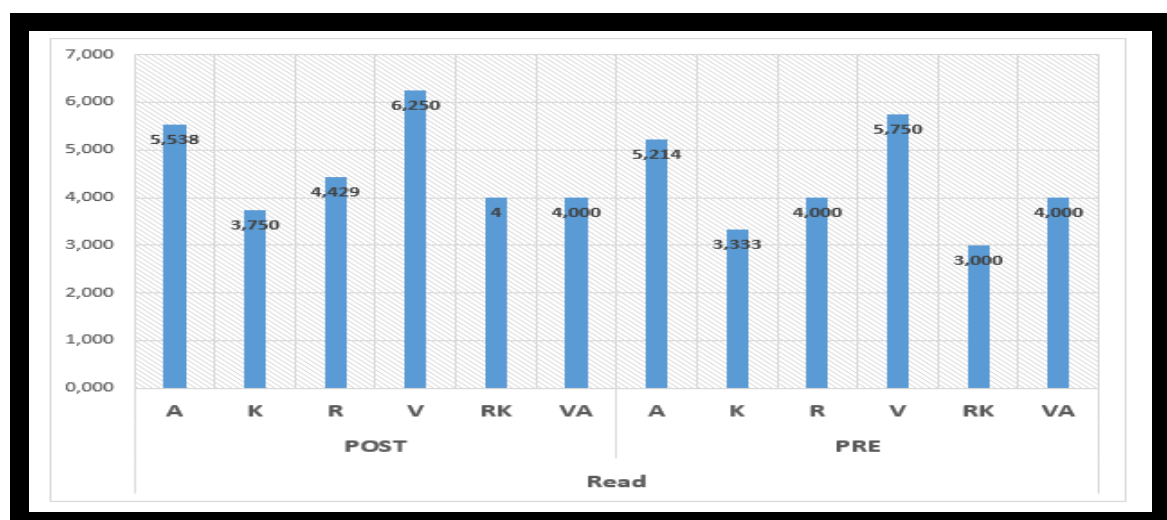


Figura 7. Evaluación habilidad leer por estilo de aprendizaje en grupo control

Fuente: Elaboración propia.

En la prueba de rendimiento denominada postest los estudiantes del grupo control en la habilidad leer obtuvieron los mejores resultados, excepto los que se ubican en la categoría multimodal VA que mantienen un promedio de 4, los demás estudiantes y categorías obtuvieron una mejora en el puntaje que se discrimina por categoría, en la tabla 9.

Tabla 9. Análisis puntajes obtenidos en pretest y postest habilidad lingüística leer.

Canal	Puntaje pre-test	Puntaje pos-test	Diferencia
A	5,214	5,538	0,324
K	3,333	3,750	0,417
R	4,000	4,429	0,429
V	5,750	6,250	0,500
RK	3,000	4,000	1,000
VA	4,000	4,000	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Habilidad lingüística escuchar

Los estudiantes del grupo control caracterizados con canal de percepción preferente visual, obtuvieron el mejor promedio en escucha en el pretest, le siguieron los estudiantes con canal preferente aural/auditivo y en tercer lugar, se ubicaron los estudiantes con canal preferente R que corresponde a preferencia por la información mostrada por palabras (leer/escribir). De acuerdo con lo pormenorizado en la figura 20.

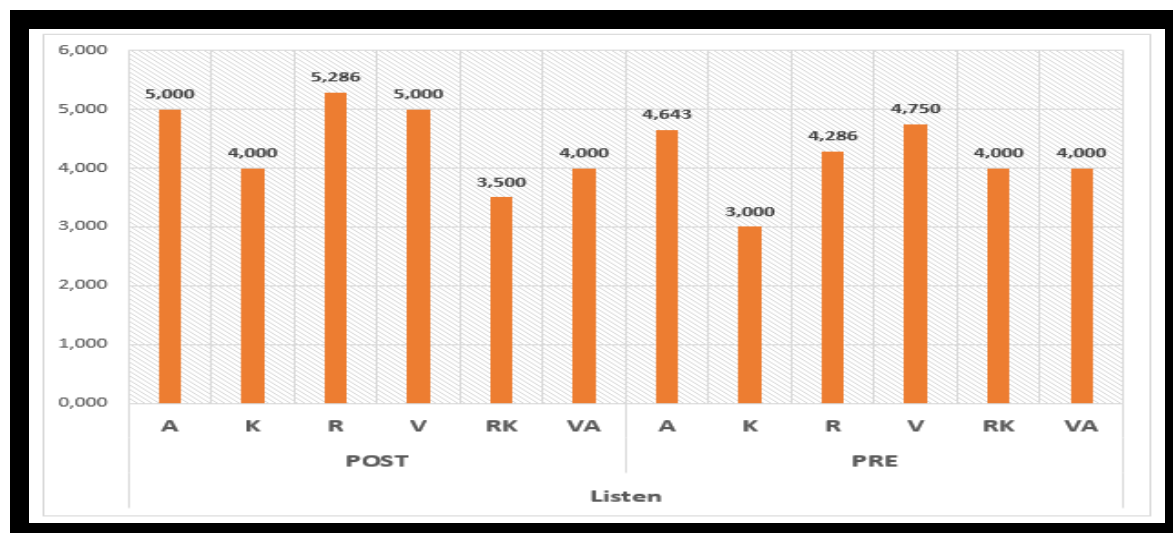


Figura 8. Evaluación habilidad escuchar por estilo de aprendizaje en grupo control

Fuente: Elaboración propia.

En la prueba de rendimiento denominada postest los estudiantes del grupo control en la habilidad leer obtuvieron mejores resultados, excepto los que se ubicaron en la categoría multimodal RA que disminuyeron su promedio en 0,5 puntos y los estudiantes que se ubicaron en la categoría multimodal VA que mantuvieron un promedio de 4, los demás estudiantes y categorías obtuvieron una mejora en el puntaje que se discrimina por categoría en la tabla 10.

Tabla 10. Análisis puntajes obtenidos en pre-test y pos-test habilidad lingüística escuchar.

Canal	Puntaje pre-test	Puntaje pos-test	Diferencia
A	4,643	5,000	0,357
K	3,000	4,000	1,000
R	4,286	5,286	1,000
V	4,750	5,000	0,250
RK	4,000	3,500	-0,500
VA	4,000	4,000	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Habilidad lingüística escribir

Los estudiantes del grupo control que tienen canal de percepción preferente visual y multicanal VA (visual/aural-auditivo), obtuvieron el mejor promedio en la habilidad lingüística escribir en el pretest, le siguen los estudiantes con canal preferente aural/auditivo y, en tercer lugar, se ubicaron los estudiantes con canal preferente R. De acuerdo con lo pormenorizado en la figura 21. En la prueba de rendimiento denominada postest los estudiantes del grupo control en la habilidad escribir obtuvieron mejores resultados, de acuerdo con los descrito en la tabla 11.

Tabla 11. Análisis puntajes obtenidos en pretest y postest habilidad lingüística escribir.

Canal	Puntaje pre-test	Puntaje pos-test	Diferencia
A	5,214	5,462	0,248
K	3,333	4,250	0,917
R	5,143	5,286	0,143
V	5,500	5,750	0,250
RK	4,000	4,500	0,500
VA	5,500	6,500	1,000

Fuente: Elaboración propia.

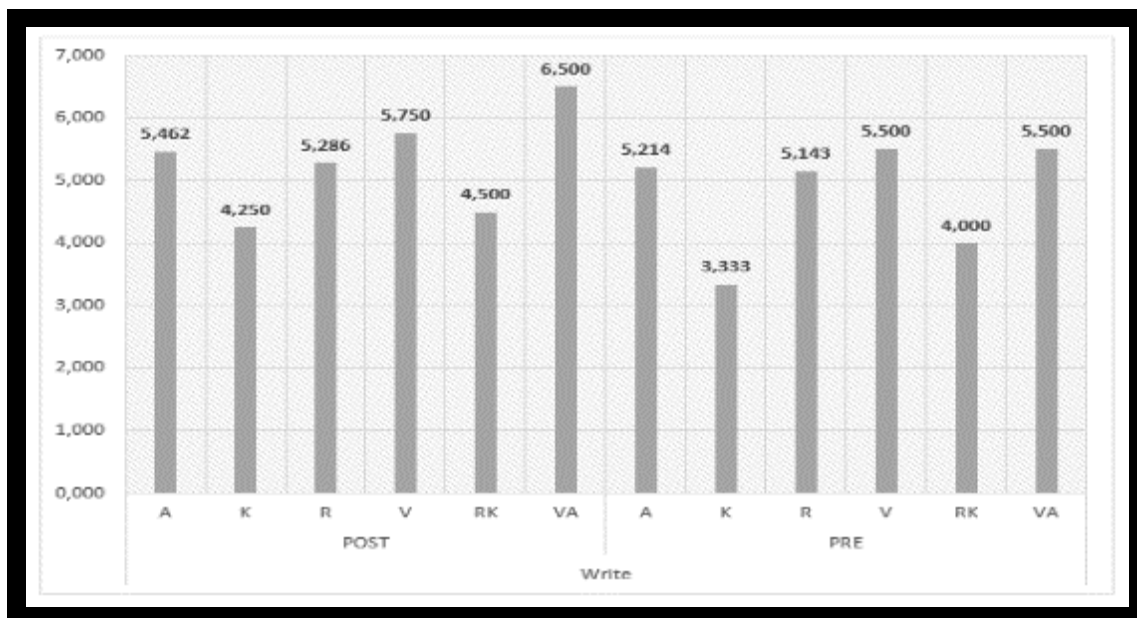


Figura 9. Evaluación habilidad escribir por estilo de aprendizaje en grupo control

Fuente: Elaboración propia.

Habilidad lingüística hablar

Los estudiantes del grupo control que tienen canal de percepción preferente visual, obtuvieron el mejor promedio en la habilidad lingüística hablar en el pretest, le siguieron los estudiantes con canal preferente multicanal RK (leer-escribir/cenestésico y, en tercer lugar, se ubicaron los estudiantes con canal preferente A. De acuerdo con lo pormenorizado en la figura 22. En la prueba de rendimiento denominada postest los estudiantes del grupo control que tienen canal preferente Cenestésico son los únicos que obtuvieron mejores resultados en la habilidad hablar, de acuerdo con los descrito en la tabla 12. los otros grupos se mantuvieron como el caso de los estudiantes con canal preferente (VA) y los otros grupos tuvieron bajos resultados.

Tabla 12. Análisis puntajes obtenidos en pretest y pos-test habilidad lingüística hablar.

Canal	Puntaje pre-test	Puntaje pos-test	Diferencia
A	5,071	4,692	-0,379
K	4,333	4,500	0,167
R	5,000	4,571	-0,429

V	6,750	6,250	-0,500
RK	5,500	5,000	-0,500
VA	4,500	4,500	0,000

Fuente: Elaboración propia.

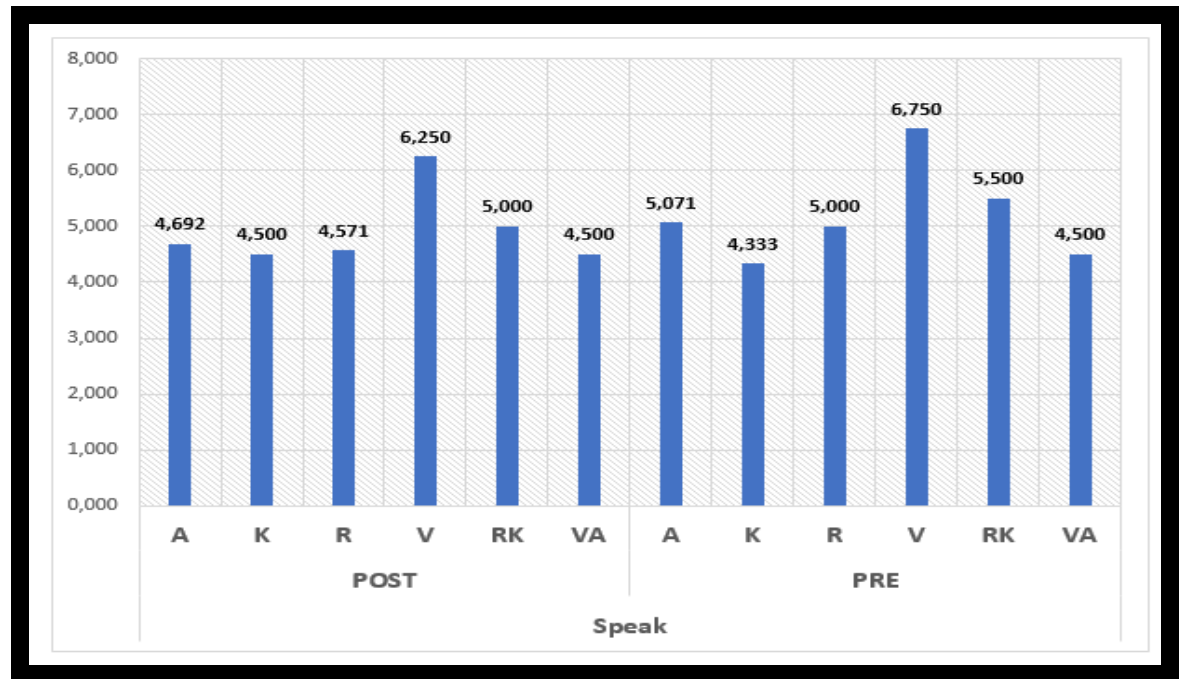


Figura 10. Evaluación habilidad hablar por estilo de aprendizaje en grupo control

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3. Resultados del pretest y postest para el grupo experimental.

Habilidad lingüística leer

Los estudiantes del grupo experimental que tienen canal de percepción preferente R (leer/escribir), obtuvieron el mejor promedio en lectura en el pretest, le siguieron los estudiantes con canal preferente visual y aural/auditivo con el mismo promedio y en tercer lugar se ubicaron los estudiantes con canal preferente K, que corresponde a preferencia por la información obtenida con base en la experiencia o la práctica. En coherencia con lo descrito en la figura 23.

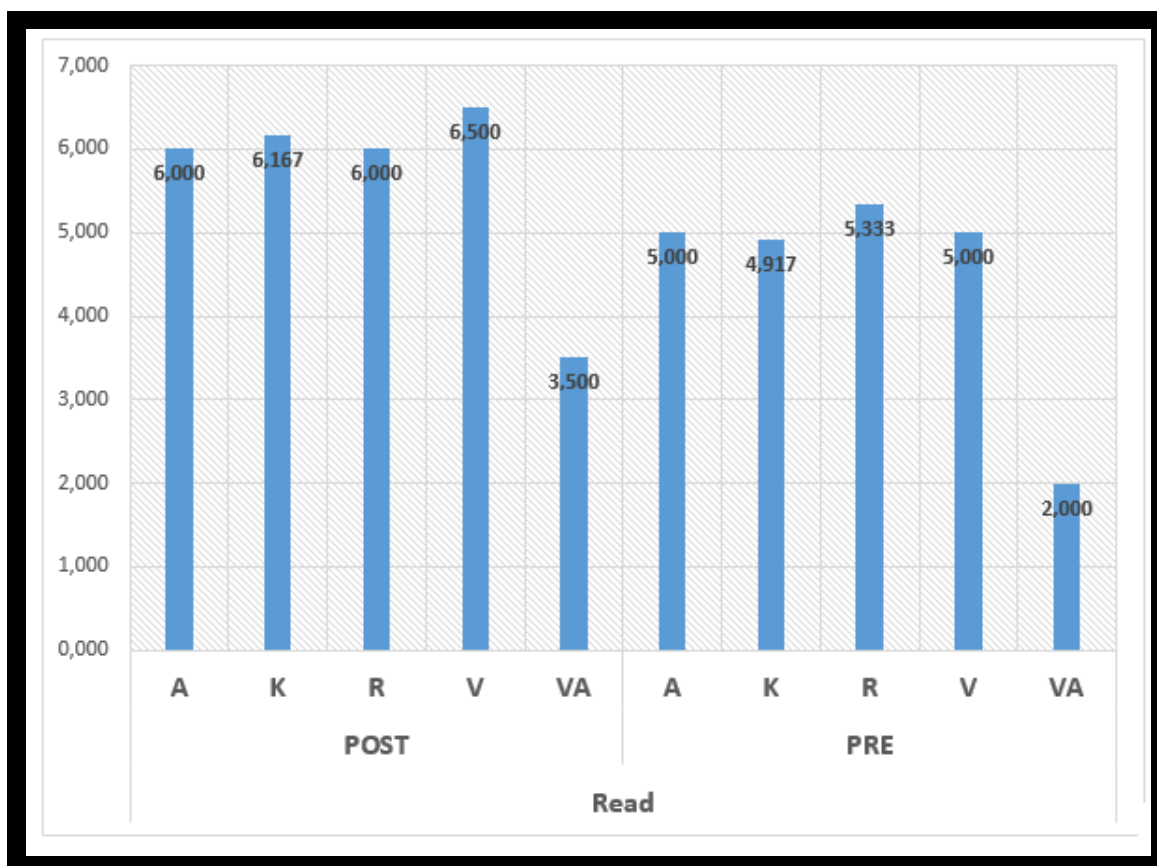


Figura 11. Evaluación habilidad leer por estilo de aprendizaje en grupo experimental

Fuente: Elaboración propia.

En la prueba de rendimiento denominada posttest los estudiantes del grupo experimental en la habilidad leer en todas las categorías de canales preferentes, obtuvieron mejores resultados de acuerdo con lo descrito en la tabla 13.

Tabla 13. Análisis puntajes obtenidos en pretest y pos-test habilidad lingüística leer.

Canal	Puntaje pre-test	Puntaje pos-test	Diferencia
A	5,000	6,000	1,000
K	4,917	6,167	1,250
R	5,333	6,000	0,667
V	5,000	6,500	1,500
VA	2,000	3,500	1,500

Fuente: Elaboración propia.

Habilidad lingüística escuchar

Los estudiantes del grupo experimental que tienen canal de percepción preferente auditivo obtuvieron el mejor promedio en escucha en el pretest, le siguieron los estudiantes con canal preferente K (experiencia/práctica) y, en tercer lugar, se ubicaron los estudiantes con canal preferente V que corresponde a preferencia por la información mostrada por palabras imágenes. De acuerdo con lo pormenorizado en la figura 24.

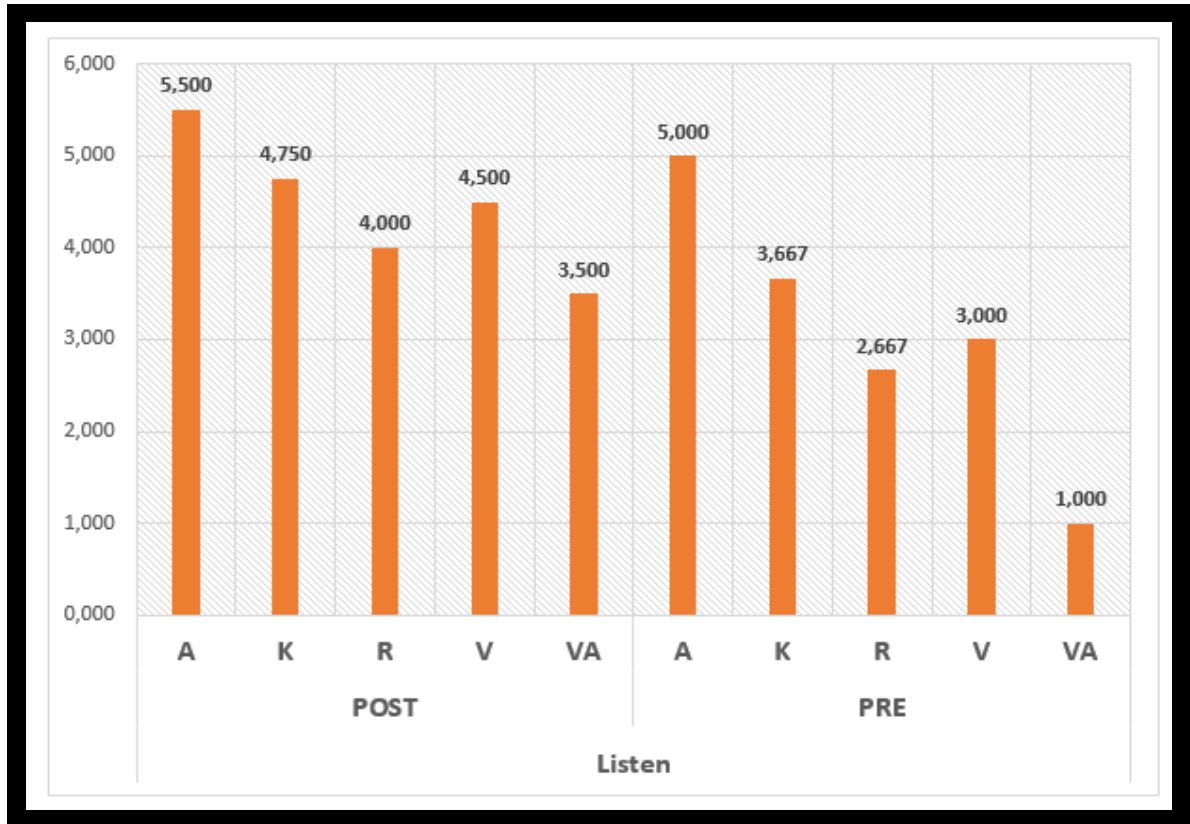


Figura 12. Evaluación habilidad escuchar por estilo de aprendizaje en grupo experimental.

Fuente: Elaboración propia.

En la prueba de rendimiento denominada posttest los estudiantes del grupo experimental en la habilidad escuchar obtuvieron mejores resultados en todas las categorías de acuerdo con la información registrada en la tabla 14.

Tabla 14. Análisis puntajes obtenidos en pretest y posttest habilidad lingüística escuchar grupo experimental.

Canal	Puntaje pre-test	Puntaje pos-test	Diferencia
A	5,000	5,500	0,500
K	3,667	4,750	1,083
R	2,667	4,000	1,333
V	3,000	4,500	1,500
VA	1,000	3,500	2,500

Fuente: Elaboración propia.

Habilidad lingüística escribir

Los estudiantes del grupo experimental que tienen canal de percepción preferente R (leer/escribir), obtuvieron el mejor promedio en la habilidad lingüística escribir en el pretest, le siguieron los estudiantes con canal preferente A (aural/auditivo) y, en tercer lugar, se ubicaron los estudiantes con canal preferente K (Experiencia/práctica) que corresponde al cenestésico. En coherencia con la descripción de la figura 25.

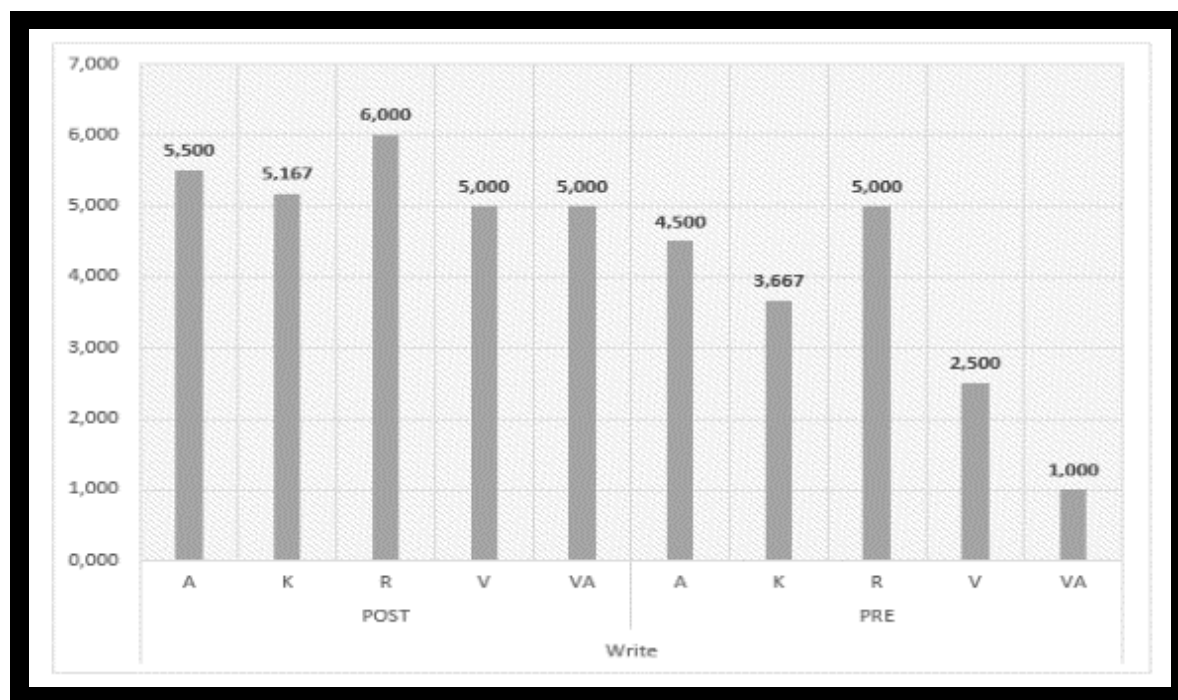


Figura 13. Evaluación habilidad escribir por estilo de aprendizaje en grupo experimental.

Fuente: Elaboración propia.

En la prueba de rendimiento denominada postest los estudiantes del grupo control en la habilidad escribir obtuvieron mejores resultados, de acuerdo con los descrito en la tabla 15.

Tabla 15. Análisis puntajes obtenidos en pretest y postest habilidad lingüística escribir.

Canal	Puntaje pre-test	Puntaje pos-test	Diferencia
A	4,500	5,500	1,000
K	3,667	5,167	1,500
R	5,000	6,000	1,000
V	2,500	5,000	2,500
VA	1,000	5,000	4,000

Fuente: Elaboración propia.

Habilidad lingüística hablar

Los estudiantes del grupo experimental que tienen canal de percepción preferente aura/auditivo (A), obtuvieron el mejor promedio en la habilidad lingüística hablar en el pretest, le siguieron los estudiantes con canal preferente K y, en tercer lugar, se ubicaron los estudiantes con canal preferente R y V con el mismo promedio. De acuerdo con lo descrito en la figura 26.

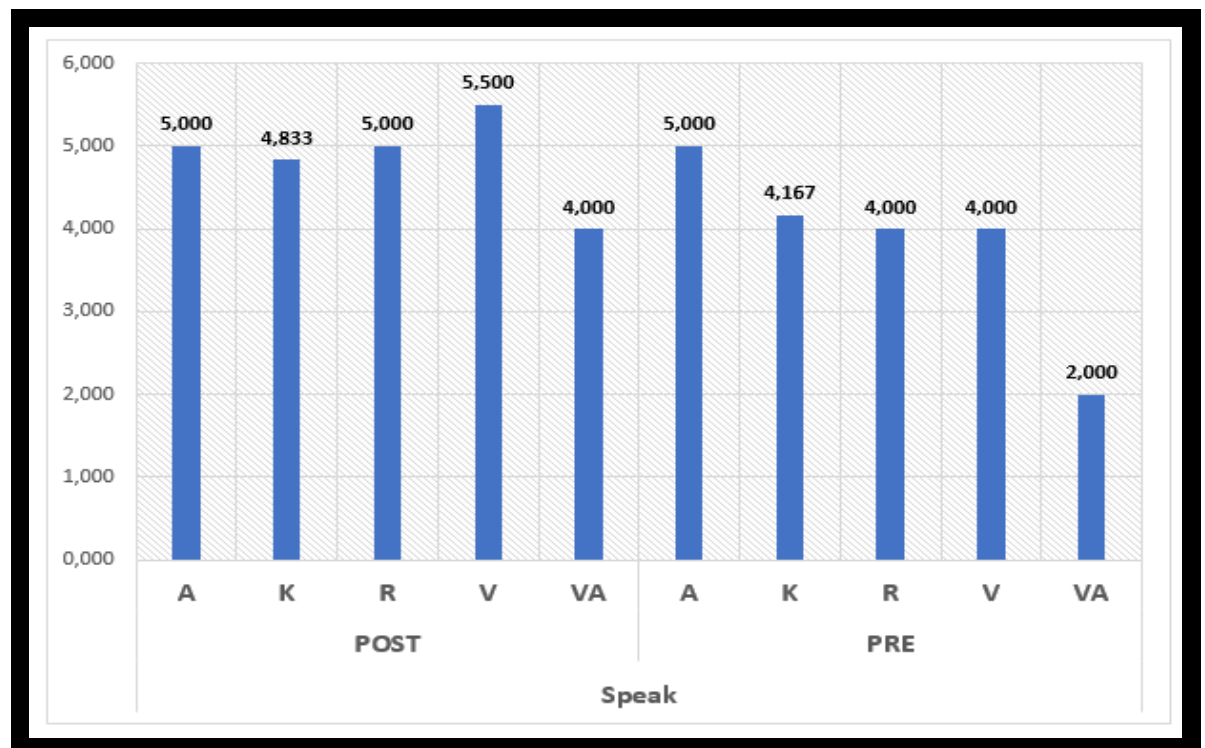


Figura 14. Evaluación habilidad hablar por estilo de aprendizaje en grupo experimental.

Fuente: Elaboración propia.

En la prueba de rendimiento denominada postest los estudiantes del grupo experimental que tienen canal preferente A (aural/auditivo) son los únicos que mantuvieron igual resultado en pretest en postest, el resto de los grupos obtuvieron mejores resultados sin superar a los del canal A, de acuerdo con la información presentada en la tabla 16.

Tabla 16. Análisis puntajes obtenidos en pre-test y pos-test habilidad lingüística hablar.

Canal	Puntaje pre-test	Puntaje pos-test	Diferencia
A	5,000	5,000	0,000
K	4,167	4,833	0,666
R	4,000	5,000	1,000
V	4,000	5,500	1,500
VA	2,000	4,000	2,000

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados por grupo para las cuatro habilidades lingüísticas evaluadas en las pruebas pretest y postest, se comparan a continuación a través de la representación de los gráficos de cajas y bigotes. En la figura 27, se presenta la distribución de los datos del grupo control en las cuatro habilidades lingüísticas para el área de inglés.

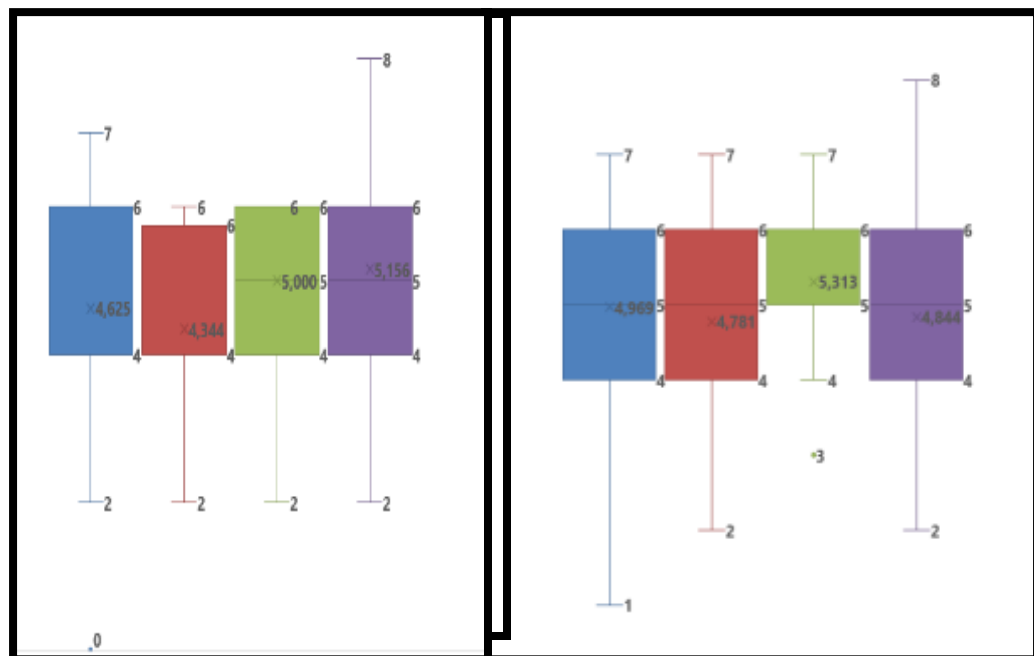


Figura 15. Análisis de los datos obtenidos en las pruebas pretest (izquierda) y postest (derecha) obtenidos por parte del grupo control. Comparación de los resultados en las habilidades de lectura (azul), escucha (rojo), escritura (verde) y habla (morado).

Fuente: Elaboración propia.

Los datos del grupo control en pretest y postest sobre la adquisición de habilidades lingüísticas se interpretan de la siguiente forma: para **la habilidad lectura** los estudiantes obtuvieron en promedio de la prueba de inglés un puntaje de 4,625 puntos sobre los 10 puntos posibles. La longitud de la caja es igual al rango intercuartil (Longitud de la caja=Rango Intercuartil (RI)), que para este caso representa 2 puntos. En la caja se centra el 50% de los datos que están entre 4 puntos (primer cuartil, Q1) y 6 puntos (tercer cuartil, Q3). El valor máximo fue 7 puntos y el mínimo 2 puntos. Se presentó un dato atípico de 0. Los bigotes superior e inferior son asimétricos (1 puntos hacia arriba y 2 puntos hacia abajo) indicando variabilidad hacia puntajes bajos, la mediana fue de 4,625 y de acuerdo con su ubicación los datos tuvieron una distribución ligeramente asimétrica.

En postest los resultados en la habilidad lectura los datos se comportaron de la siguiente forma: el dato mínimo 1 el máximo 7. Q1 correspondió a 4 y Q3 fue 6. La mediana que representa al valor central de los datos recolectados correspondió a 4,969. La distribución de los datos es más simétrica por la ubicación de la mediana.

Los datos del pretest en lo referente a la **habilidad lingüística escuchar** se organizaron de la siguiente forma: el valor de Q1 fue de 4 puntos y Q3 fue de 6 puntos, el RI para esta habilidad fue de 2. Los bigotes superior e inferior son asimétricos indicando variabilidad hacia puntajes bajos. La mediana se desplazó ligeramente hacia Q1, es decir hacia los puntajes bajos.

Los datos del postest para la misma habilidad muestran mayor dispersión entre sí los datos se encuentran entre 2 y 7 puntos. La mediana se desplazó ligeramente hacia Q3 pasando de 4,344 en pretest a 4,781. El RI se mantuvo en 2 puntos. Los bigotes indican que los datos se han dispersado ligeramente hacia los puntajes altos.

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

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

Con respecto a la **habilidad lingüística hablar** los datos muestran que los puntajes en pretest estuvieron entre 2 y 8 puntos sobre los 10 puntos posibles de obtener. En pretest Q1 correspondió a 4 y Q3 fue 6 puntos. La mediana correspondió a 5,156 puntos. Los bigotes superior e inferior son simétricos (2 puntos hacia arriba y 2 puntos hacia abajo). Lo cual indica dispersión de los datos en un rango de 6 puntos.

En el postest el grupo control obtuvo resultados entre 2 y 8 puntos la mediana se desplazó ligeramente a puntajes bajos, pasó de 5,156 puntos en pretest a 4,844 puntos. El RI se mantiene en dos puntos, lo cual muestra un retroceso en la adquisición de la habilidad.

En la figura 28, se presenta la distribución de los datos del grupo experimental en las cuatro habilidades lingüísticas para el área de inglés.

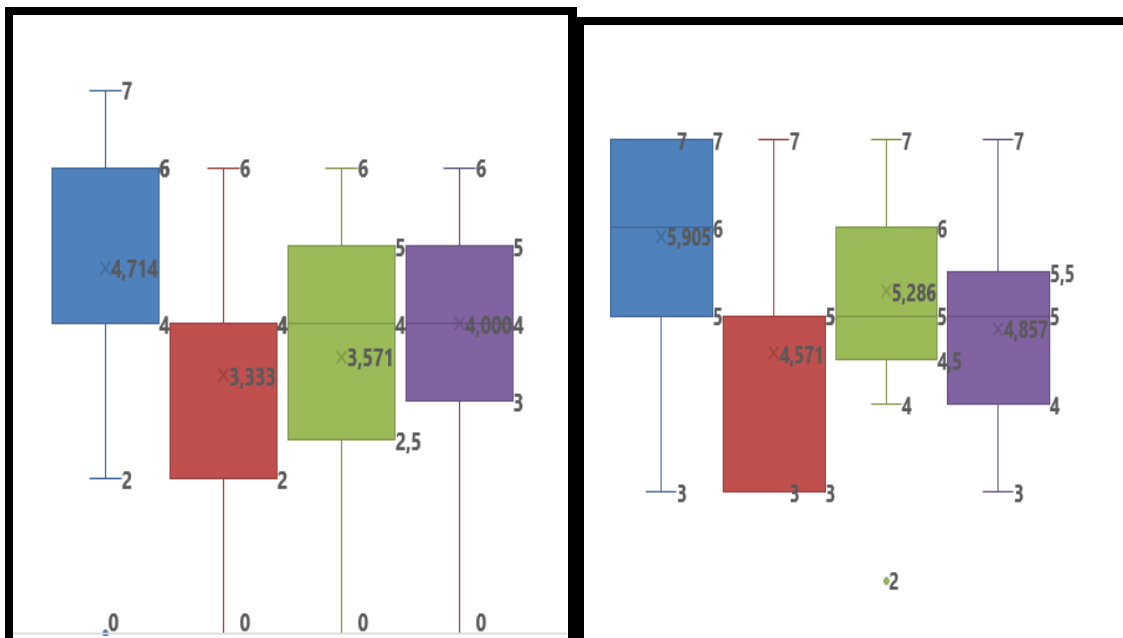


Figura 16. Análisis de los datos obtenidos en las pruebas pretest (izquierda) y posttest (derecha) una vez implementado el modelo de una unidad didáctica. Comparación de los resultados en las habilidades de lectura (azul), escucha (rojo), escritura (verde) y habla (morado).

Fuente: Elaboración propia datos del proceso.

Los datos del grupo experimental asociados a la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés se interpretan de la siguiente forma: para la **habilidad lectura** los estudiantes de la Institución María Cano obtuvieron en el pretest un promedio de 4,714 sobre los 10 puntos posibles. La longitud de la caja es igual al rango intercuartil (Longitud de la caja=Rango Intercuartil (RI)), que para este caso representa 2 puntos. En la caja se centra el 50% de los datos que están entre 4 puntos (primer cuartil, Q1) y 6 puntos (tercer cuartil, Q3). El valor máximo fue 7 puntos y el mínimo 2 puntos. Los bigotes superior e inferior son asimétricos (1 puntos hacia arriba y 2 puntos hacia abajo) indicando variabilidad hacia puntajes bajos, la mediana fue de 4,714 y de acuerdo con su ubicación los datos tuvieron una distribución ligeramente asimétrica; se presentó un dato atípico de 0 puntos, se considera atípico porque es un puntaje lejos de la tendencia general de los datos.

Continuando con la habilidad de lectura, en el postest los estudiantes del grupo experimental obtuvieron una mejora que se evidencia en los cambios de los valores correspondientes a Q1 y Q3, el valor mínimo paso de 4 a 5 y el puntaje máximo fue 7 sobre 10 puntos incrementando el resultado en 1 punto. Los bigotes superior e inferior son asimétricos indicando **variabilidad hacia puntajes altos**, la mediana fue de 5,905 incrementó en 1,191.

En la **habilidad escucha** se puede decir que, por la forma de la caja, los datos se concentraron entre los valores de 2 y 4 que correspondían al Q1 y Q3. El valor mínimo en la prueba fue de 0 puntos y el máximo de 6. La mediana que representa el lugar central de la muestra correspondió a 3,333. De acuerdo con la longitud de los bigotes el 25 % de los datos están entre 0 y 2 y otro 25% se ubica entre los puntajes 4 y 6 puntos, están simétricamente distribuidos entre los puntajes bajos y altos.

En el postest los estudiantes **obtuvieron una mejora** que se traduce en la reducción del bigote inferior que pasó de 0 a 3, el 50% de los datos se ubicaron en el rango intercuartil que va de 3 a 5 puntos. Lo anterior indica mejores resultados el puntaje máximo pasó de 6 a 7 puntos. Los bigotes superior e inferior son asimétricos indicando **variabilidad hacia puntajes altos**. La mediana pasó de 3,333 a 4, 571, el valor mínimo en la prueba pasó de 0 a 3.

En lo referente a la **habilidad escribir** los datos se ubicaron en un rango de 0 a 6 punto, Q1 tuvo un valor de 2.5 y Q3 se ubicó en 5 puntos. La mediana esta desplazada hacia Q1. El RI es de 2, 5 puntos. Los bigotes indican que hay variabilidad hacia los puntajes bajos, entre Q1 y el valor mínimo hay una diferencia de 2,5 puntos mientras que la diferencia entre Q3 y el bigote superior es de 1 punto.

Los puntajes que obtuvieron los estudiantes en la prueba de inglés postest van de 4 puntos a 7 puntos sobre los 10 puntos posibles. El valor de Q1 es de 4 lo que indica un incremento de un 1,5 punto y el valor de Q3 fue de 6, el RI fue de 2 puntos y la caja que se define permite inferir que el 50% de los datos se centran entre Q1 y Q3. La longitud de los bigotes indica que hay variabilidad hacia los puntajes altos. La diferencia entre Q3 y el valor máximo es de 1 punto. La mediana pasó de 3,371 a 5,286, el valor mínimo en la prueba pasó de 0 a 4, con lo cual se concluye que hubo una mejora en la adquisición de la habilidad. Hubo un dato atípico de 2 puntos.

El análisis sobre la adquisición de la **habilidad hablar** en el pretest indica que sí en la caja se centra el 50% de los datos estos se ubicaron entre 3 (primer cuartil, Q1) y 5 puntos (tercer cuartil, Q3). El valor máximo fue 6 puntos y el mínimo 0 puntos. Los bigotes superior e inferior son asimétricos (1 puntos hacia arriba y 3 puntos hacia abajo) indicando variabilidad hacia puntajes bajos, la mediana fue de 4,000 y de acuerdo con su ubicación los datos tuvieron una distribución ligeramente asimétrica; los datos se distribuyeron en un intervalo de 0 a 6 puntos.

En postest los estudiantes del grupo experimental en la **habilidad habla** obtuvieron una mejora que se evidencia en el intervalo de los datos, que pasó de 0 a 6 a un intervalo de 3 a 7 puntos. Q1 pasó de 3 puntos a 4 puntos, Q3 pasó de 5 puntos a 5, 5, lo que indica que los datos se desplazan a valores superiores. El valor mínimo en pretest fue de 0 y en postest paso a 3 puntos, el bigote inferior tenía una longitud de 3 y paso a 1, es decir que el desplazamiento de los datos hacia valores superiores es un indicador de mejora en dicha habilidad.

En conjunto los gráficos de bigotes y cajas para las habilidades lingüísticas en inglés evidencian una mejora luego de la implementación del modelo de una unidad didáctica con el propósito de estimular los canales de percepción, las medianas en todos los casos incrementaron: lectura pasó de 4,714 a 5,905 puntos, escucha pasó de 3,333 a 4,571 puntos, escritura pasó de 3,571 a 5, 286 y habla pasó de 4,000 a 4,857. Los Q1 para cada habilidad

incrementaron en un punto, para el caso de la habilidad escritura, el incremento fue de 1,5 puntos, el rango intercuartil estaba definido de 2,5 a 5 puntos, es decir el RI fue de 2,5 puntos en pretest, éste pasó a ser 1,5. Pero Q1 incremento en 2 puntos y Q3 en 1 punto es decir los puntajes se desplazaron hacia la escala superior. Para la habilidad habla, el puntaje mínimo que obtuvieron los estudiantes pasó de 0 a 3 puntos, Q1 paso de 3 a 4 y Q3 paso de 5 a 5, 5 es decir hubo mejora en los puntajes obtenidos por parte de los estudiantes.

En la tabla 17, se presentan las estadísticas descriptivas por grupo, las medias y las desviaciones estándar por habilidad que resultaron en conjunto más altas para el grupo experimental es decir los datos en conjunto fueron más dispersos.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos del pretest para los grupos control y experimental.

	Grupo	Mean	Std. Deviation	N
Read	Control	4,625	1,8622	32
	Exp	4,714	1,7647	21
	Total	4,660	1,8075	53
Listen	Control	4,344	1,2342	32
	Exp	3,333	1,6228	21
	Total	3,943	1,4730	53
Write	Control	5,000	1,0160	32
	Exp	3,571	1,7485	21
	Total	4,434	1,5129	53
Speak	Control	5,156	1,4615	32
	Exp	4,000	1,4832	21
	Total	4,698	1,5638	53
Total	Control	19,125	3,8332	32
	Exp	15,619	5,0939	21
	Total	17,736	4,6622	53

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

La prueba a utilizar para establecer el efecto de los canales de percepción VARK (visual, kinestésico o cenéstesico, aural o auditivo, leer, escribir) sobre la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés (hablar, leer, escribir y escuchar) es la prueba de Pillai's Trace, como parte de un análisis MANOVA cuando se analizan dos grupos (Bizquerra, 1989, citado por Dicovskyi, 2002, p.29). En la tabla 18, se presenta en rojo los resultados del análisis MANOVA con base en el pretest del grupo control y experimental.

Tabla 18. Análisis MANOVA grupo control y experimental.

Multivariate Tests^a

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,942	195,031 ^b	4,000	48,000	,000
	Wilks' Lambda	,058	195,031 ^b	4,000	48,000	,000
	Hotelling's Trace	16,253	195,031 ^b	4,000	48,000	,000
	Roy's Largest Root	16,253	195,031 ^b	4,000	48,000	,000
Grupo	Pillai's Trace	,287	4,830 ^b	4,000	48,000	,002
	Wilks' Lambda	,713	4,830 ^b	4,000	48,000	,002
	Hotelling's Trace	,403	4,830 ^b	4,000	48,000	,002
	Roy's Largest Root	,403	4,830 ^b	4,000	48,000	,002

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Read	,101 ^a	1	,101	,030	,862
	Listen	12,945 ^b	1	12,945	6,609	,013
	Write	25,876 ^c	1	25,876	14,168	,000
	Speak	16,951 ^d	1	16,951	7,844	,007
	Total	155,850 ^e	1	155,850	8,157	,006
Intercept	Read	1105,912	1	1105,912	332,192	,000
	Listen	747,284	1	747,284	381,552	,000
	Write	931,536	1	931,536	510,059	,000
	Speak	1062,989	1	1062,989	491,862	,000
	Total	15305,736	1	15305,736	801,058	,000
Grupo	Read	,101	1	,101	,030	,862
	Listen	12,945	1	12,945	6,609	,013
	Write	25,876	1	25,876	14,168	,000
	Speak	16,951	1	16,951	7,844	,007
	Total	155,850	1	155,850	8,157	,006
Error	Read	169,786	51	3,329		
	Listen	99,885	51	1,959		
	Write	93,143	51	1,826		
	Speak	110,219	51	2,161		
	Total	974,452	51	19,107		
Total	Read	1321,000	53			
	Listen	937,000	53			
	Write	1161,000	53			
	Speak	1297,000	53			
	Total	17802,000	53			
Corrected Total	Read	169,887	52			
	Listen	112,830	52			
	Write	119,019	52			
	Speak	127,170	52			
	Total	1130,302	52			

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

La prueba mostró que hay diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del grupo control y experimental. El grupo control tiene mejores puntajes en *listen* ($p=0,013$), “*write*” ($p=0,000$), “*speak*” ($p=0,007$) y total ($p=0,006$). Únicamente los puntajes son iguales en la prueba de lectura ($p=0,862$), en esta habilidad no hay diferencia significativa.

En la tabla 18, se observa que hubo diferencias significativas en la prueba realizada al grupo control y experimental. En este punto el grupo control tiene mejores resultados en las habilidades de escucha, escritura y habla. Las medias estimadas por grupo control y experimental se describen junto con los valores más bajos y altos en la prueba y por habilidad lingüística en la tabla 19.

Tabla 19. Comparación de medias grupo control y experimental en pretest.

Dependent Variable	Grupo	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Read	Control	4,625	,323	3,977	5,273
	Exp	4,714	,398	3,915	5,514
Listen	Control	4,344	,247	3,847	4,840
	Exp	3,333	,305	2,720	3,946
Write	Control	5,000	,239	4,520	5,480
	Exp	3,571	,295	2,979	4,163
Speak	Control	5,156	,260	4,635	5,678
	Exp	4,000	,321	3,356	4,644
Total	Control	19,125	,773	17,574	20,676
	Exp	15,619	,954	13,704	17,534

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Para probar las hipótesis de homogeneidad de varianzas que se enunciaron de la siguiente forma:

H_0 : Los canales de percepción caracterizados tienen una incidencia similar estadísticamente sobre la adquisición de una habilidad lingüística en el área de inglés (hablar, escuchar, leer o escribir); comparados de dos en dos.

H_1 : Al menos uno de los canales de percepción tiene una incidencia estadísticamente significativa sobre la adquisición de una habilidad lingüística en el área de inglés.

Se planteó por una parte el análisis MANOVA, para establecer si el canal preferente monomodal o multimodal influye sobre los resultados de las pruebas de habilidades lingüísticas, encontrando que VARK tiene influencia sobre los resultados de “Write” ($p=0,019$)

y el puntaje total ($p=0,011$), hay tendencia a mostrar diferencias significativas en la prueba “Listen” ($p=0,11$). De acuerdo con la tabla 20. En ese sentido, la caracterización de los canales de percepción preferentes de los alumnos al momento de procesar información está estrechamente ligado con la transposición didáctica lo que impacta positivamente en los logros alcanzados por los discentes de manera similar a estudios realizados en este mismo ámbito (Alonso y Gallego, 2003; Arellano, 2018; Estrada, 2018). Por lo tanto, la comprensión de los canales perceptivos predominantes permite discurrir sobre las fortalezas y debilidades al aprender, con ello implementar estrategias didácticas que propendan lograr mejores resultados de aprendizaje.

Tabla 20. Análisis MANOVA incidencia canales de percepción adquisición de la habilidad lingüística.

Multivariate Tests ^a						
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,937	144,537 ^b	4,000	39,000	,000
	Wilks' Lambda	,063	144,537 ^b	4,000	39,000	,000
	Hotelling's Trace	14,824	144,537 ^b	4,000	39,000	,000
	Roy's Largest Root	14,824	144,537 ^b	4,000	39,000	,000
VARK	Pillai's Trace	,590	1,453	20,000	168,000	,105
	Wilks' Lambda	,507	1,479	20,000	130,298	,099
	Hotelling's Trace	,791	1,482	20,000	150,000	,095
	Roy's Largest Root	,480	4,036 ^c	5,000	42,000	,004
Grupo	Pillai's Trace	,295	4,088 ^b	4,000	39,000	,007
	Wilks' Lambda	,705	4,088 ^b	4,000	39,000	,007
	Hotelling's Trace	,419	4,088 ^b	4,000	39,000	,007
	Roy's Largest Root	,419	4,088 ^b	4,000	39,000	,007
VARK * Grupo	Pillai's Trace	,487	1,455	16,000	168,000	,122
	Wilks' Lambda	,566	1,534	16,000	119,785	,099
	Hotelling's Trace	,677	1,586	16,000	150,000	,079
	Roy's Largest Root	,513	5,387 ^c	4,000	42,000	,001
Tests of Between-Subjects Effects						
Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Read	40,530 ^a	10	4,053	1,316	,254
	Listen	40,104 ^b	10	4,010	2,316	,028
	Write	61,971 ^c	10	6,197	4,562	,000

	Speak	42,658 ^d	10	4,266	2,120	,044
	Total	555,207 ^e	10	55,521	4,055	,001
Intercept	Read	537,003	1	537,003	174,356	,000
	Listen	380,508	1	380,508	219,747	,000
	Write	479,138	1	479,138	352,754	,000
	Speak	597,085	1	597,085	296,734	,000
	Total	7921,796	1	7921,796	578,540	,000
VARK	Read	22,716	5	4,543	1,475	,218
	Listen	16,682	5	3,336	1,927	,110
	Write	20,787	5	4,157	3,061	,019
	Speak	15,791	5	3,158	1,570	,190
	Total	232,969	5	46,594	3,403	,011
Grupo	Read	,001	1	,001	,000	,988
	Listen	8,889	1	8,889	5,133	,029
	Write	20,030	1	20,030	14,746	,000
	Speak	11,156	1	11,156	5,544	,023
	Total	117,147	1	117,147	8,555	,006
VARK * Grupo	Read	13,369	4	3,342	1,085	,376
	Listen	14,943	4	3,736	2,157	,090
	Write	23,484	4	5,871	4,322	,005
	Speak	8,249	4	2,062	1,025	,406
	Total	191,500	4	47,875	3,496	,015
Error	Read	129,357	42	3,080		
	Listen	72,726	42	1,732		
	Write	57,048	42	1,358		
	Speak	84,512	42	2,012		
	Total	575,095	42	13,693		
Total	Read	1321,000	53			
	Listen	937,000	53			
	Write	1161,000	53			
	Speak	1297,000	53			
	Total	17802,000	53			
Corrected Total	Read	169,887	52			
	Listen	112,830	52			
	Write	119,019	52			
	Speak	127,170	52			
	Total	1130,302	52			

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Las medias y las desviaciones estándar por habilidad y canal preferente se describen en la tabla 21. Los datos son más dispersos entre los estudiantes que en su caracterización se identificaron como multimodales, lo anterior puede ser resultado del número de individuos en esas categorías que son notablemente inferiores.

Tabla 21. Estadísticos descriptivos de los resultados VARK por habilidad lingüística.

Dependent Variable	VARK	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Read	A	5,107	,663	3,769	6,446
	K	4,125	,566	2,982	5,268
	R	4,667	,606	3,445	5,889
	RK	3,000 ^a	1,241	,496	5,504
	V	5,375	,760	3,841	6,909
	VA	3,000	,877	1,229	4,771
Listen	A	4,821	,497	3,818	5,825
	K	3,333	,425	2,476	4,190
	R	3,476	,454	2,560	4,392
	RK	4,000 ^a	,930	2,122	5,878
	V	3,875	,570	2,725	5,025
	VA	2,500	,658	1,172	3,828
Write	A	4,857	,440	3,968	5,746
	K	3,500	,376	2,741	4,259
	R	5,071	,402	4,260	5,883
	RK	4,000 ^a	,824	2,337	5,663
	V	4,000	,505	2,982	5,018
	VA	3,250	,583	2,074	4,426
Speak	A	5,036	,536	3,954	6,118
	K	4,250	,458	3,326	5,174
	R	4,500	,489	3,512	5,488
	RK	5,500 ^a	1,003	3,476	7,524
	V	5,375	,614	4,135	6,615
	VA	3,000	,709	1,569	4,431
Total	A	19,821	1,399	16,999	22,644
	K	15,208	1,194	12,798	17,619
	R	17,714	1,277	15,138	20,291
	RK	16,500 ^a	2,617	11,220	21,780
	V	18,625	1,602	15,391	21,859
	VA	11,750	1,850	8,016	15,484

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Enseguida, se implementó la prueba Tukey para las comparaciones por canales y habilidades lingüísticas correspondientes, al respecto Gómez (2006) afirma que, se aplica esta prueba una vez concluida el análisis de varianza con el objeto de determinar mayores diferencias significativas cuando existan dos o más tratamientos. La tabla 22. muestra las comparaciones mencionadas.

Tabla 22. Comparaciones por habilidad y canal preferente de los estudiantes con base en la prueba Tukey.

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) VARK	(J) VARK	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Read	A	K	,588	,6307	,936	-1,295	2,470
		R	,787	,7075	,873	-1,324	2,899
		RK	2,188	1,3162	,564	-1,742	6,117
		V	-,313	,8401	,999	-2,820	2,195
		VA	2,188	,9811	,246	-,741	5,116
	K	A	-,588	,6307	,936	-2,470	1,295
		R	,200	,7165	1,000	-1,939	2,339
		RK	1,600	1,3211	,829	-2,344	5,544
		V	-,900	,8477	,894	-3,431	1,631
		VA	1,600	,9876	,590	-1,348	4,548
	R	A	-,787	,7075	,873	-2,899	1,324
		K	-,200	,7165	1,000	-2,339	1,939
		RK	1,400	1,3594	,905	-2,658	5,458
		V	-1,100	,9063	,828	-3,805	1,605
		VA	1,400	1,0383	,757	-1,699	4,499
	RK	A	-2,188	1,3162	,564	-6,117	1,742
		K	-1,600	1,3211	,829	-5,544	2,344
		R	-1,400	1,3594	,905	-5,458	2,658
		V	-2,500	1,4329	,511	-6,778	1,778
		VA	,000	1,5199	1,000	-4,537	4,537
	V	A	,313	,8401	,999	-2,195	2,820
		K	,900	,8477	,894	-1,631	3,431
		R	1,100	,9063	,828	-1,605	3,805
		RK	2,500	1,4329	,511	-1,778	6,778
		VA	2,500	1,1328	,256	-,882	5,882
	VA	A	-2,188	,9811	,246	-5,116	,741
		K	-1,600	,9876	,590	-4,548	1,348
		R	-1,400	1,0383	,757	-4,499	1,699
		RK	,000	1,5199	1,000	-4,537	4,537
		V	-2,500	1,1328	,256	-5,882	,882
Listen	A	K	1,154	,4729	,166	-,258	2,566
		R	,888	,5305	,557	-,696	2,471
		RK	,688	,9869	,981	-2,259	3,634
		V	,521	,6299	,961	-1,360	2,401
		VA	2,188	,7356	,051	-,008	4,383
	K	A	-1,154	,4729	,166	-2,566	,258
		R	-,267	,5372	,996	-1,870	1,337
		RK	-,467	,9906	,997	-3,424	2,490
		V	-,633	,6356	,917	-2,531	1,264
		VA	1,033	,7405	,729	-1,177	3,244
	R	A	-,888	,5305	,557	-2,471	,696
		K	,267	,5372	,996	-1,337	1,870
		RK	-,200	1,0193	1,000	-3,243	2,843
		V	-,367	,6795	,994	-2,395	1,662
		VA	1,300	,7785	,559	-1,024	3,624
	RK	A	-,688	,9869	,981	-3,634	2,259
		K	,467	,9906	,997	-2,490	3,424
		R	,200	1,0193	1,000	-2,843	3,243
		V	-,167	1,0744	1,000	-3,374	3,041
		VA	1,500	1,1396	,774	-1,902	4,902
	V	A	-,521	,6299	,961	-2,401	1,360
		K	,633	,6356	,917	-1,264	2,531
		R	,367	,6795	,994	-1,662	2,395
		RK	,167	1,0744	1,000	-3,041	3,374
		VA	1,667	,8494	,381	-,869	4,202

Write	VA	A	-2,188	,7356	,051	-4,383	,008
		K	-1,033	,7405	,729	-3,244	1,177
		R	-1,300	,7785	,559	-3,624	1,024
		RK	-1,500	1,1396	,774	-4,902	1,902
		V	-1,667	,8494	,381	-4,202	,869
	A	K	1,525*	,4189	,009	,275	2,775
		R	,025	,4698	1,000	-1,377	1,427
		RK	1,125	,8741	,790	-1,484	3,734
		V	,625	,5579	,870	-1,041	2,291
		VA	1,875	,6515	,064	-,070	3,820
	K	A	-1,525*	,4189	,009	-2,775	-,275
		R	-1,500*	,4758	,033	-2,920	-,080
		RK	-,400	,8773	,997	-3,019	2,219
		V	-,900	,5630	,604	-2,581	,781
		VA	,350	,6558	,994	-1,608	2,308
	R	A	-,025	,4698	1,000	-1,427	1,377
		K	1,500*	,4758	,033	,080	2,920
		RK	1,100	,9028	,825	-1,595	3,795
		V	,600	,6018	,916	-1,197	2,397
		VA	1,850	,6895	,100	-,208	3,908
	RK	A	-1,125	,8741	,790	-3,734	1,484
		K	,400	,8773	,997	-2,219	3,019
		R	-1,100	,9028	,825	-3,795	1,595
		V	-,500	,9516	,995	-3,341	2,341
		VA	,750	1,0093	,975	-2,263	3,763
	V	A	-,625	,5579	,870	-2,291	1,041
		K	,900	,5630	,604	-,781	2,581
		R	-,600	,6018	,916	-2,397	1,197
		RK	,500	,9516	,995	-2,341	3,341
		VA	1,250	,7523	,564	-,996	3,496
	VA	A	-1,875	,6515	,064	-3,820	,070
		K	-,350	,6558	,994	-2,308	1,608
		R	-1,850	,6895	,100	-3,908	,208
		RK	-,750	1,0093	,975	-3,763	2,263
		V	-1,250	,7523	,564	-3,496	,996
Speak	A	K	,862	,5098	,545	-,659	2,384
		R	,362	,5718	,988	-1,345	2,070
		RK	-,438	1,0639	,998	-3,613	2,738
		V	-,771	,6791	,864	-2,798	1,256
		VA	2,063	,7930	,120	-,305	4,430
	K	A	-,862	,5098	,545	-2,384	,659
		R	-,500	,5791	,953	-2,229	1,229
		RK	-1,300	1,0678	,826	-4,488	1,888
		V	-1,633	,6852	,185	-3,679	,412
		VA	1,200	,7982	,664	-1,183	3,583
	R	A	-,362	,5718	,988	-2,070	1,345
		K	,500	,5791	,953	-1,229	2,229
		RK	-,800	1,0988	,977	-4,080	2,480
		V	-1,133	,7325	,637	-3,320	1,053
		VA	1,700	,8392	,346	-,805	4,205
	RK	A	-,438	1,0639	,998	-2,738	3,613
		K	1,300	1,0678	,826	-1,888	4,488
		R	,800	1,0988	,977	-2,480	4,080
		V	-,333	1,1582	1,000	-3,791	3,124
		VA	2,500	1,2285	,341	-1,167	6,167
	V	A	,771	,6791	,864	-1,256	2,798
		K	1,633	,6852	,185	-,412	3,679
		R	1,133	,7325	,637	-1,053	3,320
		RK	,333	1,1582	1,000	-3,124	3,791

		VA	2,833*	,9156	,038	,100	5,567
	VA	A	-2,063	,7930	,120	-4,430	,305
		K	-1,200	,7982	,664	-3,583	1,183
		R	-1,700	,8392	,346	-4,205	,805
		RK	-2,500	1,2285	,341	-6,167	1,167
		V	-2,833*	,9156	,038	-5,567	-,100
Total	A	K	4,129*	1,3299	,037	,159	8,099
		R	2,063	1,4917	,737	-2,390	6,515
		RK	3,563	2,7753	,792	-4,722	11,847
		V	,063	1,7714	1,000	-5,226	5,351
		VA	8,313*	2,0686	,003	2,137	14,488
	K	A	-4,129*	1,3299	,037	-8,099	-,159
		R	-2,067	1,5107	,745	-6,576	2,443
		RK	-,567	2,7855	1,000	-8,882	7,749
		V	-4,067	1,7874	,227	-9,403	1,269
		VA	4,183	2,0823	,355	-2,033	10,400
	R	A	-2,063	1,4917	,737	-6,515	2,390
		K	2,067	1,5107	,745	-2,443	6,576
		RK	1,500	2,8663	,995	-7,057	10,057
		V	-2,000	1,9109	,899	-7,704	3,704
		VA	6,250	2,1892	,068	-,285	12,785
	RK	A	-3,563	2,7753	,792	-11,847	4,722
		K	,567	2,7855	1,000	-7,749	8,882
		R	-1,500	2,8663	,995	-10,057	7,057
		V	-3,500	3,0213	,854	-12,519	5,519
		VA	4,750	3,2046	,677	-4,817	14,317
	V	A	-,063	1,7714	1,000	-5,351	5,226
		K	4,067	1,7874	,227	-1,269	9,403
		R	2,000	1,9109	,899	-3,704	7,704
		RK	3,500	3,0213	,854	-5,519	12,519
		VA	8,250*	2,3886	,015	1,119	15,381
	VA	A	-8,313*	2,0686	,003	-14,488	-2,137
		K	-4,183	2,0823	,355	-10,400	2,033
		R	-6,250	2,1892	,068	-12,785	,285
		RK	-4,750	3,2046	,677	-14,317	4,817
		V	-8,250*	2,3886	,015	-15,381	-1,119

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Producto de las comparaciones se obtuvo que los estudiantes con canal preferente visual lograron mejor desempeño en la habilidad escritura, comparado con los estudiantes auditivos, kinestésicos y lectores. Los estudiantes con canal multimodal obtuvieron los puntajes más bajos en la habilidad lingüística lectura (Ver tabla 23).

Tabla 23. Comparación de resultados por canal preferente VARK para la habilidad lingüística lectura- Prueba Tukey.

Read		
Tukey HSD ^{a,b,c}		
VAR K	N	Subset
		1
RK	2	3,000
VA	4	3,000
R	10	4,400
K	16	4,600
A	15	5,188
V	6	5,500
Sig.		,215

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Las comparaciones para la habilidad lingüística escuchar indican que hay una tendencia a mostrar diferencias significativas ($p=0,099$), entre los estudiantes de acuerdo con el canal preferente de percepción. En coherencia con la información de la tabla 24.

Tabla 24. Comparaciones de los resultados por canal preferente VARK para la habilidad lingüística lectura Prueba Tukey.

Listen		
Tukey HSD ^{a,b,c}		
VAR K	N	Subset
		1
VA	4	2,500
K	16	3,533
R	10	3,800
RK	2	4,000
V	6	4,167
A	15	4,688
Sig.		,099

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Para la habilidad escritura las comparaciones de acuerdo con la tabla 25, indican que los mejores puntajes los obtuvieron los estudiantes con canal preferente A (Aural /Auditivo) y R (Leer/Escribir), el puntaje más bajo lo obtuvieron los estudiantes con multicanal preferente VA. Estadísticamente, las diferencias no son significativas ($p=0,119$).

En lo referente a la habilidad lingüística escribir los estudiantes con canal preferente A, obtuvieron los mejores resultados, les sigue los estudiantes del canal R y los que obtuvieron los puntajes más bajos fueron los estudiantes multicanal VA.

Tabla 25. Comparaciones de los resultados por canal preferente VARK para la habilidad lingüística escritura Prueba Tukey.

Write
Tukey HSD^{a,b,c}

VAR	N	Subset
K		1
VA	4	3,250
K	16	3,600
RK	2	4,000
V	6	4,500
R	10	5,100
A	15	5,125
Sig.		,119

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

En la habilidad lingüística de acuerdo con las comparaciones de la prueba Tukey se configuran dos grupos el grupo 1, con unos puntajes que estuvieron en el intervalo de 5,500 y 3,000 y otro grupo que reunió a los estudiantes que obtuvieron un promedio entre 5, 833 y 4, 2000, a una tendencia estadística ($p=0,69$) a mostrar diferencias significativas entre los estudiantes del grupo 1. En este grupo los mejores resultados los obtuvieron los estudiantes multimodales RK, le siguieron los estudiantes con canal A y el resultado más bajo fue para los estudiantes multicanal VA. En promedio más alto que correspondió a 5,833 lo obtuvieron los estudiantes con canal preferente visual. De acuerdo con la descripción de la tabla 26.

Tabla 26. Comparaciones de los resultados por canal preferente VARK la habilidad lingüística escritura Prueba Tukey.

Speak
Tukey HSD^{a,b,c}

VARK	N	Subset	
		1	2
VA	4	3,000	
K	16	4,200	4,200
R	10	4,700	4,700

A	15	5,063	5,063
RK	2	5,500	5,500
V	6		5,833
Sig.		,069	,438

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Comparando todos los resultados que se obtuvieron para las cuatro habilidades lingüísticas en pretest, evaluadas en relación con los canales de percepción caracterizados, se obtuvieron dos grupos. En el grupo uno hay una tendencia a mostrar diferencias significativas ($p=0,090$) entre los resultados que obtuvieron medias totales entre 18,000 y 11,750. Los estudiantes con canal preferente R obtuvieron la media más alta y los estudiantes con multicanal VA obtuvieron 11,750, que corresponde al grupo con los valores bajos comparando todos los resultados. Los estudiantes con canal Aural/Auditivo son los que mejores resultados obtuvieron y les sigue los estudiantes con canal preferente visual. De acuerdo con lo pormenorizado en la tabla 27.

Tabla 27. Comparaciones de los resultados por canal preferente VARK para las cuatro habilidades lingüísticas Prueba Tukey.

Total			
Tukey HSD ^{a,b,c}			
VAR	N	Subset	
K		1	2
VA	4	11,750	
K	16	15,933	15,933
RK	2	16,500	16,500
R	10	18,000	18,000
V	6		20,000
A	15		20,063
Sig.		,090	,473

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Para validar estadísticamente, el impacto del ambiente de aprendizaje diseñado con base en una unidad didáctica sobre la adquisición de las habilidades lingüísticas para el área de inglés, fue necesario establecer estadísticamente la homogeneidad de los grupos. Como el grupo control fue superior al experimental, se empleó como covariable los resultados del pretest, cumpliéndose la condición para verificar el efecto del tratamiento (experimento= impacto de la unidad didáctica), los grupos experimental y control estadísticamente quedaron

iguales con dicho proceso. De esta forma, se pudo establecer la incidencia de la planeación sobre la adquisición de las habilidades lingüísticas.

En la tabla 28, se pormenorizan las estimaciones de las medias con covariable por habilidad lingüística

Tabla 28. Descriptivos estadísticos estimados por habilidad lingüística evaluada ajustando con covariable.

1. VARK					
Dependent Variable	VARK	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Read	A	5,317 ^a	,287	4,735	5,899
	K	5,420 ^a	,226	4,962	5,877
	R	5,306 ^a	,267	4,765	5,847
	RK	4,968 ^{a,b}	,542	3,870	6,066
	V	5,896 ^a	,327	5,235	6,558
	VA	4,959 ^a	,408	4,133	5,785
Listen	A	4,460 ^a	,301	3,851	5,069
	K	4,770 ^a	,236	4,291	5,248
	R	4,998 ^a	,280	4,431	5,564
	RK	3,639 ^{a,b}	,568	2,490	4,788
	V	4,771 ^a	,342	4,079	5,463
	VA	5,143 ^a	,427	4,279	6,008
.Write	A	5,206 ^a	,337	4,523	5,889
	K	5,239 ^a	,265	4,702	5,775
	R	5,152 ^a	,314	4,517	5,787
	RK	4,954 ^{a,b}	,636	3,665	6,242
	V	5,633 ^a	,383	4,857	6,409
	VA	6,572 ^a	,479	5,603	7,542
Speak	A	4,721 ^a	,274	4,166	5,275
	K	4,870 ^a	,215	4,434	5,306
	R	4,979 ^a	,255	4,463	5,494
	RK	4,226 ^{a,b}	,517	3,180	5,272
	V	5,353 ^a	,311	4,723	5,983
	VA	5,159 ^a	,389	4,372	5,946
Total	A	19,704 ^a	,564	18,562	20,847
	K	20,298 ^a	,444	19,400	21,195
	R	20,434 ^a	,525	19,372	21,497
	RK	17,787 ^{a,b}	1,065	15,632	19,942
	V	21,653 ^a	,641	20,355	22,951
	VA	21,834 ^a	,801	20,213	23,455

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: CovRead = 4,660, CovListen = 3,943, CovWrite = 4,434, CovSpeak = 4,698, CovTotal = 17,736.

b. Based on modified population marginal mean.

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

En la tabla 29, se organizan las medias por grupos (control y experimental) con covariable, estableciendo los valores más bajos y altos por habilidad lingüística.

Tabla 29. Resultados por grupo y por habilidad lingüística aplicando covariable

2. Grupo					
Dependent Variable	Grupo	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
Read	Control	4,919 ^a	,170	4,574	5,263
	experimental	5,850 ^{a,b}	,233	5,379	6,322
Listen	Control	4,285 ^a	,178	3,924	4,645
	experimental	5,243 ^{a,b}	,244	4,749	5,737
Write	Control	5,056 ^a	,200	4,652	5,461
	experimental	6,044 ^{a,b}	,273	5,490	6,597
Speak	Control	4,647 ^a	,162	4,319	4,976
	experimental	5,301 ^{a,b}	,222	4,852	5,751
Total	Control	18,907 ^a	,334	18,230	19,584
	experimental	22,439 ^{a,b}	,457	21,513	23,364

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: CovRead = 4,660, CovListen = 3,943, CovWrite = 4,434, CovSpeak = 4,698, CovTotal = 17,736.

b. Based on modified population marginal mean.

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

En la Tabla 30, se presentan los ajustes a las medias por grupo (control y experimental), canal preferente caracterizado aplicando la covariable y discriminado por grupo presentando los valores mínimos y máximos.

Tabla 30. Resultados por grupo y canal preferente VARK aplicando covariable.

3. VARK * Grupo						
Dependent Variable	VARK	Grupo	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Read	A	Control	4,982 ^a	,223	4,530	5,434
		experimental	5,652 ^a	,522	4,594	6,710
	K	Control	4,814 ^a	,386	4,032	5,596
		experimental	6,025 ^a	,225	5,571	6,480
	R	Control	4,817 ^a	,287	4,235	5,399
		experimental	5,795 ^a	,455	4,873	6,717
	RK	Control	4,968 ^a	,542	3,870	6,066
		experimental	, ^{a,b}	.	.	.
	V	Control	5,453 ^a	,403	4,636	6,270
		experimental	6,340 ^a	,547	5,232	7,447
	VA	Control	4,478 ^a	,532	3,400	5,556
		experimental	5,441 ^a	,647	4,130	6,751
Listen	A	Control	4,332 ^a	,234	3,859	4,806
		experimental	4,588 ^a	,547	3,481	5,696
	K	Control	4,552 ^a	,404	3,733	5,370

		experimental	4,988 ^a	,235	4,512	5,463
		Control	5,031 ^a	,301	4,422	5,640
	R	experimental	4,965 ^a	,477	4,000	5,930
		Control	3,639 ^a	,568	2,490	4,788
	RK	experimental	. ^{a,b}	.	.	.
		Control	4,201 ^a	,422	3,346	5,056
	V	experimental	5,341 ^a	,573	4,181	6,500
		Control	3,952 ^a	,557	2,824	5,081
Write	VA	experimental	6,334 ^a	,678	4,962	7,706
		Control	4,897 ^a	,262	4,366	5,428
	A	experimental	5,515 ^a	,613	4,273	6,756
		Control	4,819 ^a	,453	3,902	5,737
	K	experimental	5,658 ^a	,264	5,125	6,192
		Control	4,868 ^a	,337	4,185	5,551
	R	experimental	5,436 ^a	,534	4,354	6,518
		Control	4,954 ^a	,636	3,665	6,242
	RK	experimental	. ^{a,b}	.	.	.
		Control	5,012 ^a	,473	4,053	5,970
	V	experimental	6,255 ^a	,642	4,955	7,555
		Control	5,790 ^a	,625	4,525	7,055
	VA	experimental	7,355 ^a	,760	5,817	8,893
		Control	4,555 ^a	,213	4,124	4,986
Speak	A	experimental	4,886 ^a	,498	3,879	5,894
		Control	4,603 ^a	,368	3,858	5,348
	K	experimental	5,137 ^a	,214	4,704	5,570
		Control	4,411 ^a	,274	3,857	4,966
	R	experimental	5,546 ^a	,434	4,668	6,425
		Control	4,226 ^a	,517	3,180	5,272
	RK	experimental	. ^{a,b}	.	.	.
		Control	4,968 ^a	,384	4,189	5,746
	V	experimental	5,738 ^a	,522	4,682	6,794
		Control	5,120 ^a	,507	4,092	6,147
	VA	experimental	5,199 ^a	,617	3,950	6,448
		Control	18,767 ^a	,439	17,879	19,655
Total	A	experimental	20,642 ^a	1,026	18,565	22,718
		Control	18,787 ^a	,758	17,253	20,322
	K	experimental	21,808 ^a	,441	20,915	22,700
		Control	19,127 ^a	,564	17,985	20,269
	R	experimental	21,742 ^a	,894	19,932	23,552
		Control	17,787 ^a	1,065	15,632	19,942
	RK	experimental	. ^{a,b}	.	.	.
		Control	19,634 ^a	,792	18,030	21,237
	V	experimental	23,673 ^a	1,074	21,498	25,848
		Control	19,339 ^a	1,045	17,223	21,456
	VA	experimental	24,329 ^a	1,271	21,756	26,901
		Control				

a. Covariates appearing in the model are evaluated at the following values: CovRead = 4,660, CovListen = 3,943, CovWrite = 4,434, CovSpeak = 4,698, CovTotal = 17,736.

b. This level combination of factors is not observed, thus the corresponding population marginal mean is not estimable.

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Finalmente, en la tabla 31. Se presenta la prueba MANOVA para establecer la efectividad del experimento (el impacto del ambiente de aprendizaje diseñado con base en una unidad didáctica sobre la adquisición de las habilidades lingüísticas para el área de inglés).

Tabla 31. Test MANOVA para establecer efectividad del experimento.

Multivariate Tests ^a						
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,612	13,794 ^b	4,000	35,000	,000
	Wilks' Lambda	,388	13,794 ^b	4,000	35,000	,000
	Hotelling's Trace	1,576	13,794 ^b	4,000	35,000	,000
	Roy's Largest Root	1,576	13,794 ^b	4,000	35,000	,000
CovRead	Pillai's Trace	,000	. ^b	,000	,000	.
	Wilks' Lambda	1,000	. ^b	,000	36,500	.
	Hotelling's Trace	,000	. ^b	,000	2,000	.
	Roy's Largest Root	,000	,000 ^b	4,000	34,000	1,000
CovListen	Pillai's Trace	,000	. ^b	,000	,000	.
	Wilks' Lambda	1,000	. ^b	,000	36,500	.
	Hotelling's Trace	,000	. ^b	,000	2,000	.
	Roy's Largest Root	,000	,000 ^b	4,000	34,000	1,000
CovWrite	Pillai's Trace	,000	. ^b	,000	,000	.
	Wilks' Lambda	1,000	. ^b	,000	36,500	.
	Hotelling's Trace	,000	. ^b	,000	2,000	.
	Roy's Largest Root	,000	,000 ^b	4,000	34,000	1,000
CovSpeak	Pillai's Trace	,000	. ^b	,000	,000	.
	Wilks' Lambda	1,000	. ^b	,000	36,500	.
	Hotelling's Trace	,000	. ^b	,000	2,000	.
	Roy's Largest Root	,000	,000 ^b	4,000	34,000	1,000
CovTotal	Pillai's Trace	,000	. ^b	,000	,000	.
	Wilks' Lambda	1,000	. ^b	,000	36,500	.
	Hotelling's Trace	,000	. ^b	,000	2,000	.
	Roy's Largest Root	,000	,000 ^b	4,000	34,000	1,000
VARK	Pillai's Trace	,439	,937	20,000	152,000	,542
	Wilks' Lambda	,615	,925	20,000	117,032	,557
	Hotelling's Trace	,544	,911	20,000	134,000	,574
	Roy's Largest Root	,330	2,507 ^c	5,000	38,000	,047
Grupo	Pillai's Trace	,448	7,108 ^b	4,000	35,000	,000
	Wilks' Lambda	,552	7,108 ^b	4,000	35,000	,000
	Hotelling's Trace	,812	7,108 ^b	4,000	35,000	,000
	Roy's Largest Root	,812	7,108 ^b	4,000	35,000	,000
VARK * Grupo	Pillai's Trace	,246	,623	16,000	152,000	,862
	Wilks' Lambda	,763	,621	16,000	107,564	,861
	Hotelling's Trace	,298	,623	16,000	134,000	,861
	Roy's Largest Root	,251	2,382 ^c	4,000	38,000	,069

a. Design: Intercept + CovRead + CovListen + CovWrite + CovSpeak + CovTotal + VARK + Grupo + VARK * Grupo

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

En la tabla 32, se presenta el test para evaluar los efectos por habilidad una vez se configuraron los grupos control y experimental como homogéneos a través del efecto de la covariable.

Tabla 32. Evaluación del efecto del experimento sobre los resultados de las habilidades lingüísticas.

Tests of Between-Subjects Effects						
Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Read	97,776 ^a	14	6,984	13,196	,000
	Listen	73,133 ^b	14	5,224	9,008	,000
	Write	39,471 ^c	14	2,819	3,868	,000
	Speak	52,527 ^d	14	3,752	7,806	,000
	Total	470,597 ^e	14	33,614	16,478	,000
Intercept	Read	7,682	1	7,682	14,515	,000
	Listen	1,306	1	1,306	2,252	,142
	Write	10,784	1	10,784	14,794	,000
	Speak	12,105	1	12,105	25,184	,000
	Total	114,008	1	114,008	55,889	,000
CovRead	Read	,000	0	.	.	.
	Listen	,000	0	.	.	.
	Write	,000	0	.	.	.
	Speak	,000	0	.	.	.
	Total	,000	0	.	.	.
CovListen	Read	,000	0	.	.	.
	Listen	,000	0	.	.	.
	Write	,000	0	.	.	.
	Speak	,000	0	.	.	.
	Total	,000	0	.	.	.
CovWrite	Read	,000	0	.	.	.
	Listen	,000	0	.	.	.
	Write	,000	0	.	.	.
	Speak	,000	0	.	.	.
	Total	,000	0	.	.	.
CovSpeak	Read	,000	0	.	.	.
	Listen	,000	0	.	.	.
	Write	,000	0	.	.	.
	Speak	,000	0	.	.	.
	Total	,000	0	.	.	.
CovTotal	Read	,000	0	.	.	.
	Listen	,000	0	.	.	.
	Write	,000	0	.	.	.
	Speak	,000	0	.	.	.
	Total	,000	0	.	.	.
VARC	Read	1,935	5	,387	,731	,604

	Listen	2,226	5	,445	,768	,579
	Write	6,008	5	1,202	1,648	,171
	Speak	1,783	5	,357	,742	,597
	Total	19,755	5	3,951	1,937	,111
Grupo	Read	4,856	1	4,856	9,175	,004
	Listen	3,768	1	3,768	6,497	,015
	Write	5,118	1	5,118	7,021	,012
	Speak	1,778	1	1,778	3,699	,062
	Total	59,911	1	59,911	29,370	,000
VARK * Grupo	Read	,312	4	,078	,147	,963
	Listen	3,488	4	,872	1,503	,221
	Write	,735	4	,184	,252	,907
	Speak	,900	4	,225	,468	,759
	Total	6,243	4	1,561	,765	,555
Error	Read	20,111	38	,529		
	Listen	22,037	38	,580		
	Write	27,699	38	,729		
	Speak	18,265	38	,481		
	Total	77,516	38	2,040		
Total	Read	1629,000	53			
	Listen	1265,000	53			
	Write	1557,000	53			
	Speak	1317,000	53			
	Total	22150,000	53			
Corrected Total	Read	117,887	52			
	Listen	95,170	52			
	Write	67,170	52			
	Speak	70,792	52			
	Total	548,113	52			

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Los resultados reportados fueron desarrollados en el software SPSS, utilizando un análisis de varianza multivariado con covarianza (las covariables utilizadas fueron los puntajes obtenidos en la prueba pretest. Se obtuvieron diferencias significativas (traza Pillai $p < 0,05$) para las variables habilidad lingüística escritura, habilidad lingüística lectura, habilidad lingüística escucha entre el grupo control y el grupo tratamiento, siendo superiores en este último. Hay tendencia a mostrar diferencias significativas en la habilidad lingüística hablar. No es necesario realizar una prueba de comparación de medias debido a que son únicamente dos tratamientos (experimental Vs control). De acuerdo con lo expresado, se puede inferir que la incorporación de los elementos que hacen parte del ambiente de aprendizaje soportado por una unidad didáctica ayuda a mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos en el aprendizaje de la segunda lengua, similar hallazgo presente en otros estudios (García, 2010; Piñeiro y Navarro, 2014).

Por otra parte, los estudiantes del grupo control y experimental respondieron un cuestionario de 25 preguntas sobre percepción hacia el inglés que tuvo un alfa de Cronbach de 0,8448. Estos resultados se describen a continuación.

4.2.4 Análisis cuestionario percepción de los estudiantes hacia el inglés.

De acuerdo con los resultados obtenidos los estudiantes se clasificaron en niveles alto, medio de acuerdo con los criterios presentados en la tabla 33.

Tabla 33. Clasificación de la población acerca de la percepción hacia el inglés.

Niveles	Puntajes	N
Alto	66 a 85	28
Medio	86 a 99	28
Bajo	99 a 106	50

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes del grupo control quedaron distribuidos de acuerdo con la clasificación de niveles alto, medio y bajo, de acuerdo con lo descrito en la tabla 34.

Tabla 34. Distribución del grupo control con base en la caracterización percepción en inglés.

		N
grupo inglés	ALTO	14
	BAJO	18
	MEDIO	32
GRUPO	CONTROL-POST	32
	CONTROL-PRE	32

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

La estadística descriptiva correspondiente a las medias y desviaciones estándar obtenidas en pretest y postes del grupo control, se discriminan en la tabla 35.

Tabla 35. Estadística descriptiva por nivel de percepción en inglés y puntajes obtenidos en pretest y posttest con respecto a las habilidades lingüísticas evaluadas.

Descriptive Statistics					
	grupo_ingles	GRUPO	Mean	Std. Deviation	N
Read	ALTO	CONTROL-POST	5,143	1,4639	7
		CONTROL-PRE	4,429	1,6183	7
		Total	4,786	1,5281	14

	BAJO	CONTROL-POST	5,000	1,4142	9
		CONTROL-PRE	5,000	1,8028	9
		Total	5,000	1,5718	18
	MEDIO	CONTROL-POST	4,875	1,7842	16
		CONTROL-PRE	4,500	2,0656	16
		Total	4,688	1,9082	32
	Total	CONTROL-POST	4,969	1,5757	32
		CONTROL-PRE	4,625	1,8622	32
		Total	4,797	1,7199	64
Listen	ALTO	CONTROL-POST	5,286	1,2536	7
		CONTROL-PRE	4,714	,9512	7
		Total	5,000	1,1094	14
	BAJO	CONTROL-POST	4,778	1,7873	9
		CONTROL-PRE	4,444	1,4240	9
		Total	4,611	1,5770	18
	MEDIO	CONTROL-POST	4,563	1,2633	16
		CONTROL-PRE	4,125	1,2583	16
		Total	4,344	1,2600	32
	Total	CONTROL-POST	4,781	1,4081	32
		CONTROL-PRE	4,344	1,2342	32
		Total	4,563	1,3318	64
Write	ALTO	CONTROL-POST	5,286	,9512	7
		CONTROL-PRE	5,571	,5345	7
		Total	5,429	,7559	14
	BAJO	CONTROL-POST	5,222	1,4814	9
		CONTROL-PRE	4,778	1,3944	9
		Total	5,000	1,4142	18
	MEDIO	CONTROL-POST	5,375	,9574	16
		CONTROL-PRE	4,875	,8851	16
		Total	5,125	,9419	32
	Total	CONTROL-POST	5,312	1,0906	32
		CONTROL-PRE	5,000	1,0160	32
		Total	5,156	1,0574	64
Speak	ALTO	CONTROL-POST	4,571	,5345	7
		CONTROL-PRE	5,000	1,1547	7
		Total	4,786	,8926	14
	BAJO	CONTROL-POST	5,333	1,5000	9
		CONTROL-PRE	5,556	1,6667	9
		Total	5,444	1,5424	18
	MEDIO	CONTROL-POST	4,688	1,3022	16
		CONTROL-PRE	5,000	1,5055	16
		Total	4,844	1,3938	32
	Total	CONTROL-POST	4,844	1,2472	32
		CONTROL-PRE	5,156	1,4615	32
		Total	5,000	1,3569	64
Total	ALTO	CONTROL-POST	20,286	2,9841	7
		CONTROL-PRE	19,714	3,6839	7
		Total	20,000	3,2344	14
	BAJO	CONTROL-POST	20,333	3,6401	9
		CONTROL-PRE	19,778	4,7111	9
		Total	20,056	4,0941	18
	MEDIO	CONTROL-POST	19,500	3,3066	16
		CONTROL-PRE	18,500	3,5024	16
		Total	19,000	3,3888	32

	Total	CONTROL-POST	19,906	3,2564	32
		CONTROL-PRE	19,125	3,8332	32
		Total	19,516	3,5501	64

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Las desviaciones indican la dispersión de las notas por grupo y habilidad. En la prueba de habilidad lingüística escritura el grupo de estudiantes con un nivel alto de percepción hacia el inglés, obtuvieron puntajes cercanos a 5, 429 sobre los 10 puntos posibles. Los datos de los estudiantes con un nivel medio de percepción para la misma habilidad no son tan dispersos como los obtenidos por el grupo de percepción baja. Otros datos que no fueron tan dispersos son los que obtuvieron los estudiantes con alta percepción hacia el inglés en la habilidad lingüística habla.

Las medias que obtuvieron los estudiantes del grupo control de acuerdo con la clasificación de percepción hacia el inglés en la habilidad lectura, se describen en la Figura 29. Se observa que los estudiantes con percepción baja hacia el inglés obtuvieron un promedio de 5,000 en pretest siendo el mejor resultado al inicio, el cual mantuvieron durante la prueba postest. Los estudiantes con percepción alta hacia el inglés en pretest obtuvieron 4, 429 y en postest lograron una mejora en promedio de 0,714 puntos. Los estudiantes con percepción media obtuvieron en pretest una media de 4,500 y en el postest obtuvieron una mejora en promedio de 0,375 puntos.

En la figura 30. se describen los resultados que obtuvieron los estudiantes del grupo control en la prueba para la habilidad escucha en pretest y post y de acuerdo con la percepción caracterizada hacia el inglés.

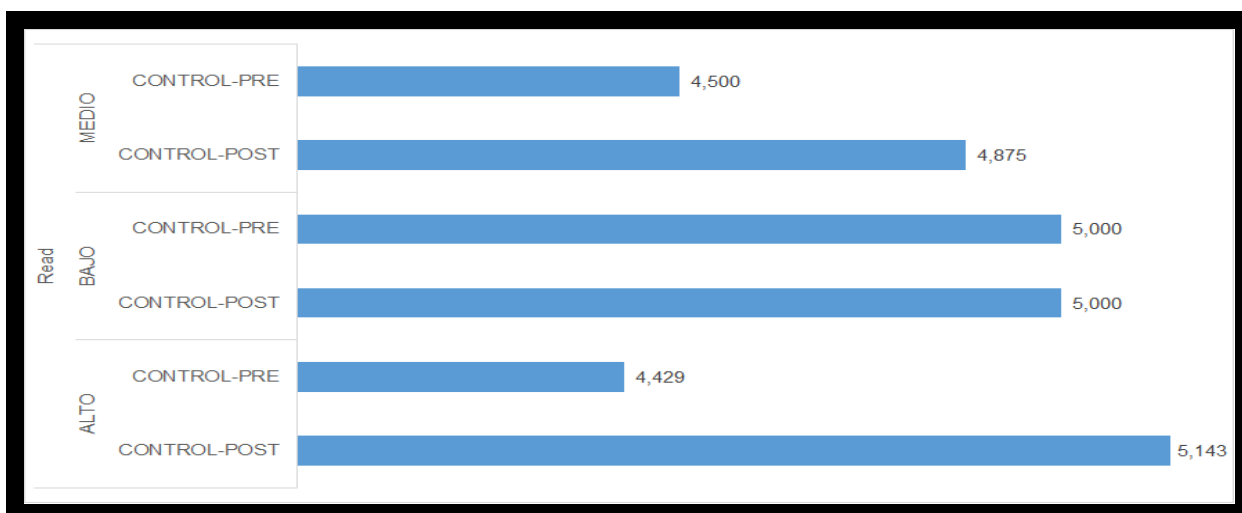


Figura 17. Resultados en las pruebas pretest y posttest grupo control con respecto a la habilidad lingüística lectura de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés.

Fuente: Elaboración propia.

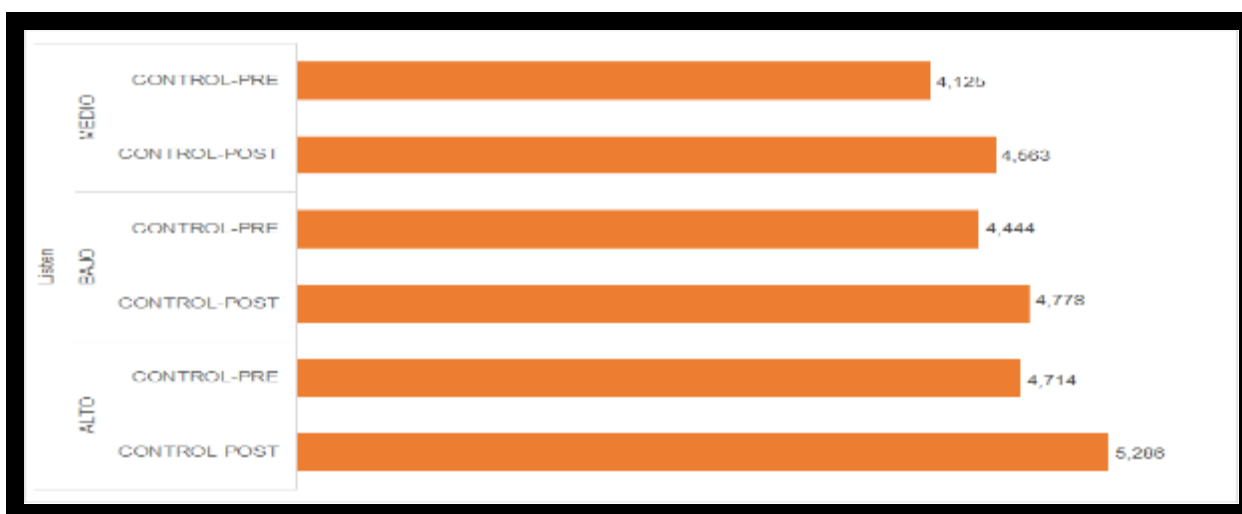


Figura 18. Resultados en las pruebas pretest y posttest grupo control con respecto a la habilidad lingüística escucha de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés.

Fuente: Elaboración propia.

Los mejores resultados en pretest los obtuvieron los estudiantes con percepción más alta en inglés y el mayor incremento en posttest lo logró el grupo de estudiantes con percepción alta, los promedios que siguen en orden decreciente corresponden a los estudiantes con percepción baja y media. Con respecto a la habilidad escritura el grupo control obtuvo en las pruebas pretest y posttest los promedios descritos en la figura 31.

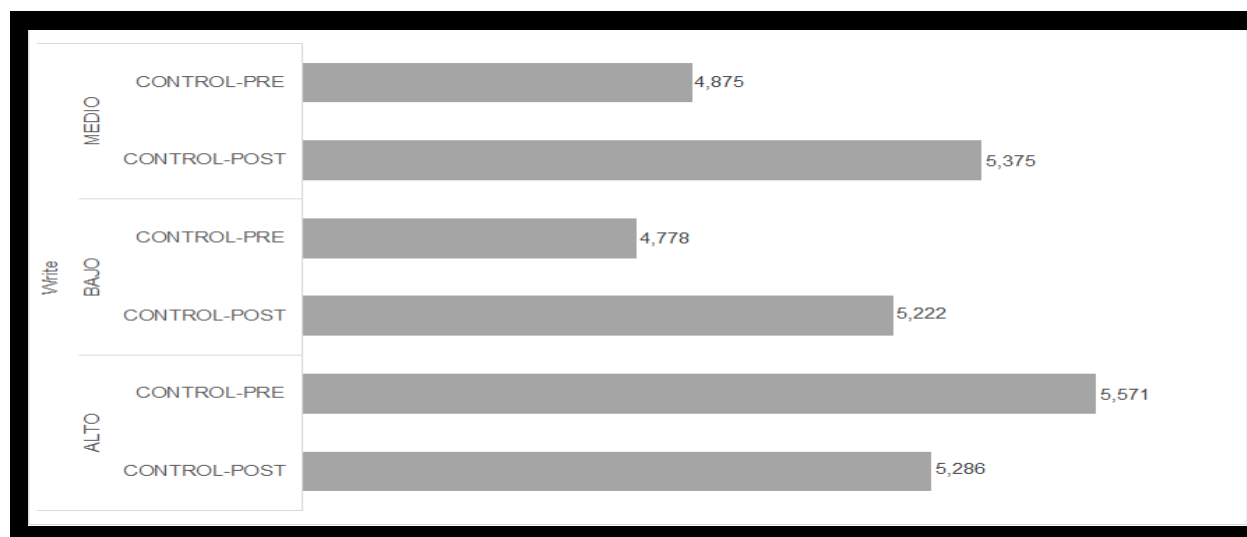


Figura 19. Resultados en las pruebas pretest y posttest grupo control con respecto a la habilidad lingüística escritura de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés.

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes con percepción alta hacia el inglés obtuvieron el mejor promedio en pretest, sin embargo, en el posttest el promedio disminuye en 0,285 puntos, el grupo con percepción baja logra un incremento de 0.5 en el promedio de la prueba.

En lo referente a la habilidad habla, en la figura 32, se pormenorizan los resultados.



Figura 20. Resultados en las pruebas pretest y posttest grupo control con respecto a la habilidad lingüística habla de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés.

Fuente: Elaboración propia.

Los mejores resultados en pretest y postest para la habilidad lo logran los estudiantes con percepción baja hacia el inglés. Posteriormente, se planteó un análisis MANOVA para evaluar la incidencia de la percepción hacia el inglés de los estudiantes grupo control, y los resultados en los test de habilidades lingüísticas. De acuerdo con la tabla 36.

Tabla 36. Análisis MANOVA para establecer la incidencia de la percepción hacia el inglés sobre los resultados en las habilidades lingüísticas habla, escucha, lectura y escritura.

Multivariate Tests ^a						
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,974	515,206 ^b	4,000	55,000	,000
	Wilks' Lambda	,026	515,206 ^b	4,000	55,000	,000
	Hotelling's Trace	37,470	515,206 ^b	4,000	55,000	,000
	Roy's Largest Root	37,470	515,206 ^b	4,000	55,000	,000
grupo_ingles	Pillai's Trace	,108	,798	8,000	112,000	,606
	Wilks' Lambda	,895	,786 ^b	8,000	110,000	,616
	Hotelling's Trace	,115	,774	8,000	108,000	,627
	Roy's Largest Root	,076	1,065 ^c	4,000	56,000	,383
GRUPO	Pillai's Trace	,057	,828 ^b	4,000	55,000	,513
	Wilks' Lambda	,943	,828 ^b	4,000	55,000	,513
	Hotelling's Trace	,060	,828 ^b	4,000	55,000	,513
	Roy's Largest Root	,060	,828 ^b	4,000	55,000	,513
grupo_ingles * GRUPO	Pillai's Trace	,038	,269	8,000	112,000	,975
	Wilks' Lambda	,962	,266 ^b	8,000	110,000	,976
	Hotelling's Trace	,039	,263	8,000	108,000	,976
	Roy's Largest Root	,036	,508 ^c	4,000	56,000	,730
Tests of Between-Subjects Effects						
Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Read	4,038 ^a	5	,808	,257	,935
	Listen	7,428 ^b	5	1,486	,826	,536
	Write	4,684 ^c	5	,937	,826	,536
	Speak	6,626 ^d	5	1,325	,703	,624
	Total	27,572 ^e	5	5,514	,417	,835
Intercept	Read	1323,823	1	1323,823	421,134	,000
	Listen	1230,696	1	1230,696	684,229	,000
	Write	1528,833	1	1528,833	1348,547	,000
	Speak	1435,991	1	1435,991	761,492	,000
	Total	22040,496	1	22040,496	1667,964	,000
grupo_ingles	Read	1,127	2	,564	,179	,836
	Listen	4,253	2	2,127	1,182	,314
	Write	1,509	2	,754	,665	,518
	Speak	4,980	2	2,490	1,320	,275
	Total	17,040	2	8,520	,645	,529
GRUPO	Read	1,875	1	1,875	,596	,443
	Listen	2,847	1	2,847	1,583	,213

grupo_ingles * GRUPO	Write	,686	1	,686	,605	,440
	Speak	1,466	1	1,466	,777	,382
	Total	7,148	1	7,148	,541	,465
	Read	1,020	2	,510	,162	,851
	Listen	,112	2	,056	,031	,969
	Write	1,612	2	,806	,711	,495
	Speak	,084	2	,042	,022	,978
	Total	,766	2	,383	,029	,971
Error	Read	182,321	58	3,143		
	Listen	104,322	58	1,799		
	Write	65,754	58	1,134		
	Speak	109,374	58	1,886		
	Total	766,413	58	13,214		
Total	Read	1659,000	64			
	Listen	1444,000	64			
	Write	1772,000	64			
	Speak	1716,000	64			
	Total	25169,000	64			
Corrected Total	Read	186,359	63			
	Listen	111,750	63			
	Write	70,437	63			
	Speak	116,000	63			
	Total	793,984	63			

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Los resultados de la prueba (traza Pillai $p > 0,05$) indica que no se obtuvieron diferencias significativas para las variables percepción hacia el inglés y la adquisición de las habilidades lingüísticas escritura, escucha, lectura y habla en el grupo control. Los puntajes más altos y bajos que obtuvieron los estudiantes caracterizados por nivel de percepción hacia el inglés por habilidad lingüística del grupo control, se describen en la tabla 37.

Tabla 37. Descripción de los puntajes más altos y bajos en las pruebas pretest-postest por habilidad para el grupo control.

Dependent Variable	grupo_ingles	GRUPO	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Read	ALTO	CONTROL-POST	5,143	,670	3,801	6,484
		CONTROL-PRE	4,429	,670	3,087	5,770
	BAJO	CONTROL-POST	5,000	,591	3,817	6,183
		CONTROL-PRE	5,000	,591	3,817	6,183
	MEDIO	CONTROL-POST	4,875	,443	3,988	5,762
		CONTROL-PRE	4,500	,443	3,613	5,387
Listen	ALTO	CONTROL-POST	5,286	,507	4,271	6,300
		CONTROL-PRE	4,714	,507	3,700	5,729
	BAJO	CONTROL-POST	4,778	,447	3,883	5,673
		CONTROL-PRE	4,444	,447	3,550	5,339
	MEDIO	CONTROL-POST	4,563	,335	3,891	5,234
		CONTROL-PRE	4,125	,335	3,454	4,796

Write	ALTO	CONTROL-POST	5,286	,402	4,480	6,091
		CONTROL-PRE	5,571	,402	4,766	6,377
	BAJO	CONTROL-POST	5,222	,355	4,512	5,933
		CONTROL-PRE	4,778	,355	4,067	5,488
	MEDIO	CONTROL-POST	5,375	,266	4,842	5,908
		CONTROL-PRE	4,875	,266	4,342	5,408
Speak	ALTO	CONTROL-POST	4,571	,519	3,532	5,610
		CONTROL-PRE	5,000	,519	3,961	6,039
	BAJO	CONTROL-POST	5,333	,458	4,417	6,250
		CONTROL-PRE	5,556	,458	4,639	6,472
	MEDIO	CONTROL-POST	4,688	,343	4,000	5,375
		CONTROL-PRE	5,000	,343	4,313	5,687
Total	ALTO	CONTROL-POST	20,286	1,374	17,535	23,036
		CONTROL-PRE	19,714	1,374	16,964	22,465
	BAJO	CONTROL-POST	20,333	1,212	17,908	22,759
		CONTROL-PRE	19,778	1,212	17,352	22,203
	MEDIO	CONTROL-POST	19,500	,909	17,681	21,319
		CONTROL-PRE	18,500	,909	16,681	20,319

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

En la tabla 37, se observa que no hay un comportamiento uniforme que indique una relación directa entre el nivel de percepción y los puntajes obtenidos en el pretest y postes para las habilidades lingüísticas, para establecer la significancia estadística, se implementó la prueba Tukey para las comparaciones por nivel de percepción hacia el inglés caracterizado y el desempeño en las habilidades lingüísticas lectura, escucha, escritura y habla, de acuerdo con la tabla 38.

Tabla 38. Prueba Tukey para los resultados pretest y posttest por habilidad lingüística y nivel de percepción en inglés grupo control.

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) grupo_ingles	(J) grupo_ingles	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Read	ALTO	BAJO	-,214	,6318	,939	-1,734	1,305
		MEDIO	,098	,5681	,984	-1,268	1,465
	BAJO	ALTO	,214	,6318	,939	-1,305	1,734
		MEDIO	,313	,5224	,822	-,944	1,569
	MEDIO	ALTO	-,098	,5681	,984	-1,465	1,268
		BAJO	-,313	,5224	,822	-1,569	,944
Listen	ALTO	BAJO	,389	,4779	,696	-,761	1,538
		MEDIO	,656	,4297	,286	-,377	1,690
	BAJO	ALTO	-,389	,4779	,696	-1,538	,761
		MEDIO	,267	,3951	,778	-,683	1,218
	MEDIO	ALTO	-,656	,4297	,286	-1,690	,377
		BAJO	-,267	,3951	,778	-1,218	,683
Write	ALTO	BAJO	,429	,3794	,500	-,484	1,341
		MEDIO	,304	,3412	,649	-,517	1,124

Speak	BAJO	ALTO	-,429	,3794	,500	-1,341	,484
		MEDIO	-,125	,3137	,916	-,880	,630
	MEDIO	ALTO	-,304	,3412	,649	-1,124	,517
		BAJO	,125	,3137	,916	-,630	,880
	ALTO	BAJO	-,659	,4893	,376	-1,836	,518
		MEDIO	-,058	,4400	,990	-1,116	1,000
	BAJO	ALTO	,659	,4893	,376	-,518	1,836
		MEDIO	,601	,4046	,306	-,372	1,574
Total	ALTO	BAJO	-,056	1,2954	,999	-3,171	3,060
		MEDIO	1,000	1,1648	,668	-1,802	3,802
	BAJO	ALTO	,056	1,2954	,999	-3,060	3,171
		MEDIO	1,056	1,0710	,589	-1,521	3,632
	MEDIO	ALTO	-1,000	1,1648	,668	-3,802	1,802
		BAJO	-1,056	1,0710	,589	-3,632	1,521

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Se compararon los resultados de las pruebas pretest y postes del grupo control para la habilidad lingüística lectura, se obtuvo que el grupo de estudiantes caracterizados en el nivel bajo, lograron mejores resultados en dicha habilidad. Esta información se manifiesta en la tabla 39.

Tabla 39. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística lectura por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo control.

Tukey HSD^{a,b,c}

grupo_ingles	N	Subset
		1
MEDIO	32	4,688
ALTO	14	4,786
BAJO	18	5,000
Sig.		,851

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Con base en la prueba Tukey se estableció a través de las comparaciones que no hay diferencias significativas ($p=0,851$) entre los niveles de percepción en inglés y los resultados de la habilidad lingüística lectura.

Para la habilidad escucha, se realiza la prueba Tukey de acuerdo con la tabla 40. Se establece que los estudiantes con alta percepción en inglés obtuvieron los mejores resultados. No hay diferencias significativas ($p=0,295$) entre los niveles de percepción en inglés y los resultados de

la habilidad lingüística.

Tabla 40. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística escucha por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo control.

Tukey HSD^{a,b,c}

grupo_ingles	N	Subset
		1
MEDIO	32	4,344
BAJO	18	4,611
ALTO	14	5,000
Sig.		,295

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

De acuerdo con la tabla 41, los estudiantes con un nivel de percepción alto en inglés dentro del grupo control obtuvieron los mejores resultados en las pruebas asociadas a la habilidad lingüística escritura. Estadísticamente, no hay diferencias significativas ($p=0,435$) entre los niveles de percepción en inglés y los resultados de la habilidad escritura.

Tabla 41. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística escritura por nivel de percepción caracterizado para el inglés.

Tukey HSD^{a,b,c}

grupo_ingles	N	Subset
		1
BAJO	18	5,000
MEDIO	32	5,125
ALTO	14	5,429
Sig.		,435

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

En lo referente a la habilidad habla se mantuvo que no existen diferencias significativas entre los grupos por nivel de percepción en inglés y los resultados en las pruebas pretest y postes ($p=0,309$). De acuerdo con la tabla 42. los estudiantes con un nivel de percepción bajo hacia el inglés obtuvieron los mejores resultados en comparación con los de medio y alto, respectivamente.

Tabla 42. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística habla por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo control.

Tukey HSD^{a,b,c}

grupo_ingles	N	Subset
		1
ALTO	14	4,786
MEDIO	32	4,844
BAJO	18	5,444
Sig.		,309

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Comparando el desempeño total en las pruebas pretest y posttest para el grupo control en las habilidades lingüísticas y por nivel de percepción, se obtuvo que de manera global los estudiantes con nivel de percepción bajo en inglés obtuvieron mejores puntajes que los del nivel de percepción alto y medio, respectivamente. De acuerdo con la tabla 43, no hubo diferencias significativas entre los grupos ($p = 0,646$).

Tabla 43. Prueba Tukey comparación de medias para las habilidades lingüísticas por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo control.

Tukey HSD^{a,b,c}

grupo_ingles	N	Subset
		1
MEDIO	32	19,000
ALTO	14	20,000
BAJO	18	20,056
Sig.		,646

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Los estudiantes del grupo experimental quedaron distribuidos de acuerdo con la clasificación de niveles alto, medio y bajo, de acuerdo con lo descrito en la tabla 44.

Tabla 44. Distribución del grupo experimental con base en la caracterización percepción en inglés.

		N
GRUPO	EXPERIMENTAL POST	21
	EXPERIMENTAL PRE	21
grupo_ingles	ALTO	14
	BAJO	10
	MEDIO	18

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

La estadística descriptiva correspondiente a las medias y desviaciones estándar obtenidas por el grupo control en las pruebas pretest y posttest, se detallan en la tabla 45.

Tabla 45. Estadística descriptiva por nivel de percepción en inglés y puntajes obtenidos en pretest y posttest con respecto a las habilidades lingüísticas evaluadas.

	GRUPO	grupo inglés	Mean	Std. Deviation	N
Read	EXPERIMENTAL POST	ALTO	6,143	,8997	7
		BAJO	6,000	,7071	5
		MEDIO	5,667	1,6583	9
		Total	5,905	1,2209	21
	EXPERIMENTAL PRE	ALTO	5,000	1,7321	7
		BAJO	4,800	1,0954	5
		MEDIO	4,444	2,1858	9
		Total	4,714	1,7647	21
	Total	ALTO	5,571	1,4525	14
		BAJO	5,400	1,0750	10
		MEDIO	5,056	1,9844	18
		Total	5,310	1,6153	42
Listen	EXPERIMENTAL POST	ALTO	4,571	1,6183	7
		BAJO	4,400	1,1402	5
		MEDIO	4,667	1,2247	9
		Total	4,571	1,2873	21
	EXPERIMENTAL PRE	ALTO	3,571	1,6183	7
		BAJO	3,400	1,6733	5
		MEDIO	3,111	1,7638	9
		Total	3,333	1,6228	21
	Total	ALTO	4,071	1,6392	14

Write		BAJO	3,900	1,4491	10
		MEDIO	3,889	1,6764	18
		Total	3,952	1,5765	42
	EXPERIMENTAL POST	ALTO	5,143	,8997	7
		BAJO	5,800	1,3038	5
		MEDIO	5,111	1,4530	9
		Total	5,286	1,2306	21
	EXPERIMENTAL PRE	ALTO	3,571	1,2724	7
		BAJO	4,200	1,3038	5
		MEDIO	3,222	2,2791	9
		Total	3,571	1,7485	21
	Total	ALTO	4,357	1,3363	14
		BAJO	5,000	1,4907	10
		MEDIO	4,167	2,0934	18
		Total	4,429	1,7270	42
Speak	EXPERIMENTAL POST	ALTO	5,286	1,1127	7
		BAJO	4,600	,8944	5
		MEDIO	4,667	1,1180	9
		Total	4,857	1,0623	21
	EXPERIMENTAL PRE	ALTO	4,429	1,5119	7
		BAJO	4,200	1,0954	5
		MEDIO	3,556	1,6667	9
		Total	4,000	1,4832	21
	Total	ALTO	4,857	1,3506	14
		BAJO	4,400	,9661	10
		MEDIO	4,111	1,4907	18
		Total	4,429	1,3460	42
Total	EXPERIMENTAL POST	ALTO	21,143	3,6710	7
		BAJO	20,800	2,4900	5
		MEDIO	20,111	3,5862	9
		Total	20,619	3,2631	21
	EXPERIMENTAL PRE	ALTO	16,571	3,7353	7
		BAJO	16,600	4,3359	5
		MEDIO	14,333	6,4614	9
		Total	15,619	5,0939	21
	Total	ALTO	18,857	4,2762	14
		BAJO	18,700	4,0014	10
		MEDIO	17,222	5,8767	18
		Total	18,119	4,9248	42

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Las desviaciones indican que la dispersión de las notas por grupo y habilidad es alta. En la prueba de habilidad lingüística lectura el grupo de estudiantes con un nivel alto y bajo de percepción hacia el inglés, obtuvieron puntajes cercanos a 6,143 y 6,000 respectivamente, sobre

los 10 puntos posibles. Los datos de los estudiantes con dichos niveles no son tan dispersos como los obtenidos por el grupo de percepción media. Otros datos que no fueron tan dispersos son los que obtuvieron los estudiantes con alta percepción hacia el inglés en el postest para la habilidad lingüística escritura.

Las medias que obtuvieron los estudiantes del grupo experimental de acuerdo con la clasificación de percepción hacia el inglés en la habilidad lectura, se describen en la Figura 33. Se observa que los estudiantes con percepción alta hacia el inglés obtuvieron un promedio de 5,000 en pretest siendo el mejor resultado al inicio, en postest logran un incremento promedio de 1,143 puntos, obteniendo el mejor promedio en postest que correspondió a 6, 143 puntos sobre 10 posibles. Los estudiantes con mejor promedio en pretest fueron los caracterizados en nivel bajo, logrando una mejora de 1,200 puntos en postest. El promedio para los estudiantes con bajo nivel de percepción hacia el inglés fue de 4,444 en pretest y lograron un incremento de 1,23 puntos en el postest.

En la figura 34. se describen los resultados que obtuvieron los estudiantes del grupo experimental en la prueba para la habilidad escucha en pretest y post y de acuerdo con la percepción caracterizada hacia el inglés.

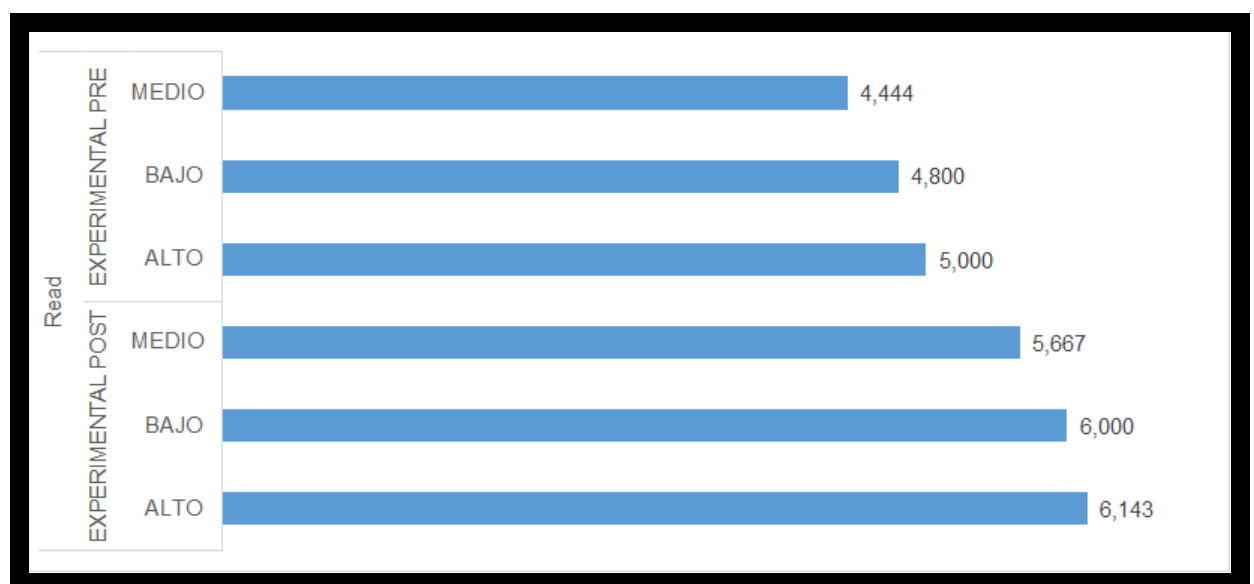


Figura 21. Resultados en las pruebas pretest y postest grupo experimental con respecto a la habilidad lingüística lectura de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés.

Fuente: Elaboración propia.

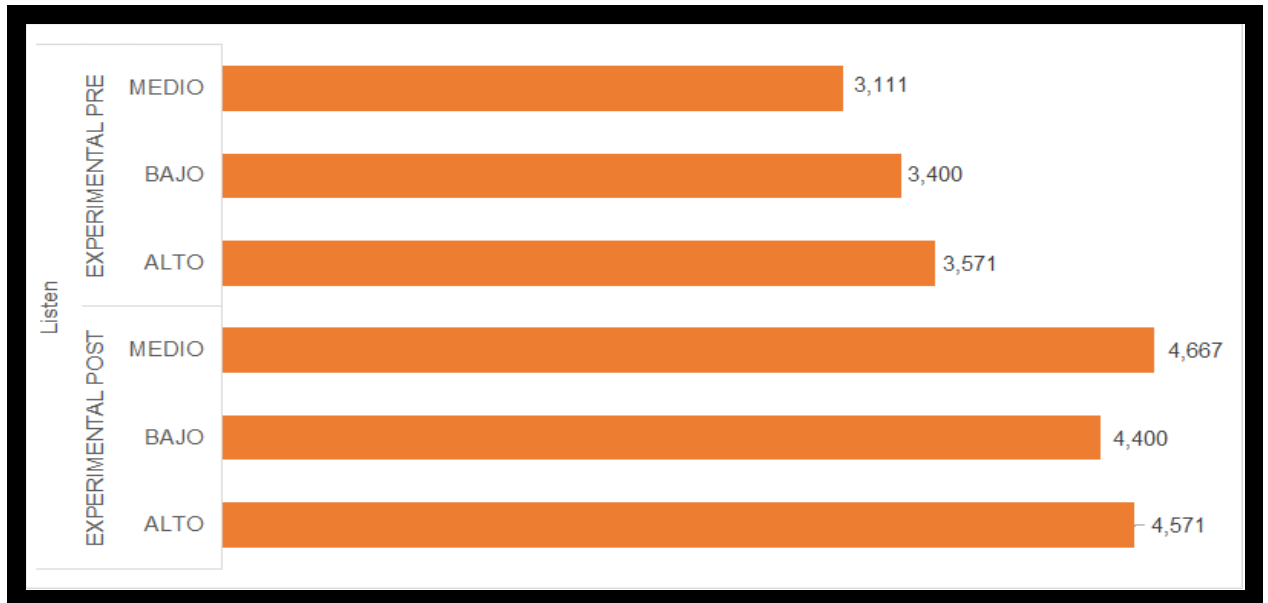


Figura 22. Resultados en las pruebas pretest y postest grupo experimental con respecto a la habilidad lingüística escucha de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés.

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes con percepción alta hacia el inglés obtuvieron el mejor promedio en el pretest para la habilidad escucha y en postest el grupo con mejor desempeño fue el conformado por los estudiantes con percepción media. Con respecto a la habilidad escritura el grupo experimental obtuvo en las pruebas pretest y postest los promedios descritos en la figura 35.

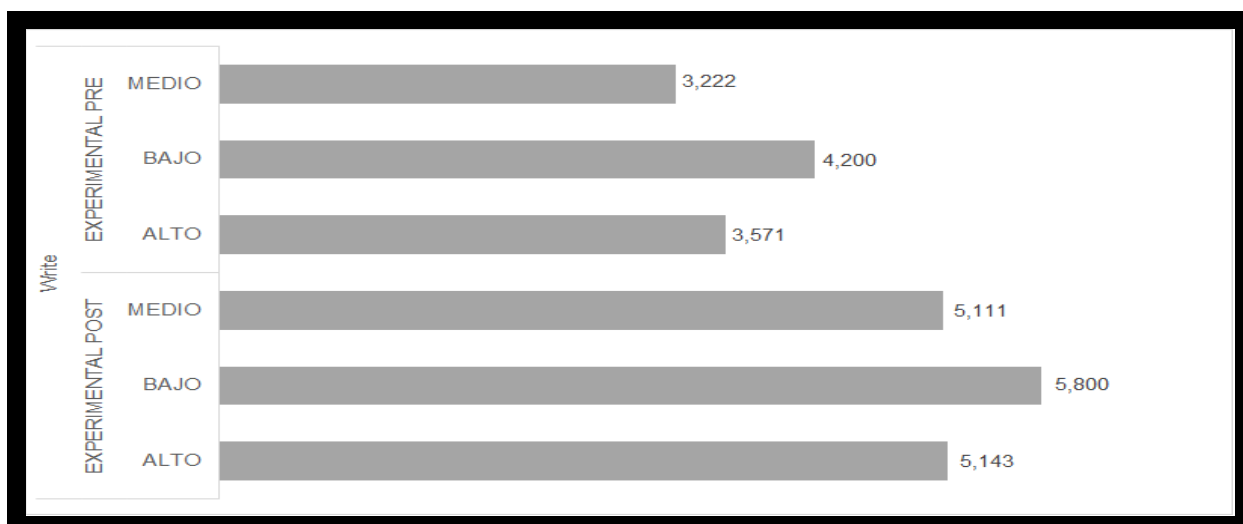


Figura 23. Resultados en las pruebas pretest y posttest grupo experimental con respecto a la habilidad lingüística escritura de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés.

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes con percepción baja hacia el inglés logran los mejores desempeños en pretest y posttest para la habilidad escritura. En lo referente a la habilidad habla, en la figura 36, se describen los resultados.



Figura 24. Resultados en las pruebas pretest y posttest grupo experimental con respecto a la habilidad lingüística habla de acuerdo con la caracterización de percepción hacia el inglés

Fuente: Elaboración propia.

La media más alta en pretest para la habilidad lingüística habla la obtuvieron el grupo de

estudiantes con percepción alta hacia el inglés y la media más alta para posttest la lograron los estudiantes del grupo con percepción media hacia el inglés.

Posteriormente, se planteó un análisis MANOVA para evaluar la incidencia de la percepción hacia el inglés de los estudiantes grupo control, y los resultados en los test de habilidades lingüísticas. De acuerdo con la tabla 46.

Tabla 46. Análisis MANOVA para establecer la incidencia de la percepción hacia el inglés sobre los resultados en las habilidades lingüísticas habla, escucha, lectura y escritura.

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,951	161,577 ^b	4,000	33,000	,000
	Wilks' Lambda	,049	161,577 ^b	4,000	33,000	,000
	Hotelling's Trace	19,585	161,577 ^b	4,000	33,000	,000
	Roy's Largest Root	19,585	161,577 ^b	4,000	33,000	,000
GRUPO	Pillai's Trace	,302	3,566 ^b	4,000	33,000	,016
	Wilks' Lambda	,698	3,566 ^b	4,000	33,000	,016
	Hotelling's Trace	,432	3,566 ^b	4,000	33,000	,016
	Roy's Largest Root	,432	3,566 ^b	4,000	33,000	,016
grupo_ingles	Pillai's Trace	,151	,696	8,000	68,000	,693
	Wilks' Lambda	,854	,678 ^b	8,000	66,000	,709
	Hotelling's Trace	,165	,659	8,000	64,000	,725
	Roy's Largest Root	,105	,894 ^c	4,000	34,000	,478
GRUPO * grupo_ingles	Pillai's Trace	,024	,103	8,000	68,000	,999
	Wilks' Lambda	,976	,100 ^b	8,000	66,000	,999
	Hotelling's Trace	,024	,098	8,000	64,000	,999
	Roy's Largest Root	,019	,162 ^c	4,000	34,000	,956

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	Read	17,097 ^a	5	3,419	1,370	,259
	Listen	17,187 ^b	5	3,437	1,461	,227

	Write	35,670 ^c	5	7,134	2,965	,024
	Speak	12,921 ^d	5	2,584	1,516	,209
	Total	292,944 ^e	5	58,589	3,007	,023
Intercept	Read	1131,640	1	1131,640	453,263	,000
	Listen	619,722	1	619,722	263,346	,000
	Write	805,754	1	805,754	334,894	,000
	Speak	787,325	1	787,325	461,886	,000
	Total	13220,214	1	13220,214	678,481	,000
GRUPO	Read	13,999	1	13,999	5,607	,023
	Listen	13,924	1	13,924	5,917	,020
	Write	28,203	1	28,203	11,722	,002
	Speak	6,177	1	6,177	3,624	,065
	Total	233,143	1	233,143	11,965	,001
grupo_ingles	Read	2,203	2	1,102	,441	,647
	Listen	,298	2	,149	,063	,939
	Write	4,571	2	2,286	,950	,396
	Speak	4,394	2	2,197	1,289	,288
	Total	25,479	2	12,740	,654	,526
GRUPO * grupo_ingles	Read	,013	2	,006	,003	,997
	Listen	,794	2	,397	,169	,845
	Write	,241	2	,121	,050	,951
	Speak	,813	2	,406	,238	,789
	Total	4,965	2	2,483	,127	,881
Error	Read	89,879	36	2,497		
	Listen	84,717	36	2,353		
	Write	86,616	36	2,406		
	Speak	61,365	36	1,705		
	Total	701,460	36	19,485		
Total	Read	1291,000	42			
	Listen	758,000	42			
	Write	946,000	42			
	Speak	898,000	42			
	Total	14783,000	42			
Corrected Total	Read	106,976	41			
	Listen	101,905	41			
	Write	122,286	41			
	Speak	74,286	41			
	Total	994,405	41			

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Los resultados de la prueba (traza Pillai $p > 0,05$) indica que no se obtuvieron diferencias significativas para las variables percepción hacia el inglés y la adquisición de las habilidades lingüísticas escritura, escucha, lectura y habla en el grupo experimental.

Los puntajes más altos y bajos que obtuvieron los estudiantes caracterizados por nivel

de percepción hacia el inglés por habilidad lingüística del grupo experimental, se describen en la tabla 47.

Tabla 47. Descripción de los puntajes más altos y bajos en las pruebas pretest-postest por habilidad para el grupo experimental.

Dependent Variable	GRUPO	grupo_ingles	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Read	EXPERIMENTAL POST	ALTO	6,143	,597	4,932	7,354
		BAJO	6,000	,707	4,567	7,433
		MEDIO	5,667	,527	4,598	6,735
	EXPERIMENTAL PRE	ALTO	5,000	,597	3,789	6,211
		BAJO	4,800	,707	3,367	6,233
		MEDIO	4,444	,527	3,376	5,513
Listen	EXPERIMENTAL POST	ALTO	4,571	,580	3,396	5,747
		BAJO	4,400	,686	3,009	5,791
		MEDIO	4,667	,511	3,630	5,704
	EXPERIMENTAL PRE	ALTO	3,571	,580	2,396	4,747
		BAJO	3,400	,686	2,009	4,791
		MEDIO	3,111	,511	2,074	4,148
Write	EXPERIMENTAL POST	ALTO	5,143	,586	3,954	6,332
		BAJO	5,800	,694	4,393	7,207
		MEDIO	5,111	,517	4,063	6,160
	EXPERIMENTAL PRE	ALTO	3,571	,586	2,382	4,760
		BAJO	4,200	,694	2,793	5,607
		MEDIO	3,222	,517	2,174	4,271
Speak	EXPERIMENTAL POST	ALTO	5,286	,493	4,285	6,287
		BAJO	4,600	,584	3,416	5,784
		MEDIO	4,667	,435	3,784	5,549
	EXPERIMENTAL PRE	ALTO	4,429	,493	3,428	5,429
		BAJO	4,200	,584	3,016	5,384
		MEDIO	3,556	,435	2,673	4,438
Total	EXPERIMENTAL POST	ALTO	21,143	1,668	17,759	24,527
		BAJO	20,800	1,974	16,796	24,804
		MEDIO	20,111	1,471	17,127	23,095
	EXPERIMENTAL PRE	ALTO	16,571	1,668	13,188	19,955
		BAJO	16,600	1,974	12,596	20,604
		MEDIO	14,333	1,471	11,349	17,317

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

En la tabla 47, se observa que no hay un comportamiento uniforme que indique una relación directa entre el nivel de percepción y los puntajes obtenidos en el pretest y postest para las habilidades lingüísticas. Para establecer la significancia estadística, se implementó la prueba Tukey para las comparaciones por nivel de percepción hacia el inglés caracterizado y el desempeño en las habilidades lingüísticas lectura, escucha, escritura y habla, de acuerdo con la tabla 48.

Tabla 48. Prueba Tukey para los resultados pretest y postest por habilidad lingüística y nivel de percepción en inglés grupo experimental.

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) grupo_ingles	(J) grupo_ingles	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Read	ALTO	BAJO	,171	,6542	,963	-1,428	1,771
		MEDIO	,516	,5631	,634	-,860	1,892
	BAJO	ALTO	-,171	,6542	,963	-1,771	1,428
		MEDIO	,344	,6232	,846	-1,179	1,868
	MEDIO	ALTO	-,516	,5631	,634	-1,892	,860
		BAJO	-,344	,6232	,846	-1,868	1,179
Listen	ALTO	BAJO	,171	,6352	,961	-1,381	1,724
		MEDIO	,183	,5467	,940	-1,154	1,519
	BAJO	ALTO	-,171	,6352	,961	-1,724	1,381
		MEDIO	,011	,6050	1,000	-1,468	1,490
	MEDIO	ALTO	-,183	,5467	,940	-1,519	1,154
		BAJO	-,011	,6050	1,000	-1,490	1,468
Write	ALTO	BAJO	-,643	,6422	,581	-2,213	,927
		MEDIO	,190	,5527	,937	-1,161	1,542
	BAJO	ALTO	,643	,6422	,581	-,927	2,213
		MEDIO	,833	,6118	,371	-,662	2,329
	MEDIO	ALTO	-,190	,5527	,937	-1,542	1,161
		BAJO	-,833	,6118	,371	-2,329	,662
Speak	ALTO	BAJO	,457	,5406	,677	-,864	1,778
		MEDIO	,746	,4652	,257	-,391	1,883
	BAJO	ALTO	-,457	,5406	,677	-1,778	,864
		MEDIO	,289	,5149	,841	-,970	1,548
	MEDIO	ALTO	-,746	,4652	,257	-1,883	,391
		BAJO	-,289	,5149	,841	-1,548	,970
Total	ALTO	BAJO	,157	1,8276	,996	-4,310	4,624
		MEDIO	1,635	1,5730	,557	-2,210	5,480
	BAJO	ALTO	-,157	1,8276	,996	-4,624	4,310
		MEDIO	1,478	1,7410	,675	-2,778	5,733
	MEDIO	ALTO	-1,635	1,5730	,557	-5,480	2,210
		BAJO	-1,478	1,7410	,675	-5,733	2,778

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Se compararon los resultados de las pruebas pretest y posttest del grupo control para la habilidad lingüística lectura, se obtuvo que el grupo de estudiantes caracterizados en el nivel alto, lograron mejores resultados en dicha habilidad. Esta información se visualiza en la tabla 49.

Tabla 49. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística lectura por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo experimental.

Tukey HSD^{a,b,c}

grupo_ingles	N	Subset
		1
MEDIO	18	5,056
BAJO	10	5,400
ALTO	14	5,571
Sig.		,681

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Con base en la prueba Tukey se estableció a través de las comparaciones que no hay diferencias significativas ($p=0,681$) entre los niveles de percepción en inglés y los resultados de la habilidad lingüística lectura.

Para la habilidad escucha, se realiza la prueba Tukey de acuerdo con la tabla 50. Se establece que los estudiantes con alta percepción en inglés obtuvieron los mejores resultados. No hay diferencias significativas ($p=0,950$) entre los niveles de percepción en inglés y los resultados de la habilidad lingüística.

Tabla 50. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística escucha por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo experimental.

Tukey HSD^{a,b,c}

grupo_ingles	N	Subset
		1
MEDIO	18	3,889
BAJO	10	3,900
ALTO	14	4,071
ig.		,950

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

De acuerdo con la tabla 51, los estudiantes con un nivel de percepción bajo en inglés

dentro del grupo experimental obtuvieron los mejores resultados en las pruebas asociadas a la habilidad lingüística escritura. Estadísticamente, no hay diferencias significativas ($p=0,361$) entre los niveles de percepción en inglés y los resultados de la habilidad escritura.

Tabla 51. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística escritura por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo experimental.

Tukey HSD^{a,b,c}

grupo_ingles	N	Subset
		1
MEDIO	18	4,167
ALTO	14	4,357
BAJO	10	5,000
Sig.		,361

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Con respecto a la habilidad habla se mantuvo que no existen diferencias significativas entre los grupos por nivel de percepción en inglés y los resultados en las pruebas pretest y postes ($p=0,318$). De acuerdo con la tabla 52. los estudiantes con un nivel de percepción alto hacia el inglés obtuvieron los mejores resultados en comparación con los de bajo y medio, respectivamente.

Tabla 52. Prueba Tukey comparación de medias para la habilidad lingüística habla por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo experimental.

Tukey HSD^{a,b,c}

grupo_ingles	N	Subset
		1
MEDIO	18	4,111
BAJO	10	4,400
ALTO	14	4,857
Sig.		,318

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

Analizando el desempeño total en las pruebas pretest y posttest para el grupo experimental en las habilidades lingüísticas y por nivel de percepción, se obtuvo que de manera global los estudiantes con nivel de percepción alto en inglés obtuvieron mejores puntajes que los del nivel de percepción bajo y medio, respectivamente. De acuerdo con la tabla 53, no hubo diferencias significativas entre los grupos ($p= 0,611$).

Tabla 53. Prueba Tukey comparación de medias para las habilidades lingüísticas por nivel de percepción caracterizado para el inglés grupo experimental.

Tukey HSD^{a,b,c}

grupo_ingles	N	Subset
		1
MEDIO	18	17,222
BAJO	10	18,700
ALTO	14	18,857
Sig.		,611

Fuente: Tratamiento de datos usando SPSS.

4.2.5. Análisis de los cuestionarios de percepción de los docentes y estudiantes de las I. E. participantes en torno al ambiente de aprendizaje.

En cuanto al cuestionario de percepción de los docentes hacia el modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés, se establece la confiabilidad del instrumento con el Alfa de Cronbach cuyo valor obtenido fue de 0,843. Las tres dimensiones de la cuales depende el valor del alfa de Cronbach son: dimensionalidad del conjunto de ítems, el nivel de covariación de los ítems entre sí y la cantidad de ítems o partes que conforman la prueba o compuesto (Cortina, 1993 citado por Cervantes, 2015). Con base en el valor obtenido se establece que hay una buena relación entre las preguntas, se correlacionan entre sí, el instrumento presentó una buena consistencia interna (Rodríguez y Reguant, 2020). La distribución porcentual de las respuestas a las preguntas del 1 al 7, se presentan en la tabla 54.

Tabla 54. Respuestas evaluación de los docentes a la unidad didáctica que soporta el ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés.

Categorías respuestas		%		%		%		%		%		%	
Totalmente de acuerdo	5	100	5	100	3	60	5	100	4	80	4	80	5
De acuerdo	0	0	0	0	2	40	0		1	20	1	20	0
En desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0		0		0		0
Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0	0	0	0		0		0		0
Totalidad de respuestas	5		5		5		5		5		5		5
<i>Ítems analizados 1 al 7</i>	1		2		3		4		5		6		7

Fuente: Elaboración propia.

Los docente percibieron que la unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés articula la malla curricular de la institución educativa y el currículo sugerido propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, tiene en consideración el contexto y sus necesidades para una implementación y hace uso de los derechos básicos de aprendizaje y los estándares de competencias de lengua extranjera para su implementación adecuada en un 100%, en el nivel de percepción totalmente de acuerdo.

Los docentes percibieron que la unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés, coadyuva a que el docente propicie un ambiente de aprendizaje para la construcción e intercambio de significados en inglés entre los alumnos, el 60% considero estar totalmente de acuerdo y el 40% estuvo de acuerdo con la apreciación. Con respecto a la percepción de los docentes en cuanto que el modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés, promueve el aprendizaje significativo ya que le permite al discente herramientas que le permiten articular pre-saberes para construir nuevos conocimientos, propone dinámicas pedagógico-didácticas de manera gradual y secuencial, teniendo en cuenta las cuatro habilidades ligísticas de la lengua inglesa y promueve el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas con el objeto de evidenciar la progresión de las capacidades de los alumnos en la realización de las actividades. Los docentes manifestaron estar totalmente de acuerdo en un 80% y de acuerdo en un 20%.

Continuando con el instrumento de docentes, la distribución porcentual de las respuestas a las preguntas del 8 al 14, se describen en la tabla 55.

Tabla 55. Respuestas evaluación de los docentes a la unidad didáctica que soporta el ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés.

Categorías respuestas		%		%		%		%		%		%	
Totalmente de acuerdo	3	60	5	100	5	100	4	80	5	100	5	100	4
De acuerdo	2	40	0		0		1	20	0		0		1
En desacuerdo	0		0		0		0		0		0		0
Totalmente en desacuerdo	0		0		0		0		0		0		0
Totalidad de respuestas	5		5		5		5		5		5		5
Ítems analizados 1 al 7	8		9		10		11		12		13		14

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes en lo referente a sí el modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas, manifiestan que este articula procesos entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje, el 60% de ellos percibió que efectivamente esto fue así, estando totalmente de acuerdo, el 40% consideró estar de acuerdo.

Frente a sí el modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas, presentó actividades orientadas a la preparación para la prueba Saber, promovió el uso de materiales de aprendizaje asequibles que asisten en la comunicación de los contenidos y los cuales estimulan y dirigen el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un ambiente de aprendizaje, promovió la autonomía a través de experiencias de aprendizaje independiente (tareas o trabajos fuera de la clase) y presentó los objetivos alcanzables teniendo en consideración los ritmos de aprendizaje de los alumnos. Los docentes estuvieron totalmente de acuerdo en un 100%.

Con respecto fomento del trabajo colaborativo constante como factor que favorece la adquisición de nuevos conocimientos a través del modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüística, los docentes en un 80% estuvieron de acuerdo y un 20% estuvo de acuerdo.

La percepción porcentual global del instrumento aplicado a los docentes frente al modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés, en los aspectos indagados se pormenoriza en la figura 37.

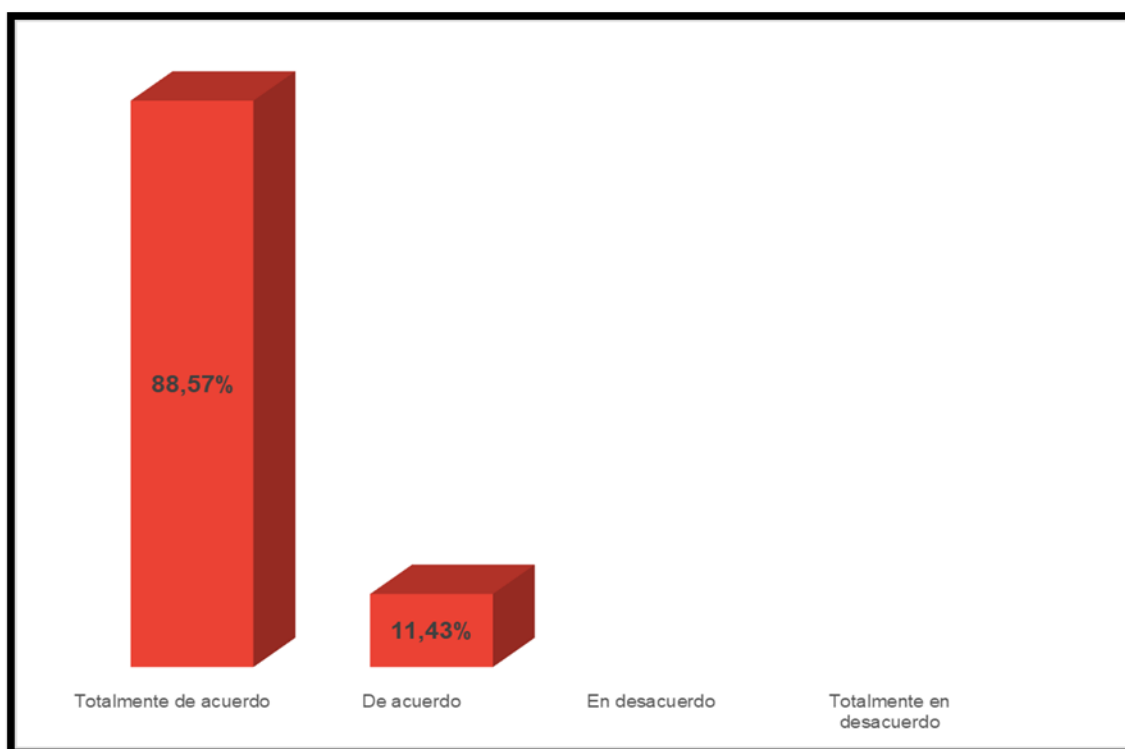


Figura 25. Distribución porcentual de la percepción que tienen los docentes frente al modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, en cuanto al cuestionario de percepción de los estudiantes con respecto al ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés que se genera con base en un modelo de unidad didáctica, se establece la confiabilidad del instrumento con el Alfa de Cronbach cuyo valor obtenido fue de 0,859.

En la Tabla 56. se resumen las distribuciones porcentuales obtenidas con base en las respuestas de los estudiantes de las 5 instituciones educativas en que atienden estudiantes en condición de vulnerabilidad en la comuna 2 de Bucaramanga, respecto a las preguntas del 1 al 6 del instrumento diseñado con el objetivo de establecer las percepciones de los alumnos sobre el ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés, que se generó con base en un modelo de unidad didáctica.

Tabla 56. Distribuciones porcentuales de las respuestas 1 a la 6 sobre percepción por parte de los estudiantes con respecto ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés.

Categorías respuestas		%		%		%		%		%		%
Totalmente de acuerdo	264	87	227	74	248	81	248	81	257	84	254	83
De acuerdo	38	12	71	23	51	17	50	16	42	14	45	15
En desacuerdo	2	1	4	1	5	2	4	1	4	1	3	1
Totalmente en desacuerdo	1	0	3	1	1	0	3	1	2	1	3	1
Totalidad de respuestas	305	1	305	2	305	3	305	4	305	5	305	6

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la pregunta 1, enunciada como las actividades de clase me permitieron avanzar a mi ritmo de aprendizaje. Los estudiantes en un 87% estuvieron totalmente de acuerdo con respecto a que las actividades de clase les permitieron avanzar a su ritmo de aprendizaje, el 12 % estuvieron de acuerdo y tan solo el 1%, estuvieron en desacuerdo.

Los estudiantes en un 74% estuvieron totalmente de acuerdo con que, durante el desarrollo de la clase de inglés, pudieron expresar sus opiniones, sentimientos y experiencias, el 23% estuvo de acuerdo, un 1% estuvo en desacuerdo y un 1% en total desacuerdo.

La percepción de los estudiantes respecto al ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés en lo referente a la utilidad de las actividades para practicar la comunicación oral y la comprensión auditiva fue favorable, el 81% de los encuestados estuvo totalmente de acuerdo, el 17 estuvo de acuerdo en que las actividades permitieron practicar la comunicación oral, el 16% estuvo de acuerdo con que las actividades permitieron la comprensión auditiva, el 2% manifestó estar en desacuerdo con respecto a la favorabilidad de las mismas para la práctica de comunicación oral, el 1 % en desacuerdo con el aporte para la comprensión auditiva y totalmente en desacuerdo el 1% con respecto al aporte de las actividades para la comprensión auditiva en inglés.

En lo referente a la pregunta 5, los estudiantes en un 84% estuvieron totalmente de acuerdo con que, las actividades de clase fueron útiles para practicar mi comprensión lectora. El 14% estuvo de acuerdo, un 1% estuvo en desacuerdo y un 1% en total desacuerdo.

En cuanto a la pregunta 6, enunciada como las actividades de clase fueron útiles para practicar mi comunicación escrita. Los estudiantes en un 83% estuvieron totalmente de acuerdo, el 15% estuvo de acuerdo, un 1% estuvo en desacuerdo y un 1% en total desacuerdo.

En la Tabla 57. se resumen las distribuciones porcentuales obtenidas con base en las respuestas de los estudiantes de las 5 instituciones educativas en que atienden estudiantes en condición de vulnerabilidad en la comuna 2 de Bucaramanga, respecto a las preguntas del 7 al 12 del presente instrumento.

Tabla 57. Distribuciones porcentuales de las respuestas 7 a la 12 sobre percepción por parte de los estudiantes con respecto ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés.

Categorías respuestas		%		%		%		%		%		%
Totalmente de acuerdo	265	86,88	254	83,28	258	84,59	264	85,56	263	86,23	256	83,93
De acuerdo	35	11,14	43	14,10	40	13,11	36	11,80	38	12,46	45	14,75
En desacuerdo	4	1,41	6	1,97	5	1,64	3	0,98	2	0,66	2	0,66
Totalmente en desacuerdo	1	0,65	2	0,66	2	0,66	2	0,66	2	0,66	2	0,66
Totalidad de respuestas	305	7	305	8	305	9	305	10	305	11	305	12

Fuente: Elaboración propia.

En torno al enunciado de la pregunta 7, si las actividades de clase ayudaron a preparar a los estudiantes para la prueba de inglés Saber 11°. El 86,88% de los encuestados estuvieron totalmente de acuerdo, un 11,14% estuvieron de acuerdo, el 1,31% estuvo en desacuerdo y un 0,65 % en total desacuerdo.

Respecto a la pregunta 8, expresada como las actividades se evalúan teniendo en cuenta la valoración integral y retroalimentación de mis procesos de aprendizaje. Los estudiantes en un 83,28 estuvieron totalmente de acuerdo, el 14,10% estuvo de acuerdo, un 1,97% estuvo en desacuerdo y un 0,66% en total desacuerdo. La pregunta 9 versa sobre si trabajar con sus compañeros les permitió lograr nuevos niveles de aprendizaje. En relación con esta

interrogante, los estudiantes en un 84,59% estuvieron totalmente de acuerdo, el 13,11% estuvo de acuerdo, un 1,64 % estuvo en desacuerdo y un 0,66% en total desacuerdo.

Con relación a la pregunta 10, enunciada como la clase de inglés fue atractiva y me promovió mi curiosidad por aprender más. Los estudiantes en 86,56% un estuvieron totalmente de acuerdo, el 11,8% estuvo de acuerdo, un 0,98 % estuvo en desacuerdo y un 0.66 % en total desacuerdo.

Ahora bien, respecto a la pregunta 11, formulada como el desarrollo de las actividades de clase con mis compañeros contribuyó a crear conciencia sobre la responsabilidad que tengo a nivel individual y como parte de un grupo. Los estudiantes en 86,23% un estuvieron totalmente de acuerdo, el 12,46% estuvo de acuerdo, un 0,66% estuvo en desacuerdo e igualmente un 0,66% en total desacuerdo.

Finalmente, la pregunta 12, expresada como mi profesor fue un guía que me brindó herramientas para aprender por mí mismo. Los estudiantes en un 83,93% estuvieron totalmente de acuerdo, el 14,75 % estuvo de acuerdo, un 0,66% estuvo en desacuerdo y un 0,66% en total desacuerdo.

La percepción porcentual global del instrumento aplicado a los estudiantes en torno al modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés, en los aspectos analizados se pormenoriza en la figura 38.

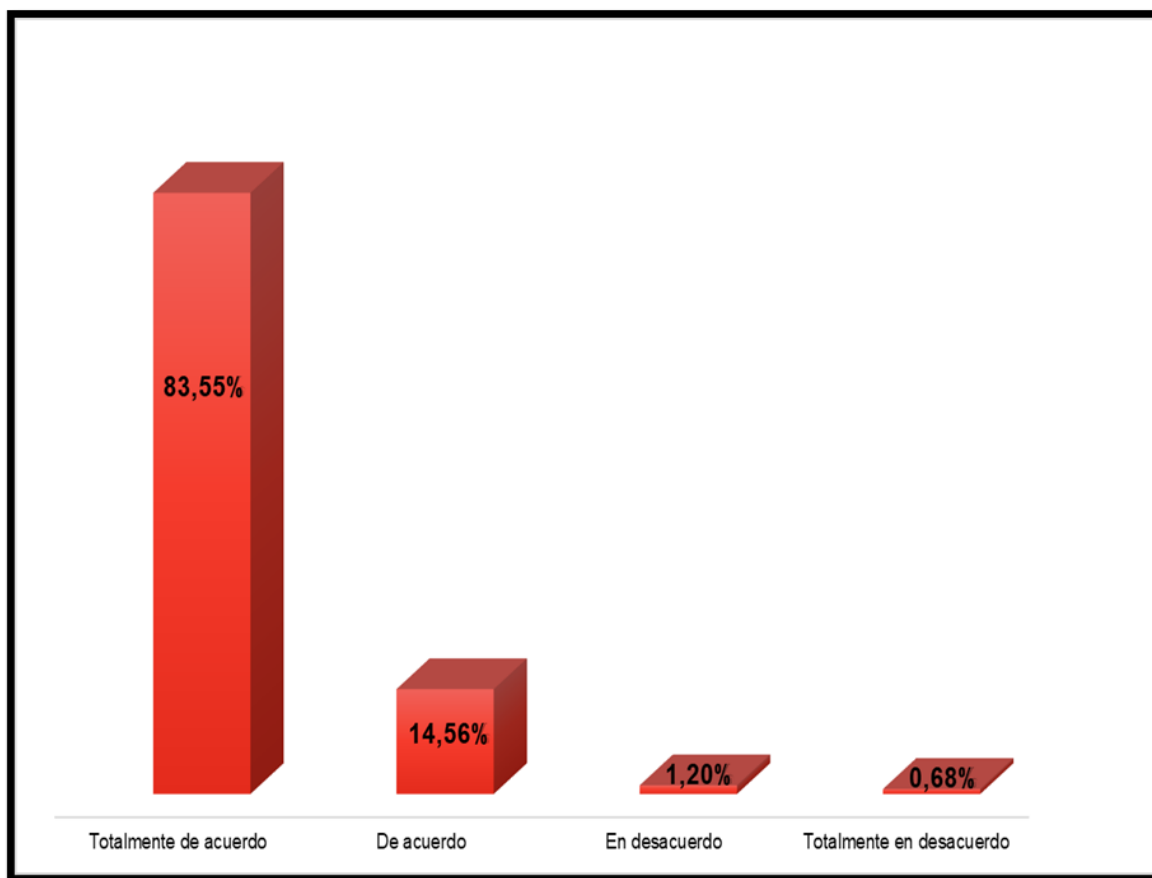


Figura 26. Distribución porcentual de la percepción que tienen los estudiantes frente al modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés.

Fuente: Elaboración propia.

Los diferentes análisis llevados a cabo durante las fases cualitativa y cuantitativa aportan diversas perspectivas que dan lugar a la triangulación. En ese sentido, el análisis hermenéutico de la planeación pedagógico didáctica de idioma extranjero de las instituciones educativas de las comunas 1 y 2 del norte de Bucaramanga, hizo visible que la planeación actual propuesta en estas IE se fundamenta en la definición de la evaluación desatendiendo elementos relevantes del marco de referencia propuesto por el PNB como la incorporación de los derechos básicos de aprendizaje, la implementación del material didáctico y las funciones de la segunda lengua. Asimismo, con base en los datos se observó que, aunque exista una política como esta no se implementa necesariamente en el aula, solo con un proceso de investigación se garantiza, no todo lo escrito llega al aula y sobre todo en estas zonas de

vulnerabilidad como la del presente estudio. Este análisis deja como insumo elementos relevantes a considerarse en la fundamentación de unidades didácticas significativas que soporten ambientes de aprendizaje. En relación a los resultados del cuestionario VARK, es imperante manifestar que coadyuvaron a determinar los canales perceptivos preferentes de los discentes lo que le permitió al docente investigador tener un panorama para potenciar el aprendizaje, a través de la creación de unidades didácticas que coadyuven a la inclusión mediante la estimulación multicanales para el aprendizaje significativo.

Ahora bien, las asociaciones entre rendimiento y canales perceptivos de los discentes, se establecieron para los grupos de control y experimental, por medio de la aplicación de un pre test y un post test para ello se efectuó la prueba de la homogeneidad de varianzas, obteniendo que aquellos con canal preferente visual tienen mejor desempeño en la habilidad escritura, comparado con los auditivos, kinestésicos y lectores. Los estudiantes con canal multimodal logran puntajes más bajos en la habilidad lingüística lectura. Por otra parte, pese a que no hubo diferencias significativas entre los grupos ($p= 0,611$) en cuanto a una relación directa entre el nivel de percepción y los puntajes obtenidos en el pretest y posttest para las habilidades lingüísticas, los datos obtenidos en el cuestionario de percepción hacia el inglés junto con los resultados del VARK asistieron en la construcción del perfil de ambos grupos y en la creación y puesta en práctica de la presente intervención que consta de 120 sesiones y soporta el ambiente de aprendizaje. El análisis MANOVA permitió validar estadísticamente el impacto del ambiente mencionado, para grado séptimo durante los años 2018 y 2019, sobre la adquisición de las habilidades lingüísticas para el área de inglés, los resultados obtenidos en la prueba posttest tuvieron diferencias significativas (traza Pillai $p<0,05$). En conjunción con lo anterior se pudo constatar mediante el análisis descriptivo de los resultados de percepción de los docentes y estudiantes de las I. E. participantes en torno al ambiente de aprendizaje que la implementación de una secuencia didáctica como la presente, la cual vincula el aprendizaje significativo, estimulación de canales, aprendizaje colaborativo, articulación de los niveles del currículo con estrategias pedagógico-didácticas, en grupos con características análogas a los participantes de este estudio, permite mejorar el aprendizaje a partir de las dinámicas propiciadas en cada una de sus sesiones.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El mundo contemporáneo demanda una necesidad de comunicarse globalmente y la relevancia de aprender un idioma extranjero es imperiosa, el Ministerio de Educación Nacional mediante el Programa Nacional de Bilingüismo y bajo la tutela del Consejo Británico ha sido un actor principal que ha fortalecido el aprendizaje del idioma extranjero en algunas instituciones educativas oficiales del país denominadas colegios focalizados, reflejando una mejoría en los resultados de la prueba de estado saber 11° durante los últimos años. Sin embargo, los logros no han sido satisfactorios. Aunado a lo anterior, existen instituciones educativas que atienden niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad que no reciben la misma calidad educativa comparada con aquellas que hacen parte de estas instituciones focalizadas. Con el objeto de contrarrestar esta situación e incluir un proceso que brinde oportunidades de aprendizaje de calidad, se plantea el presente estudio cuyo propósito es la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo con base en un modelo de unidad didáctica para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad de la ciudad de Bucaramanga, estableciendo las asociaciones entre rendimiento y canales de percepción de los participantes. En este mismo sentido, Cabe mencionar que la creación del ambiente de aprendizaje intencionado para estudiantes de las comunas 1 y 2 garantiza condiciones de permanencia de los estudiantes, mediante la adaptación curricular ya que incluye las necesidades e intereses de cada uno de ellos, involucrando en su dinámica, procesos de interacción para la transformación institucional, social y educativa, con el propósito de mejorar de la calidad de vida de sus educandos y su entorno.

La revisión y valoración hermenéutica de los planes de área o unidades didácticas de las instituciones educativas que hacen parte de las comunas 1 y 2 de Bucaramanga, permite reconocer aspectos del currículo pretendido y a su vez, tener un panorama sobre el currículo aplicado convirtiéndose en un insumo relevante para proponer mejoras desde la planeación pedagógico-didáctica, que conllevan a generar nuevas propuestas de intervención didáctica para la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos. La planeación pedagógico-didáctica es fundamental para articular adecuadamente el currículo pretendido que se configura con base en la normatividad analizada, el currículo aplicado y el currículo logrado que corresponde al que manifiestan los estudiantes en las pruebas masivas de evaluación, lo cual se hace necesario para la adquisición efectiva de una segunda lengua.

El empleo del modelo VARK permite reflexionar sobre la manera de presentar la información que se comparte con los discentes, por tanto, es de gran utilidad para el diseño e implementación de las dinámicas didácticas, e igualmente, permite determinar en qué forma se van a estimular los canales de percepción puesto que se conoce la población a la cual va orientado el aprendizaje. Por tanto, la determinación del canal de percepción preferente provee al docente oportunidades para desarrollar e implementar estrategias pedagógico-didácticas mucho más efectivas que favorecen el aprendizaje inclusivo de la lengua extranjera.

La creación de un ambiente de aprendizaje intencionado para la adquisición de habilidades lingüísticas en segunda lengua por parte de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad tiene como fundamento el contexto de sus estudiantes y sus formas de percibir la realidad para planear actividades equitativas para atender todas las necesidades perceptivas y que adicionalmente incorpora las TIC como elemento motivador del desarrollo de la competencia comunicativa, a diferencia de los ambientes diseñados de manera tradicional donde los estudiantes permanecen sentados, escuchando lo que el portador del saber expone. Asimismo, los datos analizados demuestran que es importante considerar las actitudes de los estudiantes y la motivación hacia el aprendizaje del inglés, la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, el aprendizaje colaborativo y basado en la curiosidad.

La creación del ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas de lengua extranjera se realizó bajo el programa de código abierto exelearning apoyado por jclic consolidando 120 sesiones (30 sesiones de 60 minutos para cada uno de los cuatro periodos académicos) fundamentadas en el enfoque sociocultural y las cuales generan un impacto positivo sobre el aprendizaje ya que fomentan la motivación como punto de partida para que los estudiantes alcancen su máximo potencial, construyendo saberes o aprendizajes mediante la interacción social.

Una planeación pedagógico- didáctica soportada en una unidad didáctica que incluya estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas apoyadas en el trabajo colaborativo, elemento clave en el diseño de aprendizaje inclusivo favorece a que los alumnos tengan una mayor conciencia sobre sus fortalezas y sus debilidades en el aprendizaje de la lengua de estudio, de tal forma que son capaces de tomar decisiones con el objeto de mejorar su rendimiento académico. En esta misma línea de ideas, en cuanto al análisis de la relación entre las percepciones de los estudiantes del grupo experimental y los resultados de su desempeño

académico se puede afirmar que, de manera global, los discentes con nivel de percepción alto hacia la asignatura logran mejores puntajes que los de nivel de percepción bajo y medio respectivamente. No obstante, de acuerdo con el análisis estadístico, no hubo diferencias significativas entre los miembros del grupo en este aspecto ($p= 0,611$).

La articulación de las mallas curriculares, la puesta en práctica del currículo sugerido ajustado al contexto y en concordancia con las necesidades de los educandos, el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo, el uso de estrategias didácticas basadas en los canales de percepción sumado con la articulación de las TIC promueve el aprendizaje de la lengua extranjera, evidenciado en los resultados obtenidos en la percepción global de los docentes de las I.E. que atienden a los estudiantes en condición de vulnerabilidad, lo cual valida el ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de las habilidades lingüísticas del inglés en población vulnerable. Aunado a lo anterior, las actividades en clase que tengan en consideración los ritmos de aprendizaje, la motivación, las opiniones, las experiencias y la valoración integral del aprendizaje coadyuvan significativamente en la creación del ambiente de aprendizaje inclusivo, lo cual se demuestra en los resultados globales de percepción de los estudiantes de las I. E. de las comunas 1 y 2 de Bucaramanga frente a la unidad didáctica desarrollada.

La creación y puesta en práctica de ambientes de aprendizaje inclusivos impacta positivamente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma extranjero por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad del norte de Bucaramanga por medio de una planeación pedagógico-didáctica motivadora, establecida y en concordancia con los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, sin distinción de clases sociales, contribuyendo efectivamente a un aprendizaje significativo reflejado en los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas realizadas. De igual manera, e imperioso añadir que esta intervención educativa tiene en consideración la generación de estrategias acordes a la realidad, capacidades y condiciones del alumnado, transformando las bajas expectativas y estigmatización por parte de los discentes hacia la lengua de estudio, lo que consecuentemente repercute en la disminución de la reprobación de la asignatura, la repitencia y la deserción escolar.

En las pruebas pretest de las habilidades se demuestra que el grupo control tienen mejores resultados en las habilidades lingüísticas escucha, escritura y habla, los puntajes de lectura son iguales. Lograda la homogeneidad de varianza haciendo uso de la covariable, se concluye estadísticamente que el ambiente de aprendizaje inclusivo incide en los resultados de la prueba posttest del grupo experimental que obtienen puntajes superiores en escritura, lectura y escucha hay diferencias estadísticamente significativas (traza Pillai $p < 0,05$). Hay tendencia a mostrar diferencias significativas en la habilidad habla $p = 0,062$.

La prueba de la homogeneidad de varianza valida la hipótesis alternativa que manifiesta que al menos uno de los canales de percepción tiene una incidencia estadísticamente significativa sobre la adquisición de una habilidad lingüística en el área de inglés. Los estudiantes con canal preferente visual obtienen mejor desempeño en la habilidad escritura, comparado con los estudiantes auditivos, kinestésicos y lectores. Los estudiantes con canal multimodal logran los puntajes más bajos en la habilidad lingüística lectura.

El análisis MANOVA permite validar el impacto de ambiente de aprendizaje sobre la adquisición de las habilidades lingüísticas para el área de inglés manifestado en los resultados obtenidos en la prueba posttest, se obtienen diferencias significativas (traza Pillai $p < 0,05$) para las variables habilidad lingüística escritura, habilidad lingüística lectura, habilidad lingüística escucha entre el grupo control y el grupo tratamiento, siendo superiores en este último. Hay tendencia a mostrar diferencias significativas en la habilidad lingüística hablar, por consiguiente, se valida la hipótesis alternativa que enuncia que un ambiente de aprendizaje inclusivo fundamentado en un modelo de unidad didáctica que estimula los canales de percepción tiene incidencia en al menos una de las habilidades lingüísticas evaluadas por los estudiantes en el posttest del área de inglés. Aunado a lo anterior, la valoración del ambiente por parte de los participantes (docentes y estudiantes) en torno al ambiente de aprendizaje inclusivo muestra una percepción porcentual alta en torno a la coherencia y la pertinencia de la unidad didáctica diseñada para soportar el ambiente de aprendizaje inclusivo y su implementación como modelo para promover la adquisición de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma extranjero.

Si se pretende llevar a cabo una intervención análoga como la presente en otros grados es necesario capacitar a los docentes en el manejo de nuevas estrategias metodológicas como e-learning lo cual permitirá estructurar de manera más didáctica el proceso enseñanza –

aprendizaje , asimilismo es recomendable que al inicio del año académico se lleven a cabo cuestionarios de los canales de percepción y percepción frente al idioma extranjero, medios que coadyuvan al docente a diseñar estrategias pedagógico didácticas en aras a mejorar el rendimiento académico.

Es recomendable utilizar las herramientas tecnológicas para analizar el rendimiento de cada estudiante y asimismo para proporcionar unas observaciones, de parte del docente, más personales y con una mayor dedicación de tiempo que ayuden a los educandos a discurrir sobre su propio aprendizaje, en comparación con las que típicamente reciben los estudiantes, teniendo en cuenta los compromisos activos, la participación en grupo y la construcción del conocimiento por medio de la interacción. Por último, se hace un llamado a los docentes de idioma extranjero de las I.E. que atienden población vulnerable que se involucren en una intervención educativa análoga como la presente, a discurrir en su accionar en el salón de clases de tal forma que se generen entornos educativos que favorezcan el aprendizaje significativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbot, G. (1981). Encouraging communication in English: a paradox. *ELT Journal*, 35, (3), 228–230. http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/pdf_extract/XXXV/3/228
- Abreu, J. y Seale –Collazo, J. (2011). Constructivismo y tecnología reflexiones desde la enseñanza a nivel secundario de las Matemáticas y la Historia. Puerto Rico. *Cuaderno de investigación en la educación*, 26(4), 70-86. http://cie.uprrp.edu/cuaderno/download/numero_26/vol26_04_abreu-seale.pdf
- Acosta, L. (2016). La relación entre los estilos de aprendizaje y el uso de las tecnologías de información y comunicación en educación de personas adultas. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-18. doi: 10.15359/ree.20-3.10
- Adell, J. (1998). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7(1), 1-21. doi: 10.21556/edutec.1997.7.570
- Adell, M. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia de investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47(2), 73-88. doi: 10.12795/pixelbit.2015.i47.05

- Alayo, S. (2018). *Estrategias didácticas lúdicas para la comunicación oral en el idioma inglés en estudiantes de educación secundaria, Paiján-La Libertad, 2017*. [Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/22639>
- Alejo, B. y Aparicio, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 59–76. doi: 10.35290/rcui.v8n1.2021.341
- Alexander, P. A. (2008). Why this and why now? Introduction to the special issue on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 369–372. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9089-0>
- Al-Issa. A. (2006). Schema theory and L2 reading comprehension: Implications for teaching. *Journal of College Teaching & Learning*, 3 (7), 41-48. <https://clutejournals.com/index.php/TLC/article/download/1700/1680>
- Aljasir, N. (2016). *Individual differences among Saudi learners of English as a foreign language: an exploratory correlational study of learning styles, affective factors and English proficiency and performance* [Tesis doctoral, University of Birmingham]. Repositorio UBIRA. <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/6959/5/Aljasir16PhD.pdf>
- Alonso, D. y Gallego, D. (2003). *Como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: Formación permanente.
- Alrabai, F. & Moskovsky, C. (2016). The relationship between learners' affective variables and second language achievement. *Arab World English Journal*, 7(2), 77-103. doi: 10.24093/awej/vol7no2.6
- Alva, B. (2018). *Programa virtual EDMODO en los niveles de comprensión de textos en los estudiantes de secundaria en el área de inglés, Trujillo-2017*. [Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <http://repositorio.ucv.edu.pe/discover>
- Álvarez, A y Del Río, P. (2000). “Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo”. En C. Coll, y J. Palacios, (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. (pags. 357. 386). Madrid: Alianza.
- Anderson, A. & Lynch, T. (2002). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

- Area, M. y Adell, J. (2009). "eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales". En J. Pablos (Coord). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. (pags. 391.424). España: Aljibe.
- Arellano, P. (2018). Planteamiento de los estilos de enseñanza desde un enfoque cognitivo-constructivista. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 47-68. doi: 10.15366/tp2018.31.002
- Ariza, A. (2005). The Process-Writing Approach: An Alternative to Guide the Students' Compositions. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, (6), 37-46. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11020>
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 7 (2), 171-181. <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Asher, J. (2003). *Learning Another Language through Actions (6th edition)*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.
- Asher, J. (2007). *TPR: After forty years, still a very good idea*. <http://www.tpr-world.com/japan-article.htm>
- Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger, Y. & Toussaint, J. (2008). *Mots-clés de la didactique des sciences. (2nd ed.)*. Bruxelles: de Boeck.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo (3ª ed.)*. Psicología Educativa.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing, *ELT Journal*, 54 (2), 153-160. doi:10.1093/elt/54.2.153
- Bakken, J. & Whedon, C. (2002). Teaching text structure to improve reading comprehension. *Intervention in School and Clinic*, 37(4): 229-233. doi: 10.1177/105345120203700406
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Banegas, D. (2014). Democratizing didactic transposition: Negotiations between learners and their teacher in a secondary school. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 7(2), 1-26. doi:10.5294/lacil.2014.7.2.1
- Banks, J. (1996). *Multicultural Education, Transformative Knowledge, and Action: Historical and Contemporary Perspectives*. New York: Teachers College Press.

- Baquero, R. (2004). "Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar". En J. A. Castorina, y S. Dubrovsky. (Editores.). *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotsky*. (pags. 67.80). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Barrantes, L. (2015). ¿Cómo establecer un puente entre la teoría de adquisición de segundas lenguas y la justicia social? *LETRAS*, 57, 155-212. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/download/8636/9937/>
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Belz, J. (2002). Identity, Deficiency, and First Language Use in Foreign Language Education, The Sociolinguistics of the Foreign Language Classroom: Contributions of the Native, Non-Native, and Near-Native Speaker. Boston, MA: Heinle and Heinle,
- Bernaus, M., & Gardner, R. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. doi: 10.1111/j.1540-4781.2008. 00753.x
- Bes, M. (2007). *La interacción del proceso en la instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante*. [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. Repositorio UPF. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/11815?locale-attribute=es>
- Blake, B. & Pope, T. (2008). Developmental psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's theories in classrooms. *Journal of Cross-disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 59 – 67. https://www.people.wm.edu/~mxtsch/Teaching/JCPE/Volume1/JCPE_2008-01-09.pdf
- Bocoş, M., & Jucan, D. (2008). *Fundamentele pedagogiei*. Piteşti: Editura Paralela.
- Bolívar, J. y Rojas, F. (2008). Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Revista de Investigación y posgrado*.23 (3), 199-215. <http://www.redalyc.org/pdf/658/65811489010.pdf>
- Bonilla, L. y Galvis, L. (2012), Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. *Revista ESPE. Ensayos Sobre Política Económica*, 30(68), 117-163. doi: 10.32468/Espe.6803
- Borja, S., Mascaro, E. y Ulli, W. (2020). Podcast: Usos y tipologías en la enseñanza del idioma inglés. *Polo del conocimiento*, 5(10), 298-320. doi: 10.23857/pc.v5i10.1809

- Börjesson, L. (2012). *Om strategier i engelska och moderna språk*. (1st ed). Göteborg: Skolverket.
- British Council. (2002). *Niveles de Inglés, Marco común europeo*.
<https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles>
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard: University Press.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Nueva York: Pearson Education.
- Brown, J., Robson, G. & Rosenkjar, P. (2001). "Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students". In Z. Dornyei & R. Schmidt (Editors.). *Motivation and Second Language Acquisition*. (pags. 361.398). Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Bruner, J. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19, 1-15.
<https://psycnet.apa.org/record/1964-06801-001>
- Bruner, J. (1995). "Meaning and self in cultural perspective". In D. Bakjust & C. Spynowich (Editors.). *The social self* (pags. 18.29). Londres: Sage
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. (Gómez, J. y Linaza, J.) Madrid: Alianza Editorial.
- Burns, A. (2001). "Genre-based approaches to writing and beginning adult ESL learners". In C. Candlin, & N. Mercer (Editors.). *English Language Teaching in its Social Context*. (pags. 200.207). London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Burns, A. & Seidlhofer, B. (2010). "Speaking and pronunciation". In N. Schmitt (Editors.). *An introduction to applied linguistics*. (2nd Ed.). (pags. 187.214). London: Hodder Education.
- Buxarraís, M. y Ovide, E. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI. *Sinéctica*, (37), 1-14.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/104>
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press: CN Candlin and HG Widdowson.

- Cáceres, Z. y Munévar, O. (2017). Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación. *Actividad física y desarrollo humano*. 7 1-13. doi: 10.24054/16927427.v2.n2.2016.2408.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47. doi: 10.1093/applin/I.1.1
- Carrell, P. (1988). “Interactive text processing: Implications for ESL/second language reading classrooms”. In P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Editors.), *Interactive approaches to second language reading*. (239.259). New York: Cambridge University Press.
- Carrell, P. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*, 12(2), 159-179. doi: 10.1093/applin/12.2.159
- Casado, J. y Bermejo, M. (2000). Consideraciones didácticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador. *Didáctica lengua y literatura*, 12, 67-89. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0000110067A>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Madrid: Graó
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Castillo, M., y Mendoza A. (2016). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: recursos informáticos como estrategia para su evaluación. *Revista UNAH INNOV@*, (4), 33-39. <https://www.lamjol.info/index.php/UNAHINNOV/article/view/2896>
- Castro, S., Casar, L. y García, A. (2019). Reflexiones sobre la enseñanza inclusiva del inglés apoyada por tecnologías emergentes. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 38(1), 1-19. <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/263>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2016). *La matriz de la desigualdad social*. LC/G.2690(MDS.1/2).
- Cejas, C. y Picorel, J. (2009). TICs: Tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Argentina de Radiología*, 73(2), 205-211. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=382538474013>
- Cervantes, V. (2015). Interpretaciones del coeficiente Alfa de Cronbach. *Avances en medición*, 3, 9-28. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/1113/8574/8604/Articulo_1_Alfa_de_Cronbach_9-28_2.pdf

- Chacón, C. y Pérez, J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista de Medios y Educación* 39 (2), 41-54.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61449>
- Chamorro, D. (2015). *Orientaciones para la evaluación curricular (inédito)*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Chamot, A. (2005). “The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA): An update”. In P. Richard-Amato & M. Snow (Editors.). *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers*. (pags. 87.101). White Plains, New York: Longman.
- Chastain, K. (1998). *Developing second language skills (2nd Ed.)*. Chicago: Harcourt Brace Publishers.
- Chen, L. (2014). Attitude and Motivation for English Learning. *Studies in Literature and Language*, 9(1), 51-56. doi: 10.3968/5212
- Chen, Y. (2007). Learning to learn: the impact of strategy training. *ELT Journal*, 61 (1), 20-29.
<https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/61/1/20/357255>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cohen, A. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A. (2019). “Strategy instruction for learning and performing target language pragmatics”. In A. Chamot & V. Harris (Editors.). *Learning strategy instruction in the language classroom: Issues and implementation*. (pags. 140.152). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología, the UB Journal of psychology*, 69, 153-178.
<https://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61321/88955>
- Congreso de Colombia. (1994 febrero 8). *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214.
- Corpas, M. y Madrid, D. (2009). Desarrollo de la comprensión oral en inglés como LE al término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *Porta Linguarum*, 11 (1), 129-145. doi: 10.30827/Digibug.31843

- Corrales, K. (2009) Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima Revista del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte*, (10), 156-167.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/1625>
- Creswell, J., & Plano, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crystal, D. (2012). *English as a Global Language*. (2nd. Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Cubero, M. y Santamaría, A. (1992). Una visión social y cultural del desarrollo humano. *Infancia y Aprendizaje*, 35,17-30. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/50965>
- Cumming, A. & Riazi, A. (2000). Building models of adult second language writing instruction. *Learning and Instruction*, 10(1), 55–71. doi: 10.1016/S0959-4752(99)00018-3
- Çelik, S. (2008). Opening the door: an examination of mother tongue use in foreign language classrooms, *Hacettepe Üniversitesi Journal of Education*, 34, (1), 75 – 85.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ802519>
- Dakin, J. (1973). *The Language Laboratory and Language Learning*. England: Longman Group Ltd.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. New York: Routledge.
- Damman, S. (2006). “Vulnerabilidad nutricional de los niños indígenas de América. Una cuestión de derechos humanos”. En A. Cimadamore, R. Eversole y J. Andrew. *Pueblos indígenas y pobreza. Enfoques multidisciplinares*. (pags. 89.114). Programa CLACSO-CROP.
- Dania, C. y Marchisio, S. (2013). Modalidades de percepción sensorial de estudiantes de ingeniería en sistemas de información. Aportes al diseño de material didáctico para la enseñanza de la algoritmia. *Invenio*, 17 (31), 215-228.
https://www.ucel.edu.ar/images/2018/PDF_UCEL/Invenio_17_Noviembre_2006.pdf

- Day, R. & Bamford, J. (2004). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Decroly, O. (1965). *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Buenos Aires: Losada.
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>
- Dewey, J (1963). *Experience and Education*. Toronto: Collier.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (3ra .Ed.)*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Díaz, J. (2004). “Aportaciones de la didáctica de las lenguas y culturas”. En J. Sánchez e I. Santos (Coord.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. (pags. 243.257). Madrid: SGEL.
- Díaz, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 41(2), 4–16.
<https://biblat.unam.mx/hevila/Tecnologiaycomunicacioneducativas/2004-05/vol19-20/no41/1.pdf>
- Díaz-Maggioli, G. (2012). *Teaching language teachers: Scaffolding professional learning*. New York, US: Rowman & Littlefield Education.
- Díaz, C. López y Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. doi: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Dicovskyi, L. (2002). Folletos del Curso: *Estadística aplicada para análisis de encuestas en SPSS*. Estelí: ADESO.
- Dochy, F, Moerkerke, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer-, co-assessment in higher education: *A review of the literature*. Open University of the Netherlands: Herleen. Educational Technology Expertise Center. *Otec Report*. 24 (3), 331-350. doi: 10.1080/03075079912331379935

- Dooly, M. (2008). *Tele Collaborative Language Learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online. Constructing Knowledge Together*. Oxford: Verlag Peter Lang.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita: elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la suiza francófona. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 11, 77-98. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>
- Dolz, J. Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Dörnyei, Z. (2010). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dos Santos, H. (2017). *Learning Style Preferences and their Relationship to Second Language Acquisition in Students of English as a Second Language* [Tesis doctoral, Auburn University]. Repositorio AUEDT. <https://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/5667/Dissertation%20Hugo%20dos%20Santos.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Duarte, J. (2003). Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-18.
- Duch B., Gogh, S. & Allen, D. (2001). “Why Problem-Based Learning? A Case Study of Institutional Change in Undergraduate Education”. In B. Duch, S. Groh S & D. Allen (editors.). *The Power of Problem-Based Learning*. (pags. 3.11). Virginia: Stylus Publishing.
- Duffy, T. & Cunningham, D. (1996). “Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction”. In D. H. Jonassen (Editors). *The Handbook of Research for Educational Communications and Tecnology*. (pags. 170.199). Simon & Schuster Macmillan.
- Duffy, T. & Jonassen, D. (2013). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. New Jersey: Routledge.
- Duplass, J. (2006). *Middle and High School Teaching: Methods, Standards, and Best Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Echeverri, L. & McNulty, M. (2010). Reading strategies to develop higher thinking skills for reading comprehension. *Profile* 12(1),107-123.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/13980>
- EF Education First. (2019a). *EF EPI: EF English proficiency index*. <http://www.ef.edu/epi/downloads/>
- EF Education First. (2019b). *EF EPI-s: EF English Proficiency Index for Schools*.
<https://www.ef.com/wwen/epi/downloads/>
- Eisenberger, R. & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth?. *Journal of the American Psychological Association*, 51, 1153-1166. doi:10.1037/0003-066X.51.11.1153
- Elbow, P. (1998). *Writing without teachers*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskey, D. & Grabe, W. (1988). "Interactive models for second language reading: Perspectives on instruction". In R.W. Norris (Editors.). *Getting students more personally involved: an alternative to the Yakudoku- and lecture-dominated methods of teaching literature and reading* (pags.25.38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskey, D. (2005). "Reading in a second language". In E. Hinkel (Editors.). *Handbook of research in second language teaching and learning* (pags. 563.580). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Espinosa, M. y Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos*, 41(2),325-344. doi: 10.4067/s0718-07052015000200019
- Estaire, S. & J. Zanón. (1994). *Planning Classwork: A Task-Based Approach*. Oxford: Heinemann.
- Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218 - 228. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536>

- Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & Education* 50, 491–498. doi: 10.1016/j.compedu.2007.09.016
- Fandiño, Y., Bermúdez, J. y Lugo, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y educadores*, 15(3), 363-381. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2172/2912>
- Feng, R. & Chen, H. (2009). An Analysis on the Importance of Motivation and Strategy in Postgraduates English Acquisition. *English Language Teaching*. 2, 93-97. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/3700/3301>
- Fernández, M. (2013). “Análisis del contexto educativo en el contexto social”. En M. Carrasco, Coronel, S. Fernández, M. García, S. González, y E. Moreno, (2013). *Conocer y comprender las organizaciones educativas: una mirada a las cajas chinas*. (pags. 42.55). Ediciones Pirámide.
- Fernández, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XX1*, 20(1), 121-140. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12855>
- Forero, C. (2006). “Escuela Nueva’s impact on the peaceful social interaction of children in Colombia”. En A. Little (editors.). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. (pags. 265.300). London: Springer.
- Freeman, D. & Freeman, Y. (2001). *Between Worlds: Access to Second Language Acquisition*. Portsmouth, New York: Heinemann.
- Field, J. (2007). Looking outwards, not inwards. *ELT Journal*, 61 (1), 30–8. doi: 10.1093/elt/ccl042
- Fink, L. (2003). *Creating significant learning experiences*. San Francisco: Jossie Bass.
- Fleming, N. & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst or reflection to improve the academy. *To Improve the Academy*, 11, 137-155. doi: 10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x
- Fleming, N. & Mills, C. (2006). *VARCK: a guide to learning styles*. <http://vark-learn.com/el-cuestionario-vark/>
- Flórez, R., Castro, J., Galvis, D., Acuña, I. y Zea, L. (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá*.

<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro%20%20IDEP%20Ambientes%20de%20aprendizaje.pdf>

- Fontes, O., González, L. y Martínez, R. (2019). El aprendizaje cooperativo en la clase de inglés como lengua extranjera. *Transformación*, 15(1), 63-73.
- Furht, B. & Escalante, A. (2011). *Handbook of Cloud Computing*. New York: Springer.
- Gamboa, M. (2014). *La evaluación externa en el área de ciencias a través de las pruebas masivas a gran escala PISA Y TIMSS: análisis del desempeño de estudiantes colombianos y españoles a través de la comparación*. <https://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/2792/4/9789588832692.pdf>
- García, J. (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 4(8), 18-41. <https://doi.org/10.26378/rmlael48140>
- García, M. (2015). *Investigación-acción en el aula de inglés de la E.S.O.* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla La Mancha]. Repositorio RUIDERA. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/7435/TESIS%20Garc%c3%ada%20Cano%20Lizcano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation: Second language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gardner, R. & Masgoret, R. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: a meta-Analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53, 167-210. doi: /abs/10.1111/1467-9922.00212
- Gardner, R. (2004). *Attitude/motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Canada: The University of Western Ontario.
- Gardner, R. (2012). Integrative motivation and global language (English) acquisition in Poland. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 215-226. doi: 10.14746/sslt.2012.2.2.5
- Gascoigne, C. (2006). Toward an Understanding of Incidental Input Enhancement in Computerized L2 Environments. *CALICO Journal*, 24 (1),147-162. <http://journals.equinoxpub.com/CALICO/article/view/23152/19157>

- Gatica, M. y González, P. (2021). La clase magistral en el contexto del modelo educativo basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 321-332. doi: 10.15359/ree.25-1.17
- Gavilanes, M. (2001). El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas. *Didáctica, lengua y literatura*, 13, 215-234.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0101110217A/19573>
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. (4th ed)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Giberti, E., Garaventa, J. y Lamberti, S. (2005). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Goh, C. & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Gómez, E., Jaimes, J. y Severiche, C. (2017). Estilos de aprendizaje en universitarios, modalidad de educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 383-393.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/829/1347>
- Gómez J. (2006). Reseña de "Contraste de hipótesis en análisis estadísticos aplicados a la investigación" de Rafael Valera Ibarra. *Laurus*, 12 (21), 195-196.
<http://www.redalyc.org/pdf/761/76102113.pdf>
- Gómez, F. y Palma, E. (2020). El podcast en el desarrollo de las habilidades orales en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Educere*, 24(78), 237-251.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663284005>
- González B., Concepción, A. y Rangel, R. (2012). El modelo VARK y el diseño de cursos en línea. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 4(8), 96-103.
doi:10.22201/cuaed.20074751e.2012.8.44282
- González, R. (2009). *La clase de lengua extranjera. Teoría y práctica*. Cuba: Pueblo y educación.

- González, G. y Díaz, L. (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y educadores*, 8, 21-44.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/564>
- Gordillo, E., Martínez, J. y Valles, H. (2013). Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4 (6), 51-58.
doi: 10.33010/ie_rie_rediech.v4i6.570
- Gough, P. (1972). "One second of reading". In James F. Kavanagh and Ignatius G. Mattingly. *Language by ear and by eye*. (Editors.). (pags. 331-338). Cambridge, MA: MIT Press.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69. doi: 10.1017/S0267190504000030
- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. England: Pearson Education Limited.
- Gradaille E., Zumeta R. y Rubio Gradaille, M. (2020). El legado ético de Paulo Freire: reflexiones de sus aportes al siglo XXI. *Revista Conrado*, 17(81), 220-225.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1890/1851>
- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2), 69-82. doi: 10.5944/ried.21.2.20577
- Guerrero, E., Muñoz, A. y Sotelino, C. (2007). JClic: A New Software to Teach and Learn Easily. Implementation of Multimedia Activities in Our Classroom. *ICT in Education: Reflections and Perspectives*, 2, 172-176.
<http://www.ictacse.com/summer2018/papers/p53.pdf>
- Haberlandt, K. (1994). *Cognitive Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hadfield, J., & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning: Research and resources in language teaching*. Harlow, UK: Pearson.
- Hall, A. (2007). Vygotsky goes online: Learning design from a socio-cultural perspective, learning and socio-cultural theory: Exploring modern Vygotskian perspectives. *International workshop*, 1(6), 93-107.
<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=llrg>
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Oxford: Longman.

- Hedge, T. (2002). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hennessey, A. & Dionigi, R. (2013). Implementing cooperative learning in Australian primary schools: Generalist teachers' perspectives. *Issues in Educational Research*, 23(1), 52-68. <http://www.iier.org.au/iier23/hennessey.html>
- Herazo, J., Jerez, S. & Lorduy, D. (2012). Opportunity and incentive for becoming bilingual in Colombia: Implications for Programa Nacional de Bilingüismo. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17 (2), 199-213. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/11093>
- Herbart, J. (1913) *Outlines of Educational Doctrine*. London: The Macmillan Company.
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 26-35. doi: 10.7238/rusc.v5i2.335
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*, (6ta. Ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R. (2016). *Plan de desarrollo 2016 – 2019 gobierno de las ciudadanas y ciudadanos*. Municipio de Bucaramanga. http://www.concejodebucaramanga.gov.co/proyectos2016/PROYECTO_DE_ACUERDO_013.pdf
- Hernández, C. y Tecpan, S. (2018). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios Pedagógicos*, 43 (3), 193-204. doi: 10.4067/S0718-07052017000300011
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*. 5(2), 26-35. doi: 10.7238/rusc.v5i2.335
- Higgins, R., Hartley. & Skelton. A. (2002). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27, 54-64. doi: 10.1080/03075070120099368
- Hoey, M. (2013). *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis*. New York: Routledge.
- Hood, A., Solomon, N. & Burns, A. (1996). *Focus on reading*. Sidney: Maquarie University.

- Hunt, A. & Beglar, D. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 17 (1), 23-29. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ689121.pdf>
- Hurtado, F. (2020). Planificación y evaluación curricular: elementos fundamentales en el proceso educativo. *Dissertare*, 5(2), 2-18. <https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/download/2928/1826/>
- Huy, L., Casillas, A., Robbins, S. & Langluy, R. (2005). Motivational and skills, social, and self- management of college outcomes: Constructing the student readiness inventory. *Educational and Psychological Measurement*. 65(3), 482- 508. doi:10.1177/0013164404272493
- Hyland, K. (2003). *Teaching and researching writing*. Pearson: London.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (1974). *Decreto 2820, por el cual se otorgan iguales derechos y obligaciones a las mujeres y a los varones*. Diario Oficial, 34.249.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2006a). *Código civil colombiano*. Diario Oficial, 7.019.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2006b). *Ley de Infancia y Adolescencia. Ley 1098*. Diario Oficial, 46.446
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2016). *Informe nacional de resultados Saber 11 2012 – 2015*. <http://www.icfes.gov.co/docman/investigadores-y-estudiantes-de-posgrado/informes-de-resultados-evaluaciones-nacionales/informes-de-saber-pro/2684-informe-nacional-de-resultados-saber-pro-2012-2015/file?force-download=1>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2018). *Informe nacional de resultados 2014-II – 2017-II Saber 11.:* <http://www2.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/informes-de-saber-11/5456-informe-nacional-de-resultados-2014-ii-2017-ii-saber-11-1/file?force-download=1>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2019). *Estadísticas por institución Pruebas Saber 11° 2019*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1639263/Resultados+agregados+puntajes+promedio+-+Saber+11+2019-2.xlsx/48c4fad2-b784-27a8-83ec-c02232ad157b>

- Jakobovits, L. & Winskowski, C. (2020). *Enduring Principles: Foreign Language Teaching: Volume 1*. Rowley, Mass.: Independently published.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, 21-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=613881>
- Jiménez, J. (2014). *Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimediales en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio UDEA. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/28/1/PC0756.pdf>
- Johnson, P. (1982). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of text. *TESOL Quarterly*, 15(2), 168-181. doi:10.2307/3586408
- Johnson, D., & Johnson, R. (2004). *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*. California: Corwin Press.
- Jonassen, D. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational technology research and development*, 39(3), 5-14. doi:10.1007/BF02296434.
- Jonassen, D., Mayes, T. & McAleese, R. (1993). "A manifesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education". In T. Duffy, J. Lowyck, D. Jonassen & T. Welsh (Editors.). *Designing environments for constructive learning* (pags. 231.247). Springer Berlin Heidelberg.
- Jonassen, D. (1999). "Designing constructivist learning environments". In C.M. Reigeluth (Editors). *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. (pags. 215. 239). Lawrence Erlbaum Associates.
- Joshua, S. (1996). "Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'au mathématiques?". In C. Raisky, & M. Caillot, M. (Editors.). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. (pags. 61.73). Bruxelles: De Boeck,
- Kamhi, L., Díaz-Maggioli, G, & de Oliveira, L. (Editors.) (2017). *English Language teaching in South America: Policy, preparation, and practice*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Kansanen, P. (2003). Studying the realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching studying learning process. *Educational Studies*, 29(2), 221–232. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03055690303279>

- Kazarián, Y. y Prida, M. (2014). Actividades para motivar el aprendizaje de los estudiantes en las clases de inglés. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(4), 612-622. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revhabciemed/hcm-2014/hcm144m.pdf>
- Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México.: Nueva Editorial Interamericana.
- Kolb A. & Kolb D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (2), 193-212. <https://www.jstor.org/stable/40214287>
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon: Alemany press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. London: Prentice Hall International.
- Laal, M. & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it?. *Social and Behavioral Sciences*. 31, 491 – 495. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811030217>
- Labra, O. (2013). Positivismo y constructivismo: Un análisis para la investigación social. *Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, (7), 12–21. <http://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/135>
- Lai, E. & Lam, C. (2011). Learning to teach in a context of education reform: liberal studies student teachers' decision-making in lesson planning. *Journal of Education for Teaching*, 37 (2), 219-236. doi: /abs/10.1080/02607476.2011.558287
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford, USA: Stanford University Press.
- Lantolf, J. & Appel, G. (1994). *Vygotskian approaches to second language research*. Westport, CT: Ablex.
- Lantolf, J. & Frawley, W. (1984). “Second language performance and Vygotskian psycholinguistics: Implications for L2 instruction”. In A. Manning, P. Martin & K.

- McCalla (Editors.). *The tenth LACUS forum 1983* (pags. 425.440). Columbia, SC: Hornbeam Press.
- Lantolf, J. (2004). "Overview of sociocultural theory". In O. John, K. Esch, & E. Schalkwijk (Editors.). *New insights in second language learning and teaching*. (pags. 13.34). Bern: Peter Lang.
- Lantolf, J. & Thorne, S. L. (2006). "Sociocultural theory and the genesis of L2 Development". In B. VanPatten & J. Williams (Editors.). *Theories in second language acquisition*. (pags. 208.226). New York: Routledge.
- Lara, T. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos* 65, 86-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1342567>
- Latchanna, G. & Dagneu, A. (2009). Attitude of teachers towards the use of active learning methods. *E-journal of All India Association for Educational Research*, 21(1) 1-4. <http://www.ejournal.aiaer.net/vol21109/12.%20Latchana%20&%20Dagneu.pdf>
- Lee, J. & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen (2nd ed.)*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Leite, W., Svinicki, M. & Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning Styles Inventory with Multitrait–Multimethod Confirmatory Factor Analysis Models. *Educational and Psychological Measurement*, 70(2), 323-339. 10.1177/0013164409344507
- Levelt, W. (1995). The ability to speak: from intentions to spoken words. *European Review*, 3, 13-23.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned (6th. Ed.)*. New York, NY: Oxford University Press.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, 140, 5-55. https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf
- Lim, C. (2001). The dialogic dimensions of using a hypermedia learning package. *Computers & Education*, 36(2), 133-150. doi: 10.1016/S0360-1315(00)00052-X
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 92, 71-86. doi:10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x

- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for Theory and Practice. *Studies in Higher Education*. 27(1), 27-52. doi: 10.1080/03075070120099359.
- Lorduy, D. y Naranjo, C. (2020). Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación en ciencias. *Praxis & Saber*, 11(27), 1-16. doi: 10.19053/22160159.v11.n27.2020.
- Lozano, R. (2001). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. México: Trillas.
- Lundahl, B. (2014). *Texts, topics and tasks: teaching English in years 4-6*. Lund: Student litteraturAB.
- Maco, E. y Contreras, E. (2013). “Leer y escribir”... más allá de la escuela. *Horizonte de la Ciencia*, 3 (4), 67-70. <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/181>
- Madrid, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Maleki, H. (2016). *Principles of curricular planning (guide book)*. (12th. Ed.). Tehran: Samt.
- Malpica, A. (2020). Integración de la educación digital y los aportes de las TIC, JCLIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. *REVISTA PENSAMIENTO UDECINO*, 4 (1) 93 – 108. doi: 10.36436/23824905.289
- Manzaneda, F. y Madrid, D. (1997).” Actitudes y motivación en la clase de inglés”. En A. Adams, A. Bueno y G. Tejada (editores). (pags. 153.171). Universidad de Jaén: Servicio de Publicaciones.
- Marcelo. C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (1), 25-47. <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/03.pdf>
- Martín, S. (2011). *Todo oídos*. Barcelona: Difusión.
- Martínez-Otero, V. (2007). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez, W. y Esquivel, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. *Perfiles educativos*, 39(157), 105-122. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300105&lng=es&tlng=es.

- Marzano, R. (2003). *What works in schools*.
<http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/video/WhatWorksInSchools.pdf>
- Maslow, A. (2000). *Motivation and personality*. Singapore: Pearson Education Asia.
- Mayoral, P. (2016). *Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México*. [Tesis doctoral, Interinstitucional en Educación]. Repositorio ITESO. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/3790>
- Mayorga, R., Martínez, A., Salazar, D. (2020). Aprendizaje significativo de TICs & COVID-19. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, (9),1, 41-44.
- Medina A. y Salvador, F. (2003). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- Medina, A. (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- Medina, F. y Hernández, E. (2014). “La herramienta de autor eXe-Learning para la mejora del éxito escolar y la atención a la diversidad”. En J. Navarro, D. Gracia, R. Lineros, y F. Soto (Coords.) *Claves para una educación diversa*. (pags. 1-6). Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.
- Mejía, D., Murillo, R. y Fernández, J. (2021). Los recursos tecnológicos virtuales para el desarrollo de aplicaciones inclusivas. *Polo del conocimiento*, 56(3), 605-621. doi: 10.23857/pc.v6i3.2391
- Melendy, G. (2008). Motivating writers: The power of choice. *Asian EFL Journal*, 10(3), 187-198. <https://www.asian-efl-journal.com/main-editions-new/motivating-writers-the-power-of-choice/>
- Melor, M. (2007). Malaysian ESL teachers’ use of ICT in their classrooms: expectations and realities. *RECALL: The Journal of EUROCALL*, 9(1), 79-95. doi: 10.1017/S0958344007000614
- Mendo, A. (2021). *Uso de las TIC para el Aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de educación básica*. [Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/55748>
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-90668_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2008). *Plan decenal de educación 2006- 2016. Compendio general, Pacto social por la educación*. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2009). *Decreto 1290. Sistema Institucional de Evaluación*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-187765.html>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2012). *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016a). *Derechos básicos de aprendizaje ingles grado 6° a 11°*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/cartillaDBA.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016b). *Diseñando una propuesta De Currículo Sugerido de inglés para Colombia*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2016%20Dise%C3%B1o%20Propuesta%20%20Curriculo%20Sugerido.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016c). *Los textos Way to go! Colombia Bilingüe*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue/94010>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016d). *Orientaciones y principios pedagógicos: Currículo Sugerido de Inglés. Grados 6° a 11°. English for diversity and equity*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2014%20Orientaciones%20y%20principios%20Pedagogicos.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). *Colombia bilingüe*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86717>
- Morrison, H. (1930). *La práctica del método en la enseñanza secundaria*. Madrid: La Lectura.
- Mota de Cabrera, C. y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión vygotskiana. *Educere*, 11 (38), 411-418. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603805>

- Munice, J. (2002). Finding a place for grammar in EFL composition classes. *EFL Journal*, 56(2), 180-186. doi: 10.1093/elt/56.2.180
- Murrie, M. (2016). *El modelo- What If. Élite Empresarial*. <http://elitenews.co/2016/08/11/el-modelo-what-if/>
- Mutiani, H. & Faisal, M. (2020). Collaborative learning: building ecological awareness through social studies. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 525, 99-103. doi: 10.2991/assehr.k.210222.014
- Nation, P. (2013). *What should every EFL Teacher Know?*. Seoul: Compass Publishing.
- Navarro, F. y Climent, B. (2009). eXelearning o cómo crear recursos educativos digitales con sencillez. *@tic. revista d'innovació educativa*, (3), 133-136. <https://ojs.uv.es/index.php/attic/issue/view/N.3>
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. London: Prentice-Hall.
- Nunan, D. (2011). *Teaching English to Young Learners*. Anaheim: Anaheim University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Nussbaum, L. (1991). La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, 4, 36-47. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_34/a_560/560.html
- Nussbaum, L., Bernaus, M. y Caballero, B. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis educación.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistahistoriadelaeducacionlatinoamericana/2008/vol10/4.pdf>
- Ocaña, M., Pérez, R. y Quijano, M. (2013). El profesorado ante el Espacio Europeo de Educación Superior: dos años después. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 235-254. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187611>
- O'Donnell, M. & Wood, M. (2004). *Becoming a reader: A developmental approach to reading instruction* (3rd. Ed.). Boston: Pearson Education.
- Orbe, S. (2014). *Aplicación del software educativo Jclíc como herramienta didáctica en el desarrollo de capacidades cognitivas en estudiantes con síndrome de down*. [Tesis

- doctoral, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio USMP.
http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/2043/1/lacruz_o.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, documento final. Madrid: Cepal.
https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=111
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). *Estrategias de la educación de la unesco 2014-2021*. ED-2014/WS/41.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). *Marco de competencias para los docentes en materia de TIC de la UNESCO*. CLD 1133.19.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ordoñez, C. (2011). Education for bilingualism: Connecting Spanish and English form the curriculum, into the classroom and beyond. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 147-161. [http:// www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/25704](http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/25704)
- Oroujlou, N. & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.333.
- Ortega, L. & Rodríguez, V. (2000). Improvement of writing proficiency through creation of homogeneous groups in the classroom. *PROFILE. Issues in Teachers' Professional Development*, 1, 48-51. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11423>
- Ortiz, M. (2020). Un acercamiento a la historia del aprendizaje basado en problemas en el contexto global. *Sathiri: sembrador*, 15(2), 118-152. doi: 10.32645/13906925.984
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. doi: 10.4067/S0717-95022017000100037
- Ovejero, A. (1993). La teoría de la disonancia cognoscitiva. *Psicothema*, 5(1), 201-206.
<http://www.psicothema.com/pdf/873.pdf>
- Park, G. (2004). Comparison of L2 listening and reading comprehension by university students learning English in Korea. *Foreign Language Annals*, 37, 448-458. doi:10.1111/j.1944-9720.2004.tb02702.x

- Parsons, R., Hinson, S. & Sardo, B. (2001). *Educational psychology: a practitioner researcher model of teaching*. Canada: Wadsworth.
- Pearson, P. & Fielding, L. (1991). "Comprehension instruction". In R. Barr, M.Kamil, P. Mosenthal, and P. Pearson (Editors.). *Handbook of reading research* (pags. 815-860). White Plains, NY: Longman.
- Peck, S. (2001). "Developing Children's Listening and Speaking in ESL". In M. Celce-Murcia. (Editors.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 139.149. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Pérez, S. (2010). Los recursos didácticos. *Revista digital para profesionales de la enseñanza: temas para la educación*, 9 (2) 1-9.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=5156&s=5&ind=231>
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2270238>
- Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186. doi: 10.1002/tea.3660020306
- Piaget, J. (1969). "Intellectual development of the adolescent". In G. Caplan (Editors.). *Adolescence: Psychosocial perspectives*. (pags. 22.26). Basic Books.
- Piaget, J. (1970). "Piaget's Theory". In P. H. Mussen (Editors.). *Carmichael's Manual of Child Psychology* (pags.703.732). Wiley.
- Piaget, J. (2007). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor.
- Piñero, M. y Navarro, D. (2014). Procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés de la región de occidente: fortalezas y limitaciones en didáctica, estrategias de evaluación y destrezas lingüísticas y comunicativas. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 15(1) 163-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43932584009>
- Poot, C. (2013). Retos del aprendizaje basado en problemas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18 (2), 307-314. <https://www.redalyc.org/html/292/29228336007/>
- Pozo, J. (2012). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pressley, & M. Wharton-McDonald. *Handbook of reading research*. (pags. 545.561). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Quispe, M, (2019). *Aplicación del software “exelearning” en la producción de textos narrativos en estudiantes de secundaria, I.E. 138-UGEL 05, 2019*. [Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47108>
- RAE. (2021). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: RAE/ Espasa Calpe.
- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of Composing. *TESOL Quarterly*, 19 (2), 229-258. doi: 10.2307/3586828
- Raymond, P. (1993). The effects of structure strategy training on the recall of expository prose for university students reading French as a second language. *The Modern Language Journal*, 77(4), 445–458. doi: 10.2307/329670
- Reed, B. & Railsback, J. (2003). *Strategies and resources for mainstream teachers of English language learners*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Reeves, D. (2008). Effective grading practices. *Educational Leadership*, 65 (5), 85-87. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb08/vol65/num05/Effective-Grading-Practices.aspx>
- Reigeluth, C. (2009). “Instructional theory for education in the information age”. In C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chellman (Editors.), *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base*. (pags. 387.99). Routledge.
- Rehorick, S. (1983). Second language acquisition in adults: Some methodological implications for the University educator. *The French Review*, 56(6), 821-828. https://www.jstor.org/stable/392360?seq=1#page_scan_tab_contents
- Reid, J. (1993). *Teaching ESL writing*. Regents: Prentice Hall.
- Reyes, E. (2001). Teoría de la globalización: bases Fundamentales. *Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 2 (3), 43-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181/18100308>
- Richards, J. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Schmidt, R. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London and New York: Routledge.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2006). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rigo M. (2008). *La Aproximación constructivista del diseño curricular*. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94(2), 247-252. doi: 10.1257/0002828041302244
- Rodríguez, J. y Reguant, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1–13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Rojas, I. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos*, 14 (31), 176-189. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/39723>
- Romero, M. (2020). Aprendizaje autónomo en el proceso de enseñanza del inglés. *Revista Conexión*, 27 (4), 43-52. <http://aliatuniversidades.com.mx/conexxion/wp-content/uploads/2016/09/Art4C27.pdf>
- Rotheram, M. (1990). Adolescents' reference-group choices, self-esteem, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1075-1081. <https://psycnet.apa.org/record/1991-12361-001>
- Rugeles, P., Mora, B. y Metaute, P. (2014). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las tic. *Revista Lasallista de investigación*, 12(2) 132-138. <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/issue/view/42>
- Ruiz, C. (2002). Instrumentos de Investigación Educativa. *Procedimiento para su Diseño y Validación*. Venezuela: CIDEA.
- Ruiz M. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2(3), 98-103. <http://hdl.handle.net/11162/79882>

- Ruiz, J. y Danvila, I. (2014). "Las nuevas tecnologías como herramientas que facilitan la educación formativa en la educación". En J. Cuesta. *Estrategias innovadoras para la docencia dialógica y virtual*. (pags. 25.40) Madrid: Visión Libros.
- Rumelhart, D. (1977). "Toward an interactive model of reading". In S. Dornic & P. Rabbitt (Editors.). *Attention and Performance* (pags. 573.603). New York: Academic Press.
- Rumelhart, D. (2004). "Toward an interactive model of reading". In R. Ruddell & N. Urnau (Editors.), *Theoretical models and processes of reading*. (pags. 1149.1179). Newark, DE: International Reading Association.
- Saborio, S. (2019). Propuesta curricular desde un enfoque bimodal y un multimedia informativo para el curso Recursos Didácticos para la Enseñanza del Inglés. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-19. doi: 10.15359/ree.23-3.11
- Salamanca C. y Ramírez S. (2020). De la didáctica general a la didáctica del idioma inglés como lengua extranjera. *Paideia Surcolombiana*, (25), 106-115. doi: 10.25054/01240307.2104
- Salcedo, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, XXXII (91), 113-130. <http://www.redalyc.org/pdf/659/65926549007.pdf>
- Salcedo, D., Villamar, E. y Del Rosario, E. (2020). La importancia de la web 3.0 y 2.0 en el desarrollo de la pedagogía educativa en tiempos de pandemia. *RECIAMUC*, 4(4), 13-23. doi:26820/reciamuc/4.(4).n
- Sanz, M. (2003). *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje del FLE* [Tesis doctoral, Universidad Jaime I]. Repositorio TDX. <https://www.tdx.cat/handle/10803/10437#page=1>
- Sapir, E. (1984). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sarcella, R. & Oxford, R. (1992). The tapestry of language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(1), 106 – 108. doi: 10.1017/S0272263100012663
- Sariyati, I. (2013). The effectiveness of TPR (Total Physical Response) method in English vocabulary mastery of elementary school children. *Parole: Journal of Linguistics and Education* 3 (1), 50-64. <https://ejournal.undip.ac.id/index.php/parole/article/view/4458>

- Savignon, S. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277. <https://www.jstor.org/stable/3587463>
- Savignon, S. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice* (2nd. Ed.). New York: Mc GrawHill.
- Savignon, S. (2002). "Communicative language teaching: linguistic theory and classroom practice". In S. Savignon (Editors.). *Interpreting communicative language teaching*. (pags. 1.28). New Haven, Ct: Yale University Press.
- Saville, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saville, M. (2015). *Introducing second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Sayd, I. (2018). Implementation of the Total Physical Response (TPR) Method in Learning English for Children in the Inpres Liliba Kupang Elementary School. *Journal of Business & Management*, 3(1). 17- 24.
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lengua y Educación*. 16, 49-59. doi: 10.1080/02147033.1992.10821049
- Schunk, D. (2012) *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson.
- Segestrale, U. (2000). *Defenders of the truth*. New York: Oxford University Press.
- Serrón, S. (2001). El Enfoque Comunicativo y sus Implicaciones- Una Visión desde la Enseñanza de la Lengua Materna en un Marco Democrático. *Letras*, 63 225-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=284836>
- Sewbihon, A. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7 (1), 1-37. doi: 10.1080/2331186X.2020.1738184
- Shabani K. & Safari, F. (2017). Evaluation of Iranian Second-Grade High School English Textbook from Teachers' Perspectives. *Bulletin de la Société Royale des Sciences de Liège* 86, 111 – 126. <https://popups.uliege.be/0037-9565/index.php?id=6613>.
- Silva, T. (2003). ESL writing: Past, present, and future. *HOW. A Colombian Journal for Teachers of English*, 10, 28-39. <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/226>

- Sinicrope, C., Norris, J. & Watanabe, Y. (2012). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice. *Second Language Studies*, 26(1), 1-58. doi=10.1.1.517.1193
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, B. (2002). *El análisis de la conducta: Una visión retrospectiva*. México: Limusa.
- Soldevilla, S. (2017). *Uso de videos educativos como recurso didáctico para el desarrollo de habilidades lingüísticas productivas en estudiantes de inglés intermedio* [Tesis doctoral, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio UASB. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6988/1/T2994-MIE-Jimenez-Los%20videos.pdf>
- Solé, I. y Colle, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3039>
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M. & and Coulson, R. (1991). Knowledge representation, content specification, and the development of skill in situation-specific knowledge assembly: some constructivist issues as they relate to cognitive flexibility theory and hypertext. *Educational Technology*, 31(9), 22-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ433313>
- Spolsky, B. (1990). *Conditions for second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Steele, V. (2004). *Product and process writing*. <http://www.englishonline.org.cn/en/teachers/workshops/teaching-writing/teaching-tips/>
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Stöcker, K. (1966). *Principios de Didáctica moderna*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Stevens, P. (1980). *Teaching English an international language: From practice to principle*. Oxford: Prentice Hall.
- Swan, K. (2010). "Teaching and learning in post-industrial distance education". In M. Cleveland & D. Garrison. (Editors.). *Understanding Distance Education in the 21st Century: Transition to a New Era*. (pags. 108.134). New York: Routledge.
- Taba H. (1962). *Curriculum development, theory and practice*. New York: Harcourt Brace and World Inc.

- Tamayo M., & Cajas, D. (2020). Identification of challenges in teaching writing to Ecuadorian EFL students. *AXIOMA*, (23), 5-9. doi: 10.26621/XVI23.2020.12.A01.PUCESI.2550.6684
- Taylor, R. (1993). "Some pedagogical implications of cognitive linguistics". In R. A. Geiger & O. Rudzka, (Editors.). *Conceptualizations about mental processing in language*. (201.223). Mouton de Gruyter.
- Tella, S. (1999). "Teaching through a foreign language revisited: From tool to empowering mediator". In S. Tella, A. Räsänen & A. Vähäpassi (Editors.). *Teaching through a foreign language: From tool to empowering mediator*. (pages. 26-31). Helsinki: Edita.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tribble, C. (2003). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Trumbull, E. & Farr, B. (2005). *Language and learning: What teachers need to know*. Norwood: Christopher-Gordon.
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tuğrul, Ç. (2013). A passionate teacher: Teacher commitment and dedication to student learning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1), 226-348. <https://5y1.org/download/59ff2f9e53b25c4bdafd7ad238f22bf1.pdf>
- Turrión P. (2013). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: El aprendizaje del inglés en alumnos de primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio UVADO. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2962>
- Uljens, M. (1997). *School Didactics and Learning*. Finland: Psychology Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Valdivia, J. (2011). El conocimiento de los estilos de aprendizaje como medida de atención a la diversidad y sus implicaciones educativas en educación infantil. *Revista digital enfoques educativos*, 75, 85-94. http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_75.pdf.

- Ur P. (2012). *A course in language teaching*. Poland: Cambridge University Press.
- Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy: The role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Usma, D. y Moya, A. (2017). Propuesta intercultural para la enseñanza de cursos de español como lengua extranjera en Colombia. *Lenguaje*, 45(1), 115-124.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792017000100115&lng=en&tlng
- Valdés, R., Puig, A., Aguirre, A., Reyes, E. Martínez, A. y Barata, A. (2015). Manual didáctico sobre la integración de las cuatro habilidades lingüísticas en la enseñanza del inglés, *Edumecentro*, 7(4), 56-70.
http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/442/pdf_106
- Vallejo, R. y Mineira, F. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7, 117-133.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3063110.pdf>
- Van den Akker, J. (2010). "Curriculum perspectives: an introduction". In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.). *Curriculum landscapes and trends*. (págs. 1.10). London: Kluwer Academic.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful. *English Language Teaching Journal (ELT)*, 53 (3), 168-176.
<https://pdfs.semanticscholar.org/6868/216ea0a8efe013a788282d8671a4ccdbec5e.pdf>
- Vandergrift, L. (2011). "Second Language Listening: Presage, Process, Product and Pedagogy". In E. Hinkel (Editors.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning (2nd ed.) (pags 445.471)*. New York: Routledge.
- Vandergrift, L. & Goh, C. (2012). *Teaching and learning second language listening: metacognition in action*. New York, NY: Routledge.
- Vargas, A. y Hernández, D. (2006). Los principios didácticos, guía segura del profesor. *Revista Pedagogía Universitaria* 11 (3), 15-44.
<http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/369>
- Vélez, A. y Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8 (2), 74-82. doi: 10.4321/s1575-18132005000200005

- Vélez, G. y Terán, L. (2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*, 6 (2), 55-65.
<https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-6/modelos-dise%C3%B1o-curricular.pdf>
- Vergel, R. (2014). El signo en Vygotsky y su vínculo con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Folios*, 39(2), 65-14.
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n39/n39a05.pdf>
- Viloria, H. y Hamburger, J. (2019). Uso de las herramientas comunicativas en los entornos virtuales de aprendizaje.
<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/3558/3130>
- Vite, H., Carvajal, H., Ocampo, R. y Prado, M. (2020). Competencias virtuales de los docentes frente al reto de Covid-19 en instituciones de educación superior en Ecuador. *Revista Conrado*, 16(1), 178-183.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/download/1539/1523>
- Vivas, J. (2016). ¿Por qué el estudio del lenguaje es fundamental para la cognición? *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (20), 67-85. doi: 10.17163/soph.n20.2016.02
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Vygotsky, L. (1981). "The genesis of higher mental functions". In J. Wertsch (Editors.). *The concept of activity in Soviet psychology*. (pags. 144.188). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Wallon, H. (1972). The Psychological Development of the Child. *International Journal of Mental Health*, 1, 29-39.
https://www.jstor.org/stable/41343938?seq=1#page_scan_tab_contents
- Wang, Q. (2017). Comparison and Contrast Between the Audiolingual Method and Total Physical Response to Improve Efficiency of College Students English Learning. *Studies in Literature and Language*, 15 (2), 38-40. doi: 0.3968/9868
- Warnock, M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*.
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>
- Warnock, S. (2009). *Teaching writing online: How and why*. Urbana: National Council of Teachers of English (NCTE).

- Watson, J. (2009). *Behaviorism (9th edition)*. New York: People's Institute Publishing Company.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Weaver, C. & Kintsch, W. (1991). "Expository text". In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. Pearson (Editors.). *Handbook of reading research*. (pags. 230.245). New York: Longman.
- Widdowson, H. (2002). "Language teaching: Defining the subject". In H. Trappes-Lomax & G. Ferguson (Editors.). *Language in language teacher education*. (pags. 67.82). Amsterdam: John Benjamins.
- Willis, J. (1996). *A framework for Task-Based Learning*. London: Longman.
- Woodward, T. & Lindstromberg, S. (1998). *Planning Lesson to Lesson*. Harlow: Longman.
- Worthy, J. & Broaddus, K. (2002). Fluency beyond the primary grades: From group performance to silent, independent reading. *The Reading Teacher*, 55(4), 334-343. <https://eric.ed.gov/?id=EJ638856>
- Young, R. & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension, *TESOL quarterly*, 21 (4), 737-758. doi: 10.2307/3586992
- Zambrano, O., Almeida, O. y Murrie, M. (2017). Desarrollo de la metodología "What If" y su impacto en la gestión del conocimiento como estrategia para mejorar la calidad en la educación. *Revista Nuevo Humanismo*. 5(2), 101-114. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/9789>
- Zona, J. y Giraldo, J. (2017). Resolución de problemas: escenario del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (2), 122-150. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana13\(2\)_8.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana13(2)_8.pdf)
- Zuck, L. & Suck, G. (1984). "The main idea: Specialist and nonspecialist judgements". In A. Pugh and J. Ulijn (Editors.). *Reading for professional purposes: Studies and practices in native and foreign languages* (pags.130.135). London: Heinemann Educational Books.

Apéndices

Apéndice A Matriz de consistencia.

PROBLEMAS	OBJETIVO	HIPÓTESIS	METODOLOGÍA
1. Formulación del problema ¿Qué aspectos y características deben considerarse en la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo con base en un modelo de una unidad didáctica que promueva la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés en grado séptimo, por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad en la ciudad de Bucaramanga, estimulando los canales de percepción para obtener un mejor rendimiento académico? Problemas específicos a) ¿Qué asociaciones se pueden establecer entre los canales de percepción y el rendimiento académico de dos grupos de estudiantes de grado séptimo que implementan diferentes estrategias metodológicas en la consolidación de un ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés, durante los años 2018 y 2019? b) ¿Cuál es el efecto en el rendimiento académico de un ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés, implementado en las comunas 1 y 2 de Bucaramanga durante los 2018 y 2019? 2. Preguntas de investigación a) ¿Los canales de percepción inciden en la adquisición de una habilidad lingüística en el área de inglés? b) ¿La percepción que tienen estudiantes hacia el inglés incide en el desempeño de una habilidad lingüística en el área? c) ¿Qué asociaciones se establecen entre canales de percepción y habilidades lingüísticas manifestadas en las pruebas pretest y post-test? d) ¿Cuál es el efecto del modelo de una unidad didáctica diseñada con el propósito de estimular los canales de percepción, sobre la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés que se expresan en la prueba post-test?	1. Objetivo General Crear un ambiente de aprendizaje inclusivo con base en un modelo de unidad didáctica para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad para estudiantes de grado séptimo en condiciones de vulnerabilidad en la ciudad de Bucaramanga, estableciendo las asociaciones entre rendimiento y canales de percepción de los participantes. 2. Objetivos Específicos a) Caracterizar la planeación pedagógica didáctica implementada en el área de inglés para grado séptimo, en las comunas uno y dos de Bucaramanga, que atienden estudiantes en condiciones de vulnerabilidad con base en una revisión documental. b) Diseñar un modelo de una unidad didáctica para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés en grado séptimo por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad considerando los aspectos necesarios para proponer un ambiente de aprendizaje inclusivo. c) Caracterizar los canales de percepción de dos grupos de estudiantes de grado séptimo en condición de vulnerabilidad de la institución educativa María Cano, con base en el instrumento VARK. d) Implementar el modelo de unidad para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés en grado séptimo por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad en la institución educativa María Cano, estableciendo asociaciones entre rendimiento académico y canales de percepción para los grupos control y experimental. e) Validar el ambiente de aprendizaje fundamentado en un modelo de unidad didáctica con base en la correlación entre canales de percepción y rendimiento académico asociado a las habilidades lingüísticas en el área de inglés para los grupos control y experimental, y a través de la evaluación en las instituciones educativas en condición de vulnerabilidad de Bucaramanga.	1. Hipótesis <i>Hipótesis teóricas</i> a) Si se crea un ambiente de aprendizaje inclusivo fundamentado en una unidad didáctica que estimule efectivamente los canales de percepción de los estudiantes en el área de inglés entonces éstos lograrán un mejor desempeño en las habilidades lingüísticas evaluados en la prueba post-test. b) Los canales de percepción inciden en la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés. 2. Hipótesis Operacional <i>Hipótesis de varianzas</i> a) <i>H0</i>: Los canales de percepción caracterizados tienen una incidencia similar estadísticamente sobre la adquisición de una habilidad lingüística en el área de inglés (hablar, escuchar, leer o escribir), comparados de dos en dos. <i>H1</i>: Al menos uno de los canales de percepción tiene una incidencia estadísticamente significativa sobre la adquisición de una habilidad lingüística en el área de inglés. b) <i>Diseño experimental análisis MANOVA</i> <i>H0</i>: No existen diferencias significativas entre los resultados del grupo control y el grupo experimental en la prueba posttest que se implementó para estimular los canales de percepción de los estudiantes del grupo experimental para fortalecer la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés. <i>H1</i>: Existen diferencias significativas entre los resultados del grupo control y el grupo experimental en la prueba posttest que se implementó para estimular los canales de percepción de los estudiantes del grupo experimental para fortalecer la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés. <i>H0</i>: Un ambiente de aprendizaje inclusivo fundamentado en un modelo de unidad didáctica que estimula los canales de percepción, no tiene incidencia en las habilidades lingüísticas que demuestran los estudiantes en el posttest del área de inglés. <i>H1</i>: Un ambiente de aprendizaje inclusivo fundamentado en un modelo de unidad didáctica que estimula los canales de percepción tiene incidencia en al menos una de las habilidades lingüísticas evaluadas por los estudiantes en el posttest del área de inglés.	1. Tipo de Investigación De acuerdo al propósito de la investigación, naturaleza de los problemas y objetivos formulados en el trabajo, el presente estudio reúne las condiciones suficientes para ser calificado como una investigación de tipo proyectiva con un enfoque mixto, estableciendo dos fases una cualitativa y otra cuantitativa. 2. Nivel de Investigación Es una investigación de tipo exploratorio y descriptivo en un primer momento, posteriormente, correlacional, de acuerdo a la finalidad de las fases. 3. Metodología de la Investigación En la presente investigación se empleó el método descriptivo, complementado con el estadístico, análisis, síntesis, deductivo e inductivo. 4. Diseño de la Investigación Dada la naturaleza de las variables materia de investigación, responde al de una investigación experimental en un nivel cuasi experimental. 5. Población La población en estudio está conformada por las instituciones educativas públicas de las comunas uno y dos de Bucaramanga que atiende estudiantes en condición de vulnerabilidad en el nivel de básica y media. 6. Muestra: De la población anteriormente señalada se ha tomado como muestra a 5 Instituciones educativas públicas de las comunas uno y dos de Bucaramanga. Las instituciones seleccionadas son producto de un muestreo por conveniencia que corresponden a las instituciones que aceptaron hacer parte del estudio. 7. Técnicas Las principales técnicas que se han empleado en la investigación son: análisis documental y medición de variables a través de análisis estadístico. 8. Instrumentos a) Categorías de análisis de las unidades didácticas en el área de inglés de las comunas 1 y 2 de Bucaramanga. b) Cuestionario VARK para determinar los canales de percepción preferentes de los alumnos del grupo experimental y del grupo de control. c) Prueba de entrada y prueba de salida que evalúan las cuatro habilidades del inglés propuesta por el Ministerio de Educación Nacional. d) Cuestionario de percepción de los docentes hacia el modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés. e) Cuestionario de percepción de los estudiantes con respecto al ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés que se genera con base en un modelo de unidad didáctica.

Apéndice B Autorización rector del I.E.D.Z.

Bucaramanga, Mayo 22 de 2018

Magister
JOSE JOAQUÍN CLAROS MÉNDEZ
Rector, Institución Educativa Dámaso Zapata
E.S.M.

Cordial saludo,

En el marco del doctorado en educación de la Universidad UNAC, el licenciado Jorge Wilson Torres Hernández se encuentra desarrollando el proyecto *Ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad: asociaciones entre rendimiento académico y canales de percepción*. El objetivo de la propuesta es implementar un modelo de unidad didáctica para promover la adquisición de habilidades lingüísticas en el área de inglés para estudiantes de grado séptimo en condiciones de vulnerabilidad en la ciudad de Bucaramanga, estableciendo las asociaciones entre rendimiento y canales de percepción de los participantes. Con esto se contribuye al mejoramiento de los procesos educativos que se desarrollan en nuestra institución en el área de idioma extranjero. Por lo anterior, se solicita su autorización para poder llevar a cabo el proyecto de investigación en la institución a su cargo y poder usar el nombre de la misma cuando el proceso lo requiera.

Agradezco de antemano su importante colaboración y apoyo para contribuir en la formación profesional de los docentes de la institución y de los estudiantes que en ella se educan.

Cordialmente,

Jorge Wilson Torres Hernández
C.C. 91.535.045 de Bucaramanga
Docente de idioma extranjero, sede C, "María Cano"

Nombre: José Joaquín Claros Méndez
Firma: [Firma manuscrita]
Fecha: 22 de Mayo de 2018.

Apéndice C Carta dirigida a la secretaría de educación para la realización del proyecto.



"MARÍA CANO"
I.B. TÉCNICO DÁMASO ZAPATA, Sede C *F. EPR 15201*
Alcaldía de Bucaramanga
Secretaría de Educación Municipal
Recibido por *4*
14 AGO 2018
9:10 a.m.
Despacho Diana

Bucaramanga, agosto 14 de 2018
Señores
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
MUNICIPIO DE BUCARAMANGA
La Ciudad

REF: SOLICITUD DE APOYO INSTITUCIONAL

Cordial saludo.

El docente JORGE WILSON TORRES HERNÁNDEZ, identificado con cédula de ciudadanía N° 91535045 de Bucaramanga(Santander) quien está al servicio del Municipio de Bucaramanga adscrito a este sede educativa, adelanta el doctorado a través de la UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS Y E CARIBE de México.

Su proyecto de tesis titulada "AMBIENTE DE APRENDIZAJE INCLUSIVO PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN EL ÁREA DE INGLÉS POR PARTE DE ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD: ASOCIACIONES ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CANALES DE PERCEPCIÓN" requiere la recolección de información en las instituciones educativas oficiales del Norte de la Ciudad (Comunas 1 y 2). Necesita, por tanto, inicialmente, una audiencia de presentación con los Rectores de las instituciones educativas oficiales del citado sector. Sus datos de contacto son 3176776514; inglesbucaramanga@hotmail.com

Ya se intentó un contacto directo con cada rectoría pero no ha habido respuesta para que se le conceda la audiencia de presentación. Por esta razón acudimos a su despacho buscando un verdadero apoyo para lograr los objetivos de estudio.

En Bucaramanga (Santander) a los (14) días del mes de agosto de dos mil dieciocho (2018).

Alejandro Vega Páez
Alejandro Vega Páez
Coordinador

Apéndice D Consentimiento informado a padres de familia o acudientes.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DÁMASO ZAPATA SEDE MARIA CANO

Yo _____, mayor de edad, [] madre, [] padre, [] acudiente o [] representante legal del estudiante

de _____ años de edad, he sido informado acerca del proyecto de investigación *Ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad: asociaciones entre rendimiento académico y canales de percepción* que será desarrollado por el docente Jorge Torres Hernández el cual tiene como objetivo principal fortalecer el proceso de aprendizaje en relación a las destrezas lingüísticas del idioma extranjero.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en el desarrollo del proyecto, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en esta investigación o los resultados obtenidos por el docente en la no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi hijo(a) en esta investigación no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mí hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la toma de evidencias (grabación- fotografías) se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación.
- La Universidad UNAC de México, la institución educativa y el docente investigador garantizarán la protección de las imágenes de mi hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de realización de su tesis de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria

[] DOY EL CONSENTIMIENTO

[] NO DOY EL CONSENTIMIENTO

para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la realización del proyecto de investigación *Ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad: asociaciones entre rendimiento académico y canales de percepción* en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y Fecha: _____

Firma del padre/madre de familia o acudiente

Apéndice E Carta dirigida a los rectores de las comunas 1 y 2 para evaluar el ambiente de aprendizaje.

Bucaramanga, 6 de agosto de 2019

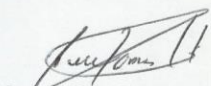
Respetada
Paola Catalina Nuñez Caballero
Directora Centro Educativo Rural El Paulon
E.S.M.
Cordial Saludo,

Mi nombre es Jorge Torres Hernández, docente de idioma extranjero de la I.E. Dámaso Zapata sede C. La presente es para manifestarle que actualmente me encuentro realizando un proyecto de investigación que pretende crear un ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de las habilidades lingüísticas del inglés a través de la implementación de un modelo de unidad didáctica para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en la ciudad de Bucaramanga, estableciendo las asociaciones entre rendimiento y canales de percepción de los participantes. En concordancia con lo anterior, deseo que su institución nos provea aportes a esta iniciativa. Por lo tanto, quisiera de la manera más respetuosa solicitarle la autorización para que el docente encargado del área de inglés de su institución educativa me colabore llenando una encuesta en torno a esta propuesta.

La encuesta propende "*Evaluar la coherencia y la pertinencia del modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés*". Para ello, se adjunta una muestra de la unidad didáctica con su respectivo material de trabajo para que el docente experto provea sus percepciones al respecto y posibles sugerencias de mejoramiento.

Agradezco su colaboración para mejorar la calidad de la educación en la enseñanza del idioma extranjero, y estoy atento a cualquier duda que tenga al respecto de esta propuesta.

Respetuosamente,



Jorge Wilson Torres Hernández
Docente-Investigador en formación doctoral.
Grupo de Investigación Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias (AMECI)
Colciencias.
Teléfono de contacto: 3176776514
Correo electrónico: inglesbucaramanga@hotmail.com

Recibido
Paola Nuñez
Agosto 12, 2019

Apéndice F Instrumento 1

El Cuestionario VARK - ¿Cómo aprendo mejor?

Apreciado estudiante, este cuestionario tiene el propósito de saber acerca de sus preferencias para trabajar con información. Seguramente tiene un ***estilo de aprendizaje*** preferido y una parte de ese Estilo de Aprendizaje es su preferencia para capturar, procesar y entregar ideas e información. Elija las respuestas que mejor expliquen su preferencia y encierre con un círculo la letra de su elección. Puede seleccionar más de una respuesta a una pregunta si una sola no encaja con su percepción. Deje en blanco toda pregunta que no se aplique a sus preferencias.

1. Está ayudando a una persona que desea ir al aeropuerto, al centro de la ciudad o a la estación de buses.

Ud.:

- a. iría con ella.
- b. le diría cómo llegar.
- c. le daría las indicaciones por escrito
- d. le daría un mapa.

2. No está seguro si una palabra se escribe como “trascendente” o “tracendente”, Ud.:

- a. vería las palabras en su mente y elegiría la que mejor luce.
- b. pensaría en cómo suena cada palabra y elegiría una.
- c. las buscaría en un diccionario.
- d. escribiría ambas palabras y elegiría una.

3. Está planeando unas vacaciones para un grupo de personas y desearía la retroalimentación de ellos sobre el plan. Ud.:

- a. describiría algunos de los atractivos del viaje.
- b. utilizaría un mapa o un sitio web para mostrar los lugares.
- c. les daría una copia de la programación del viaje impreso.
- d. les llamaría por teléfono, les escribiría o les enviaría un e-mail.

4. Va a cocinar algún plato especial para su familia. Ud.:

- a. cocinaría algo que conoce sin la necesidad de instrucciones.
- b. pediría sugerencias a sus amigos.
- c. hojearía un libro de cocina para tomar ideas de las fotografías.

- d. utilizaría un libro de cocina donde sabe que hay una buena receta.

5. Un grupo de turistas desea aprender sobre los parques o las reservas de vida salvaje en su ciudad.

Ud.:

- a. les daría una charla acerca de parques o reservas de vida salvaje.
- b. les mostraría figuras de Internet, fotografías o libros con imágenes.
- c. los llevaría a un parque o reserva y daría una caminata con ellos.
- d. les daría libros o folletos sobre parques o reservas de vida salvaje.

6. Está a punto de comprar una cámara digital o un teléfono móvil. ¿Además del precio, qué más influye en su decisión?

- a. lo usa y lo prueba.
- b. la lectura de los detalles acerca de las características del aparato.
- c. el diseño del aparato es moderno y parece bueno.
- d. los comentarios del vendedor acerca de las características del aparato.

7. Recuerde la vez cuando aprendió cómo hacer algo nuevo. Evite elegir una destreza física, como montar bicicleta. ¿Cómo aprendió mejor?:

- a. viendo una demostración
- b. escuchando la explicación de alguien y haciendo preguntas.
- c. siguiendo pistas visuales en diagramas y gráficas.
- d. siguiendo instrucciones escritas en un manual o libro de texto.

8. Tiene un problema con su rodilla. Preferiría que el doctor:

- a. le diera una dirección web o algo para leer sobre el asunto.

- b. utilizara el modelo plástico de una rodilla para mostrarle qué está mal.
 - c. le describiera qué está mal.
 - d. le mostrara con un diagrama qué es lo que está mal.
9. Desea aprender un nuevo programa, habilidad o juego de computador. Ud. debe:
- a. leer las instrucciones escritas que vienen con el programa.
 - b. hablar con personas que conocen el programa.
 - c. utilizar los controles o el teclado.
 - d. seguir los diagramas del libro que vienen con el programa.
10. Le gustan los sitios web que tienen:
- a. cosas que se pueden pulsar (hacer click), mover o probar.
 - b. un diseño interesante y características visuales.
 - c. descripciones escritas interesantes, características y explicaciones.
 - d. canales de audio para oír música, programas o entrevistas.
11. Además del precio, ¿qué influiría más en su decisión de comprar un nuevo libro de no ficción?
- a. la apariencia le resulta atractiva.
 - b. una lectura rápida de algunas partes del libro.
 - c. un amigo le habla del libro y se lo recomienda.
 - d. tiene historias, experiencias y ejemplos de la vida real.
12. Está utilizando un libro, CD o sitio web para aprender cómo tomar fotografías con su nueva cámara digital. Le gustaría tener:
- a. la oportunidad de hacer preguntas y que le hablen sobre la cámara y sus características.
 - b. instrucciones escritas con claridad, con características y puntos sobre qué hacer.
 - c. diagramas que muestren la cámara y qué hace cada una de sus partes.
 - d. muchos ejemplos de fotografías buenas y malas y cómo mejorar éstas.

13. Prefiere a un profesor o un expositor que utiliza:

- a. demostraciones, modelos o sesiones prácticas.
- b. preguntas y respuestas, charlas, grupos de discusión u oradores invitados.
- c. folletos, libros o lecturas.
- d. diagramas, esquemas o gráficas.

14. Ha acabado una competencia o una prueba y quisiera una retroalimentación:

- a. utilizando ejemplos de lo que ha hecho.
- b. utilizando una descripción escrita de sus resultados.
- c. escuchando a alguien haciendo una revisión detallada de su desempeño.
- d. utilizando gráficas que muestren lo que ha conseguido.

15. Va a elegir sus alimentos en un restaurante o café. Ud.:

- a. elegiría algo que ya ha probado en ese lugar.
- b. escucharía al mesero o pediría recomendaciones a sus amigos.
- c. elegiría a partir de las descripciones del menú.
- d. observaría lo que otros están comiendo o las fotografías de cada platillo.

16. Tiene que hacer un discurso importante para una conferencia o una ocasión especial. Ud.:

- a. elaboraría diagramas o conseguiría gráficos que le ayuden a explicar las ideas.
- b. escribiría algunas palabras clave y práctica su discurso repetidamente.
- c. escribiría su discurso y se lo aprendería leyéndolo varias veces.
- d. conseguiría muchos ejemplos e historias para hacer la charla real y práctica.

Apéndice G Instrumento 2

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN HACIA EL INGLÉS

CUESTIONARIO I

El objetivo de este cuestionario es conocer tus opiniones sobre el idioma extranjero *-inglés-* y la enseñanza del inglés que reciben con el fin de considerar posibles estrategias de mejoramiento.

-Se garantiza la confidencialidad y el anonimato de las respuestas a todas las preguntas contenidas en este cuestionario, que se utilizarán exclusivamente para fines investigativos de este proyecto -

Edad:_____ Sexo:_____ Nacionalidad:_____

Primera parte

1. ¿Escuchas la radio, ves películas, televisión o escuchas música en inglés?
(especifica)_____

2. ¿Te sientes motivado para aprender inglés? ¿Cuál es tu motivación?

3. ¿Qué nivel de inglés crees que tienes?

☐ Nivel alto

☐ Nivel intermedio

☐ Nivel básico

☐ Principiante

4. Describe tu dominio del inglés en las diferentes destrezas:

	Principiante	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel alto
Comprensión oral				
Conversación				
Lectura				
Escritura				

Segunda parte

Responde a las siguientes afirmaciones sin pensar más de la cuenta las respuestas. Atrévete a responder a la primera impresión. Responde si los comportamientos que se detallan en cada pregunta te ocurren Nunca/ Algunas veces/ casi siempre/ siempre.

1. Me gusta la idea de aprender inglés.

☐ Nunca

☐ Algunas veces

☐ Casi siempre

☐ Siempre

2. Me siento satisfecho con las clases de inglés que recibo en este colegio.

☐ Nunca

☐ Algunas veces

☐ Casi siempre

☐ Siempre

3. Me gusta participar en las clases de inglés.
- ☐ Nunca
 - ☐ Algunas veces
 - ☐ Casi siempre
 - ☐ Siempre
4. Me gusta recibir explicaciones teóricas de inglés.
- ☐ Nunca
 - ☐ Algunas veces
 - ☐ Casi siempre
 - ☐ Siempre
5. Me gusta realizar los ejercicios de inglés.
- ☐ Nunca
 - ☐ Algunas veces
 - ☐ Casi siempre
 - ☐ Siempre
6. Me gustan las lecturas en inglés.
- ☐ Nunca
 - ☐ Algunas veces
 - ☐ Casi siempre
 - ☐ Siempre
7. Me gustan las actividades de comprensión oral (listening).
- ☐ Nunca
 - ☐ Algunas veces
 - ☐ Casi siempre
 - ☐ Siempre
8. Me gustan las actividades de expresión oral.
- ☐ Siempre
 - ☐ Nunca
 - ☐ Algunas veces
 - ☐ Casi siempre
 - ☐ Siempre
9. Las tareas de inglés me parecen necesarios para el progreso de mis conocimientos.
- ☐ Nunca
 - ☐ Algunas veces
 - ☐ Casi siempre
 - ☐ Siempre
10. Me gusta hacer las tareas de inglés.
- ☐ Nunca
 - ☐ Algunas veces

- ☐ Casi siempre
☐ Siempre
11. Hago las tareas de inglés habitualmente.
- ☐ Nunca
☐ Algunas veces
☐ Casi siempre
☐ Siempre
12. El trabajo en clase es efectivo para el progreso de mis conocimientos en la asignatura.
- ☐ Nunca
☐ Algunas veces
☐ Casi siempre
☐ Siempre
13. Me interesa participar en las clases de inglés.
- ☐ Nunca
☐ Algunas veces
☐ Casi siempre
☐ Siempre
14. Los recursos didácticos *-videobeam, libros o audios-* que utilizamos me parecen útiles para el aprendizaje del inglés.
- ☐ Nunca
☐ Algunas veces
☐ Casi siempre
☐ Siempre
15. Los exámenes tienen relación con los contenidos de la asignatura.
- ☐ Nunca
☐ Algunas veces
☐ Casi siempre
☐ Siempre
16. Aprender inglés es útil para mi futuro.
- ☐ Nunca
☐ Algunas veces
☐ Casi siempre
☐ Siempre
17. El inglés es útil para cualquier profesión en general.
- ☐ Nunca
☐ Algunas veces
☐ Casi siempre
☐ Siempre
18. La asignatura de inglés es útil para la profesión que me gustaría desempeñar. (es decir la profesión)
- _____
- ☐ Nunca

- ☐ Algunas veces
☐ Casi siempre
☐ Siempre
19. Los conocimientos de inglés aumentan las perspectivas de trabajo.
☐ Nunca
☐ Algunas veces
☐ Casi siempre
☐ Siempre
20. Tengo ilusión por aprender a hablar inglés.
☐ Nunca
☐ Algunas veces
☐ Casi siempre
☐ Siempre
21. Tengo facilidad para el inglés.
☐ Nunca
☐ Algunas veces
☐ Casi siempre
☐ Siempre
22. Podría obtener mejores calificaciones si me esforzara más.
☐ Nunca
☐ Algunas veces
☐ Casi siempre
☐ Siempre
23. Estoy interesado en aprobar la asignatura.
☐ Nunca
☐ Algunas veces
☐ Casi siempre
☐ Siempre
24. Lo que más me gusta de las clases de inglés es _____
25. Mi nota de inglés de la última evaluación es: _____

Muchas gracias por tu participación en este cuestionario



Apéndice H Descripción del cuestionario de percepción hacia el inglés como idioma extranjero.

Objetivo: determinar las percepciones de los discentes sobre el idioma extranjero *inglés* y la enseñanza del inglés que reciben con el fin de considerar posibles estrategias pedagógicas didácticas para la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo.

Descripción:

En la primera parte del cuestionario, cada estudiante recibe un código asignado que será útil para determinar su progreso durante el transcurso de la investigación, luego se presentan tres ítems relacionados con la edad, sexo y nacionalidad. Seguidamente, se proponen siete preguntas referidas a las percepciones de los alumnos en cuanto a su perfil motivacional y nivel de idioma extranjero. En este aspecto, se requiere que los estudiantes estén de acuerdo con una de las cuatro afirmaciones expresadas en relación a su dominio de cada habilidad lingüística: -nivel principiante-, -nivel básico-, -nivel intermedio- y -nivel alto-.

A continuación, se presentan veintitrés preguntas para responderse en una escala de Likert (1932) elegida por el docente-investigador debido a que este instrumento tiene una mayor aceptación en el ámbito investigativo, e igualmente posee mayor objetividad, su elaboración no es compleja y proporciona índices altos de validez y fiabilidad (Ocaña, Pérez y Quijano, 2013). Esta escala es expresada en cuatro puntos que equivalen a –nunca-, –algunas veces-, casi siempre- y –siempre-. Por último, Los ítems número 24 y número 25 son preguntas abiertas que los estudiantes deben contestar en relación a lo que más les agrada en las clases de inglés y acerca de la calificación obtenida durante la primera actividad realizada.

En vista de que este cuestionario pretende determinar las percepciones de los estudiantes hacia el inglés, fue necesaria la revisión pertinente de autores que han trabajado este mismo objetivo. Finalmente, se determinó basar el presente cuestionario en modelos propuestos por Gardner (2004) en su Test internacional de Actitudes y Motivación -AMBT- y Manzaneda y Madrid (1997) en su cuestionario Actitudes y motivación en la clase de inglés dado que, en primer lugar, crearon una batería de 17 cuestionarios que coadyuvaban a determinar cuáles son las opiniones, creencias y percepciones de los discentes en relación a los aspectos que se requiera analizar, de igual manera están formulados por medio de sus variables, y en segundo lugar, puesto que Gardner (2004) por medio de su AMBT permite establecer el perfil motivacional de los estudiantes de secundaria en relación al inglés, por medio de los siguientes constructos: orientación integrada –integrativeness-, actitudes hacia el proceso de aprendizaje, motivación, ansiedad frente al idioma inglés e instrumentalidad.

En las siguientes tablas 58 Y 59 se relaciona brevemente cada uno de los cuestionarios propuestos por estos dos autores junto con las variables que controla.

Tabla 58. Relación de cuestionarios y variables basados en la Batería de percepciones de los alumnos y motivación en el aula de idiomas.

Nombre del cuestionario	Variables que controla
M1	Antecedentes motivacionales: 1) capacidades, 2) autosuficiencia, 3) expectativas, 4) necesidad de logro académico, 5) necesidades de comunicación, 6) objetivos y metas, 7) autocontrol y autorregulación
M2	Motivos dominantes (orientación): Opinión del alumnado sobre las razones y motivos personales que les mueve a estudiar la LE
M3	Influencia del ambiente en la motivación del alumnado:

	Opinión del alumnado sobre la influencia de su ambiente inmediato en su estado motivacional.
M4	Personalidad, motivación y rendimiento: Percepción del alumnado sobre sus rasgos de personalidad más sobresalientes y su relación con el grado de motivación y el rendimiento académico en LE: 1) timidez, 2) extroversión, 3) autoritarismo,
M5	Deseo de integración en el país de L.E. y actitud hacia sus hablantes: Actitud del alumnado hacia los hablantes de la LE y su deseo de vivir e integrarse en GB, EE.UU, Australia y Canadá.
M6	Grado de motivación en clase y rendimiento: a) Percepción del alumnado sobre su motivación entendida como la suma de 1) el grado de interés, 2) atención, 3) esfuerzo, 4) constancia y 5) satisfacción que experimenta en la clase de LE y b) correlación entre el grado de motivación y su rendimiento
M7	Tipos de motivación que experimenta el alumnado 1) resultativa (los buenos o malos resultados son la causa de la mayor o menor motivación: +/- resultados (notas) = +/- motivación, 2) causativa (la motivación es la causa de los buenos resultados: +/- motivación = +/- resultados 3) intrínseca o interna, 4) extrínseca o externa.
M8	Fuentes de motivación: Opinión del alumnado sobre la influencia que ejercen 6 factores en su estado motivacional, a saber: 1) las tareas de clase, 2) la figura del profesor, 3) el ambiente familiar, 4) las características específicas de la LE como asignatura escolar, 5) el deseo de vivir e integrarse en países de LE y 6) la importancia instrumental de los idiomas en la sociedad actual.
M9	Potencial motivador del idioma extranjero como asignatura: a) Opinión del alumnado sobre el potencial motivador de las asignaturas que integran su currículo y b) el potencial motivador de la LE en comparación con las demás disciplinas curriculares.
M10	Efecto de los factores motivadores internos y externos en clase: a) La incidencia de determinados factores externos en la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado y b) la frecuencia con que esos factores externos se emplean en clase.
M11	Frecuencia de los factores motivadores externos en el aula Frecuencia con que ocurren y evolución en los

	estudiantes.
M12	Diario del alumno sobre su estado motivacional: Opinión del alumnado sobre su 1) interés, 2) atención, 3) esfuerzo, 4) satisfacción, 5) dedicación y constancia
M13	Motivación de las tareas de clase: Opinión del alumnado sobre el efecto motivador de 20 tareas o ejercicios que suelen realizarse con frecuencia cuando se enseña y aprende una LE.
M14	Motivación del libro de texto y demás materiales curriculares: Opinión del alumnado sobre los aspectos que más le motivan y desmotivan cuando trabaja con su libro de texto y demás materiales curriculares que se usan en el aula (video, ordenador, láminas, ...)
M15	Aspectos motivadores generales del profesor de idioma: a) Opinión del alumnado sobre los aspectos que más le motivan y desmotivan en relación con el profesor de LE y b) el perfil del profesor ideal.
M16	Cualidades motivadoras del profesor del idioma: a) Opinión del alumnado sobre la incidencia de las características físicas, científicas, didácticas y personales de su profesor/a de LE en su estado motivacional y b) las cualidades específicas de cada uno de los 4 apartados que le resultan más motivadoras
M17	Motivación final: Reacciones emocionales iniciales, actitudes y valores. ...

Fuente: Madrid (1999).

Tabla 59. Relación de cuestionarios y variables basados en el modelo sociocultural.

CONSTRUCTOS	INDICADORES
<i>Orientación Integrada (integrativeness)</i>	<i>Orientación Integrada (OI) Actitudes hacia el los Hablantes Nativos de inglés (AHI) Interés en Idiomas Extranjeros (IIE)</i>
<i>Actitudes hacia el Proceso de Aprendizaje</i>	<i>Evaluación Docente (ED) Evaluación del Curso de inglés (EC)</i>
<i>Motivación</i>	<i>Intensidad de la Motivación (IM) Deseo por Aprender inglés (DAI) Actitudes hacia el Aprendizaje del Inglés (AAI)</i>
<i>Ansiedad frente al Idioma Inglés</i>	<i>Ansiedad en la Clase de Inglés (ACI) Ansiedad en el Uso del Inglés (AU)</i>
<i>Instrumentalidad</i>	<i>Orientación Instrumental (OInst)</i>

Fuente: Gardner & Lambert, 1972

Luego de la revisión pertinente de los cuestionarios anteriores, se inicia la adaptación de los ítems y sus respectivas variables, dando lugar a la creación de cinco categorías que agrupan una serie de afirmaciones del mismo ámbito: 1) motivación de los alumnos con el inglés, 2) ejercicios de clase, tareas y destrezas lingüísticas, 3) actitudes hacia el docente en el desarrollo de la clase, 4) actitudes hacia los deberes y el trabajo en la clase de inglés y 5) valor instrumental de la lengua extranjera. En la tabla 60 se aprecia la categorización del cuestionario de percepciones diseñado para la presente investigación:

Tabla 60. Categorización del cuestionario de percepciones usado en la investigación.

Constructo	Definición	Ítems asociados		Referencia de los ítems propuestos
Motivación intrínseca de los alumnos hacia el inglés	Referido al aprendizaje como su propia recompensa, esto significa que los aprendizajes están dispuestos a intentar aprender sin la necesidad de convertirse en una obligación ya que para ellos es valioso el aprendizaje (Manzaneda y Madrid, 1997)	Me gusta la idea de aprender inglés	Ítem 1	AMTB ítem 90 (Gardner,2004)
		Me gusta participar en las clases de inglés.	Ítem 3	M4 ítem 8 (Madrid,1999)
		Me interesa participar en las clases de inglés	Ítem 13	M6 ítem 1 (Madrid,1999)
		Tengo ilusión por aprender a hablar inglés.	Ítem 20	M4 ítem 13 (Madrid,1999)
		Tengo facilidad para el inglés	Ítem 21	M12 ítem 6 (Madrid,1999)
Ejercicios de clase, tareas y destrezas lingüísticas.	Interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él (Kazarián y Prida, 2014)	Me gusta recibir explicaciones teóricas.	Ítem 4	AMTB ítem 46 (Gardner,2004)
		Me gusta realizar los ejercicios	Ítem 5	AMTB ítem 41(Gardner,2004) y M10 ítem 4 (Madrid,1999)
		Me gustan las lecturas en inglés.	Ítem 6	AMTB ítem 21(Gardner,2004) M13 ítem 15 (Madrid,1999)
		Me gustan las actividades de comprensión oral.	Ítem 7	M13 ítem 13 (Madrid,1999)
		Me gustan las actividades de expresión oral.	Ítem 8	M13 ítem 14 (Madrid,1999)
Actitudes hacia el docente en el desarrollo de la clase	Actitudes de los alumnos hacia su tutor en relación a la planeación y ejecución de actividades ajustadas a las necesidades, aspiraciones y capacidades de los alumnos, con el fin de alcanzar, además del aprendizaje, la competencia (Díaz Barriga y Hernández, 2010).	Me siento satisfecho con las clases de inglés.	Ítem 2	AMTB ítem 64(Gardner,2004)
		Los recursos didácticos que utilizamos me parecen útiles.	Ítem 14	M10 ítem 18 (Madrid,1999)
		Los exámenes se corresponden con los contenidos de la asignatura.	Ítem 15	M8 ítem 5(Madrid,1999)
Actitudes hacia los deberes y el	El deber de estudiar y de prepararse para su actual	Los deberes me parecen necesarios	Ítem 9	M11 ítem 4(Madrid,1999)

trabajo en la clase de inglés	desempeño y el futuro, se satisfacen cuando el estudiante cumple con las exigencias de su colegio y, sobre todo, cuando adquiere los conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades necesarias en la lengua extranjera para cumplir su rol social (González,2009).	Me gusta hacer los deberes.	Ítem 10	AMTB ítem 96(Gardner,2004)
		Hago los deberes habitualmente	Ítem 11	M10 ítem 15(Madrid,1999)
		El trabajo en clase es efectivo	Ítem 12	M10 ítem 12(Madrid,1999)
Valor instrumental de la lengua extranjera	Comprende al aprendizaje de la lengua por motivos pragmáticos, como el conseguir una titulación o un trabajo, proporcionando al individuo de un mayor prestigio y poder, acceso (Saville, 2006).	Es útil para el futuro.	Ítem 16	AMTB ítem 64(Gardner,2004)
		Es útil para cualquier profesión.	Ítem 17	AMTB ítem 35(Gardner,2004) y M2 ítem 4(Madrid,1999)
		Es útil para mi futura profesión.	Ítem 18	M2 ítem 6(Madrid,1999)
		Aumentan las perspectivas de trabajo	Ítem 19	AMTB ítem 59(Gardner,2004)
		Podría tener mejores calificaciones si me esforzara más	Ítem 22	M7 ítem 1(Madrid,1999)
		Estoy interesado en aprobar la asignatura	Ítem 23	M2 ítem 9(Madrid,1999)

Fuente: Elaboración propia

Luego de la consolidación del cuestionario, es sometido a la validación por dos expertos en el área de la enseñanza de lengua extranjera, un experto nacional que hizo parte de la puesta en práctica del programa de bilingüismo en Colombia junto con un experto internacional quien asesora a diferentes países en el tema de bilingüismo en Latinoamérica y Estados Unidos.

Apéndice I Instrumento 3 pre test y post test.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DAMASO ZAPATA SEDE C

PART A
Writing

» PRE-TEST
NAME: _____

» YOU HAVE 40 QUESTIONS.

Write » (10 points) Look at the weather report and complete the text.

Good morning! This is the weather in some cities in the world.

Today is a beautiful (0) summer day in Sydney. The weather is (1) _____.

The temperature is (2) _____, so you can wear (3) _____. In the great city of (4) _____, we have a rainy day. It is (5) _____ degrees right now. You can wear (6) _____.

Finally, in (7) _____ City, we have a cold and (8) _____ day. Since the temperature is (9) _____, you have to wear (10) _____. We have so many different weathers all over the world!

Read » (10 points) Read this tourist brochure about Colombia and answer the questions.

Welcome to Colombia

We hope that you love the time you spend in the country. Here you can find information about some things that make this land beautiful.

Climate and food

We have a very diverse climate, from really hot places like La Guajira deserts and the Chocó jungle, to really cold places like Pasto and Turja. For this reason, we make lots of different types of food. You can't miss ajiaco, bandeja paisa, lechona, carimañolas and many others!

Places to visit

Colombia has some of the most beautiful natural parks in the world like the Tayrona Park, in the Caribbean region, and the Nevado del Ruiz, in the Andean region. People looking for adventure can go to the Amazon and experience all the wildlife and beauty of this tropical jungle.

Celebrations

We have many celebrations during the year. The Barranquilla Carnival, in February, celebrates the music and culture of the Caribbean region. Independence Day is on 20 July, and it's the most important celebration in our country. In August, Medellín has the Flower Festival, where they have parades with cars full of flower designs.

PART B

Reading

10. Where do they celebrate the Flower Festival?	a. In Medellín. b. In Barranquilla. c. In Pasto.
11. Colombia's regions ...	a. are very similar. b. have many differences. c. only have some differences.
12. The brochure advises you to visit	a. the Tayrona Park. b. Bogotá. c. the Nuquí beaches.
13. For adventure, visit	a. La Guajira. b. the Flower Festival. c. the Amazon Jungle.
14. What are the two cities with cold weather mentioned in the brochure?	a. Bogotá and Cali. b. Pasto and Tunja. c. Barranquilla and Quibdó.
15. What is the most important celebration in Colombia?	a. The Barranquilla Carnival b. Independence Day c. The Flower Festival
16. Two places in Colombia that have a hot climate are	a. Chocó and Medellín. b. La Guajira and Pasto. c. La Guajira and Chocó.
17. The reason we have a great variety of food is	a. the diversity of people in Colombia. b. the different festivals in each region. c. the variety of climates in Colombia.
18. The aim of this brochure is	a. to promote Colombia as a tourist destination. b. to show Colombia's traditions. c. to explain that the country has a variety of climates.
19. The clothes shown in the picture are	a. traditional clothes. b. everyday clothes. c. work clothes.
20. The main carnival in Colombia is in	a. Santa Marta. b. Medellín. c. Barranquilla.

PART C

Listening

83



Listen »

(10 points) Listen to Sandra talking to her friends about different celebrations all over the world. Complete the text.

oranges Indian Diwali Colombian Christmas
American Thanksgiving sweets December 24th
January or February Christmas fourth Thursday turkey

Sandra: Do you like my scrapbook?

Camila: I love it! Tell us about these celebrations.

Sandra: Well, this is (0) Chinese New Year. It's in (21) _____.

Luis: Why is everything red?

Sandra: Red is a colour for good luck.

Camila: What about the food?

Sandra: They eat (22) _____ for good luck, too.

Luis: What about this one?

Sandra: This is the (23) _____. It's in the autumn. It's the celebration of light. They eat special (24) _____.

Camila: How interesting! I know about the (25) _____. It's on (26) _____.

Luis: My family gets together and we prepare a nativity scene.

Sandra: We usually eat tamales.

Camila: I love (27) _____!

Sandra: Me, too!

Luis: What about this one?

Sandra: This is (28) _____. It's on the (29) _____ in November.

Luis: That sounds complicated.

Sandra: No, it isn't. It's always on the fourth Thursday in November. The traditional food is (30) _____.

Camila: And vegetables, right?

Sandra: Sure ... I love food!

Luis: Me, too! I love celebrations!

PART D

Speaking



Speak »

(10 points) Talk about a celebration of another country and express your opinion about it.

The celebration is ...
It is on ...
People usually eat ...

I think it is absolutely ...



PART

A Writing



» POST-TEST.

NAME: _____

» YOU HAVE 40 QUESTIONS



Write » Write questions using the words in brackets to complete the dialogues.

A: Anna, (0) what are you doing this weekend? ? (do/this weekend)

B: Hum... I think I'm going to spend my weekend with my family.

A: Michael, (1) _____ ? (go to yoga class/Saturday)

B: No, I'm not. I'm going to study for an exam.

A: Maria, (2) _____ ? (do/tonight)

B: I'm going to go to a concert of my favourite band: Red Roses! I'm so excited!

A: (3) _____ ? (finish Science homework/this afternoon)

B: Yes. I have to hand it in on Monday!

A: (4) _____ ? (do/Sunday afternoon)

B: I'm going to watch the football match with my sister.

A: (5) _____ ? (your mother/help you with your project)

B: No, I'm going to do my project on my own.



Write » Complete what Rocio is going to do at the weekend using the correct form of the verbs in brackets.

I'm going to have a very busy weekend! My brother broke his leg and is in hospital, so

(0) I'm going to see (see) him on Friday evening. On Saturday evening, we

(6) _____ (have dinner) at home, so in the afternoon we're going to go to the supermarket to buy the ingredients. On Sunday, my favourite uncle

(7) _____ (visit) us, and we (8) _____ (go

out for lunch) in a restaurant. On Sunday evening (9) _____ (study)

because on Monday I have an important exam. I know (10) _____

(be tired) on Sunday night.

PART B

Reading

Read » Read the article on meditation and healthy living and answer the questions.

Meditation is a very popular relaxation technique all over the world because it helps people to relax while they do their daily activities. It's simple to do: close your eyes, take deep breaths, and concentrate on your breathing and the way you are feeling for 5 minutes.

Recently, there's been a lot of interest in how meditation can help young students. Studies show that meditation gives students more energy and increases their ability to concentrate. Students who meditate have better results in class, sleep well, and don't get into fights or trouble at school.

Marta, a 6th grader from Quindio, really enjoys meditating: "I do it every day after school in the park. It calms me down if I've had a bad day or feel sad. I just relax and the world feels different when I open my eyes again".

Some doctors are supporting a project to introduce meditation into schools because they believe that this will help students to develop healthy routines and be happier. What do you think? Do you want to try meditation?

10. Meditation is a:	a. sport. b. art form. c. relaxation technique.
11. People enjoy meditation because it:	a. helps them to relax. b. is easy. c. makes them sleep less.
12. Students who meditate:	a. fight a lot. b. sleep well. c. have problems concentrating.
13. Marta ... meditates.	a. always b. sometimes c. never
14. Marta likes meditation because	a. she does great at school. b. it makes her feel better. c. she can concentrate better.
15. Doctors want meditation in schools because:	a. it's a healthy habit. b. it makes you strong. c. it's difficult to do.
16. When you meditate, you:	a. raise your arms and jump. b. fall asleep. c. close your eyes and concentrate on your breathing.

PART C

Listening



Listen Listen to the audio about stress and how to avoid it.
» Decide if the statements are true or false.

	True	False
0. If you feel life is difficult, you are stressed.	X	
21. If you feel stressed, you feel energetic and in a good mood.		
22. You need to develop healthy habits to deal with stress.		
23. Organizing time efficiently is very important to avoid stress.		
24. You get more stressed when you do leisure activities.		
25. If you're stressed, you should talk about your feelings with a stranger.		



Listen (26-30) Listen and tick the activities that are mentioned. (5 points)
»

Go to the beach	V	Watch films	Write poetry
Walk the dog		Help parents	Talk on the phone
Help with the harvest		Play basketball	Horse-riding
Work with wood		Go fishing	Pottery

PART D

Speaking

Speak » (31-40) How do you keep your mind and body healthy? Describe your personal care routines and how you avoid stress. (10 points)



Apéndice J Descripción del pre-test y el post-test.

A continuación, se describen en detalle cada una de las secciones del pre test y el post test que evalúan el rendimiento de los alumnos en relación a las cuatro habilidades lingüísticas de L2:

Pre test

La parte A establecida para evaluar la habilidad de escritura plantea una actividad donde los discentes deben observar el reporte del clima y completar el texto propuesto. Para ello, los estudiantes disponen de una ayuda visual en la parte izquierda donde se enseña a una reportera del canal del clima y se visualiza tres distintas ciudades y sus temperaturas actuales; Sídney con 34°C se prevé soleado, Londres con 21°C con lluvia y Nueva York 5°C y nevado. En la parte de la derecha de esta sección se expone la nota del noticiero. A continuación, se expresa el texto en español para este apartado y sus respuestas verdaderas:

¡Buenos días!, Este es el clima en algunas ciudades del mundo.

Hoy es un día de (0) **verano** –summer-hermoso en Sydney. El clima es (1) **soleado** –sunny-, la temperatura es (2) **34° C**, por ende puedes llevar puesto (3) **camisetas y pantalonetas** -T-shirts and shorts-. En la gran ciudad de (4) **Londres** -London-, tendremos un día lluvioso. Son (5) **21°C** grados en este momento. Puedes llevar (6) **sombrilla e impermeable** umbrella and rainy coat. finalmente, en la ciudad de (7) **Nueva York** –New York- tenemos un día frío y (8) **nevado** -snowy - puesto que la temperatura es (9) **5°C** tienes que llevar puesto un (10) **abrigo, guantes, bufanda y gorro** coat, gloves scarf and hat. Tenemos climas muy distintos en todo el mundo.

Posteriormente, se prosigue con la parte B determinada para evaluar la habilidad de producción escrita. Su enunciado tiene dos propósitos: el primero, invitar a los discentes a que realicen la lectura de un folleto turístico sobre Colombia, acto seguido responder los ítems de comprensión lectora. Al igual que en la sección previa, el texto utiliza una ayuda visual en su lado derecho-arriba con el objeto de activar los conocimientos previos del lector. En esta oportunidad se observa una fotografía de dos personas con trajes típicos de la región de Barranquilla, igualmente, en su fondo se visualizan otros individuos con los mismos atuendos lo que indica que se está llevando a cabo una festividad en la calle, -probablemente un carnaval-. Con respecto al folleto se divide en cuatro partes que coadyuvan a decodificar la información: un apartado introductorio, comida y clima, lugares para visitar y celebraciones. Se expresa a continuación el folleto en español:

Bienvenidos a Colombia

Esperamos que disfrutes del tiempo que pases en nuestro país. Aquí podrás encontrar información acerca de algunas cosas que hacen que esta tierra sea hermosa.

Comida y clima

Tenemos un clima muy diverso, desde lugares calientes como los desiertos de La Guajira y la jungla chocoana, hasta lugares realmente fríos como Pasto o Tunja. Por esta razón, tenemos diferentes clases de comida. ¡No te puedes perder el ajíaco, la bandeja paisa, la lechona las carimañolas y muchas otras!

Lugares para visitar

Colombia posee algunos de los parques naturales más hermosos del mundo como el parque Tayrona, en la región caribe, y el Nevado del Ruiz en la región andina. Las personas que buscan aventura pueden ir al Amazonas y experimentar toda la vida salvaje y bella de esta jungla tropical.

Celebraciones

Tenemos muchas celebraciones durante el año. El carnaval de Barranquilla, en el mes de febrero, en el que se celebra con la música y la cultura de la región caribe. El día de la Independencia es el 20 de julio y es la celebración más importante en nuestro país. En agosto, Medellín tiene el festival de las flores, en donde se hacen desfiles con carros llenos de diseños florales.

Seguidamente, se enuncian 11 ítems en relación al folleto presentado; unos son interrogantes y otros enunciados que exigen completarse, cabe destacar, como se ha mencionado, los ítems con el número (0) son un ejemplo de preguntas o enunciados incompletos para ser resueltos por los estudiantes y el docente con el fin de dejar en claro el desarrollo de las preguntas de opción múltiple. En otras palabras, este momento de la actividad, el docente, explica a los alumnos que deben elegir tan solo una opción que consideren correcta y las opciones restantes pueden catalogarse como parcialmente correctas o distractores. Se presenta a continuación, la descripción de cada uno de los ítems pertenecientes a esta sección.

El ítem número 11 es un enunciado que requiere debe ser complementado, este manifiesta *las regiones de Colombia... - Colombia's regions ...-* la respuesta más apropiada según la información del folleto empleado sería la opción B tienen *muchas diferencias - have many differences-* debido a que este dato es presentado textualmente en el párrafo inicial.

Asimismo, el ítem número 12 pretende completar un enunciado, este dice El folleto te sugiere que visites *-The brochure advises you to visit-* la respuesta más adecuada es la opción A puesto que la información de las otras dos opciones no es presentada en el folleto.

Seguidamente, ítem número 13 es expresada a través del siguiente enunciado: *para la aventura, visit -For adventure, visit-* la opción que más se ajusta es la opción C *la jungla amazónica -the Amazon Jungle-* puesto que es revelada en la parte final de la sección denominada lugares para visitar.

La pregunta número 14 dice: *¿cuáles son las dos ciudades que tiene clima frío y que son mencionados en el folleto? What are the two cities with cold weather mentioned in the brochure?*, la respuesta correcta es la opción B Pasto y Tunja ya que son las únicas presentadas como lugares fríos en la sección *comida y clim.*

Asimismo, la pregunta número 15 plantea lo siguiente: *¿Cuál es la celebración más importante en Colombia? What is the most important celebration in Colombia?* la respuesta apropiada es la opción B *el día de la independencia Independence Day*, la cual se halla en la sección de celebraciones.

Ahora bien, los ítems 16 al 20 son enunciados que requieren complementarse. Dicho lo anterior, el ítem 16 expresa: *dos lugares que poseen clima caliente son -two places in Colombia that have a hot climate are-*, la opción correcta es C *La Guajira y Chocó -La Guajira and Chocó-* puesto que estas dos ciudades son expresadas conjuntamente en las primeras líneas de la sección llamada clima y comida.

El ítem número 17 enuncia lo siguiente: *La razón por la que nosotros-los colombianos tenemos una gran variedad de comida es -The reason we have a great variety of food is-*. La respuesta correcta es C *la variedad de climas en Colombia- the variety of climates in Colombia-*, puesto que esta respuesta es proporcionada como argumento de causa en la sección denominada clima y comida.

Respecto al ítem número 18 se enuncia: El objetivo de este folleto es *-The aim of this brochure is-* la respuesta más apropiada es la opción A *presentar a Colombia como destino turístico. to promote Colombia as a tourist destination*, este ítem requiere de la interpretación de la totalidad del texto por parte de los estudiantes, es decir, realizar inferencias a partir de este.

El ítem número 19 expresa: *Los atuendos que se muestran en la fotografía son- The clothes shown in the picture are-*. La respuesta correcta es la opción A *Trajes tradicionales- traditional clothes-* dado que es la vestimenta que mejor describe la fotografía que se adjunta en el folleto.

Por último, el ítem número 20 manifiesta lo siguiente: *El principal carnaval en Colombia es en- The main carnival in Colombia is in-* la respuesta correcta es la opción C dado que es el único carnaval que es manifestado en el último apartado del folleto.

La parte C es dedicada a la habilidad de comprensión oral. Consta de un enunciado que invita a los discentes a escuchar un pequeño diálogo entre una mujer llamada Sandra y sus amigos, quien le comenta a sus amigos acerca de celebraciones por todo el mundo. Para la realización de esta parte del test, el docente les solicita a sus estudiantes a que lean la caja de ayuda-helpful box- donde se encuentran las respuestas de la conversación. Seguidamente, ellos deben leer el texto mentalmente con el objetivo de activar los pre-saberes al igual que conocer cómo se desarrolla la conversación y estar atentos a discriminar los elementos no presentes en el texto y que se hallan en la información provista en la caja de ayuda. Como se mencionó anteriormente, el audio no se repite, tan solo se escucha una vez. En las siguientes líneas se presenta la conversación en español:

Sandra: *Te gusta mi álbum de recortes*
 Camila: *¡Me encanta! Cuéntame sobre estas celebraciones.*
 Sandra: *Pues, esta es (0) del año nuevo chino. Es en (21) enero o febrero.*
 Luis: *¿Por qué está todo de rojo?*
 Sandra: *El rojo es el color de la buena suerte.*
 Camila: *¿Y qué hay de la comida?*
 Sandra: *Ellos comen (22) naranjas para la buena suerte, también.*
 Luis: *¿Y qué hay de esta?*
 Sandra: *Esta es el (23) Diwali de India, es en otoño. Es la celebración de la luz. Ellos comen (24= dulces especiales.*
 Camila: *Que interesante yo sé que la (25) navidad en Colombia es el (26) 24 de diciembre.*
 Luis: *Mi familia se reúne y preparamos una escena de navidad-pesebre-*
 Sandra: *usualmente comemos tamales*
 Camila: *¡Me encanta (27) la navidad!*
 Sandra: *¡A mí también!*
 Luis: *¿Y qué hay de esta?*
 Sandra: *Esta es del (28) día de acción de gracias, es el (29) cuarto jueves de noviembre.*
 Luis: *Eso parece complicado*
 Sandra: *No, no lo es. Es siempre es cuarto jueves de noviembre. La comida tradicional es (30) el pavo.*
 Camila: *¿Y las verduras, cierto?*
 Sandra: *Por supuesto... ¡me encanta la comida!*
 Luis: *¡A mí también! ¡Me encantan las celebraciones!*

Por último, la parte D pretende evaluar la habilidad de producción oral. Para ello, se les invita a los alumnos a hablar sobre una celebración de un país extranjero y compartir sus opiniones acerca de ella. El test provee unas expresiones comunes que los alumnos pueden utilizar para el desarrollo de la actividad. Cabe destacar que la evaluación de esta parte del test se lleva a cabo a través de la rúbrica propuesta por el currículo sugerido.

Post test

La parte A de la prueba de salida alude a la evaluación de la producción escrita. Esta consta de dos secciones, en la primera se presenta un enunciado solicitando a los discentes a que formulen preguntas con la información proporcionada dentro de los paréntesis con el fin de completar un dialogo. Los 10 ítems propenden la elaboración de preguntas en presente progresivo teniendo en consideración la información dada. En la tabla 61 se expresan la información dada y la estructuración de las preguntas:

Tabla 61. Estructuración de las preguntas 0 a 5 del post test.

Ítem	Información provista en los paréntesis	Preguntas estructuradas
0	(do/this weekend)	What are you going to do this weekend?
1	(go to yoga class/Saturday)	Are you going to go to yoga class on Saturday?
2	(do/tonight)	What are you going to do tonight?
3	(finish Science homework/this afternoon)	Are you going to finish your Science homework this afternoon?
4	(do/Sunday afternoon)	What are you going to do on Sunday afternoon?
5	(your mother /help you with your project)	Is your mother going to help you with your project?

Fuente: Elaboración propia

La segunda sección de la evaluación de la producción escrita requiere que los alumnos completen un texto sobre una mujer llamada Rocío y las actividades que va a hacer este fin de semana por medio de la forma correcta del verbo provisto en los paréntesis. En la tabla 62 se expresa la información dada por los ítems en paréntesis y su apropiada creación gramatical:

Tabla 62. Estructuración de las preguntas 6 a 10 del post test.

Ítem	Información proporcionada en los paréntesis	Forma correcta del verbo
6	Have dinner	are going to have dinner
7	Visit	is going to visit
8	Go out for lunch	are going to go out for lunch
9	Study	I'm going to study
10	Be tired	I'm going to be tired

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, se presenta la parte B destinada a evaluar la comprensión lectora. Al igual que la sección anterior consta de dos partes. En esta primera sección el enunciado solicita a los discentes que realicen la lectura sobre meditación y vida saludable para después responder las preguntas.

En las siguientes líneas se presenta el texto en español:

La meditación es una técnica de relajación muy popular alrededor del mundo debido a que ayuda a las personas a relajarse mientras realizan sus actividades cotidianas. Es muy sencillo para hacerse: cierra los ojos, respira profundamente y concéntrate en la respiración por cinco minutos. Recientemente, ha habido mucho interés en como la meditación puede ayudar a los estudiantes jóvenes. Las investigaciones muestran que la meditación les provee a los estudiantes más energía e incrementa la habilidad para concentrarse.

Los estudiantes que meditan tienen mejores resultados en clase, duermen bien y no se involucran en peleas o problemas en la escuela. Marta una estudiante de sexto grado del Quindío, disfruta realmente meditar: "la practico cada día después de la escuela en el parque. Me calma si tengo un mal día o me siento triste, sencillamente me relajo y el mundo se siente diferente cuando abro mis ojos nuevamente" algunos doctores están apoyando un proyecto para inculcar la meditación en los colegios puesto que creen que esta ayuda a los estudiantes a desarrollar rutinas más saludables y ser más felices. ¿Qué piensas tú? ¿Quieres probar la meditación?

A continuación, se describe en detalle cada ítem de la actividad en curso:

El ítem número 11 expresa lo siguiente: *las personas disfrutan de la meditación porque -People enjoy meditation because it-* la opción más apropiada es C *ayuda a las personas a relajarse helps people to relax* puesto que es presentada de forma literal en las primeras líneas del texto.

El ítem número 12 expresa: *Los estudiantes que meditan: - Students who meditate:-*, la opción correcta es B *duermen bien -sleep well-* debido a que esta información es indicada como una de los beneficios que trae esta práctica.

El ítem número 13 dice Marta... *medita-Marta... meditates-* la respuesta correcta es A *siempre-always-* para encontrar esta respuesta el discente necesita parafrasear la información dada por el texto.

El ítem número 14 menciona lo siguiente: *A Marta le gusta la meditación porque -Marta likes meditation because-* la opción más apropiada es la B *la hace sentir mejor -it makes her feel better-* para encontrar esta respuesta el alumno debe inferirla según la información expresada por el texto.

El ítem número 15 manifiesta lo siguiente: *Los doctores quieren la meditación en las escuelas porque - doctors want meditation in schools because-* la respuesta correcta es la opción A *es un hábito saludable - it's a healthy habit-* al igual que la respuesta anterior requiere que el alumno la infiera a partir del texto.

El ítem número 16 indica lo siguiente: *Cuando se medita uno -When you meditate, you-* la respuesta correcta es la opción C *cierra los ojos y se concentra en la respiración -close your eyes and concentrate on your breathing-* esta respuesta puede ser recuperada de las primeras líneas del texto.

La segunda parte de la sección de comprensión lectora requiere que los estudiantes realicen la lectura de un dialogo, y posteriormente, completen unas recomendaciones.

Se realiza una traducción al español a manera de ayuda para el lector de la presente tesis:

Reportero: ¡Hola, amantes del deporte! Hoy estoy con Katherine Rodríguez, una joven corredora y excelente atleta. ¡Bienvenida a nuestro show!

Katherine: ¡Es un placer, gracias por invitarme!

Reportero: Katherine, ¿puedes darles a nuestros oyentes algunos consejos para correr?

Katherine: ¡Sí! correr es muy exigente. Es difícil al principio, pero lo vas a disfrutar. Tienes que calentar antes de correr; si no lo haces, dañarás tus músculos. Recuerda siempre llevar ropa cómoda. Intenta correr a menudo; tres o cuatro veces a la semana es bueno, por 15 o 20 minutos. Puedes a veces combinar correr con saltos si quieres mantenerte sano. Por último, y es muy importante, nunca lleves zapatos que no sean cómodos, pueden ser peligrosos para tu salud.

Reportero: ¡gracias, Katherine!

Como fue mencionado a partir de la información expresada los estudiantes deben escribir cuatro recomendaciones, en la tabla 63 se relaciona las respuestas apropiadas para esta sección.

Tabla 63. Estructuración de las preguntas 17 a 20 del post test.

Ítem	Información provista para completarse	Respuesta adecuada
17	Always: You always have to	You always have to wear comfortable clothes
18	Often: You should	run often (3 to 4 times a week)
19	Never: You should	You should never wear shoes that aren't comfortable.
20	Sometimes: You can	You can sometimes combine running with skipping

Fuente: Elaboración propia

La siguiente sección hace referencia a la evaluación de la comprensión oral. Para ellos se les solicita a los discentes a que escuchen un audio sobre el estrés y cómo evitarlo. Posteriormente, se les solicita que indiquen si los enunciados son verdaderos o no conforme a lo escuchado. En otras palabras, los discentes requieren categorizar los datos entre verdaderos y falsos, por tal razón, es imperante que extraigan la información esencial, los puntos principales de lo que escuchan y tomen nota de ello, de este modo, puedan resolver correctamente los enunciados. En la tabla 64 se expresan las respuestas correctas a esta actividad:

Tabla 64. Estructuración de las preguntas 21 a 25 del post test.

Ítem	Enunciado	Respuesta correcta
21	If you feel stressed, you feel energetic and in a good mood	False
22	You need to develop healthy habits to deal with stress.	True
23	Organizing time efficiently is very important to avoid stress.	True
24	You get more stressed when you do leisure activities.	False
25	If you're stressed, you should talk about your feelings with a stranger.	False

Fuente: Elaboración propia

La segunda parte de la comprensión auditiva, equivalentes a 5 puntos, trata sobre una serie de actividades de esparcimiento, para su realización los discentes deben escribir un visto bueno o *-tick ✓-* en aquellas que se encuentren dentro del audio. En la tabla 65 se expresan las

respuestas correctas a este punto. Cabe destacar que para la valoración del ejercicio, el discente no podrá elegir más de cinco respuestas de las 12 posibles para ser evaluadas.

Tabla 65. Respuestas de las preguntas de comprensión oral del post test.

Actividades provistas por el texto					
Go to the beach		Watch films		Write poetry	
Walk the dog		Help parents	✓	Talk on the phone	
Help with the harvest	✓	Play basketball		Horse-riding	✓
Work with wood	✓	Go fishing	✓	Pottery	

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar se detalla la última parte del post test. Esta sección se dedica a la evaluación de la producción oral la cual trae consigo una ayuda visual que les posibilita a los alumnos la activación de los saberes previos; un collage en donde se presentan cuatro fotografías que manifiestan una situación diferente:1) un grupo de niños alegres en círculo,2) dos jóvenes sentados esperando algo, 3) una mujer sentada en una pista de atletismo que parece estar sollozante y 4) a una futbolista femenina sonriente que lleva consigo un balón. Ahora bien, el enunciado de esta sección empieza con una interrogante: *¿Cómo mantienes tu mente y cuerpo saludable?*, inmediatamente, se les solicita que describan las rutinas de cuidado personal y cómo evitan el estrés; al igual que en la prueba de entrada, se utilizó la rejilla-rúbrica- proporcionada por el currículo sugerido para la valoración del desempeño de la producción oral de los alumnos.

Apéndice K Instrumento 4.

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES HACIA EL MODELO DE UNIDAD DIDÁCTICA QUE SOPORTA UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE PARA LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN INGLÉS

Objetivo:

Evaluar la coherencia y la pertinencia del modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés

Apreciado(a) docente:

A continuación, se presentan catorce preguntas para responderse en una escala de Likert (1932) expresada en cuatro puntos que equivalen a *-Totalmente de acuerdo-*, *De acuerdo-*, *En desacuerdo-* y *-Totalmente en desacuerdo-*.

Este cuestionario pretende determinar sus percepciones acerca de la coherencia y la pertinencia del modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés. Por favor según su criterio, elija la opción que considere más adecuada. Tenga en consideración el siguiente enunciado para cada pregunta:

El modelo de unidad didáctica:

1. Articula la malla curricular de la institución educativa y el currículo sugerido propuesto por el Ministerio de Educación Nacional.

☐ Totalmente de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ En desacuerdo
☐ Totalmente en desacuerdo
2. Tiene en consideración el contexto y sus necesidades para una implementación adecuada.

☐ Totalmente de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ En desacuerdo
☐ Totalmente en desacuerdo
3. Coadyuva a que el docente propicie un ambiente de aprendizaje inclusivo para la construcción e intercambio de significados en inglés entre los alumnos.

☐ Totalmente de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ En desacuerdo
☐ Totalmente en desacuerdo
4. Hace uso de los derechos básicos de aprendizaje y los estándares de competencias de lengua extranjera para su implementación.

☐ Totalmente de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ En desacuerdo

☐ Totalmente en desacuerdo

5. Promueve el aprendizaje significativo ya que le permite al discente herramientas que le permiten articular pre-saberes para construir nuevos conocimientos.

☐ Totalmente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Totalmente en desacuerdo

6. Propone dinámicas pedagógico-didácticas de manera gradual y secuencial, teniendo en cuenta las cuatro habilidades lingüísticas de la lengua inglesa.

☐ Totalmente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Totalmente en desacuerdo

7. Promueve el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas con el objeto de evidenciar la progresión de las capacidades de los alumnos en la realización de las actividades.

☐ Totalmente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Totalmente en desacuerdo

8. Articula procesos entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje.

☐ Totalmente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Totalmente en desacuerdo

9. Presenta actividades orientadas a la preparación para la prueba Saber.

☐ Totalmente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Totalmente en desacuerdo

10. Promueve el uso de materiales de aprendizaje asequibles que asisten en la comunicación de los contenidos y los cuales estimulan y dirigen el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un ambiente de aprendizaje inclusivo.

☐ Totalmente de acuerdo

☐ De acuerdo

☐ En desacuerdo

☐ Totalmente en desacuerdo

11. Fomenta el trabajo colaborativo constante como factor que favorece la adquisición de nuevos conocimientos.

☐ Totalmente de acuerdo

☐ De acuerdo

- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

12. Hace uso de estrategias que estimulan los diferentes canales de percepción de los discentes (aprendices visuales, auditivos, kinestésicos y lectores) promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

13. Promueve la autonomía a través de experiencias de aprendizaje independiente (tareas o trabajos fuera de la clase)

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

14. Presenta objetivos alcanzables y tiene en consideración los ritmos de aprendizaje de los alumnos.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

Apéndice L Constructos e indicadores del instrumento n. 4.

Constructo	Definición	Ítems asociados	
Lineamientos propuestos por el MEN para el logro de aprendizajes de inglés en colegios oficiales (MEN, 2016d). educativas públicas del país		Articula la malla curricular de la institución educativa y el currículo sugerido propuesto por el Ministerio de Educación Nacional.	Ítem 1
		Hace uso de los derechos básicos de aprendizaje y los estándares de competencias de lengua extranjera para su implementación.	Ítem 4
		Propone dinámicas pedagógico-didácticas de manera gradual y secuencial, teniendo en cuenta las cuatro habilidades lingüísticas de la lengua inglesa	Ítem 6
Políticas de evaluación del aprendizaje de los discentes	Orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional en relación con el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (MEN, 2009)	Articula procesos entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje.	Ítem 8
		Presenta actividades orientadas a la preparación para la prueba Saber.	Ítem 9
Factores y estrategias que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo	Elementos y estrategias didácticas que favorecen los ambientes de aprendizaje inclusivos y que permiten responder a las necesidades de aprendizaje del inglés en una población determinada (Castro et al., 2019).	Tiene en consideración el contexto y sus necesidades para una implementación adecuada.	Ítem 2
		Coadyuva a que el docente propicie un ambiente de aprendizaje inclusivo para la construcción e intercambio de significados en inglés	Ítem 3

		entre los alumnos.	
		Promueve el aprendizaje significativo ya que le permite al discente herramientas que le permiten articular pre-saberes para construir nuevos conocimientos.	Ítem 5
		Promueve el uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas con el objeto de evidenciar la progresión de las capacidades de los alumnos en la realización de las actividades	Ítem 7
		Promueve el uso de materiales de aprendizaje asequibles que asisten en la comunicación de los contenidos y los cuales estimulan y dirigen el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un ambiente de aprendizaje inclusivo	Ítem 10
		Fomenta el trabajo colaborativo constante como factor que favorece la adquisición de nuevos conocimientos.	Ítem 11
		Hace uso de estrategias que estimulan los diferentes canales de percepción de los discentes (aprendices visuales, auditivos, kinestésicos y lectores) promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo.	Ítem 12

	Promueve la autonomía a través de experiencias de aprendizaje independiente (tareas o trabajos fuera de la clase)	Item 13
	Presenta objetivos alcanzables y tiene en consideración los ritmos de aprendizaje de los alumnos.	Item 14

Apéndice M Instrumento 5.

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON RESPECTO AL AMBIENTE DE APRENDIZAJE PARA LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN INGLÉS QUE SE GENERA CON BASE EN UN MODELO DE UNIDAD DIDÁCTICA

Objetivo:

Determinar las percepciones de los alumnos sobre el ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés que se genera con base en un modelo de unidad didáctica.

Apreciado(a) estudiante:

A continuación, se presentan doce preguntas para responderse en una escala expresada en cuatro puntos que equivalen a *Totalmente de acuerdo-*, *-De acuerdo-*, *-En desacuerdo-* y *-Totalmente en desacuerdo-*, **marca la respuesta que mejor refleje su opinión respecto de la experiencia** que tuvo durante la implementación del ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés que se generó con base en un modelo de unidad didáctica. Este cuestionario desea conocer sus percepciones acerca de su experiencia. Muchas gracias por la colaboración en el diligenciamiento del mismo.

1. Las actividades de clase me permitieron avanzar a mi ritmo de aprendizaje.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

2. Durante el desarrollo de la clase pude expresar mis opiniones, sentimientos y experiencias.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

3. Las actividades de clase fueron útiles para practicar mi comunicación oral.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

4. Las actividades de clase fueron útiles para practicar mi comprensión auditiva.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

5. Las actividades de clase fueron útiles para practicar mi comprensión lectora.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

6. Las actividades de clase fueron útiles para practicar mi comunicación escrita.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

7. Las actividades de clase me ayudaron a prepararme para la prueba de inglés Saber 11°.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

8. Las actividades se evalúan teniendo en cuenta la valoración integral y retroalimentación de mis procesos de aprendizaje.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

9. Trabajar con mis compañeros me permitió lograr nuevos niveles de aprendizaje.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

10. La clase de inglés fue atractiva y me promovió mi curiosidad por aprender más.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

11. El desarrollo de las actividades de clase con mis compañeros contribuyó a crear conciencia sobre la responsabilidad que tengo a nivel individual y como parte de un grupo.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

12. Mi profesor fue un guía que me brindó herramientas para aprender por mí mismo.

- ☐ Totalmente de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ En desacuerdo
☐ Totalmente en desacuerdo

Apéndice N Constructos e ítems asociados al instrumento 5.

Constructo	Ítems asociados	
Lineamientos propuestos por el MEN para el aprendizaje del inglés en las instituciones educativas públicas del país	Las actividades de clase fueron útiles para practicar mi comunicación oral	Ítem 3
	Las actividades de clase fueron útiles para practicar mi comprensión auditiva	Ítem 4
	Las actividades de clase fueron útiles para practicar mi comprensión lectora	Ítem 5
	Las actividades de clase fueron útiles para practicar mi comunicación escrita	Ítem 6
Políticas de evaluación del aprendizaje de los discentes	Las actividades de clase me ayudaron a prepararme para la prueba de inglés Saber 11°	Ítem 7
	Las actividades se evalúan teniendo en cuenta la valoración integral y retroalimentación de mis procesos de aprendizaje	Ítem 8
Factores y estrategias que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo	Las actividades de clase me permitieron avanzar a mi ritmo de aprendizaje	Ítem 1
	Durante el desarrollo de la clase pude expresar mis opiniones, sentimientos y experiencias.	Ítem 2
	Trabajar con mis compañeros me permitió lograr nuevos niveles de aprendizaje.	Ítem 9
	La clase de inglés fue atractiva y me promovió mi curiosidad por aprender más.	Ítem 10
	El desarrollo de las actividades de clase con mis compañeros contribuyó a crear conciencia sobre la responsabilidad que tengo a nivel individual y como parte de un grupo	Ítem 11
	Mi profesor fue un guía que me brindó herramientas para aprender por mí mismo	Ítem 12

Apéndice O Juicio de expertos.

EXPERTO 1

JUICIO DE EXPERTOS

Cordial saludo

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar los instrumentos: cuestionario de percepción hacia el inglés, que hace parte de la investigación *Ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad: asociaciones entre rendimiento académico y canales de percepción*. La evaluación del instrumento es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando al área investigativa en idioma extranjero en Colombia. Agradezco su valioso tiempo y colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ: Gabriel Díaz Maggioli

FORMACIÓN ACADÉMICA Lic en Enseñanza de Inglés; Magister en Educación; Doctor en Educación.

AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras; Evaluación de los aprendizajes; Innovación educativa (currículum); Formación inicial y perfeccionamiento docente.

Objetivo de la investigación

Crear un ambiente de aprendizaje inclusivo con base en un modelo de unidad didáctica para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad para estudiantes de grado séptimo en condiciones de vulnerabilidad en la ciudad de Bucaramanga, estableciendo las asociaciones entre rendimiento y canales de percepción de los participantes

CUESTIONARIO DE ACTITUD HACIA EL INGLÉS

Objetivo: Determinar las percepciones de los discentes sobre el idioma extranjero – inglés- y la enseñanza del inglés que reciben con el fin de considerar posibles estrategias pedagógico-didácticas de mejoramiento La primera parte recoge los datos personales de los alumnos y su relación con el inglés fuera del aula.

Descripción:

Este cuestionario contiene su clasificación en cuanto a conocimientos de inglés en general también como su relación a las cuatro habilidades lingüísticas. Para realizar el cuestionario los estudiantes deberán estar su acuerdo con una de las cuatro afirmaciones que se ofrecen en relación a su dominio de cada habilidad: " nivel principiante", "nivel básico", "nivel intermedio" y "nivel alto".

A continuación, se presentan veintitrés preguntas para responderse en una escala de Likert (1932) elegida por el docente- investigador debido a que este instrumento tiene una mayor aceptación en el ámbito investigativo, e igualmente posee mayor objetividad, su elaboración no es compleja y proporciona índices altos de validez y fiabilidad (Ocaña, Pérez y Quijano, 2013). Esta escala es expresada en cuatro puntos que equivalen a –nunca-, - algunas veces-, - casi siempre- y –siempre- Por último, Los ítems número 24 y número 25 son preguntas abiertas que los estudiantes deben contestar en relación a lo que más les agrada en las clases de inglés y acerca de la calificación obtenida durante la primera actividad realizada.

JUICIO DE EXPERTOS

VALIDACION DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE ACTITUD HACIA EL INGLÉS

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXCELENTE 81-100%
1. Redacción	Ortografía adecuada					100% ¹
2. Objetividad	Expresada en términos medibles					98%
3. Coherencia	Relación lógica con la dimensión					99%
4. Intencionalidad	Adecuada para valorar el objeto de la investigación					99%
5. Relevancia	Los ítems son pertinentes				75%	

OPINIÓN DE LA APLICABILIDAD

Cuestionario con validez y confiabilidad internas que adecuadamente orienta la recolección de información relevante a los objetivos de la investigación con facilidad de aplicación.

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 94.2%



FIRMA

¹ El cuestionario utiliza solo el género masculino. Sugiero utilizar ambos géneros. Por ej. "Me siento satisfecho/a..." Así mismo, las preguntas con escala Likert se podrían colocar en forma horizontal en lugar de vertical. Eso facilita la lectura y la respuesta.

² Algunas preguntas no se alinean directamente con los objetivos de la investigación (ej. Pregunta # 15) ya que asume que los alumnos conocen profundamente tanto lo que se les

² Algunas preguntas no se alinean directamente con los objetivos de la investigación (ej. Pregunta # 15) ya que asume que los alumnos conocen profundamente tanto lo que se les pregunta en los exámenes, como la forma en la cual estos se confeccionan. Así mismo la pregunta 21 asume que todos los alumnos tienen el mismo concepto de "facilidad", el cual es polisémico. Yo propondría "El inglés me resulta fácil"

EXPERTO 2

JUICIO DE EXPERTOS

VALIDACION DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE ACTITUD HACIA EL INGLÉS

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXCELENTE 81-100%
1. Redacción	Ortografía adecuada					100% ¹
2. Objetividad	Expresada en términos medibles					98%
3. Coherencia	Relación lógica con la dimensión					99%
4. Intencionalidad	Adecuada para valorar el objeto de la investigación					99%
5. Relevancia	Los ítems son pertinentes				75%	

OPINIÓN DE LA APLICABILIDAD

Cuestionario con validez y confiabilidad internas que adecuadamente orienta la recolección de información relevante a los objetivos de la investigación con facilidad de aplicación.

PROMEDIO DE VALORACIÓN: 94.2%



FIRMA

¹ El cuestionario utiliza solo el género masculino. Sugiero utilizar ambos géneros. Por ej. "Me siento satisfecho/a..." Así mismo, las preguntas con escala Likert se podrían colocar en forma horizontal en lugar de vertical. Eso facilita la lectura y la respuesta.

² Algunas preguntas no se alinean directamente con los objetivos de la investigación (ej. Pregunta # 15) ya que asume que los alumnos conocen profundamente tanto lo que se les pregunta en los exámenes, como la forma en la cual estos se confeccionan. Así mismo la pregunta 21 asume que todos los alumnos tienen el mismo concepto de "facilidad", el cual es polisémico. Yo propondría "El inglés me resulta fácil"

EXPERTO 3

JUICIO DE EXPERTOS

Cordial saludo

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar los instrumentos: *“Cuestionario de percepción de los docentes hacia el modelo de unidad didáctica que soporta un ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés y cuestionario de percepción de los estudiantes con respecto al ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés que se genera con base en un modelo de unidad didáctica”*, que hacen parte de la investigación denominada *“Ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad: asociaciones entre rendimiento académico y canales de percepción”*. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando al área investigativa en idioma extranjero en Colombia. Agradezco su valioso tiempo y colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ:

Juan Carlos Ramos Pérez

FORMACIÓN ACADÉMICA

Lic. Ciencias Sociales – Mag. Investigación Social Interdisciplinaria – PhD. Educación

AREAS DE EXPERIENCIA:

Investigación educativa – Didáctica

Objetivo de la investigación.

Crear un ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de las habilidades lingüísticas del inglés a través de la implementación de un modelo de unidad didáctica para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en la ciudad de Bucaramanga, estableciendo las asociaciones entre rendimiento y canales de percepción de los participantes.

**VALIDACION DEL INSTRUMENTO: CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE
LOS DOCENTES HACIA EL MODELO DE UNIDAD DIDÁCTICA QUE SOPORTA
UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE PARA LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES
LINGÜÍSTICAS EN INGLÉS**

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXCELENTE 81-100%
1. Redacción	Ortografía adecuada					90
2. Objetividad	Expresada en términos medibles					90
3. Coherencia	Relación lógica con la dimensión					90
4. Intencionalidad	Adecuada para valorar el objeto de la investigación					90
5. Relevancia	Los ítems son pertinentes					90

OPINIÓN DE LA APLICABILIDAD

Es un cuestionario sencillo en su lenguaje que facilita su aplicación.

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

90



Firma del experto.

**CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON RESPECTO
AL AMBIENTE DE APRENDIZAJE INCLUSIVO PARA LA ADQUISICIÓN DE
HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN INGLÉS QUE SE GENERA CON BASE EN
UN MODELO DE UNIDAD DIDÁCTICA.**

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 0-20%	REGULAR 21-40%	BUENO 41-60%	MUY BUENO 61-80%	EXCELENTE 81-100%
1. Redacción	Ortografía adecuada					90
2. Objetividad	Expresada en términos medibles					90
3. Coherencia	Relación lógica con la dimensión					90
4. Intencionalidad	Adecuada para valorar el objeto de la investigación					90
5. Relevancia	Los ítems son pertinentes					90

OPINIÓN DE LA APLICABILIDAD

Considero que en la introducción del cuestionario debe traducirse en un lenguaje más sencillo el periodo de trabajo que pretende medir el instrumento. Se anuncia que el instrumento está diseñado para recoger la opinión respecto *“durante la implementación del ambiente de aprendizaje inclusivo para la adquisición de habilidades lingüísticas en inglés que se generó con base en un modelo de unidad didáctica”*, lo que implica que el estudiante conoce perfectamente a que periodo de tiempo (y de trabajo) se está refiriendo. Sin embargo, habría que evaluar si efectivamente el estudiante tiene claro a que periodo de tiempo y a que trabajo específico se refiere el cuestionario.

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

90



Firma del experto.

Apéndice P. Análisis de la planeación de las instituciones educativas de las comunas 1 y 2.

Institución educativa pública No 1.	
Fase 1. Interpretación: En el plan de área de esta Institución Educativa puede apreciarse una estructura basada en los Estándares Básicos de competencias, Lenguas extranjeras: inglés, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en 2006, a propósito de la “Revolución Educativa, todos a aprender” que traía consigo el Programa Nacional de Bilingüismo en convenio con el British Council (MEN, 2006).	
Fase 2. Referentes: Para los grados de preescolar y primaria, se enuncian, a manera de descriptores de Estándares, algunas de las metas intelectuales alcanzadas por los educandos en estos niveles. Se mencionan aprendizajes básicos –se aclara que aún el estudiante está en proceso de adquisición de su lengua materna, por tanto, la expectativa para inglés ha de ser limitada– tales como: comandos, vocabulario y saludos. En esta instancia, solo se habla de una competencia: interpretativa. Por su parte, para los grados de Básica secundaria, se incrementa el horizonte de expectativas que puede percibirse del aprendiz. Se aclara que a pesar de algunos errores ortográficos, fonéticos y gramaticales cometidos, ya puede esperarse un vocabulario básico en inglés y el desarrollo de la expresión en cuanto a temas cotidianos o del “diario vivir”. En esta fase se habla de dos competencias para los grados sexto y séptimo: interpretativa y argumentativa. En tanto que, para los grados octavo y noveno se incorpora, sumada a las dos anteriores, la competencia propositiva, en esta última, se busca una conexión entre las expectativas y posibilidades creadoras del estudiante anexadas a la proyección de manifestaciones ya expresadas en segunda lengua. Se destaca en este plan de área, la distribución de cuatro columnas que comprenden: período, competencia, logro e indicador de logro (estos dos últimos, en desuso, respecto a la terminología empleada más recientemente). Entretanto, sus actividades están enlazadas o conectadas al entorno más cercano del estudiante. Hay por tanto, una búsqueda de relación o nexo entre la cotidianidad de los educandos y los conceptos básicos de la segunda lengua. Este empalme, trata de incorporar los fundamentos lingüísticos que comprende el nuevo idioma en convergencia con detalles del diario vivir de los aprendices. Fase análisis: Existe una desarticulación entre algunos de los descriptores (justo enseguida de indicar el grado escolar o nivel) y los indicadores de logro. Llama la atención, particularmente, en el caso de primaria, donde en los grados 4º y 5º se manifiesta que los educandos no tendrán un conocimiento más allá de su cotidianidad, no obstante, los referentes temáticos versan sobre tópicos de culturas del mundo, gentilicios y otros países. Si bien es cierto, el aprendizaje significativo –que posiblemente tenga su rastro en este currículo– promueve la generación de espacios para el aprendizaje en el entorno más cercano de los aprendices, hay una inevitable proyección de la lengua extranjera hacia la globalización y el mundo. Pese a emplear una base teórica y/o pedagógica que hace hincapié en la motivación y el desequilibrio cognitivo como metas de avance cognitivo, la cultura del mundo debe también ser aproximada, más aún, cuando la ventana de web revela al planeta como una “aldea global” (Reyes, 2001). Otro aspecto a analizar –en términos de redacción y con el fin de evitar ambigüedades de sentido por parte de un posible lector– es el hecho de cuidar las contradicciones lógicas en lo enunciado. Por ejemplo, en los descriptores, se mencionan aspectos como: “aunque aún cometo errores y tengo acento extranjero”. A manera de reflexión: el mismo docente que está a cargo de las demás áreas en la educación primaria (comprendiendo desde preescolar hasta quinto) es quien enseña Lengua Extranjera. ¿Qué ocurriría si un solo profesor, con una didáctica especialmente diseñada para dar desarrollo a este Plan de área, con apoyo tecnológico idóneo y preparación especializada, tuviese a cargo esta asignatura? En esta, al igual que en las demás Instituciones Educativas a mencionar, desde la secundaria, los estudiantes cuentan con un profesor específico para cada materia. No obstante, en primaria, el mismo profesor imparte todas las asignaturas, aún sin tener una preparación básica en inglés o en el área que se hace imperativo impartir.	
Fase valoración: con base en las categorías de análisis para la unidad didáctica o planeación de área.	
Categorías	Valoración
1. Planeación basada en el Currículo sugerido por el MEN (2016d)	No se evidencia una planeación basada en el currículo sugerido por el MEN.

2. Material didáctico “Way to go !”	Esta institución no hace parte de las I.E. focalizadas por lo tanto no maneja el material didáctico.
3. Derechos básicos de aprendizaje en L2	No se evidencia la inclusión de los DBA en esta malla curricular.
4. Estándares básicos de competencias en L2	Aunque se aprecia una estructura basada en los EBC algunos descriptores carecen de concordancia.
5. Necesidades de la sociedad	Esta malla curricular carece de un apartado donde se evidencie las necesidades de la sociedad.
6. Referentes temáticos por nivel y grado	La malla curricular presenta desorganización, en el desarrollo de habilidades. No se evidencian el uso de estrategias.
7. Teoría de aprendizaje	Se ven rasgos de una base teórica que se enfoca en la motivación, aunque no está definida con solidez.
8. Objetivos	Esta planeación carece de objetivos claros que den respuesta a las necesidades de los educandos.
9. Metas de aprendizaje	Este plan de estudios no cuenta con unas metas de aprendizajes bien definidas.
10. Criterios de evaluación	Esta planeación hace hincapié en la evaluación del aprendizaje.
11. Funciones de L2	Este plan de área carece de la incorporación de las funciones de la lengua en su diseño.
12. Competencia Comunicativa	Se evidencian las competencias interpretativa, propositiva y argumentativa en la malla curricular.
13. Preparación Pruebas Saber	Esta malla curricular carece de preparación para las pruebas de estado.
14. Estrategias Pedagógico-Didácticas	Aunque se hace hincapié en la motivación y hay rasgos del aprendizaje significativo, esta malla no cuenta con un descriptor que evidencia las estrategias llevadas a cabo por el docente para facilitar el aprendizaje.
15. Recursos Didácticos o Mediaciones	Esta planeación carece de un descriptor donde se plasmen las mediaciones.

Institución educativa pública No 2.	
Fase 1. Interpretación: Para este caso se contó con la planeación del primer período académico del presente año, en los niveles de pre-escolar, y toda la básica primaria. Es importante aclarar que el colegio en cuestión maneja la modalidad Multigrado, que comprende un pequeño número de estudiantes por cada curso, pero todos estos grados trabajados en la misma jornada y en simultaneidad. Al tratarse de un sector rural (veredal) se maneja este tipo de enseñanza (Forero, 2006).	
Fase 2. Referentes: Como características esenciales de esta planeación, se pueden destacar los siguientes aspectos: © Este plan de área está distribuido en cuatro columnas. Allí los aspectos a evaluar son: núcleo temático (unidad), temas (contenidos), objetivos (habilidades o indicadores de logro) y desempeños (criterios de evaluación). © Para el caso de Preescolar, las actividades se complementan con la presentación de imágenes. En esta instancia, el	

aprendizaje tiene como objetivo crear vocabulario y afianzar el conocimiento de comandos, así como saludos y expresiones básicas de la segunda lengua. © En la medida que se avanza en los niveles o grados, se incrementan los temas que se construyen sobre la base de los ya aprendidos. Por ejemplo, en el caso de primero, es lo mismo de pre-escolar (a manera de refuerzo) con la sumatoria del tema “the colors” (los colores) como sumatoria tópica. © A partir del grado tercero, se incorporan conceptos de estructura gramatical (preguntas, rutinas, origen o nacionalidad). Elementos que buscan afianzar la lengua inglesa en un ámbito conversacional y pragmático.

Fase 3. Análisis:

En el análisis de esta planeación es preciso mencionar algunos aspectos particulares de su estructura:

- © Esta planeación no cuenta con un soporte teórico –al menos explícito- que se enuncie en su creación y cuyo sustento epistemológico sea la base para su consolidación.
- © En el desarrollo del mismo no se menciona el concepto de competencias. Tampoco se evidencian procesos –algo que en el contexto actual es mucho más importante que los contenidos- lo que hace pensar que el enfoque pedagógico de la Institución Educativa no se decante hacia lo globalizado, sino a su entorno.
- © La expectativa trazada para el aprendizaje es corta. No se mencionan los alcances que se busca obtener a través del Programa Nacional de Bilingüismo, MEN (2006).

Fase valoración: con base en las categorías de análisis para la unidad didáctica o planeación de área.

Categorías	Valoración
1. Planeación basada en el Currículo sugerido por el MEN (2016)	Esta malla curricular carece de una puesta en práctica del CS.
2. Material didáctico “Way to go !”	Esta institución no hace uso del material didáctico Way to go.
3. Derechos básicos de aprendizaje en L2	Esta malla curricular no evidencia los saberes y habilidades que deben desarrollar los alumnos.
4. Estándares básicos de competencias en L2	Esta planeación carece de descriptores donde se evidencien los DBA en lengua extranjera.
5. Necesidades de la sociedad	Este plan de área carece de un marco de referencia para su desarrollo.
6. Referentes temáticos por nivel y grado.	El plan de área no presenta el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma extranjero e igualmente no se evidencia estrategias de aprendizaje.
7. Teoría de aprendizaje	Esta planeación carece de una teoría de aprendizaje.
8. Objetivos	Aunque existe un apartado denominado objetivos no se evidencia la forma de guiar el proceso de aprendizaje.
9. Metas de aprendizaje	En esta malla no se evidencia la finalidad del aprendizaje de la lengua extranjera.
10. Criterios de evaluación	En esta malla curricular se evidencia la evaluación del aprendizaje. Evaluaciones escritas y orales
11. Funciones de L2	Este plan de estudios no cuenta con descriptores que traten sobre las funciones del idioma en cada uno de los periodos de clase.
12. Competencia Comunicativa	Este plan de estudios no menciona la competencia comunicativa en su desarrollo.

13. Preparación Pruebas Saber	Este plan de área no trabaja manifiesta el desarrollo de pruebas saber.
14. Estrategias Pedagógico-Didácticas	Este plan de área no cuenta con apartados que evidencien los procedimientos usados por los docentes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
15. Recursos Didácticos o Mediaciones	En este plan de área no se hace alusión a los recursos que facilitan el aprendizaje de L2.

Institución educativa pública No 3.	
Fase 1. Interpretación: En el plan de área se aprecia el orden, la organización y el respeto de lo jurídico en cuanto a derechos y compromisos que la educación tiene para otorgar a sus educandos en la construcción del saber. Se menciona el Artículo 23 de la Ley 115: ARTÍCULO 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. MEN (1994). Fase 2. Referentes: En la planeación se manifiestan aspectos de importancia a la hora de adquirir competencia en una segunda lengua, de acuerdo con lo expuesto en los Estándares Básicos de competencia en inglés. MEN (2006). Por otra parte, se evidencia la importancia del seguimiento al proceso desde diversas perspectivas: además de la colombiana (que desde 2006 tiene convenio con el British Council) se incorpora además el MCE (Marco Común europeo) y la asociación ALTA (Association of Language Testers in Europe). British Council (2018). De acuerdo con las expectativas que se busca lograr en la Institución Educativa, se proyectan los niveles A1 y A2, siendo este último el de mayor alcance, al estar en grado undécimo. En cuanto a la competencia comunicativa, se exponen en tal componente, tres sub-competencias: lingüística, que alude a todo el conocimiento gramatical, sintáctico y semántico en el campo de la estructura de la lengua. Sociolingüística, que refiere lo concerniente a las relaciones interpersonales, el proceso comunicativo a nivel cultural, internacional y ciudadano, además del uso de la escena práctica, los incorpora a lo largo de los niveles desde Básica primaria, pasando por Básica secundaria y finalizando en Media. Finalmente, la pragmática, que se vincula a la finalidad última de la lengua en tanto que su valor práctico como vehículo de ideas y nociones se haga efectivo. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. La rejilla de organización de la planificación posee cinco ítems a saber: Estándares Básicos de competencias, contenidos, competencias, desempeños e indicadores de desempeño. La forma en que distribuye y proyecta sus referentes temáticos (tópicos o contenidos) inicia en los grados de primaria con el fortalecimiento del vocabulario, saludos, comandos y aspectos esenciales, en el marco de las sub-competencias Lingüística y pragmática. A medida que se incrementan los niveles, se construyen procesos que implican la tercer sub-competencia (socio-lingüística) que busca la interacción y el desempeño práctico de la segunda lengua. A partir de los grados de básica secundaria, se incorporan además de estructuras oracionales y sintácticas, frases y tópicos de uso mucho más profundo a la hora de la interacción conversacional en esta segunda lengua. Cabe destacar, además, que, en este plan de área, se enfatiza en la preparación para las pruebas SABER 11, enfocando el fortalecimiento de la competencia interpretativa y lectora, en especial, en los grados 10º y 11º.	
Fase 3. Análisis: La planeación de la institución es organizada, estructurada y actualizada, de acuerdo con lo propuesto a nivel ministerial, a propósito del Programa Nacional de Bilingüismo. Falta presentar el tipo de estrategias metodológicas y de desarrollo didáctico que se afianzan en el aula con el objetivo de hacer andar tales nociones, en armonía con el entorno. En otras palabras, falta enunciar el cómo lograr los objetivos propuestos. Una planeación como la presente bien podría ser complementada con estrategias que profundicen aún más en los intereses de los educandos, hacer uso de las TIC, lo audiovisual y por supuesto el colorido mundo de la imagen. No basta con que lo cotidiano se limite a la teoría y la práctica más rudimentaria, en vista de lo dinámico, complejo y rico que es el objeto de aprendizaje a enseñar: un idioma.	
Fase valoración: con base en las categorías de análisis para la unidad didáctica o planeación de área.	
Categorías	Valoración
1. Planeación basada en el Currículo sugerido por el MEN (2016)	A pesar de evidenciarse una planeación basada en el currículo sugerido, su expectativa en relación al desarrollo de competencia en L2 es limitada.

2. Material didáctico “Way to go!”	En esta institución no se enseña el idioma extranjero a través del uso del material didáctico propuesto por el MEN para secundaria.	
3. Derechos básicos de aprendizaje en L2	Este plan de estudios carece de un descriptor que manifieste los DBA en cada nivel.	
4. Estándares básicos de competencias en L2	Los estándares básicos de competencia en L2 de este plan de área apuntan a un nivel más bajo que lo propuesto por el MEN.	
5. Necesidades de la sociedad	Este plan de estudios manifiesta los aspectos jurídicos que rigen la enseñanza del idioma extranjero en Colombia.	
6. Referentes temáticos por nivel y grado	Aunque se evidencia que se trabajan las cuatro habilidades dentro del plan de área, no se evidencia una manera de desarrollarlas por medio de la progresión de las habilidades de los dicentes.	
7. Teoría de aprendizaje	Se evidencia una visión constructivista del aprendizaje.	
8. Objetivos	Se enuncian objetivos para alcanzar en cada periodo y grado, no obstante, no se mencionan de qué manera lograrlo.	
9. Metas de aprendizaje	Se evidencia la meta de aprendizaje del idioma extranjero en este plan de área.	
10. Criterios de evaluación	Se manifiesta los dos tipos de evaluación para el aprendizaje y evaluación del aprendizaje en este plan de área.	
11. Funciones de L2	Este plan carece de la incorporación de las funciones de la lengua.	
12. Competencia Comunicativa	Se evidencia las competencias comunicativas: lingüística, sociolingüística y pragmática.	
13. Preparación Pruebas Saber	Este plan de área realiza una preparación para la prueba Saber 11 en los grados 10º y 11º.	
14. Estrategias Pedagógico-Didácticas	Se evidencian estrategias metodológicas como memoria y cognitivas, no obstante, se podría profundizar con estrategias que tengan en consideración aún más en los intereses de los educandos.	
15. Recursos Didácticos o Mediaciones	Este plan de área cuenta con un apartado donde se enuncian los recursos didácticos para la enseñanza del idioma extranjero.	

Institución educativa pública No 4.
Fase 1. Interpretación: En la planeación se establece un horizonte análogo al propuesto por el MEN, en el marco del programa nacional de bilingüismo de 2006, en concordancia con los parámetros del MCE (Marco Común europeo). En esta escala, la proyección se extiende hasta el B1 de acuerdo con la mencionada escala y la distribución se evidencia de la siguiente manera: A1: Primero a tercer grado (modalidad principiante) A2: Cuarto a quinto grado (Básico 1) Sexto a séptimo grado (Básico 2) B1: Octavo a noveno grado (Pre-intermedio 1) Décimo a undécimo grado (Pre-intermedio 2) MEN (2006).

Fase 2. Referentes: El plan de área expone que su modalidad es “Learning by doing” fundamentada en el hacer para aprender, le diferencian de otras planeaciones observadas en la zona Norte de Bucaramanga. La estructura presenta los siguientes descriptores: Período, Objetos de mediación (referentes conceptuales), indicadores de desempeño, competencia del saber, competencia del hacer, competencia del ser-convivir y evidencias de aprendizaje. Se describen actividades complementarias o “proyectos” que figuran al final de la planificación de cada grado o nivel, bien pueden ser un baluarte adicional en la búsqueda de consolidación del aprendizaje de la segunda lengua. En la parte preliminar de esta planeación se efectúa además, una especie de proyección de competencias a manera de paralelo ubicando las que establece el MEN y enfrente, las de la Institución Educativa No 4.	
Fase 3. Análisis: Es una planeación bien estructurada y organizada, se encuentra actualizada y propone unos aspectos interesantes no vistos en otros textos análogos de la zona Norte de Bucaramanga. Mucho más que análisis o crítica, la pregunta que subyace es ¿De qué manera dinamizar todo este proceso? ¿Cómo evidenciar el avance en los estudiantes? Y más aún, ¿Cómo potenciar, afianzar y dinamizar este tipo de planeación en la escena práctica? Al tratarse de un texto bien estructurado, que no tiene falencias entorno al “qué” la reflexión surge alrededor del “cómo”.	
Fase valoración: con base en las categorías de análisis para la unidad didáctica o planeación de área.	
Categorías	Valoración
1. Planeación basada en el Currículo sugerido por el MEN (2016)	Esta planeación propone un horizonte análogo al descrito en el currículo sugerido.
2. Material didáctico “Way to go!”	En esta institución educativa no se trabaja el libro Way to go.
3. Derechos básicos de aprendizaje en L2	Esta malla curricular no hace uso de los DBA para su desarrollo.
4. Estándares básicos de competencias en L2	Se evidencia el uso de los estándares básicos de competencias en cada uno de los niveles y periodos.
5. Necesidades de la sociedad	Se manifiesta las necesidades de la sociedad en la justificación de su malla curricular.
6. Referentes temáticos por nivel y grado	Se manifiesta de forma organizada objetivos en secuencia para cada grado y las evidencias de aprendizaje.
7. Teoría de aprendizaje	Se evidencia una visión constructivista del aprendizaje.
8. Objetivos	Este plan de área contiene descriptores de objetivos que guían el proceso enseñanza-aprendizaje de L2.
9. Metas de aprendizaje	Se manifiesta la meta definida por el MEN para el aprendizaje del inglés en Colombia.
10. Criterios de evaluación	Este plan de área hace hincapié en los dos tipos de evaluación denominándolos evidencias de aprendizaje (sumativa y formativa).
11. Funciones de L2	Se evidencian las funciones de la lengua plasmadas en el plan de área de esta institución.

12. Competencia Comunicativa	Este plan de área manifiesta las competencias a desarrollar en lengua extranjera.
13. Preparación Pruebas Saber	Este plan de área no muestra una preparación para la prueba Saber 11.
14. Estrategias Pedagógico-Didácticas	Se nombran estrategias metodológicas para mejorar el aprendizaje de la lengua, no obstante, no se evidencia de qué manera se potencian, afianzan y dinamizan en la práctica.
15. Recursos Didácticos o Mediaciones	Esta planeación curricular cuenta con descriptores donde se enuncia los materiales didácticos usados para la enseñanza.

Institución educativa pública No 5.	
Fase 1. Interpretación: Este Plan de área fundamenta su estructura en los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) y Los Estándares Básicos de Competencias en inglés. Es un texto apropiado en términos de actualización y pertinencia. Vale resaltar que los DBA promueven –más allá de una simple sugerencia-la forma de asegurar y garantizar los aprendizajes propuestos en los anteriores documentos del MEN. De acuerdo con el texto: Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en el área de inglés son una herramienta fundamental para asegurar la calidad y equidad educativa de todos los niños, niñas y jóvenes en el país. Estos derechos describen saberes y habilidades que los estudiantes deben aprender y desarrollar en el área de inglés en los grados de 6° a 11° del sistema educativo colombiano y se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia (EBC). MEN (2016c). La institución pretende que sus estudiantes logren un nivel B1, de acuerdo con el MCE, al llegar al grado Undécimo.	
Fase 2. Referentes: Los aspectos propuestos en la planeación de la institución son: • Estándar • Competencia • Logro • Indicador • Eje temático • Metodología • Recursos • Evaluación • Tiempo • Actividades de refuerzo La planeación se estructura a través de una “Secuencia didáctica” que divide el aprendizaje en tiempos o <i>momentos</i>.	
Fase 3. Análisis: Pese a poseer una estructura teórica, sugerida y epistemológica sólida, esta planeación podría tener en cuenta los siguientes aspectos: • Dinamizar los procesos propuestos en el texto. No basta con proponerlos en el papel. Quizás un enriquecimiento en “el cómo” más allá de “el qué” haría interesante el ruedo de los procesos reflejados en el texto. • Tener un sustento teórico al comienzo del Plan de Área a fin de orientar su rumbo. En términos de aspectos estructurales y actualización es pertinente, sin embargo, para el docente (que por ejemplo, recién llegue a la Institución Educativa) bien se le podría orientar con cierto acervo enciclopédico y pedagógico de apoyo en su quehacer.	
Fase valoración: con base en las categorías de análisis para la unidad didáctica o planeación de área.	
Categorías	Valoración

1. Planeación basada en el Currículo sugerido por el MEN (2016)	Esta planeación es basada el currículo sugerido y ha llevado acabo las diferentes tareas para su implementación en la I.E.
2. Material didáctico “Way to go !”	La institución educativa al ser parte de otra más grande acoge las directrices que esta plantea, en este caso se trabaja el material Way to go.
3. Derechos básicos de aprendizaje en L2	Esta malla curricular fundamenta su estructura en los DBA.
4. Estándares básicos de competencias en L2	Se evidencia la fundamentación de los estándares básicos de competencias en L2 incluidos en este plan de área.
5. Necesidades de la sociedad	No se evidencia las necesidades de la sociedad en el desarrollo del plan de área.
6. Referentes temáticos por nivel y grado	El plan de área propone referentes temáticos acordes y secuenciales para el desarrollo de habilidades y estrategias de L2.
7. Teoría de aprendizaje	Se evidencia una visión socio-cultural en el desarrollo del plan de área.
8. Objetivos	Los objetivos planteados dan respuesta a las necesidades de los educandos.
9. Metas de aprendizaje	La competencia comunicativa es concebida como la meta del aprendizaje de lengua extranjera en esta malla curricular.
10. Criterios de evaluación	Este plan de área hace uso tanto de la evaluación del aprendizaje como de la evaluación para el aprendizaje.
11. Funciones de L2	Este plan de área carece de un apartado donde se manifiesten las funciones de la lengua en los diferentes niveles y periodos académicos.
12. Competencia Comunicativa	Este plan de área propone el desarrollo de las tres competencias en L2: lingüística, sociolingüística y pragmática.
13. Preparación Pruebas Saber	Esta malla curricular incluye pruebas tipo Saber cómo evaluación acumulativa para cada periodo y grado en secundaria.
14. Estrategias Pedagógico-Didácticas	Se evidencia el uso de métodos de enseñanza para L2 como aprendizaje basado en tareas y aprendizaje basado en proyectos.
15. Recursos Didácticos o Mediaciones	En esta planeación se encuentra un descriptor denominado recursos donde se describen las herramientas didácticas.

Apéndice Q Fotografías: Intervención en el aula.



Apéndice R Modelo de una unidad didáctica que soporta el ambiente de aprendizaje para la adquisición de las habilidades lingüísticas en el área de inglés por parte de estudiantes en condición de vulnerabilidad.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICO DÁMASO ZAPATA SEDE C, ÁREA DE INGLÉS, LENGUA EXTRANJERA

Grado: SÉPTIMO

Fecha de inicio: Marzo

Fecha de finalización: Junio

JUSTIFICACIÓN:

El desarrollo de la presente Unidad didáctica se lleva a cabo teniendo en consideración las necesidades del grupo a intervenir. La presente, permite aproximar a los educandos al concepto holístico de Aprendizaje significativo (Pozo, 2012). En esto se contempla un nuevo entorno de aprendizaje, donde el saber no se transmite, en vez de ello, se construye. De ahí que, la práctica de activación del conocimiento haga uso de las nuevas tecnologías, a la par que induce a los participantes a reflexionar sobre su propio proceso constructivo y cognitivo.

Es importante tener en cuenta que nuestros estudiantes, los ciudadanos del futuro, necesitan aprender, no solo el contenido de sus respectivas materias, sino cómo ser más reflexivos con su contenido conceptual (Abreu y Seale-Collazo, 2011). En tal contexto, no basta con *llenar* de conceptos al educando. Se pretende más bien estimular procesos tendientes al desarrollo de competencias, aspecto importante en el marco del mundo globalizado de la actualidad. Asimismo, es importante recalcar que la presente intervención tiene muy en cuenta el entorno socio-cultural de los participantes y acorde con tal noción, se ha generado una serie de actividades de una cercanía interesante a los saberes previos y conocimiento cultural de los estudiantes, toda vez que induce al aprendizaje de la lengua extranjera en conjunción con el acervo vivencial del grupo elegido como experimental en la investigación.

De ahí que un componente importante del constructivismo como lo expresa Hernández (2008) es que, la educación se enfoca en tareas auténticas. Estas tareas son las que tienen una relevancia y utilidad en el mundo real, de tal manera que los participantes dinamizarán procesos cognitivos que bien pueden ser extrapolados al contexto internacional, ya sea en el ámbito laboral, turístico o educativo. Acorde con esta visión, se presentan a continuación, los niveles de conocimiento de la segunda lengua manifestada en la competencia comunicativa, enmarcada en los *Estándares Básicos de Competencias* planteados por el Ministerio de Educación Nacional.

ESTÁNDARES Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006)

A1 PRINCIPIANTE	A2.1 BÁSICO 1	A2.2 BÁSICO 2
✓ Comprende historias cortas narradas en un lenguaje sencillo. ✓ Desarrolla estrategias que le ayudan a entender algunas palabras, expresiones u oraciones leídas. ✓ Comprende el lenguaje básico sobre la familia, amigos, juegos y lugares conocidos si se le habla despacio y con pronunciación clara. ✓ Recurre frecuentemente a la lengua materna para demostrar comprensión sobre lo que lee o le dicen. ✓ Habla en inglés, con palabras y oraciones cortas y	✓ Comprende textos cortos, sencillos e ilustrados sobre temas cotidianos, personales y literarios. ✓ Comprende cuentos cortos o le que le dice el profesor en clase. ✓ Participa en conversaciones cortas usando oraciones con estructuras predecibles. ✓ Habla de sí, de sus compañeros y de sus actividades cotidianas con oraciones simples, encadenadas lógicamente y a veces memorizadas. ✓ Aun se le dificulta hablar de temas que salen de su rutina familiar o escolar. ✓ Su pronunciación es buena y habla de manera lenta y pausada. ✓ Escribe pequeños textos sobre temas de su entorno. ✓ Su vocabulario se limita a temas y referentes cercanos y conocidos.	✓ Comprende textos cortos de cierta dificultad sobre actividades cotidianas de su interés, sobre otras asignaturas o sobre su entorno social. ✓ Escucha un texto oral y si le resulta familiar, comprende la información más importante. ✓ Sostiene conversaciones rutinarias para saludar, despedirse, hablar del clima o expresar cómo se siente. ✓ Sostiene monólogos donde hace presentaciones breves y explica de manera sencilla sus preferencias, actividades y otros temas relacionados con su entorno e intereses. ✓ Expresa sus ideas, sensaciones y sentimientos con oraciones cortas y claras y una pronunciación comprensible. ✓ Escribe textos cortos que narran historias y describen personas y lugares que imagina y conoce. Su ortografía es aceptable aunque comete errores en las palabras que no usa con frecuencia. ✓ El lenguaje que domina le permite tratar temas cotidianos o sobre los que tiene conocimiento, pero es normal que cometa algunos errores básicos.

aisladas para expresar las ideas y sentimientos sobre temas del colegio y de la familia. ✓ Participa en conversaciones con pronunciación clara y buena entonación. ✓ Empieza a estructurar escritos, está aprendiendo a leer y escribir en lengua materna, por tanto, su nivel de inglés no es tan alto.		

OBJETOS DE APRENDIZAJE			
Videos, juegos, role-plays, preparaciones de recetas, actividades propositivas, socializaciones, elaboración de manualidades.			
COMPETENCIA COMUNICATIVA			
El conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado es lo que define las competencias. En el caso del inglés se espera desarrollar la competencia comunicativa. (MEN, 2006a)			
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (Específicas) MEN (2006)			
LINGÜÍSTICA	PRAGMÁTICA	SOCIO-LINGÜÍSTICA	
Conoce los recursos formales de la lengua para emplearlos como sistemas coherentes de comunicación en el mundo real. Hace uso de reglas gramaticales y sus variables en el contexto comunicativo, empleando la estructura lingüística con objetivos comunicativos flexibles, de acuerdo a la escena práctica.	Ordena las secuencias de oraciones, con el objeto de crear una comunicación eficiente. Conoce las formas lingüísticas de manera que las emplea para producir situaciones comunicativas reales.	Conoce las condiciones sociales y culturales que están inmersas en el uso de la lengua. Identifica las diferencias de registro, dialecto y acento, entendiendo las variaciones culturales que subyacen al interior de una lengua como sistema dinámico y flexible.	
SABERES Y HABILIDADES GLOBALES (DELORS, 1996)			
CONOCIMIENTOS DECLARATIVOS	DESTREZAS Y HABILIDADES	CONOCIMIENTO PERSONAL	HABILIDAD PARA APRENDER
Son una interesante mezcla de saberes que integran los conocimientos adquiridos por la familia, la cultura y el entorno del ser humano. A ellos se suman los saberes formales, académicos	Estas incluyen las habilidades sociales, deportivas y físicas (que más	Este alude a las características personales que configuran la personalidad del individuo. Asimismo, la capacidad de este de acuerdo con sus	Se refiere a la predisposición para descubrir nuevos saberes o nociones. Es la capacidad de estar receptivo al conocimiento como oportunidad de afianzar la adaptación al mundo. Esto se relaciona con las

y culturales de la civilización, bien sea por la experiencia o bien por el contacto con semejantes, además de los medios que enriquecen la experiencia del “conocimiento del mundo”.	parecen relacionarse con la supervivencia) y por otra parte las habilidades socio-afectivas o sensibles, que ayudan al ser humano a interactuar con sus semejantes.	características para interactuar con otras personalidades y en sumatoria, con el mundo circundante.	habilidades heurísticas. Estas a su vez, se relacionan con la capacidad de asombro o el deseo de descubrimiento.

META DEFINIDA PARA EL PERIODO	
Definir actividades para el cuidado personal integral, a nivel físico –cuerpo-, intelectual –mente-, emocional –psicológico-, social –relaciones- y espiritual –creencias-.	
FUNCIONES DE LENGUA	OBJETIVOS PRETENDIDOS
• Dar y solicitar información personal y de actividades cotidianas. • Expresar gustos, pasatiempos e intereses. • Expresar planes futuros. • Describir hábitos y rutinas de cuidado personal, de alimentación y de actividad física. • Expresar habilidad física y mental. • Describir creencias y emociones. • Describir estados de salud.	• Identificar expresiones sobre temas cotidianos a partir de textos escritos. • Hacer una descripción oral sencilla y previamente ensayada sobre temas cotidianos. • Intercambiar información sobre temas cotidianos a través de preguntas y respuestas. • Elaborar una serie de oraciones descriptivas sobre temas cotidianos.

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE PARA GRADO SÉPTIMO	• Participa en conversaciones cortas en las que brinda información sobre sí mismo, sobre personas, lugares y eventos que le son familiares. • Describe, de manera oral, personas, actividades, eventos y experiencias personales. • Escribe textos cortos y sencillos sobre acciones, experiencias y planes que le son familiares. • Entiende la idea principal y algunos detalles relacionados con actividades, lugares y personas en un texto descriptivo corto. • Reconoce información específica relacionada con objetos, personas y acciones. • Da y recibe instrucciones, recomendaciones y sugerencias. • Describe acciones relacionadas con un tema de su entorno familiar o escolar.
ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS CORRESPONDIENTES	NIVEL MCER A2.1 (GUÍA 22 MEN)
LISTENING	• Comprendo información básica sobre temas relacionados con mis actividades cotidianas y con mi entorno. • Comprendo preguntas y expresiones orales que se refieren a mí, a mi familia, mis amigos y mi entorno. • Comprendo y sigo instrucciones puntuales cuando éstas se presentan en forma clara y con vocabulario conocido. • Identifico el tema general y los detalles relevantes en conversaciones, informaciones radiales o exposiciones orales.
READING	• Comprendo textos literarios, académicos y de interés general, escritos con un lenguaje sencillo. • Puedo extraer información general y específica de un texto corto y escrito en un lenguaje sencillo. • Identifico la acción, los personajes y el

	entorno en textos narrativos. ● Identifico en textos sencillos, elementos culturales como costumbres y celebraciones.	
WRITING	● Describo con frases cortas personas, lugares, objetos o hechos relacionados con temas y situaciones que me son familiares. ● Escribo mensajes cortos y con diferentes propósitos relacionados con situaciones, objetos o personas de mi entorno inmediato. ● Completa información personal básica en formatos y documentos sencillos. ● Escribo un texto corto relativo a mí, a mi familia, mis amigos, mi entorno o sobre hechos que me son familiares.	
SPEAKING	● Describo con oraciones simples a una persona, lugar u objeto que me son familiares, aunque, si lo requiero, me apoyo en apuntes o en mi profesor. ● Expreso de manera sencilla lo que me gusta y me disgusta respecto a algo. ● Describo con oraciones simples mi rutina diaria y la de otras personas. ● Participo en situaciones comunicativas cotidianas tales como pedir favores, disculparme y agradecer. ● Respondo con frases cortas a preguntas sencillas sobre temas que me son familiares. ● Inicio, mantengo y cierro una conversación sencilla sobre un tema conocido	
INDICADORES DE DESEMPEÑO SUGERIDOS		
SABER	SABER HACER	SABER SER

• Identifica expresiones y palabras relacionadas con actividades recreativas y su frecuencia de realización. • Distingue los dominios de cuidado personal (físico, intelectual, emocional, social y espiritual). • Reconoce las expresiones propias de las rutinas diarias, hobbies y planes futuros. • Identifica estructuras básicas de los tiempos presente y futuro simple.	• Diligencia un formato con información relacionada con actividades de cuidado personal y sus correspondientes dominios (físico, intelectual, emocional, social y espiritual) a partir de un texto escrito sencillo y con base en el vocabulario y las expresiones estudiadas. • Formula preguntas Yes/No <i>questions</i> previamente preparadas sobre hábitos de cuidado personal con una pronunciación y entonación adecuadas. • Elabora una lista de oraciones simples sobre actividades de cuidado personal y su correspondiente dominio con el apoyo del profesor y los compañeros de la clase. • Expresa actividades recreativas a través de oraciones sencillas a partir de un modelo y con el apoyo de fotos e imágenes.	• Interioriza la importancia del cuidado personal integral. • Valora y respeta las opiniones de sus compañeros.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

UNIDAD DIDÁCTICA, WAY TO GO! SEVENTH GRADE

MOMENTO DE APRENDIZAJE	METAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIPO DE EVALUACIÓN
1. EXPLORACIÓN CONFLICTO COGNITIVO <i>Momento de acercamiento y desequilibrio</i> OBJETIVO DE ESTA FASE: Estimular los presaberes de los educandos mediante el desequilibrio cognitivo y la confrontación de retos y enigmas existenciales, a fin de motivarlos intelectualmente.	<i>Generar motivación en los participantes, ofreciéndoles retos intelectuales que fortalezcan su capacidad de participación y motivación intrínseca.</i> <i>Incentivar procesos metacognitivos en los estudiantes, para que conozcan sus procesos de aprendizaje y visualicen desde el error, el punto de partida para la construcción de saberes, mediante la confrontación de su pensamiento y la realidad externa.</i>	1ª sesión (Una hora)	Sesión 1. ¿QUÉ HARÍAS SI TUVIERAS TODO EL TIEMPO DEL MUNDO? ¿Qué suele hacer la gente en su tiempo libre? Dinámica: En un primer momento y a manera de sondeo, el docente pregunta: ¿Qué harían ustedes si tuviesen todo el tiempo del mundo? ¿Qué harían si no fuese necesario trabajar, estudiar? Luego de un instante para dejarles escribir, se hace la socialización en inglés. El objetivo es crear un ambiente introductorio a la sesión en sí, a manera de detonante o desequilibrio cognitivo. Enseguida, se procederá a trabajar la secuencia de actividades de WAY TO GO. En un primer instante, se organizarán en dúos, luego realizarán la actividad de enlace	Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes compararán las oraciones elaboradas con las de otros compañeros.

			entre las posibles actividades efectuadas en tiempo libre y una palabra clave. Luego de hacer los enlaces y con base en la misma actividad, se procederá a crear oraciones, empleando el verbo modal “CAN” y la relación de estos con aquello que el educando puede realizar en su tiempo libre. Finalmente, se efectuará la respectiva socialización en la que se compararán las tendencias y gustos (predilecciones) de cada estudiante respecto a sus posibilidades.		
		2ª sesión (una hora)	Sesión 2 MIS DULCES QUINCE AÑOS TÚ SERÁS EL ORGANIZADOR Dinámica: LLUVIA DE IDEAS EN INGLÉS: <i>Primer momento:</i> Se hará una ronda conversacional de diez minutos en la cual, los estudiantes darán ideas acerca de la organización ideal de “Unos quince”. El objetivo es activar saberes previos y consultar qué aportes podría ofrecer cada estudiante, de acuerdo a sus preceptos culturales y sociales. <i>Segundo momento:</i> Se efectuará la actividad de la plataforma “MY SWEET FIFTEEN” y enseguida, se explicará la actividad consistente en tres ítems (organización de la fiesta, cinco ideas de aporte para la misma y la coreografía a realizar) <i>Tercer momento:</i> Socialización. En este instante, se dará apertura a las habilidades propositivas de los educandos, en un conversatorio donde	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN: HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			harán uso pragmático de la segunda lengua.		
		3ª sesión (Una hora)	Sesión 3 ENCUENTRA A ALGUIEN QUÉ... Hallar a quien tenga particularidades PRESENT SIMPLE Dinámica: <i>Primer momento:</i> A manera de exploración de saberes previos, se consulta por aquellas características que hacen única a una persona: esos rasgos que casi ninguna otra persona tiene, la pregunta es ¿Por qué característica te conocen en tu casa? La socialización –en inglés– se debe realizar en no más de diez minutos. <i>Segundo momento:</i> se efectuarán las actividades de la plataforma comprendidas de la siguiente manera: 1. se unirán preguntas y respuestas en la opción generada por el link respectivo (<i>click here</i>) 2. los estudiantes se reorganizarán en grupos. Enseguida, responderán de manera socializada las preguntas propuestas, acerca de cosas cotidianas que hacen ellos y algunas personas cercanas. 3. los estudiantes harán un recorrido por el salón, a fin de encontrar personas con características particulares. Se dará respuesta a una serie de preguntas (con cada rasgo o característica). El primer grupo que efectúe el hallazgo a cada una de las características, ganará un premio sorpresa entregado por el docente-investigador.	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN: HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

		4ª sesión (Una hora)	Sesión 4 E-SPORTS Imagine a future where You can't do any sport (Imagina un futuro donde no podrás practicar ningún deporte) Dinámica: <i>Primer momento:</i> A manera de exploración de saberes previos, el docente indagará a los estudiantes por la posibilidad de un futuro donde no sea seguro practicar deportes como los que se practican hoy día. Las razones pueden variar: desde cambios climáticos hasta condiciones culturales que impidan hacer algún tipo de esfuerzo físico. La idea es que se lancen ideas (a manera de socialización) en inglés. <i>Segundo momento:</i> En el segundo momento se realizará una lectura alusiva a las diferencias entre deportes reales y E-sports (deportes virtuales o digitales) y enseguida, se procederá a efectuar una actividad de hallazgo de información del texto, mediante un ejercicio que invitará a llenar espacios con la información precisa. <i>Tercer momento:</i> En este momento de consolidación del aprendizaje se invitará a los educandos a escribir diferencias y similitudes entre los deportes que implican esfuerzo físico y los E-sports, para finalizar la sesión, se efectuará una socialización de lo consignado.	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		5ª sesión (Una hora)	Sesión 5 SPARE TIME: ¿Te das una recompensa? ¡Todo héroe merece un premio! Dinámica: A manera de calentamiento o <i>warming</i>	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes.

		se realizará un sondeo de experiencias de los estudiantes: ¿Qué esfuerzos grandiosos han realizado en su vida y después cuál ha sido una posible recompensa recibida? <i>Primer momento:</i> Los estudiantes se organizarán en grupos de dos personas. Enseguida, verán un video llamado “Famous football players in their spare time” (jugadores de fútbol famosos en su tiempo de ocio, por su traducción). <i>Segundo momento:</i> En una especie de comparativa o paralelo existencial, los estudiantes escribirán en sus cuadernos (de acuerdo a su experiencia personal), la mayor cantidad de actividades realizadas por estos en sus momentos libres. <i>Tercer momento:</i> Para finalizar, los estudiantes agregarán 5 actividades más a la lista (de las que los jugadores de fútbol realizan) a manera de sumatoria. Es importante recordar que, para socializar lo producido por los participantes, se dará la palabra y se propiciará un momento de interacción hablada mediante <i>speaking</i>.	Cuaderno de inglés Hojas	COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
	6ª sesión (Una hora)	Sesión 6 LET’S COOK: Aprendamos haciendo LA RECETA PERDIDA DE LA NONA (El gran secreto de la familia) Dinámica: En esta sesión se mezclarán los saberes previos delos participantes y las habilidades propositivas de los mismos. <i>Primer momento:</i> Se indagará a cada uno por una posible receta	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			perdida. ¿El secreto? Quizás no exista, sin embargo, se indagará por una posible receta de algún ancestro familiar, de acuerdo con sus costumbres y formas de vivir. <i>Segundo momento:</i> Mediante una actividad de organización de las ideas -disponible en la plataforma- el estudiante efectuará una especie de clase de cocina a un hipotético amigo proveniente del campo. El objetivo es que organice el orden ideal de los pasos al interior de la receta para su adecuada preparación. <i>Tercer momento:</i> Por último, el estudiante escribirá en su cuaderno los nuevos términos -palabras en inglés hasta entonces desconocidas para sí- a fin de incrementar el léxico en la segunda lengua. Como actividad propositiva adicional, se invitará a volver a generar una receta -por petición del amigo imaginario planteado para esta dinámica- en la que el participante deberá organizar y enseñar los pasos, tipo receta para la preparación de una hamburguesa.		
2. ELABORACIÓN INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS Y ANÁLISIS <i>Acercamiento al conocimiento desde lo cultural y autóctono</i> OBJETIVO DE ESTA FASE: Identificar aspectos propios de la cultura de los participantes a fin de indagar desde		7ª sesión (Una hora)	Sesión 7 TRADITIONS OF YOUR CULTURE (Conviértete en guía turístico) Dinámica: ¿Qué hacen en Villa Helena? <i>Primer momento:</i> En este primer instante y con el objetivo de sondear saberes previos por parte del estudiante, se invitará a una socialización de posibles actividades, tales como ¿Qué hacen ustedes en su barrio? ¿Qué	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN: HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

tales perspectivas, por nociones que pueden ser soporte en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma extranjero, inglés.		costumbres son las más recordadas, en especial para las celebraciones, festividades, esparcimiento, recreación y demás? <i>Segundo momento:</i> Desde este momento se organizarán grupos de dos o tres estudiantes, para observar el video “Top 5 de cosas para hacer en Cartagena” y en seguida -a manera de réplica del video-, los estudiantes harán un listado de actividades que las personas visitantes a la ciudad donde viven, podrían hacer. Para hacer efectivo este compendio de actividades, los participantes clasificarán las actividades como en exteriores-outdoor- y a puerta cerrada-indoor-. Todo lo anterior será consignado en una presentación que puede integrar diapositivas de <i>Power Point</i> o cualquier otro programa idóneo para la proyección de información audiovisual. <i>Tercer momento:</i> El momento culmen de esta sesión será la presentación de las diapositivas, en donde se mostrará un listado de actividades para efectuar en la ciudad.		
	8ª sesión (Una hora)	Sesión 8 LA TÁNGARA DE LAS PREGUNTAS CHINESE HOPSCOTCH Dinámica: Se hará un interesante comparativo entre la Rayuela china y la de la cultura propia de los niños de Bucaramanga. <i>Primer momento:</i> Los estudiantes trabajarán en parejas. En tal instante, observarán el video propuesto por el investigador, prestando atención a los detalles, las instrucciones y todo	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

		lo concerniente a la Rayuela china. <i>Segundo momento:</i> Con base en la información hallada en el video, los estudiantes responderán una serie de preguntas planteadas en la plataforma. <i>Tercer momento:</i> Para finalizar, se hará una discusión con el compañero de grupo acerca de las diferencias funcionales de la Rayuela china y la colombiana: para esto, y a manera de paralelo, se analizarán similitudes y diferencias. Finalmente se hará una ronda de participación por toda el aula, con el fin de conocer las impresiones, toda vez que se da la oportunidad de afianzar la producción oral de los discentes.		
	9ª sesión (Una hora)	Sesión 9 LO QUE NOS HACE COLOMBIANOS JUEGOS TRADICIONALES COLOMBIANOS Dinámica: A manera previa, el docente investigador efectuarán preguntas orientadoras: ¿Qué tipo de juegos recuerdan o son los que más le gustan? <i>Primer momento:</i> El profesor organizará a los estudiantes en grupos de tres personas. Enseguida, les hará entrega de una hoja de trabajo donde hallarán todo lo que se necesita en términos de información, respecto a los juegos que conocen. Habrá cuatro juegos planteados: 1. Canicas, 2. Stop, 3. Triquitraque y Piedra, papel o tijera. <i>Segundo momento:</i> Durante cinco minutos, los estudiantes estarán jugando, mientras hacen	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			toda la labor de interacción comunicativa en inglés. <i>Tercer momento:</i> A manera final, los estudiantes consignarán en la hoja de trabajo toda la información concerniente a los juegos: nombres en español y en inglés, cantidad de integrantes, reglas, dinámica, etc. Para concluir, se hará una socialización de las impresiones generadas por la actividad. Una vez más, buscando el afianzamiento de la producción oral.		
		10ª sesión (Una hora)	Sesión 10 ¡PIENSA RÁPIDO! ¿Qué estás pensando justo ahora? Present continuous PUZZLE Dinámica: <i>Primer momento:</i> Con el objeto de hacer uso del Present continuous, se hará una ronda de preguntas denominadas “¡piensa rápido!”. La idea es hacer un calentamiento intelectual y preparar a los participantes para que aborden los retos cognitivos que les aguardan en la totalidad de la sesión. <i>Segundo momento:</i> En grupos de cuatro estudiantes, los participantes tendrán la oportunidad de armar un rompecabezas. El docente investigador mostrará la imagen a reorganizar, durante un determinado período de tiempo. La dinámica consiste en que el primer equipo que logre armar correctamente la ilustración, ganará el juego. <i>Tercer momento:</i> Para finalizar, se socializarán las impresiones. Al igual que la comienzo y	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			durante el desarrollo de la dinámica, la conversación será en inglés.		
		11ª sesión (Una hora)	Sesión 11 HÁBITOS COLOMBIANOS Y RUTINAS (Present simple) Dinámica: <i>Primer momento:</i> A manera de socialización, los estudiantes van a manifestar qué hábitos o rutinas diarias mantienen: aquello que con cierta frecuencia o regularidad efectúan. <i>Segundo momento:</i> Los educandos trabajarán en dúos o grupos de a dos. Una vez establecidos en esta distribución, pensarán en el conjunto de hábitos que como cultura, poseen los colombianos - comida, rutinas, ejercicios, etc...- la idea es que con esta información, se pase a momento número tres. <i>Tercer momento:</i> En la plataforma habrá una especie de tabla para ubicar la información previamente analizada. El objetivo es clasificar estos hábitos culturales – en inglés- a la vez que se piensa sobre los mismos. Por último, se efectuará una actividad propositiva en la que, los estudiantes aconsejarán a otras personas acerca de los buenos hábitos, tendientes a mantener una buena salud.	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		12ª sesión (Una hora)	Sesión 12 LA COMIDA TÍPICA EN MI TIERRA Dinámica: A manera de preámbulo, se hará una socialización acerca de la comida que más le gusta a los estudiantes: estos deberán contar (en inglés- cuáles son aquellos platos que más	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria,

		le encantan, sus orígenes y por qué estos platillos son sus favoritos. <i>Primer momento:</i> En este primer momento los estudiantes se ubicarán en grupos de dos. Una vez distribuidos en tal orden, procederán a desarrollar la actividad propositiva de la plataforma. En esta será necesario enlazar unas imágenes de alimentos a su respectiva clasificación dietaria. De tal desarrollo, darán cuenta los apuntes en el cuaderno, ya que los participantes tomarán nota de las actividades y las palabras allí empleadas. <i>Segundo momento:</i> En este momento, los estudiantes responderán su propia tabla nutricional. Además de hacer todo el proceso en inglés, incrementando su vocabulario, conocerán de primera mano, información indispensable sobre su propia alimentación y el potencial dietario que ingieren. La actividad, en este segmento se hará respondiendo a cuatro preguntas nutricionales fundamentales. <i>Tercer momento:</i> A manera de reflexión y aprendizaje relacionado con la meta cognitiva, los estudiantes efectuarán su propia clasificación de la dieta que consumen a diario. Todo ello les llevará a ubicar sus alimentos en las categorías grasa, carbohidratos, proteínas y fibra que cada uno ingiere en un día promedio.	los estudiantes socializarán lo producido.

3. ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO <i>Solidez en las nociones adquiridas</i> OBJETIVO DE ESTA FASE: Consolidar aspectos propios de la gramática del inglés, a partir de actividades inherentes a temas sociales y culturales de estrecha cercanía al entorno de los participantes.		13ª sesión (Una hora)	Sesión 13 LA COMIDA TÍPICA EN MI TIERRA Dinámica: Con la intención de activar saberes previos, se indagarán en un primer momento acerca del conocimiento que se tiene sobre Colombia como nación gastronómica: ¿Qué saben los estudiantes acerca de la comida colombiana? <i>Primer momento:</i> Desarrollando competencias: se le propondrá a los participantes lo siguiente: <i>Imagina que eres un guía turístico. Llega un visitante extranjero y este está interesado por conocer un plato típico de nuestra región (puede ser de una región específica o departamento del país) debes hacerle una deliciosa descripción del mismo, de la forma más detallada posible.</i> <i>Segundo momento:</i> En grupos de dos estudiantes, será necesario construir un párrafo acerca de un plato típico de la región. Para guiarse, los educandos dispondrán de un modelo base o ejemplo de ayuda, que el docente previamente les habrá facilitado en la plataforma. <i>Tercer momento:</i> <i>Socialización:</i> Se elaborará una presentación oral acerca de un plato típico de otro país. Para esto se tendrá en cuenta un sinnúmero de razones culturales que esas persona han tenido en cuenta para su elección como plato típico: nutrientes sabor, preparación, combinación, momento para consumirlo, etc. El	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			colofón de la actividad será esta interesante socialización.		
		14ª sesión (Una hora)	Sesión 14 LOS SUPERPODERES (Habilidades y uso del Can) Dinámica Por medio de la socialización el alumnado compartirá sus preferencias en cuanto al uso de super- poderes. <i>Primer momento:</i> Se efectuará una socialización oral a los estudiantes acerca de qué harían si tuviesen el poder de hacer todo lo que quisieran. Las respuestas de estos se harán en presente simple, respondiendo por ejemplo: “<i>I can fly</i>” “<i>I can feed to homeless people</i>” <i>Segundo momento:</i> En grupos de dos estudiantes, los participantes observarán una serie de <i>tráilers</i> alusivos a películas de superhéroes que la plataforma mostrará consigo. <i>Tercer momento:</i> Con base en la observación de la serie de <i>Tráilers</i>, los estudiantes responderán una serie de preguntas a manera de actividad de refuerzo, en la plataforma. Al final, las respuestas se enviarán para su verificación y se realiza la respectiva retroalimentación en clase.	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		15ª sesión (Una hora)	Sesión 15 HÉROES, ARTE DE PAPEL Dinámica: Para el desarrollo de esta sesión habrá un interesante empalme con	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes.

		las habilidades artísticas de los participantes, a la vez que la potenciación de la motricidad fina, en respuesta a la transversalidad del área de Lengua extranjera. <i>Primer momento:</i> Los estudiantes se organizarán en grupos de tres. En seguida, observarán el video “<i>Minecraft superheroes</i>” y tendrán en cuenta cada detalle allí revelado. <i>Segundo momento:</i> El docente investigador entregará a cada grupo, dos superhéroes de arte de papel. Luego, el investigador les dará instrucciones de cómo armarlos. Una vez armados, los estudiantes darán cuenta de las habilidades que cada superhéroe posee, haciendo uso del verbo modal <i>Can</i>. <i>Tercer momento:</i> Actividad propositiva: Los estudiantes prepararán una actividad de socialización para la siguiente clase usando como base el gusto o la afición por un superhéroe en específico. De este, se expondrán sus habilidades y debilidades, empleando el verbo modal <i>Can</i>.	Cuaderno de inglés Hojas	COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
16ª sesión (Una hora)	Sesión 16 LO QUE PUEDO Y LO QUE NO PUEDO HACER Dinámica: <i>Primer momento:</i> Los estudiantes se organizarán en grupos de dos personas. En seguida, se proyectará un video en que, se mostrarán acciones que se pueden y que no se pueden efectuar, todo ello complementado con mímica mediante dibujos animados. A continuación, el maestro volverá a reproducir el	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN: HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.	

			video y hará que los estudiantes lo imiten como se muestra en el contenido audiovisual. <i>Segundo momento:</i> El investigador dará algunas acciones a cada uno de los grupos. Luego, los estudiantes actuarán estas acciones mediante la mímica, a la par que anotan en su cuaderno las oraciones empleando las formal verbales Can y Can't. <i>Tercer momento:</i> En esta parte final, los estudiantes pensarán en cinco cosas que pueden hacer y cinco acciones que no pueden hacer. El objeto es que las escriban en el cuaderno y enseguida las compartan con el grupo.		
		17ª sesión (Una hora)	Sesión 17 CUIDADO CORPORAL: BUENOS HÁBITOS Dinámica: En un momento preliminar, se hará una socialización acerca de la higiene y los hábitos de aseo. La pregunta que hará introducción al tema será ¿Qué opinas sobre a higiene y por qué crees que es importante? <i>Primer momento:</i> Los educandos se organizarán en grupos de dos personas. En seguida, observarán el video “Stinky feet”. <i>Segundo momento:</i> Para efectuar la socialización de lo observado en el video, los estudiantes responderán: ¿De qué trata el video? ¿Qué hacen ellos para evitar los malos olores en los pies? Paso seguido, ingresarán a la actividad propuesta en la plataforma y buscarán cómo organizar los pasos para tener una buena salud en sus pies. La actividad está	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN: HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

		organizada de manera que puedan enlazar las imágenes y lo planteado en los cuadros de texto. <i>Tercer momento:</i> Los participantes escribirán el nuevo vocabulario (léxico) en sus cuadernos. Finalmente, cada uno de ellos preparará una presentación oral donde expondrá pasos o técnicas para evitar el mal aliento, el mal olor corporal y la caspa.		
	18ª sesión (Una hora)	Sesión 18 MENSAJE ESCONDIDO: EL SECRETO PARA CONQUISTAR COMO LAVARME EL CABELLO Dinámica: En conexión con la actividad anterior, se efectuará una sesión que dará continuidad al tema de la higiene. <i>Primer momento:</i> Buscando la forma de hacer retroalimentación con la sesión anterior, se hará una ronda de participación a fin de recordar lo mencionado anteriormente. Se hará preguntas que ratifiquen la conexión entre la sesión anterior y la presente. <i>Segundo momento:</i> Mediante el descubrimiento de un código secreto (descifrar imágenes convertibles a letras) se invitará a los estudiantes a conocer el paso a paso de <i>cómo lavar su cabello adecuadamente</i>. La idea es que descifren el mensaje encriptado y sustituyan las figuras con las palabras respectivas, en el instructivo del lavado de cabello. <i>Tercer momento:</i> Finalmente, el profesor hará una ronda y repartirá diversos temas de higiene entre los	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			estudiantes. El objetivo es que cada uno encripte un mensaje de instrucciones para evitar malos olores, mediante la modalidad de mensaje secreto, de manera análoga a la propuesta en la actividad.		
4.EXPRESIÓN, aplicación del conocimiento <i>Pragmática de las nociones adquiridas sobre lo socio-cultural</i> OBJETIVO DE ESTA FASE: Proponer, a partir de la combinación entre el conocimiento enciclopédico y la cotidianidad, actividades que afiancen la interacción del estudiante con la segunda lengua, desde la perspectiva de la practicidad y el diario vivir.		19ª sesión (Una hora)	Sesión 19 COMO BAÑARTE: Seguir instrucciones Dinámica: El objetivo es dar continuidad a las dos sesiones anteriores, mediante la ilación de la propuesta temática. <i>Primer momento:</i> “Un mundo sin agua potable” Para hacer introducción a la sesión, el profesor planteará la posibilidad de un mundo sin agua potable. Ante ello, el docente arrojará algunas preguntas problematizadoras, en las que pondrá de relieve el tema de la higiene corporal. <i>Segundo momento:</i> En este segmento, los estudiantes e organizarán en parejas. Allí, se hablará de los pasos que es preciso seguir, en el momento de tomar un baño adecuadamente. En seguida, se hará <i>click</i> en la actividad propuesta y se efectuará su desarrollo que consiste en organizar de manera sistemática el “paso a paso” para tomar un baño de forma idónea. <i>Tercer momento:</i> Una vez resuelta la actividad, se escribirá los pasos en cada cuaderno y finalmente, se realizará una socialización donde los estudiantes manifestarán que pasaría si no se siguen los pasos adecuadamente.	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN: HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		20ª sesión (Una hora)	Sesión 20 ARE YOU A NICE CHILD TO YOUR PARENTS?	RECURSOS Acceso a la plataforma	TIPO DE EVALUACIÓN: HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá

			ADVERBS OF FREQUENCY Dinámica: <i>Primer momento:</i> Para introducir el desarrollo temático, se realizará una socialización donde la pregunta que deslinda este conversatorio inicial será: ¿Eres un buen chico con tus padres? ¿Qué cosas haces para ayudarles con los quehaceres del hogar? <i>Segundo momento:</i> En este punto se crearán oraciones acerca de <i>qué tan buenos chicos son los estudiantes en sus hogares</i> . Para esto, se emplearán <i>adverbios de frecuencia</i> . La estructura del ejercicio está planteada en la plataforma. <i>Tercer momento:</i> Finalmente, se hará una socialización en inglés, mediante la propuesta y desarrollo de unas preguntas planteadas previamente: <i>¿Qué tan bueno eres diciendo gracias a las personas con quienes vives?</i> <i>¿Qué te gustaría decirles a tus padres si los tuviese frente a ti justo ahora?</i> <i>¿Qué vas a hacer para volverte un buen chico?</i>	Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		21ª sesión (Una hora)	Sesión 21 PREGUNTAS QUE TE VOLVERÁN LOCO Do you ever feel stressful? Dinámica: <i>Primer momento:</i> A manera introductoria, se preguntará a los estudiantes por situaciones extremas que cada uno de ellos haya vivido. La idea es que socialicen en inglés acerca de esos momentos de riesgo o adrenalina extrema. <i>Segundo momento:</i> En grupos de dos	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN: HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			estudiantes, los participantes observarán detalladamente un video que tratará de “situaciones estresantes para adolescentes”. En seguida, llenarán unos espacios en blanco propuestos en una tabla, de acuerdo con la información emergente en la presentación audiovisual. <i>Tercer momento:</i> En cada cuaderno, los estudiantes apuntarán qué situaciones extremas o de provocación de máximo estrés, ha experimentado cada uno de ellos y lo más importante, de qué manera ha podido superarse tal situación.		
		22ª sesión (Una hora)	Sesión 22 ACTIVIDADES EN TIEMPO LIBRE EN OTROS PAISES Dinámica: <i>Primer momento:</i> A manera introductoria y con el fin de explorar saberes previos, se indagará a los participantes por sus tendencias o gustos para hacer en sus momentos libres. Esta socialización se efectuará en inglés. <i>Segundo momento:</i> En este segmento, los estudiantes se organizarán en grupos de a dos. A continuación, observarán detalladamente un video que tratará de las actividades que hacen en sus momentos libres los chicos en otra latitud del planeta. <i>Tercer momento:</i> En este punto y a manera posterior, los estudiantes responderán una serie de preguntas con el objetivo de contrastar los hábitos culturales de los jóvenes de Inglaterra en comparación con los de Colombia.	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		23ª	Sesión 23	RECURSOS	TIPO DE EVALUACIÓN

		sesión (Una hora)	FREEDOM MANIFESTO <i>Another day in the office</i> Dinámica: <i>Primer momento:</i> Con la intención de propiciar un entorno favorable al desarrollo temático, se hará la siguiente pregunta: ¿Qué harías si tuvieras todo el tiempo y además todo el dinero del mundo para hacer lo que más te gusta? <i>Segundo momento:</i> Los estudiantes e organizarán en grupos de dos. En seguida, pensarán en posibles situaciones de estrés que podrían sufrir en una oficina. De inmediato, las consignarán en su cuaderno. Finalmente, observaran detalladamente el video propuesto por el investigador en la plataforma. <i>Tercer momento:</i> <i>A manera de reflexión:</i> Se responderá una serie de preguntas con base en el video. Estas se relacionan con el análisis del comportamiento del personaje que aparece en el clip, la superación o tratamiento que este le da al estrés y la propuesta que cada estudiante le daría al video a manera postrer.	Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		24ª sesión (Una hora)	Sesión 24 TOP 10 STRESSFUL SITUATIONS ON TEENAGERS Dinámica: De manera previa, el profesor hablará del estrés como enfermedad. Les comentará a los estudiantes que esta patología es considerada una enfermedad moderna. Al respecto, los estudiantes harán una pequeña ronda participativa en la que dirán qué piensan	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			entorno a esta problemática y porque hace siglos no se tenía en cuenta como afectación humana. <i>Primer momento:</i> Los educandos se organizarán en grupos de dos estudiantes. De inmediato pensarán en aquellas situaciones que provoquen estrés a los estudiantes y además, realidades estresantes inevitables con la cuales los jóvenes tienen que lidiar. Estas situaciones deberán ser enlistadas en una especie de – Ranking- que en el siguiente segmento será compartido con el grupo entero. <i>Segundo momento:</i> Con el listado de actividades anteriormente enumeradas a manera de TOP, los participantes harán una socialización de las mismas. Seguido, ingresarán a la plataforma para desarrollar las actividades de enlace entre imágenes y situaciones reales que provocan estrés a los adolescentes. <i>Tercer momento:</i> ACTITUD PROPOSITIVA SPEAKING De acuerdo con las situaciones planteadas en la actividad de enlace, anteriormente resuelta, los estudiantes responderán dos preguntas interesantes al respecto: ¿Qué harías si estuvieras en una de estas situaciones? ¿Cómo harías para reducir el estrés ante una eventualidad de estas?		
5. ANÁLISIS DE LA INTERIORIZACIÓN DEL		25ª sesión (Una hora)	Sesión 25 BULLYING AMONG STUDENTS Dinámica:	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá

APRENDIZAJE OBJETIVO DE ESTA FASE: Verificar los progresos de los educandos, con relación a las etapas pretéritas en el mismo proceso.		Esta vez los estudiantes se organizarán en grupos (el número límite será de libertad por parte de los participantes) <i>Primer momento:</i> MOMENTO DE REFLEXIÓN Los educandos pensarán acerca de los qué es el <i>Bullying</i> para cada uno de ellos. Luego, reflexionarán acerca de las situaciones cercanas al acoso escolar: ¿Han sido acosados en el colegio? ¿Han sido ellos los acosadores? <i>Segundo momento:</i> De manera muy atenta, los grupos de estudiantes observarán el video preparado por el docente investigador. El tema a tratar en el clip, será el <i>acoso escolar</i>. <i>Tercer momento:</i> Con el fin de comentar las impresiones generadas por el video y para socializar en inglés, se dará respuesta a las siguientes preguntas: <i>¿Qué situaciones de acoso puedes evidenciar en el video?</i> <i>¿Qué ocurre al final de la presentación audiovisual?</i> <i>Brinda tres consejos para alguien que esté siendo víctima de acoso escolar.</i>	Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
	26ª sesión (Una hora)	Sesión 26 CREANDO UN PERSONAJE CÓMO ES TU MEJOR AMIGO Dinámica: A manera preliminar, los estudiantes harán un pequeño conversatorio mencionando aquellas características personales que consideran adecuadas en una persona. <i>Primer momento:</i> Para el desarrollo de la actividad será necesario trabajar junto a un compañero. Una vez	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

		organizados en dúos, los estudiantes pensarán en su mejor amigo o amiga y tratarán de reflexionar sobre el porqué esa persona es el mejor amigo o amiga. La idea es extraer la mayor cantidad de cualidades que han hecho que esa persona ocupe tal lugar. En seguida, los educandos pensarán en situaciones que hayan compartido junto a esa persona. <i>Segundo momento:</i> Estando en grupo, los estudiantes darán apertura a la actividad planteada en la plataforma con el fin de desarrollarla. <i>Tercer momento:</i> Con el objetivo de conocer y hacer uso práctico de adjetivos, los estudiantes completarán una serie de oraciones planteadas de manera incompleta. En la parte superior estarán las palabras que deberán ajustarse a la estructura de las oraciones. Allí, se hará una descripción de los amigos.		
	27ª sesión (Una hora)	Sesión 27 LA COMUNICACIÓN ¿ERES AGRESIVO, PASIVO O ASERTIVO? Dinámica MOMENTO PREVIO: Para activar saberes previos, el investigador arrojará un hipotético interrogante: ¿De qué manera actuarías si fuese necesario ser mediador en un conflicto? Argumenta tu respuesta. <i>Primer momento:</i> Una vez organizados en grupos de dos participantes, el profesor indagará si alguno de ellos ha tenido una novia o un novio y de qué manera ha tratado las discusiones de pareja. <i>Segundo momento:</i>	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			Los estudiantes observarán un video que muestra las diferentes clases de comunicación (agresiva, asertiva y pasiva) <i>Tercer momento:</i> Luego de tomar apuntes acerca de las categorías de la comunicación, los participantes desarrollarán el ejercicio planteado en la plataforma. Este comprende extrapolar las clasificaciones comunicativas a diversos ejemplos de la vida real donde se presenten este tipo de situaciones. Finalmente, se llenará una tabla propuesta en la plataforma, con las distintas variedades previamente propuestas.		
		28ª sesión (Una hora)	Sesión 28 AGGRESSIVE, PASSIVE OR ASSERTIVE COMMUNICATION AMONG STUDENTS? CREA OBRA DE TEATRO Dinámica Se dinamizará el proceso adquirido en la sesión precedente, afianzando conocimientos y profundizándolos mediante una obra de teatro -role play-. <i>Primer momento:</i> Los estudiantes e organizarán en grupos de dos personas. En seguida, reflexionarán acerca de la forma de comunicarse que tiene los estudiantes. La pregunta a resolver será: ¿de qué manera se comunican los estudiantes? <i>Segundo momento:</i> De acuerdo con el planteamiento de la plataforma, se resolverá la actividad allí planteada. Esta contempla clasificar en qué tipo de categoría de la comunicación se dan	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN: HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

		diversas situaciones a manera de ejemplo y por supuesto, sustentar en el cuaderno de apuntes, el porqué de esta elección. Tercer momento: Para potenciar todo lo aprendido, los estudiantes crearán y dramatizarán una pequeña obra de teatro. Desde luego, todos los libretos deberán estar en inglés. Es importante que, al interior de la obra teatral, al menos haya un personaje asumiendo el rol de las diversas variaciones comunicativas (pasiva, agresiva y asertiva)		
	29ª sesión (Una hora)	Sesión 29 CANCIÓN MÚSICA CON LIRYCS Dinámica: MOMENTO PRELIMINAR: El docente investigador les proyectará una canción en inglés con la modalidad de –lyrics- o letra emergente en simultánea con la pista. Con esto, se busca afianzar un instante inicial para la comprensión oral – <i>listening</i>- en los educandos. Primer momento: Los estudiantes trabajarán en grupos de tres. Allí, verán el video de una canción colombiana que ha sido traducida al inglés. Segundo momento: Los estudiantes deberán elegir una canción en su idioma original diferente al inglés. Debe ser un tema que les guste: el objetivo es que la traduzcan a inglés y la preparen, pues este tema deberá ser cantado posteriormente. Tercer momento: El profesor ayudará a los estudiantes con los arreglos y el rimo de la	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			canción: en la siguiente sesión esta será cantada por los participantes.		
		30ª sesión (Una hora)	Sesión 30 REVIEW Dinámica: En esta sesión final se busca efectuar una reflexión de todo lo realizado a lo largo de las treinta sesiones. <i>Primer momento:</i> Los estudiantes se organizarán en grupos de dos estudiantes. En seguida, reflexionarán sobre todo lo que han efectuado a lo largo de la unidad didáctica. <i>Segundo momento:</i> Mediante la modalidad de Lluvia de ideas los estudiantes dinamizarán una retroalimentación de todo el proceso, destacando las ideas y nociones que más recuerden. <i>Tercer momento:</i> A fin de reforzar y ratificar los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica, los estudiantes darán resolución a un crucigrama ubicado en la plataforma. Con esto, se dará cierre a la presente concatenación de unidades didácticas.	RECURSOS Acceso a la plataforma Internet Lapiceros Cuaderno de inglés Hojas	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
TOTAL DE SESIONES Y HORAS	30 SESIONES (30 HORAS)				
OBSERVACIONES					

SESIÓN	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD EN LA PLATAFORMA	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	CANAL DE PERCEPCIÓN QUE SE PRIVILEGIA	PROCESO COGNITIVO QUE SE PRIVILEGIA	HABILIDAD QUE SE FORTALECE	COMPETENCIA

1	✓ Crear enlaces mentales entre las actividades de tiempo libre previamente presentadas y sus palabras claves. ✓ Describir actividades y experiencias personales por medio de oraciones y frases cortas.	• Asociación simple • Creación de oraciones a partir de un modelo.	❖ Modelado para crear oraciones en situaciones reales. ❖ Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario nuevo y utilizarlo en un contexto significativo.	❖ Lector -Escritor ❖ Visual	• Análisis • Asociación • Codificación	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Socio-lingüística
2	✓ Determinar la comprensión lectora de los alumnos a partir de una serie de enunciados afirmativos que requieren justificación y corrección en caso de no ser verdaderos. ✓ Utilizar el futuro “be going to” para expresar planes o intenciones previamente planeados y para futuros inmediatos que están a punto de ocurrir.	• Selección opciones verdadero o falso con base el texto. • Corrección y justificación de ítems falsos	❖ Uso de imágenes para predecir de que se trata el texto. ❖ Búsqueda de idea general del texto. ❖ Agrupación de palabras. ❖ Realización de preguntas para luego responderlas.	❖ Lector-Escritor. ❖ Visual	• Atención • Análisis • Retención y recuento. • Generalización	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Socio-lingüística
3	✓ Favorecer el conocimiento de los miembros del salón de clase, por medio de la interacción y	• Selección de la respuesta de acuerdo a la imagen. • Producción de la respuesta oral y escrita de acuerdo a la	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones reales. ❖ Realización de	❖ Kinestésico ❖ Auditivo ❖ Visual	• Atención • Análisis • Retención y recuento	❖ Producción oral. ❖ Lectura. ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística

	la práctica de la producción oral. ✓ Proveer información sobre temas conocidos por los estudiantes. ✓ Utilizar el auxiliar do/does para crear y responder preguntas en presente simple en un contexto significativo.	pregunta oral del profesor. • Responder a preguntas sobre información personal o WH-Questions.	preguntas y cooperación con sus compañeros .				
4	✓ Presentar nueva información desconocida para los estudiantes a través de un tema atractivo para ellos, los videojuegos (un deporte electrónico y sus competencias nacionales e internacionales). ✓ Comprender y extraer la información global y específica predecible de textos con un vocabulario frecuente. ✓ Escribir textos cortos en los que expreso contraste entre un deporte electrónico y	• Llenar espacios en blanco. • Encontrar similitudes y diferencias entre dos clases de deportes	❖ Uso de imágenes para predecir de que se trata el texto. ❖ Búsqueda de idea general del texto. ❖ Agrupación de palabras ❖ Realización de preguntas para luego responderlas	❖ Lector- escritor ❖ visual	• Asociaciones	❖ Lectura	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística ▪ Intercultural

	un deporte común.						
5	✓ Reconocer actividades de tiempo libre y de ocio de futbolistas famosos. ✓ Reciclar vocabulario a través de una actividad significativa.	• Composición escrita de las actividades que identifican en el video al igual que adición de otras actividades que no aparecen en él.	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones reales ❖ Creación de vínculos mentales a través de imágenes y sonidos.	❖ Visual ❖ Lector -escritor	• Asociación • Codificación • Identificación	❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
6	✓ Organizar instrucciones para la preparación de una receta. ✓ Utilizar correctamente vocabulario para preparación de recetas. ✓ Dar instrucciones para la preparación de una receta.	• Organizar la secuencias de pasos para la preparación sugerida • Composición escrita de la secuencia para la preparación de una receta.	❖ Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario nuevo y utilizarlo en un contexto significativo.	❖ Lector-escritor ❖ visual	• Asociación • Análisis • Jerarquización	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística
7	✓ Incrementar vocabulario a través del reconocimiento actividades por regiones. ✓ Crear un plegable sobre las actividades más importantes de la región.	• Identificación de actividades de la región a través del video • Creación de la lista de actividades para la elaboración del folleto.	❖ Trabajo en Equipo ❖ Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario nuevo y utilizarlo en un contexto significativo	❖ Lector-escritor ❖ Visual ❖ kinestésico	• Asociación • Análisis • Jerarquización • Codificación	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Comprensión oral	• Lingüística • Sociolingüística
8	✓ Conocer cómo se realiza un juego tradicional (Hopscotch) en otro país.	• Ver el video • Escuchar con atención • Responder a preguntas de comprensión. • Determinar semejanzas y	❖ Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario nuevo y	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ Auditivo	• Asociación • Comparación • Análisis	❖ Comprensión oral ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural

	✓ Expresar contraste y relación entre un juego tradicional en dos países diferentes.	diferencias.	utilizarlo para almacenar y recuperar nueva información .				
9	✓ Favorecer el conocimiento de los miembros del salón de clase, por medio de la interacción y la práctica de la producción oral y la utilización de conocimientos previos. ✓ Mejorar el razonamiento lógico a través del desarrollo de un puzzle.	• Uso de la lengua a través del juego en un contexto significativo. • Descripción de cómo se juegan ciertos juegos tradicionales.	❖ Trabajo en equipo ❖ Respuesta física directa ❖ Cooperación ❖ Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ Kinestésico ❖ Auditivo	• Asociación • Análisis • Codificación	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística
10	✓ Reconocer juegos tradicionales a través de una actividad significativa	• Reconstrucción de contenido gráfico que se encuentra desorganizado.	❖ Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad.	❖ Visual ❖ kinestésico	• Asociación • Análisis • Codificación	❖ Producción oral	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística
11	✓ Identificar expresiones sobre rutinas y hábitos de los colombianos	• Realización de oraciones descriptivas acerca de rutinas diarias y cuidado personal	❖ Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad. ❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones reales.	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Asociación • Comparación	❖ Escritura	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística
12	✓ Evaluar procesos cognitivos	• Clasificación de los alimentos según la dieta	❖ Empleo de conocimientos previos	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis. • Asociación.	❖ Escritura ❖ Lectura	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística

	tales como el conocimiento y la comprensión de las diferentes clases de alimentos.	alimenticia.	para realización de la actividad ❖ Memoria.				
13	✓ Escribir pequeños textos sobre temas de interés general (comida típica de la región) en contexto significativo ✓ Expresar mis preferencias acerca de un tema de mi entorno.	• Redacción de textos cortos sobre comida típica • Exposición oral sobre comidas típicas tradicionales de otros países.	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas. ❖ Creación de vínculos mentales entre imágenes y sonidos	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Asociación • Retención	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
14	✓ Utilizar adecuadamente el verbo modal “can” para expresar habilidad a través de contexto significativo.	• Identificación de habilidades de súper héroes • Uso de vocabulario adecuado para descripción de habilidades	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Asociación • Retención	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística
15	✓ Expresar mis preferencias acerca de mi superhéroe/heroína favorita utilizando el verbo modal “can”	• Redacción de textos cortos sobre temas de interés. • Exposición sobre superhéroes.	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas	❖ Lector-escritor ❖ Visual ❖ Kinestésico	• Análisis • Asociación • Retención	❖ Escritura ❖ Producción oral	• Lingüística • Sociolingüística
16	✓ Expresar habilidad o capacidad de forma afirmativa y negativa a través del lenguaje corporal.	• Redacción de textos cortos sobre lo que soy capaz de hacer y lo que no.	❖ Respuesta física directa. ❖ Uso de elementos lingüísticos en situaciones significativas	❖ Visual ❖ Kinestésico ❖ Lector-escritor	• Análisis • Asociación • Retención	❖ Escritura ❖ Producción oral	• Lingüística • Sociolingüística
17	✓ Expresar opiniones	• Responder a preguntas de información	❖ Práctica de elementos	❖ Visual ❖ Auditivo	• Análisis • Asociación • Retención	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística

	personales en relaciones a hábitos de higiene en situaciones reales	sobre un video acerca de la higiene personal. • Organización de secuencias.	lingüísticos en situaciones significativas. ❖ Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad ❖ Memoria.	❖ Lector-escritor		❖ Comprensión auditiva ❖ Producción oral.	
18	✓ Reciclar vocabulario relacionado con higiene personal.	• Descifrar códigos para conocer mensajes sobre higiene personal. • Exposición oral sobre higiene personal	❖ Realización de preguntas y cooperación con sus compañeros .	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ kinestésico	• Análisis • Asociación • Retención	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral.	• Lingüística • Sociolingüística
19	✓ Utilizar correctamente comandos del proceso a seguir para lavarse el cabello.	• Organización de secuencias para la rutina diaria.	❖ Memoria. ❖ Cooperación con sus compañeros .	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ Kinestésico	• Jerarquización • Análisis • Asociación • Retención	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística
20	✓ Expresar periodicidad de actividades que se realizan en mi entorno.	• Llenar una encuesta sobre mis comportamientos hacia los demás. • Justificación escrita acerca de mis actuaciones.	❖ Memoria. ❖ Cooperación con sus compañeros . ❖ Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	❖ Lector-escritor	• Análisis • Pensamiento	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral	• Lingüística • Sociolingüística
21	✓ Crear enlaces mentales entre las situaciones que generan estrés en los jóvenes. ✓ Dar opiniones personales sobre temas de interés	• Uso del video como herramienta de comprensión. • Ejercicios de repetición.	❖ Cooperación con sus compañeros . ❖ Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Pensamiento	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística

	general						
22	✓ Repasar actividades de tiempo libre y compararlas con las llevadas a cabo en Colombia.	• Uso del video como herramienta de comprensión. • Ejercicios de repetición.	❖ Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	❖ Lector-escritor	• Análisis • Identificación	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Comprensión oral	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
23	✓ Crear enlaces mentales entre las situaciones que generan estrés en los adultos. ✓ Reflexionar sobre las causas y consecuencias del estrés.	• Reflexión acerca del stress que conllevan las personas que trabajan	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas.	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Identificación	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística
24	• Reflexionar sobre las situaciones más estresantes que viven los jóvenes en la actualidad	• Creación de listas sobre situaciones que generan stress. • Comparaciones a partir de los diferentes elementos de juicio	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas.	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ kinestésico	• Pensamiento • Análisis • Jerarquización.	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral.	• Lingüística • Sociolingüística
25	• Reconocer y reflexionar acerca de las situaciones de bullying que se presentan en las vidas de los jóvenes	• Identificación de características que hacen parte del bullying.	❖ Cooperación con sus compañeros. ❖ Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Pensamiento	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
26	• Realizar oraciones para expresar gratitud y disponibilidad hacia los amigos	• Sopa de letras • Ejercicios de repetición.	❖ Cooperación con sus compañeros. ❖ memoria	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Identificación	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística
27	• Reconocer las características de la		❖ Cooperación con sus compañeros	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Identificación	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística

	comunicación pasiva asertiva, agresiva en los seres humanos.		❖ Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales				
28	• Clasificar diferentes situaciones entre agresivas, pasivas a asertivas	• Clasificación de situaciones relacionadas al entorno del estudiante.	❖ Cooperación con sus compañeros ❖ Uso de elementos lingüísticos en situaciones significativas	❖ Lector-escritor	• Análisis • Identificación • Pensamiento	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral.	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística
29	• Cantar la canción favorita en inglés.	• Adaptación de canción preferida a lengua de estudio.	❖ Uso de elementos lingüísticos en situaciones significativas	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ Auditivo	• Pensamiento	❖ Producción oral ❖ Escritura	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística ▪ Intercultural
30	• Reciclar vocabulario aprendido durante las sesiones Por medio del crucigrama	• Uso del reciclaje • Actividad lúdica.	❖ Memoria ❖ Cooperación con los compañeros	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Pensamiento • Retención • Análisis	❖ Lectura ❖ Escritura	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística

SECUENCIA DE ACTIVIDADES
SEGUNDO PERÍODO ACADÉMICO
WAY TO GO, SEVENTH GRADE

DEMOCRACY AND PEACE: Bullying and conflict

MOMENTO DE APRENDIZAJE	METAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	RECURSOS	TIPO DE EVALUACIÓN
1.EXPLORACIÓN CONFLICTO	Generar motivación en los	^a sesión	Estrategia 1. WHAT IS YOUR	ACCESO A	HETERO-EVALUACIÓN:

COGNITIVO Momento de acercamiento y desequilibrio OBJETIVO DE ESTA FASE: Estimular los saberes previos de los educandos mediante el desequilibrio cognitivo y la confrontación de retos y enigmas existenciales, a fin de motivarlos intelectualmente.	<i>participantes, ofreciéndoles retos intelectuales que fortalezcan su capacidad de participación y motivación intrínseca.</i> <i>Incentivar procesos metacognitivos en los estudiantes, para que conozcan sus procesos de aprendizaje y visualicen desde el error, el punto de partida para la construcción de saberes, mediante la confrontación de su pensamiento y la realidad externa.</i>	<i>(Una hora)</i>	FAVORITE SPORT? TALK ABOUT IT Uso de adjetivos posesivos Dinámica: A manera de exploración de saberes previos, el docente pregunta: ¿Cuál es su deporte favorito? ¿Si en esta vida les permitiesen jugar un deporte en vez de tener que trabajar o estudiar, qué deporte practicarían? Luego de un instante para dejarles tomar apuntes al respecto, se hace la socialización en inglés. La idea es propiciar un ambiente ideal a manera de detonante o desequilibrio cognitivo. Con base en los aportes individuales, el docente iniciará una ronda de preguntas en las cuáles se hará énfasis en los deportes diversos que gustan a los estudiantes en todo el salón. Finalmente, se elegirán al azar algunos estudiantes que mencionarán cuál es su deporte favorito y por qué su elección.	LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes compararán las oraciones elaboradas con las de otros compañeros.
	<i>independiente de la forma en que un texto es presentado</i>	<i>a sesión (una hora)</i>	Estrategia 2. BIOGRAPHIES: ASPECTS OF THE LIFE OF IMPORTANT PEOPLE Dinámica: <i>Primer momento:</i> El profesor proyectará una serie de clips con biografías de deportistas alrededor del mundo, de todos los deportes y épocas de la historia. Un aspecto interesante es que cada deportista allí retratado tendrá	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes.

			un trasfondo de vida dura: pobreza, dificultades sociales entre otros aspectos. El objetivo: inspirar a los educandos desde una perspectiva significativa. <i>Segundo momento:</i> Se efectuará la actividad de la plataforma “INSPIRING LIVES” en la cual, los estudiantes deberán enlazar aspectos personales de la vida pasada o infantil de sus deportistas favoritos, justo con sus momentos y “re-nombres” actuales. En seguida, se pedirá a cada estudiante que proyecte sus sueños a futuro y escriba (en inglés) su propia biografía exitosa de veinte años después. <i>Tercer momento:</i> Socialización. En este momento, cada estudiante efectuará la lectura de su propia biografía a futuro, en esta, habrá logros y sueños cumplidos. Será una proyección libre, ya sea que el estudiante vislumbre un futuro como deportista o como profesional en el área de su predilección.	HOJAS	COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 3. IMAGINE YOU ARE A COLOMBIAN SOCCER PLAYER. INTERVIEW. LISTENING Dinámica: <i>Primer momento:</i> El docente compartirá a los estudiantes una entrevista efectuada al jugador colombiano Juan Pablo Ángel. (Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=dIOZwxg71C4) en seguida, se	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN:

			resolverán dudas respecto a lo que se manifestó en el video. <i>Segundo momento:</i> Con base en una serie de cinco preguntas (el docente las entregará en una guía para los estudiantes) se crearán unos podcasts o grabaciones, tratando de responder en inglés. El estudiante deberá hacerlo con toda la espontaneidad y franqueza que le sea posible. <i>Tercer momento:</i> Socialización. Durante esta parte de la clase, se escucharán los audios o podcasts creados por los estudiantes. Se podrán hacer (con mucho respeto) sugerencias acerca de la pronunciación, entre otros aspectos fonéticos.	HOJAS	Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 4. FEELINGS IN COMPETENCE: PARALYMPIC GAMES IN THE CLASSROOM. HOW DO YOU FEEL? Dinámica: <i>Primer momento:</i> Se crearán tres equipos. Los que no participen de manera física, lo harán guiando a quienes sí lo hagan. <i>Segundo momento:</i> Se harán tres pequeñas competencias: la primera será la marcha de los ciegos (los estudiantes deberán entregarse unos “relevos” pero todo el tiempo estarán con los ojos vendados). La segunda, versará sobre una carrera de encostados hasta alcanzar el premio (ubicado al final de salón). La tercera, se llamará “el acertijo” y consistirá en la	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			transmisión de un mensaje mediante el lenguaje de señas. <i>Tercer momento:</i> Los estudiantes socializarán sus experiencias, mediante un <i>speaking</i> en inglés, por supuesto, manifestando como se sintieron luego de asumir desafíos u juegos con algún tipo de discapacidad.		
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 5. THE MOTIVATION FAIR: GIVE TIPS FOR IMPROVE YOUR LIFESTYLE Dinámica: A manera de calentamiento o <i>warming</i> se realizará un sondeo de experiencias de los estudiantes: ¿Qué esfuerzos grandiosos han realizado en su vida y después cuál ha sido una posible recompensa recibida? <i>Primer momento:</i> Los estudiantes hablarán de sus sueños y la serie de posibles pasos para hacerlos realidad. A manera de pautas, dialogarán de los procesos que podrían seguir para alcanzar el éxito). <i>Segundo momento:</i> Los educandos se organizarán en grupos de seis integrantes. Allí, socializarán entre ellos una serie de posibles pasos para llegar a ser exitosos, enseguida, con toda la creatividad que puedan ofrecer, diseñarán unas carteleras que luego socializarán. <i>Tercer momento:</i> Para finalizar, los estudiantes pasarán al tablero y	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			durante un tiempo máximo de cinco minutos, expondrán (mediante carteleras) la “Guía de pasos para alcanzar el éxito”		
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 6. GUESS: WHAT THE EMOTION IS... ROLE PLAY Dinámica: En esta sesión se mezclarán los saberes previos de los participantes y las habilidades propositivas de los mismos. <i>Primer momento:</i> De manera individual, los educandos tendrán cinco minutos para preparar un pequeño “sketch” en que manifiestan un mensaje. Lo más importante: deberán manifestar una emoción pero solamente utilizando sus gestos. <i>Segundo momento:</i> En este instante, los alumnos pasarán al frente y compartirán su mensaje sin utilizar ni una sola palabra: esto es ni hablar ni escribir cosa alguna. <i>Tercer momento:</i> Para finalizar, los compañeros deberán descifrar que tipo de emoción manifestaba cada compañero participante. Además de descifrar el mensaje, deberán añadir cómo lo hicieron. Posteriormente, algunos harán una reflexión de la sesión con un breve <i>speaking</i> en segunda lengua.	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
2. ELABORACIÓN INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS,	Identificar el significado que posee cada <i>rage-face</i>	^a sesión (Una hora)	Estrategia 7. IN THE SHOES OF MY CLASSMATE: CREATE A PRESENTATION WITH YOUR PARTNER’S BIO	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo

PROCEDIMIENTOS Y ANÁLISIS <i>Acercamiento al conocimiento desde lo cultural y autóctono</i> OBJETIVO DE ESTA FASE: Identificar aspectos propios de la cultura de los participantes a fin de indagar desde tales perspectivas, por nociones que pueden ser soporte en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma extranjero, inglés.			Dinámica: ¿Cómo ha sido la vida de mi compañero? <i>Primer momento:</i> En este primer instante, los estudiantes se ubicarán en grupos de dos integrantes. La idea es que cada uno escriba su biografía en inglés: de manera sintética, destacando las cosas más importantes de su existir. <i>Segundo momento:</i> En el instante en que el docente lo indique, el estudiante A se levantará y leerá la biografía del estudiante B. allí se destacarán aspectos cruciales en la existencia de cada uno: será una labor de biógrafo en vida. <i>Tercer momento:</i> Se finalizará la sesión con una reflexión acerca de las enseñanzas de “estar en los zapatos del otro” manifestando lo que se experimentó respecto de narrar o contar la biografía del compañero.	INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 8. “FEELINGSBOOK” THE EMOTIONS ALBUM Dinámica: El profesor pondrá en la plataforma una serie de rostros que evidenciarán distintas emociones experimentadas por los seres humanos. <i>Primer momento:</i> Los participantes enlazarán las emociones (sus nombres) a los rostros que consideren las identifican. <i>Segundo momento:</i>	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como

			En la sección que el docente ha destinado en la plataforma, los estudiantes llenarán el cuadro “<i>emotions</i>” donde además de los rostros, habrá una serie de descripciones que deberán coincidir con la emoción seleccionada. <i>Tercer momento:</i> En esta socialización se preguntará a los estudiantes por un par de aspectos: 1. ¿Cómo llegaron a saber a qué cara correspondía cada emoción? 2. ¿en qué situaciones o momentos de la vida han experimentado cada una de las emociones ahí mostradas?		resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 9. FEELINGS ABOUT FREE TIME: HOW DO YOU FEEL WHEN YOU HAVE TO DO NOTHING? Dinámica: ¿Cómo te sentirías si no tuvieses que trabajar o estudiar? <i>Primer momento:</i> A manera de exploración de saberes previos se indagará a los estudiantes: ¿cómo se sentirían ustedes si no tuviesen que laborar y estudiar? <i>Segundo momento:</i> En grupos de 4 estudiantes, se reunirán los educados para crear una pequeña cartelera expositiva: en esta mencionarán diversos aspectos que tendría nuestra cultura si no fuese necesario laborar y estudiar. Y mejor aún: si todo el día nos pudiésemos pasar jugando o	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			divirtiéndonos. En seguida, estas ideas se socializarán ante todo el salón. <i>Tercer momento:</i> En este momento de reflexión en que se abrirá la posibilidad de hacer un pequeño <i>speaking</i>, los estudiantes responderán a la siguiente pregunta: ¿será posible que por el estrés de garantizar la supervivencia humana, se deshumaniza la persona al punto de tratar de pisotear y menospreciar al prójimo? Actividad para investigar, para la próxima clase: Hacer una entrevista a una persona que haya tenido una vida muy dura: puede ser un familiar, amigo o allegado. Con esta entrevista hacer unas diapositivas, para ello se puede emplear fotos de la persona entrevistada.		
		0ª sesión (Una hora)	Estrategia 10. INTERVIEW: THE HARDER LIFE. Dinámica: Se efectuará una entrevista a un familiar, amigo o allegado que haya tenido una vida muy dura. <i>Primer momento:</i> El docente proyectará dos biografías de personas importantes en la historia humana, con trasfondos de vida extremos: además de la historia <i>per se</i>, se buscará fomentar un aspecto trascendental en los educandos: la motivación. <i>Segundo momento:</i> En este momento se	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los

			presentarán las diapositivas encargadas en la clase anterior, en lo relativo a “la entrevista a la persona de la vida dura”. <i>Tercer momento:</i> Se efectuará una reflexión acerca de las condiciones de vida que otras personas han tenido que afrontar, incluso con grandísimas dificultades y que aun así, han alcanzado el éxito en la vida.		estudiantes socializarán lo producido.
		1ª sesión (Una hora)	Estrategia 11. REFLECTIONS: OPINIONS ABOUT RESPECT Dinámica: Se visualizarán tres perspectivas acerca del respeto como concepto eminentemente humano. <i>Primer momento:</i> A manera de lluvia de ideas y con la intención explorar saberes previos de los participantes, el docente pondrá en el tablero la palabra “respeto” y en seguida, los estudiantes, harán una lluvia de ideas respecto al campo semántico que dicho concepto envuelve. <i>Segundo momento:</i> Como proyección de un clip, el docente mostrará diversas perspectivas que se tienen acerca del respeto en diversas latitudes del orbe: estos conceptos incluirán perspectivas de los cinco continentes. <i>Tercer momento:</i> Aquí, los estudiantes efectuarán un conversatorio en segunda lengua, acerca del concepto de respeto que ellos tenían, la concepción internacional del mismo y	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			el nuevo concepto al que han llegado luego de la apreciación mundial de este valor.		
		2ª sesión (Una hora)	Estrategia 12. KNOW DIFFERENT LIVES. MBOMBÉ AND PATRICK. FROM SUDAN TO USA. WRITE A LETTER. Dinámica: El maestro investigador proyectará un video-clip con dos historias de diversas latitudes: una de un chico africano y otra de un chico estadounidense. <i>Primer momento:</i> En el clip aparecerán dos muchachos con edades aproximadas a las de los participantes: uno de Sudán, África, contará sus experiencias; otro de EE.UU. también lo hará. <i>Segundo momento:</i> Las ideas, impresiones y aspectos más importantes de las dos entrevistas serán consignadas en los cuadernos de los educandos. <i>Tercer momento:</i> A manera de reflexión y aprendizaje relacionado con los valores, el salón a manera de plenaria hará un <i>speaking</i>, mencionando los aspectos que más llamaron la atención de estas dos vidas.	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
3. ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO <i>Solidez en las nociones adquiridas</i>		3ª sesión (Una hora)	Estrategia 13. THE EXISTENCE OF ROULETTE: FEATURES OF YOUR LIFE AND YOUR FAMILY Dinámica: En la plataforma se presentarán varios tipos de familia, de acuerdo al contexto	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo

OBJETIVO DE ESTA FASE: Consolidar aspectos propios de la gramática del inglés, a partir de actividades inherentes a temas sociales y culturales de estrecha cercanía al entorno de los participantes.			internacional. <i>Primer momento:</i> El docente indagará ¿qué hubiese pasado si en vez de nacer en este entorno (Norte de Bucaramanga, Colombia) hubiesen nacido en otro país e incluso otro continente? <i>Segundo momento:</i> En este instante, los estudiantes contemplarán en la plataforma los diversos tipos de familia que existen a nivel mundial: sus costumbres, roles, características. <i>Tercer momento:</i> <i>Socialización:</i> A manera de reflexión y conversatorio, los participantes comentarán qué familia les llamó más la atención, por qué y sobre todo, en qué tipo de familia les hubiese encantado nacer.	CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		4ª sesión (Una hora)	Estrategia 14. DRAWING THE CAR OF MY FUTURE Dinámica El desarrollo de esta sesión se dinamizará en tres momentos: <i>Primer momento:</i> A manera de calentamiento, se hará un conversatorio referente a las expectativas, sueños e ilusiones que cada educando posee. <i>Segundo momento:</i> El docente destinará una serie de fotografías con maletas, autos y accesorios de autos, disponibles para que los estudiantes dibujen el carro de su porvenir, de manera digital y luego lo compartan.	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo

			<i>Tercer momento:</i> Cada estudiante expondrá su “Carro del porvenir” en el foro destinado en plataforma por parte del docente. Al ser un “post”, los demás estudiantes podrán darle “like” y hacer comentarios.		producido.
		5ª sesión (Una hora)	Estrategia 15. THE WORK OF YOUR DREAMS (IT ISN’T REALLY A WORK) Dinámica: Para el desarrollo de esta sesión los educandos harán uso de la expresión “I wish” para manifestar deseo <i>Primer momento:</i> El docente proyectará dos videos: en uno se hablará de Utopía, el país soñado por Tomás Moro. En otro, se hablará de diversos proyectos que buscan abolir el trabajo y por el contrario, generarán estrategias para que la humanidad viva en equilibrio, armonía y abundancia. <i>Segundo momento:</i> Se crearán grupos de cuatro estudiantes. En cada grupo, se generarán ideas para desarrollar una sociedad tipo “Utopía” <i>Tercer momento:</i> Actividad propositiva: Cada grupo expondrá una estrategia mundial para abolir la pobreza y hacer que cada ser humano no vuelva a trabajar más. Por el contrario, cada persona en adelante “hará lo que más le guste”	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

		6ª sesión (Una hora)	Estrategia 16. WHERE DID YOU GO LAST VACATION? DESCRIBE EMOTIONS OF THE LIST. TELL TO YOUR CLASSMATES WHY Dinámica: <i>Primer momento:</i> A manera de introductorio, el docente les preguntará a los participantes qué hicieron en las últimas vacaciones. <i>Segundo momento:</i> Los estudiantes ingresarán a la plataforma, en esta, desarrollarán la actividad consistente en enlazar descripciones de actividades para efectuar en vacaciones y las emociones que estas generan en las personas que las practican <i>Tercer momento:</i> Los educandos contarán qué tipo de emociones se les generaron en las últimas vacaciones y qué relación vieron entre las actividades que el docente planteó en la plataforma y las que los participantes ejecutaron en la realidad.	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		7ª sesión (Una hora)	Estrategia 17. THE DIRECT VOICE: PODCAST TO YOUR FAVORITE CELEBRITY Dinámica: En un momento preliminar se reproducirá una grabación de una entrevista o saludo hecho por parte de un jugador del Atlético Bucaramanga a los estudiantes de este proyecto. <i>Primer momento:</i> Los educandos se	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN:

			organizarán en grupos de dos personas. En seguida, ingresarán a la plataforma y observarán una pequeña serie o “reel” de entrevistas tipo saludo por parte de estrellas internacionales del deporte. <i>Segundo momento:</i> Los dúos de participantes crearán un pequeño saludo tipo “podcast” para su estrella de deportes favorita. Deberán hacerlo en inglés, haciendo uso del presente simple y los adverbios de frecuencia. <i>Tercer momento:</i> Las parejas de participantes pasarán al frente y reproducirán los audios generados con destino a su estrella o deportista favorito. Al final de la sesión, se hará una pequeña ronda de reflexiones en inglés como forma de cierre.	HOJAS	Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		8ª sesión (Una hora)	Estrategia 18. WHEN THE BULLY BECOMES YOUR SAVIOR Dinámica: Caso hipotético con intención de creación literaria <i>Primer momento:</i> Los estudiantes ingresarán a plataforma donde hallarán un clip ajustado para la sesión. En este, podrán ver una fábula en la cual un animalito que es objeto de acoso, llega con el tiempo a convertirse en su salvador. <i>Segundo momento:</i> Los participantes se organizarán en grupos de dos estudiantes. Deberán inventar una historia en la cual un par de personajes cumplen una función:	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo

			acosado y acosador. Para sorpresa de la misma historia, con el tiempo (tal vez por perdón del acosador) el acosado terminará convirtiéndose en salvador del primero. <i>Tercer momento:</i> Los dúos de participantes pasarán al frente y dramatizarán la historia que han inventado. Se tendrá en cuenta entonación y pronunciación en segunda lengua. Para concluir, todo el salón hará una reflexión al respecto, en un pequeño speaking.		producido.
4.EXPRE SIÓN, aplicación del conocimiento <i>Pragmática de las nociones adquiridas sobre lo socio-cultural</i> OBJETIVO DE ESTA FASE: Proponer, a partir de la combinación entre el conocimiento enciclopédico y la cotidianidad, actividades que afiancen la interacción del estudiante con la segunda lengua, desde la perspectiva de la practicidad y el diario vivir.		9ª sesión (Una hora)	Estrategia 19 THE NORTHERN CHALLENGE: #RESPECT #EQUALITY #FREEDOM Dinámica: Esta sesión contiene integración con las redes sociales. Buscará ser Trending. <i>Primer momento:</i> En la plataforma, el profesor posteará algunos de los últimos videos de retos o desafíos, propuestos por celebridades. <i>Segundo momento:</i> Se organizarán grupos de dos estudiantes. Estos deberán crear una serie de retos o “challenges” con base en la generación de tolerancia, respeto y difusión de valores. Con todo lo anterior, crearán un video, grabado en segunda lengua, con miras a compartirlo y “hacerlo viral.” <i>Tercer momento:</i> Los estudiantes postearán los videos creados en la página de Facebook generada por el profesor para tal fin: “Way to go, Bucaramanga”. Allí invitarán a que	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			los retos se hagan realidad.		
		0ª sesión (Una hora)	Estrategia 20. THE DEMOCRACY FEST: CREATE POLITICAL PARTIES Dinámica: Se conformarán cuatro grupos de estudiantes. La intención es hacer que cada grupo conforme un partido “político” con propia ideología. <i>Primer momento:</i> Para explorar saberes previos, el profesor indagará sobre qué es un partido político y además, qué cosas les gustaría que hiciesen por ellos los gobernantes. <i>Segundo momento:</i> Se conformarán grupos de cuatro estudiantes. La idea es que cada grupo escriba un manifiesto (totalmente en inglés) y con este panfleto de ideas, promueva el respeto por los demás, así como la conciencia ecológica. <i>Tercer momento:</i> Un representante elegido por el partido pasará al frente para compartir las ideas del mismo, haciendo una exposición de las principales ideas del partido en segunda lengua. Las ideas quedarán pendiente para una próxima jornada, donde se efectuará la elección del representante del comité “pro-defensa del respeto y la ecología”	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		1ª sesión (Una hora)	Estrategia 21. EXPOSITION: PROPOSALS ABOUT STOP BULLYING IN THE CLASSROOM	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo

			Dinámica: En esta jornada, los candidatos expondrán algunas ideas con el fin de detener el bullying y fomentar la solidaridad y el respeto. <i>Primer momento:</i> El docente proyectará un video acerca de las ideas que se implementan a nivel mundial para detener el matoneo (https://www.youtube.com/watch?v=7oKjW1OIjuw). <i>Segundo momento:</i> Los candidatos a representante harán una exposición de sus principales ideas. Esto se efectuará en segunda alengua. En seguida, se hará un mini-debate, en que se arrojará una serie de preguntas a los candidatos y estos, acorde a su preparación responderán ante todo el salón. <i>Tercer momento:</i> Los estudiantes que hacen parte del público, reflexionarán acerca de lo que quieren que haga su candidato (futuro representante) en tanto al respeto y al fomento de valores que promuevan un mejor clima escolar.	MA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		2ª sesión (Una hora)	Estrategia 22. PRESIDENTIAL ELECTION Dinámica: Será una jornada de democracia. <i>Primer momento:</i> Mediante voto electrónico en la plataforma se efectuará la elección del representante. <i>Segundo momento:</i>	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los

			Se efectuará el escrutinio de votos para declarar al ganador de la contienda democrática. <i>Tercer momento:</i> En este momento, se hará la posesión del representante del comité de defensa del respeto y la ecología.	CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		3ª sesión (Una hora)	Estrategia 23. THE NORTHERN RADIO SHOW: CREATE PODCASTS. STOP BULLYING NOW Dinámica: La idea de esta sesión será crear mensajes radiales con intención anti-bullying. <i>Primer momento:</i> Los estudiantes ingresarán a plataforma, donde hallarán una serie de podcasts acerca de detener el matoneo. Los escucharán. <i>Segundo momento:</i> Con base en los audios escuchados, los participantes crearán una serie de audios para ser difundidos en radio. <i>Tercer momento:</i> Los mensajes serán socializados en el aula. En seguida, se efectuará una reflexión al tema del respeto entre iguales.	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		4ª sesión (Una hora)	Estrategia 24. MOTIVATION MESSAGE: GIVE A GIFT TO A UNKNOWN PERSON Dinámica: <i>Primer momento:</i>	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el

			Los estudiantes verán un video motivador (en inglés y subtítulo) del Coach australiano Nick Vujicic, paso seguido, se dará un pequeño tiempo para reflexionar en torno al mismo. <i>Segundo momento:</i> Los estudiantes se organizarán en grupos de cuatro integrantes. A partir de sus experiencias (especialmente las más duras o difíciles en sus vidas) crearán un mensaje motivador que trascienda fronteras. <i>Tercer momento:</i> ACTITUD PROPOSITIVA SPEAKING Entre los grupos conformados, realizarán una pequeña muestra audiovisual en segunda lengua, que será compartida a niños de escasos recursos y en situaciones de vulnerabilidad, alrededor del mundo.	INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
5. ANÁLISIS DE LA INTERIORIZACIÓN DEL APRENDIZAJE OBJETIVO DE ESTA FASE: Verificar los progresos de los educandos, con relación a las etapas pretéritas en el mismo proceso.		5ª sesión (Una hora)	Estrategia 25. FROM “BULLY” TO “POPSTAR”. THE HISTORY OF WENDY SULCA. INSPIRING WITH HER LIFE, WRITE YOUR DREAMS Dinámica: Con base en una experiencia real, los estudiantes tendrán un insumo para sus propias vidas. <i>Primer momento:</i> El profesor proyectará un video acerca de la vida de la cantante peruana Wendy Sulca (disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=K	RECURSOS A CCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto

			T_qtam9thE) <i>Segundo momento:</i> En segunda lengua, cada estudiante escribirá en sus apuntes una serie de observaciones, opiniones y reflexiones generadas luego de ver el video. Las que considere más importantes las compartirá con sus compañeros. <i>Tercer momento:</i> Este momento de reflexión se dará para conversar acerca de las posibilidades que tiene cada persona respecto a su vida y las proyecciones que puede hacer de la misma. En torno al tema motivacional, girará el conversatorio de cierre.		de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		6ª sesión (Una hora)	Estrategia 26. BECOME AN INFLUENCER: CREATE A CLIP FOR YOUR PEOPLE: “THE PEACEMAKER VIDEO” Dinámica: Luego de un pequeño juego y descifrar un acertijo, los estudiantes generarán un video con la intención de hacerlo viral. <i>Primer momento:</i> Los estudiantes ingresarán a plataforma y desarrollarán un juego consistente en descifrar un acertijo que al final les otorgará como premio un mensaje con un profundo ánimo a ser un pacificador. <i>Segundo momento:</i> Con base en el mensaje pacificador, se crearán una serie de videos con mensajes alentadores que inviten al respeto y la solidaridad. La cantidad de estudiantes por videos	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			será de libre elección de estos. <i>Tercer momento:</i> En la página de Facebook destinada para tal fin, los estudiantes postearán el video. Además, podrán verse réplicas de los mismos en el sitio de Instagram y en el canal de YouTube del mismo.		
		7ª sesión (Una hora)	Estrategia 27. POPULAR DEBATE ABOUT STOP BULLYING Dinámica Se realizará un debate con una serie de preguntas diseñadas por el representante, quien además dirigirá a manera de moderador este debate. <i>Primer momento:</i> Dirigidos por el representante anti-matoneo, los que fueron candidatos a ocupar dicho puesto, se verán en un debate en que responderán interrogantes en torno al tema del respeto y los valores que fomenten la solidaridad entre estudiantes. <i>Segundo momento:</i> Los estudiantes que fueron candidatos, responderán además de las preguntas del representante, aquellas que les haga el público. <i>Tercer momento:</i> Prestos a la reflexión, todo el salón hará una lluvia de ideas con el tema planteado en el debate. El docente investigador colaborará con su orientación en esta parte decisiva.	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		8ª sesión (Una hora)	Estrategia 28. THE CRITICAL ZONE ON THE WEB: WHAT DO YOU	RECURSOS ACCESO A LA	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-

		hora)	THINK ABOUT MEMES ON THE WEB? Dinámica El profesor proyectará una serie de memes que enfatizan en la crítica y los defectos de muchas personalidades. <i>Primer momento:</i> A manera de contraste, se hará una reflexión sobre los memes que son empleados para la burla. En contraposición, se propondrá un “reel” de memes que elogien. <i>Segundo momento:</i> Los estudiantes crearán memes para elogiar y motivar, con base en el instructivo presentado en el video-tutorial de YouTube: “Cómo crear memes fácilmente” (disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=7FJJ2tpcjsw&t=37s) <i>Tercer momento:</i> Para potenciar todo lo aprendido, los estudiantes crearán una serie de memes anti-bullying. En los sitios web destinados por el docente investigador para tales fines (Facebook, Instagram y YouTube) se compartirán a fin de difundirlos.	PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		9ª sesión (Una hora)	Estrategia 29. STOP BULLYING CRUSADE: POST ADVICES AROUND THE SCHOOL Dinámica: Difusión de mensajes pacificadores por toda la sede educativa <i>Primer momento:</i> Con relación al tema del respeto, se hará un instante	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes.

			conversacional (por supuesto, en segunda lengua) acerca de todo el resumen o conclusiones a las que se puede llegar luego del transcurso de la presente secuencia didáctica. <i>Segundo momento:</i> Con base en la socialización y lluvia de ideas, los estudiantes se organizarán en grupos de tres participantes y plasmarán sus ideas en carteles para ser difundidos por toda la sede educativa. <i>Tercer momento:</i> Los estudiantes postearán por todo el colegio los carteles con los mensajes que invitarán a la detención del matoneo entre compañeros.	DE INGLÉS HOJAS	COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
	0ª sesión (Una hora)	Estrategia 30. REFLECTIONS: TALK ABOUT YOU FELT IN THIS SECOND TERM Dinámica: En esta sesión final se busca efectuar una reflexión de todo lo realizado a lo largo de las treinta sesiones. <i>Primer momento:</i> Los estudiantes se organizarán en grupos de tres estudiantes. En seguida, reflexionarán sobre todo lo que han efectuado a lo largo de la unidad didáctica. <i>Segundo momento:</i> Mediante la modalidad de “Lluvia de ideas” los estudiantes dinamizarán una retroalimentación de todo el proceso, destacando las ideas y nociones que más recuerden. <i>Tercer momento:</i> A fin de reforzar y	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.	

			ratificar los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica, los estudiantes manifestarán qué emociones y nociones nuevas se han generado en ellos. Además de lo anterior, podrán hacer sugerencias reflexivas y aspectos que a ellos les gustaría integrar a las siguientes sesiones y secuencias didácticas. Con esto, se dará cierre a la presente concatenación de unidades didácticas.		
TOTAL DE SESIONES Y HORAS	30 SESIONES (30 HORAS)				
OBSERVACIONES					

SESIÓN	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD EN LA PLATAFORMA	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	CANAL DE PERCEPCIÓN QUE SE PRIVILEGIA	PROCESO COGNITIVO QUE SE PRIVILEGIA	HABILIDAD QUE SE FORTALECE	COMPETENCIA
1	✓ Crear enlaces mentales entre deportes y pasatiempos y sus palabras claves. ✓ Justifica brevemente las razones sus elecciones acerca de sus deportes preferidos .	• Asociación simple • Shadowing (repetición).	❖ Modelado para crear oraciones en situaciones reales. ❖ Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario nuevo y utilizarlo en un contexto significativo.	❖ Lector -Escritor ❖ Visual	• Análisis • Asociación • Codificación	❖ Producción oral ❖ Escritura ❖ Escucha	• Lingüística • Socio-lingüística
2	✓ Determinar la comprensión lectora de los alumnos a partir de una serie de	• Selección opciones verdadero o falso con base en los videos. • Corrección y	❖ Uso de imágenes para predecir de que se trata el texto.	❖ Lector-Escritor. ❖ Visual	• Atención • Análisis • Retención y recuento. • Generalización	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Habla	• Lingüística • Socio-lingüística

	✓ biografías de deportistas. ✓ Utilizar correctamente léxico en torno a pobreza, dificultades sociales y superación.	justificación de ítems falsos.	❖ Búsqueda de ideas principales sobre las vidas de los deportistas .. ❖ Realización de preguntas para luego responderlas.				
3	✓ Favorecer el conocimiento de los miembros del salón de clase, por medio de la interacción y la práctica de la producción oral. ✓ Proveer información sobre temas conocidos por los estudiantes. ✓ Utilizar correctamente las preguntas modelo para crear podcasts.	• Creación de respuestas acuerdo a la preguntas orales del profesor. • Responder a preguntas sobre información personal.	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones reales. ❖ Realización de preguntas y cooperación con sus compañeros .	❖ Kinestésico ❖ Auditivo ❖ Visual	• Atención • Análisis • Retención y recuento	❖ Producción oral. • Comprensión oral	• Lingüística Sociolingüística
4	✓ Presentar nueva información desconocida para los estudiantes por medio de un juego en torno a la competencia. ✓ Comprender y extraer la información global y específica	• Llenar espacios en blanco. • Encontrar similitudes y diferencias entre dos clases de deportes	❖ Descubrimiento de mensajes por medio de pistas. ❖ Agrupación de palabras ❖ Realización de preguntas para luego responderlas	❖ Kinestésico ❖ visual	• Asociaciones • Atención •	❖ Producción oral ❖ Comprensión oral.	• Lingüística Sociolingüística • Intercultural

	sobre un video en torno a los juegos para olímpicos.						
5	✓ Reconocer grandes hazañas que han realizado los participantes. ✓ Reciclar vocabulario a través de una actividad significativa.	• Composición escrita de los sueños y hazañas de los estudiantes.	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones reales ❖ Creación de vínculos mentales a través de imágenes y sonidos.	❖ Visual ❖ Lector -escritor	• Asociación • Codificación • Identificación	❖ Escritura ❖ Habla. ❖ Comprensión oral.	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
6	✓ Crear una pequeña obra de teatro sobre las emociones ✓ Descifrar las emociones que expresan los compañeros por medio del vocabulario enseñado.	• Preparación de un pequeño sketch sobre situaciones cotidianas y sus sentimientos.	❖ Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario nuevo y utilizarlo en un contexto significativo.	❖ Lector-escritor ❖ Visual ❖ Kinestésico	• Asociación • Análisis • Codificación	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral	• Lingüística • Sociolingüística
7	✓ Reconocer los aspectos más representativos de la vida de sus compañeros. ✓ Crear un mapa mental sobre los hechos más importantes de su biografía.	• Identificación de eventos representativos de las vidas de sus compañeros de clase • Creación de enlaces mentales sobre eventos relevantes del individuo.	❖ Trabajo en Equipo ❖ Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario nuevo y utilizarlo en un contexto significativo	❖ Lector-escritor ❖ Visual ❖ kinestésico	• Asociación • Análisis • Jerarquización • Codificación	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Comprensión oral ❖ Producción oral	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
8	✓ Identificar y expresar sentimientos y emociones propios y de los demás.	• Ver el video sobre emociones y hechos que han ocurrido a través del tiempo	❖ Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario nuevo y	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ Auditivo	• Asociación • Comparación • Análisis	❖ Comprensión oral ❖ Producción oral	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural

	✓ Expresar contraste y relación entre un juego tradicional en dos países diferentes.	• Escuchar con atención • Responder a preguntas de comprensión. • Determinar los sentimientos y emociones evidenciados en el video.	utilizarlo para almacenar y recuperar nueva información .				
9	✓ Utilizar correctamente expresiones entorno a gustos y pasatiempos.	• Uso de la lengua a través del juego en un contexto significativo. • Descripción de aspectos culturales en casos hipotéticos.	❖ Trabajo en equipo ❖ Respuesta física directa ❖ Cooperación ❖ Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ Kinestésico ❖ Auditivo	• Asociación • Análisis • Codificación	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral ❖ Comprensión oral	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística
10	✓ Hacer preguntas a un familiar o conocido sobre su vida. ✓ Seleccionar el vocabulario adecuado para la creación de preguntas en una entrevista.	• Organización secuencial de contenido.	❖ Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad.	❖ Visual ❖ kinestésico	• Asociación • Análisis • Codificación	❖ Comprensión oral ❖ Producción oral	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística
11	✓ Identificar diversas opiniones acerca del respeto. ✓ Reflexionar sobre las opiniones de las personas por medio de una comunicación asertiva.	• Realización de oraciones descriptivas sobre el respeto. • Exploración de presaberes. • Creación de mapa mental.	❖ Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad. ❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones reales.	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Asociación • Comparación	❖ Escritura ❖ Producción oral.	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística ▪ Intercultural

12	✓ Reflexionar sobre las vidas de dos personas en diferentes latitudes.	• Exploración de presaberes. • Creación de pequeños escritos.	❖ Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad ❖ Memoria.	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis. • Asociación. • Comparación	❖ Escritura ❖ Lectura ❖ Producción oral	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística
13	✓ Escribir pequeños textos sobre las características de la familia. ✓ Expresar mis preferencias acerca de un tema de mi entorno.	• Redacción de textos cortos sobre la familia • Exposición oral sobre su familia y sus características	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas. ❖ Creación de vínculos mentales entre imágenes y sonidos	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Asociación • Retención	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística ▪ Intercultural
14	✓ Expresar opiniones y deseos para el futuro.	• Creación del carro soñado. • Uso de vocabulario adecuado para descripción física de objetos.	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Asociación • Retención	❖ Lectura ❖ Escritura	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística
15	✓ Expresar opiniones sobre estrategias para mejorar la calidad de vida de la humanidad.	• Redacción de textos cortos sobre temas de interés. • Exposición sobre países y sus proyectos de mejora.	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas	❖ Lector-escritor ❖ Visual ❖ Auditivo	• Análisis • Asociación • Retención	❖ Escritura ❖ Producción oral	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística ▪ intercultural
16	✓ Describir las actividades que realizan durante las vacaciones de los educandos.	• Redacción de textos cortos sobre lo que soy capaz de hacer y lo que no. • Enlace de emociones y eventos durante las vacaciones.	Uso de elementos lingüísticos en situaciones significativas	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Asociación • Retención	❖ Escritura ❖ Producción oral	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística
17	✓ Expresar opiniones personales a través de un	• Responder a preguntas de información sobre un	❖ Práctica de elementos lingüísticos en	❖ Visual ❖ Auditivo ❖ Lector-escritor	• Análisis • Asociación • Retención	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Comprensión	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística

	podcast sobre situaciones reales.	video acerca de una a un futbolista reconocido.	situaciones significativas. ❖ Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad ❖ Memoria.			auditiva ❖ Producción oral.	
18	✓ Crear un texto sobre una situación hipotética sobre el bullying.	• Responder preguntas sobre la fábula del bullying. • Exposición oral sobre el bullying	❖ Realización de preguntas y cooperación con sus compañeros .	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ kinestésico	• Análisis • Asociación • Retención	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral. ❖ Comprensión oral.	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística
19	✓ Crear retos intelectuales sobre temas familiares. (la tolerancia)	• Organización de secuencias sobre retos que realizan celebridades.	❖ Memoria. ❖ Cooperación con sus compañeros .	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ Kinestésico	• Jerarquización • Análisis • Asociación • Retención	❖ Lectura ❖ Escritura	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística
20	✓ Expresar posturas a través de la creación de un partido político.	• Llenar una encuesta sobre lo que necesita mejorarse en mi barrio.	❖ Memoria. ❖ Cooperación con sus compañeros . ❖ Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	❖ Lector-escritor ❖ Kinestésico	• Análisis • Pensamiento	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística
21	✓ Crear enlaces mentales entre las situaciones en dónde se genera bullying entre los estudiantes. ✓ Dar opiniones personales sobre temas de interés general	• Uso del video como herramienta de comprensión. • Ejercicios de repetición.	❖ Cooperación con sus compañeros para la exposición. ❖ Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ Kinestésico	• Análisis • Pensamiento	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral	▪ Lingüística ▪ Sociolingüística
22	✓ Expresar mis	• Voto	❖ Cooperación	❖ Visual	• Análisis	❖ Lectura	▪ Lingüística

	opiniones a través del voto por el representante de la ecología en el salón.	- electrónico en la plataforma. - Video sobre propuestas de los candidatos a representante de la ecología.	n con los compañeros para la realización del escrutinio y entrega de resultados (se realiza en inglés).	- Kinestésico - Lector-escritor	Identificación	- Escritura - Comprensión oral - Producción oral	- Sociolingüística - Intercultural
23	✓ Crear mensajes radiales anti bullying. ✓ Reflexionar sobre las causas y consecuencias del bullying.	- Reflexión acerca del bullying. - Podcasts.	Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas.	- Visual - Lector-escritor	- Análisis - Identificación	- Lectura - Escritura - Producción oral	- Lingüística - Sociolingüística
24	Reflexionar sobre cómo superar situaciones difíciles que enfrentan los jóvenes.	- Creación de consejos para superar situaciones adversas. - Comparaciones a partir de los diferentes elementos de juicio.	Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas.	- Visual - Lector-escritor - Kinestésico - Auditivo	- Pensamiento - Análisis - Jerarquización.	- Lectura - Escritura - Producción oral. - Comprensión oral	- Lingüística - Sociolingüística
25	Reconocer y reflexionar acerca de las situaciones de matoneo.	Identificación de características que hacen parte del bullying.	- Cooperación con sus compañeros. - Uso del Modelado para crear oraciones y dar opiniones sobre temas familiares.	- Visual - Lector-escritor	- Análisis - Pensamiento	- Lectura - Escritura - Comprensión oral	- Lingüística - Sociolingüística - Intercultural
26	Realizar un video viral sobre la paz.	- Videos virales - Ejercicios de repetición. - Descifrar acertijo	- Cooperación con sus compañeros. - memoria	- Visual - Lector-escritor	- Análisis - Identificación	- Lectura - Escritura - Producción oral - Comprensión oral	- Lingüística - Sociolingüística
27	Debatir acerca de las características	- Lluvia de ideas. - Organización	Cooperación con sus compañeros	- Visual - Lector-escritor	- Análisis - Identificación	- Lectura - Escritura	- Lingüística - Sociolingüística

	de la comunicación pasiva asertiva y cómo detener el matoneo.	de secuencias.	❖ Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales				
28	• Clasificar diferentes situaciones entre agresivas, pasivas a asertivas	• Clasificación de Memes. • Creación de Memes antibullying.	❖ Cooperación con sus compañeros ❖ Uso de elementos lingüísticos en situaciones significativas	❖ Lector-escritor ❖ Visual ❖ Kinestésico	• Análisis • Identificación • Pensamiento	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral.	• Lingüística • Sociolingüística
29	• Difundir mensajes de paz alrededor de la I. E.	• Clasificación de situaciones bullying del manual de convivencia.	❖ Uso de elementos lingüísticos en situaciones significativas	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ Auditivo	• Pensamiento • Análisis	❖ Producción oral ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
30	• Reflexionar acerca de las actividades realizadas durante la unidad didáctica	• Uso del reciclaje • Actividad lúdica. • Fotografías de las sesiones anteriores, clasificación de emociones en torno a estas.	❖ Memoria ❖ Cooperación con los compañeros ❖ Uso de elementos lingüísticos en situaciones significativas	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Pensamiento • Retención • Análisis	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral	• Lingüística • Sociolingüística

SECUENCIA DE ACTIVIDADES
TERCER PERÍODO ACADÉMICO
WAY TO GO, SEVENTH GRADE
SUSTAINABILITY: A world of wonders

MOMENTO DE	METAS DE	TIEMPO	ESTRATEGIAS Y	RECURSOS	TIPO DE EVALUACIÓN

APRENDIZAJE	APRENDIZAJE		ACTIVIDADES		
1.EXPLORACIÓN CONFLICTO COGNITIVO Momento de acercamiento y desequilibrio OBJETIVO DE ESTA FASE: Estimula r los saberes previos de los educandos mediante el desequilibrio cognitivo y la confrontación de retos y enigmas existenciales, a fin de motivarlos intelectualmente.	<i>Generar</i> <i>motivación en los</i> <i>participantes,</i> <i>ofreciéndoles retos</i> <i>intelectuales que</i> <i>fortalezcan su</i> <i>capacidad de</i> <i>participación y</i> <i>motivación</i> <i>intrínseca.</i> <i>Incentiv</i> <i>ar procesos</i> <i>metacognitivos en</i> <i>los estudiantes,</i> <i>para que conozcan</i> <i>sus procesos de</i> <i>aprendizaje y</i> <i>visualicen desde el</i> <i>error, el punto de</i> <i>partida para la</i> <i>construcción de</i> <i>saberes, mediante la</i> <i>confrontación de su</i> <i>pensamiento y la</i> <i>realidad externa.</i>	^a sesión <i>(Una</i> <i>hora)</i>	Estrategia 1. TALK ABOUT BEAUTIFUL PLACES THAT YOU HAD VISITED: DESCRIBE THEM Dinámica: Los estudiantes hablarán de experiencias que hayan tenido, en tanto a paseos y en caso de no haberlas tenido, referirán los lugares que anhelan conocer. <i>Primer</i> <i>momento:</i> El docente indagará por distintos lugares que los estudiantes hayan visitado. A fin de conocerlos mediante su experiencia personal, pedirá que apunten una lista con características que les hayan llamado la atención de estos sitios, además de las emociones que le generaron cuando los visitaron. <i>Segundo</i> <i>momento:</i> En este segundo momento, los estudiantes harán las descripciones de los sitios y sus respectivas emociones generadas al visitarlos. En caso de no haber visitado nunca algún lugar llamativo (por sencillo, o humilde que sea), entonces el listado	ACCESO A LA PLATAFOR MA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente- investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes compararán las oraciones elaboradas con las de otros compañeros.

			surgirá desde la imaginación. <i>Tercer momento:</i> Este es el instante de la socialización. En turnos de 30 segundos, cada estudiante hará la pequeña descripción del sitio visitado, con un pequeño diálogo en segunda lengua.		
	<i>independiente de la forma en que un texto es presentado</i>	^a sesión (una hora)	Estrategia 2. DO YOUR “PARADISE LIST”: WRITE FIVE PLACES YOU SHALL VISIT BEFORE DYING Dinámica: Se hará una especie de “lista de lugares soñados que los estudiantes anhelan conocer a futuro”. El objeto es sembrar motivación entorno a estos lugares. <i>Primer momento:</i> El maestro proyectará a los estudiantes un TOP de sitios paradisíacos en el mundo. Luego de esto, invitará a crear su propio Top, con destinos al alcance en el corto, mediano y largo plazo de los participantes. <i>Segundo momento:</i> En este	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			momento, cada estudiante creará su TOP. Lo más importante. Lo grabará en un pequeño clip que no deberá superar los 90 segundos. Lo siguiente es postear en <i>Video</i> en los sitios de las redes sociales destinados previamente por el profesor para la difusión por la web. <i>Tercer momento:</i> En simultánea, los estudiantes efectuarán el “post” de los videos. En seguida, habrá una ronda de interacción con comentarios, likes y demás aspectos similares a los medios de transmisión masiva vía internet.		
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 3. WILDERNESS IN THE DISTRICT Dinámica: Mediante la observación, los participantes hablarán acerca de la interacción que tienen las nuevas construcciones con relación a la naturaleza. Además, las mascotas sin dueño y el maltrato animal. <i>Primer momento:</i> El docente mostrará un video en que se comparten distintas	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			alternativas de equilibrio entre el ecosistema natural (fauna y flora salvaje) y el artificial (espacios urbanos para el ser humano). Lo que se propondrá a continuación, es que, los participantes se organicen en grupos de cuatro integrantes y generen una propuesta que pueda ser implementada en el barrio. <i>Segundo momento:</i> ACTIVIDAD PROPOSITIVA: Cada grupo desarrollará una propuesta ecológica que mantenga el equilibrio entre las nuevas construcciones y las evidentes necesidades de vivienda de la zona y los sectores naturales que necesitan cuidado o están en riesgo. <i>Tercer momento:</i> Los grupos de cuatro estudiantes pasaran a compartir las propuestas planteadas para el barrio. Los estudiantes que estén escuchando (mediante turnos, levantando la mano) podrán otorgar aportes y participación a quienes socialicen.		

		^a sesión (Una hora)	Estrategia 4. TAKE CARE OF THE NATURE AROUND THE SCHOOL: Dinámica: A partir de modelos y estrategias empleadas en colegios de diversas latitudes del orbe, los estudiantes generarán alternativas para velar por la protección ambiental que circunda al colegio. <i>Primer</i> <i>momento:</i> El docente pedirá que se comparta un listado de animales que se han avistado en torno al colegio: muy en especial aquellas especies consideradas en riesgo, es decir, no domésticas. <i>Segundo</i> <i>momento:</i> En este espacio de socialización, el docente escuchará ideas en modo “<i>brainstorming</i>”. Las ideas más importantes serán consignadas en el tablero. <i>Tercer</i> <i>momento:</i> En este momento de reflexión, se hará un pequeño conversatorio en segunda lengua con ideas y aportes relativos al cuidado de la	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			fauna que circunda el colegio. Se hablará de la importancia de conservar (muy en especial) las especies silvestres como aves, marsupiales, entre otros.		
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 5. NORTHERN RADIO SHOW: TAKING CARE OF THE ENVIRONMENT, LIVE FROM VILLA HELENA Dinámica: El objetivo de esta sesión es crear unos podcasts que deberán ser emitidos en una especie de programa radial. <i>Primer momento:</i> En este primer momento, los estudiantes ingresarán a plataforma, donde el docente ha establecido de manera previa unos juegos denominados: “pistas para el hallazgo de ideas ecológicas de gran trascendencia”. Con estas pistas o nociones como base, los estudiantes pasarán a la siguiente etapa de la sesión. <i>Segundo momento:</i> Organizados en grupos de tres participantes, los educandos organizarán y generarán unos audios	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			radiales con la intención de ser difundidos. El objetivo: hacer viral una serie de pistas o ideas para tener un mundo más conservado. <i>Tercer momento:</i> En los diversos sitios web destinados para dicho fin, los estudiantes postearán los audios. Debajo, habrá la oportunidad de dar likes o hacer comentarios de retroalimentación por parte de sus compañeros.		
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 6. WHAT WOULD YOU DO WITH HOMELESS PETS? Dinámica: Mediante una lluvia de ideas y posterior debate, se buscará la forma de proporcionar una solución muy humana al problema creciente de mascotas callejeras. <i>Primer momento:</i> Para contextualizar el problema de las mascotas sin hogar, el profesor mostrará un clip a los estudiantes, en este se expondrá el manejo que se da a este tipo de problemáticas a nivel mundial. Se incluirán soluciones radicales como las vistas en Asia.	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			<i>Segundo momento:</i> En este punto se hará una lluvia de ideas respecto a las visiones que se tiene a nivel mundial de esta problemática. <i>Tercer momento:</i> Con argumentos como base epistemológica, los estudiantes que quieran defender su punto de vista ante los compañeros, propondrán soluciones amigables con la economía, el entorno y el planeta.		
2. ELABORACIÓN INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS Y ANÁLISIS <i>Acercamiento al conocimiento desde lo cultural y autóctono</i> OBJETIVO DE ESTA FASE: Identificar aspectos propios de la cultura de los participantes a fin de indagar desde tales perspectivas, por nociones que pueden ser soporte	<i>Identificar el significado que posee cada ramage-face</i>	^a sesión (Una hora)	Estrategia 7. EARTH WITHOUT HUMANS: BECOME AWARE Dinámica: La meta de la presente sesión es generar un mensaje que pudiese ser preservado como testimonio de este momento histórico en caso de que el fin de la tierra llegase. <i>Primer momento:</i> Se formarán grupos de cuatro participantes. Cada grupo recibirá un mensaje proporcionado por una civilización extinta en el pasado. <i>Segundo momento:</i>	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma extranjero, inglés.			Los estudiantes verán la proyección de un video que muestra las posibles consecuencias de un desmesurado uso de los recursos naturales y el descuido del ser humano al tema de la tierra. <i>Tercer momento:</i> Cada grupo creará un mensaje que se guardará en un envase que podrá resistir la radiación de una bomba nuclear. Para garantizar su interpretación, no solo será escrito en inglés, sino que además se encriptará en código Morse.		
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 8. THE WHEEL OF ENVIRONMENT Dinámica: En este juego a manera de ruleta, cada grupo se hará acreedor a una problemática de contaminación ambiental. Deberán investigar al respecto y hacer una exposición (en segunda lengua) ante todo el salón. <i>Primer momento:</i> Los estudiantes se organizarán en grupos de tres participantes. Una vez establecidos los grupos, pasarán al frente y harán rodar la rueda de la suerte. Con ello, la temática	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			ecológica que les corresponda será investigada y expuesta ante todos los compañeros del salón. <i>Segundo momento:</i> Luego de investigar (cada grupo dispondrá de internet para tal efecto) se expondrá cada problemática establecida para cada grupo. <i>Tercer momento:</i> A manera de conclusión, se hará una ronda de reflexiones al respecto, todo por supuesto, en segunda lengua.		
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 9. A WORLD WITHOUT WATER: ROLEPLAY Dinámica: En dramatización, los participantes representarán lo que podrá ser un mundo sin agua potable. <i>Primer momento:</i> El profesor presentará una sinopsis en segunda lengua, que versa sobre una novela distópica escrita por un colombiano (La sed, Patiño, 2013) <i>Segundo momento:</i>	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			Cada estudiante ingresará a la plataforma. Allí le serán asignado un código, valido para ser redimido por una porción de agua equivalente a la subsistencia de un día: el precio: memorizar unas instrucciones que deberá recitar ante una comunidad que aún posee agua por montones. <i>Tercer momento:</i> En este instante, se hará la recitación del texto asignado a cada estudiante. Una vez hecho esto, se podrá redimir el bono por agua para un día.		
		0ª sesión (Una hora)	Estrategia 10. HAVING A DEEP CONTACT WITH NATURE: EXPERIENCE Dinámica: La clase será sensorial-descriptiva. El profesor traerá distinta muestras ecológicas y por un instante, hará que los participantes perciban de una manera distinta y luego compartan sus experiencias. <i>Primer momento:</i> En este instante, los estudiantes se vendarán los ojos. A continuación, el docente les pasará una serie de flores, vegetales y	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			fragmentos de árboles con esencia aromática. <i>Segundo momento:</i> Luego de quitarse las vendas, los estudiantes apuntarán en sus cuadernos las sensaciones, evocaciones y recursos que les llegaron a suscitar estos olores. <i>Tercer momento:</i> Al final, se hará de manera grupal, una reflexión de lo importante que son los vegetales en nuestra vida. Este pequeño conversatorio de cierre de la sesión, se hará por supuesto, en segunda lengua.		
		1ª sesión (Una hora)	Estrategia 11. RESOURCES: GAME OF POWER Dinámica: Mediante un juego propuesto en la plataforma, los estudiantes hallarán una serie de cajones con tesoros equivalentes a recursos naturales. Al final, ganará el que más recursos pueda acumular. <i>Primer momento:</i> El docente invitará a una docente de Universidad para que dé una pequeña charla acerca de la importancia de los	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			recursos renovables y los no renovables. <i>Segundo momento:</i> Con base en las instrucciones dadas por el docente investigador, los estudiantes iniciarán un juego de acertijos en la plataforma. La dinámica es que hallen unas cajas con tesoros. Al Final, ganará quien más tesoros acumule. <i>Tercer momento:</i> A manera de cierre, reflexión o conclusiones de la sesión, los estudiantes harán un conversatorio en segunda lengua.		
		2ª sesión (Una hora)	Estrategia 12. THE URN OF TIME: LETTERS FROM THE PASS, CREATE LETTERS FOR THE FUTURE Dinámica: Con base en una serie de cartas halladas en urnas del tiempo de hace medio siglo y un siglo respectivamente, los estudiantes crearán una carta para ser guardada en una especie de “urna de tiempo” <i>Primer momento:</i> En un link dado	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: Al lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			por el docente, los estudiantes tendrán la oportunidad de leer una serie de cartas dejadas por personas del pasado en las denominadas “urnas del tiempo”. <i>Segundo momento:</i> A modo de “personas del pasado” los estudiantes crearán cartas para que las personas del futuro las lean. El mensaje: deberá contener las impresiones de las personas de este tiempo. El objetivo es que en el futuro se conozca de primera mano la manera de vivir de las personas de ahora. <i>Tercer momento:</i> Como acto simbólico, el docente guardará las cartas en la “urna del tiempo”. Los estudiantes que quieran leer sus cartas antes de verlas por última vez, podrán hacerlo.		
3. ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO <i>Solidez en las nociones adquiridas</i> OBJETIVO		3ª sesión (Una hora)	Estrategia 13. ADVANTAGE S AND DISADVANTAGES OF LIVING A PRIMITIVE LIFE Dinámica: Con el fondo de una historia real de algunos niños que tienen	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la

VO DE ESTA FASE: Consolidar aspectos propios de la gramática del inglés, a partir de actividades inherentes a temas sociales y culturales de estrecha cercanía al entorno de los participantes.			la misma edad que los participantes, los educandos crearán una exposición donde reflejarán las ventajas y desventajas de vivir una vida sin artificios ni tecnología. <i>Primer momento:</i> Los estudiantes verán un video donde algunos niños asiáticos muestran su cotidianidad. <i>Segundo momento:</i> En este instante, el docente dará instrucciones del montaje de la exposición. Es importante agregar que los participantes contrastarán sus propias experiencias y las de los niños que manifestaron su “modus vivendi” en el clip. <i>Tercer momento:</i> <i>Socialización:</i> Totalmente en segunda lengua, se efectuará la exposición. En esta se mostrará, a manera de paralelo, las características de la cotidianidad de los chicos que aparecieron en el video, en contraste con las vidas de los estudiantes del Norte de Bucaramanga.	CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

		4ª sesión (Una hora)	Estrategia 14. WHAT WOULD YOU DO IF THE DOOMSDAY COMES? Dinámica Como telón de una creación literaria, se presentará el escenario hipotético de un apocalipsis. A partir de ello, los estudiantes deberán crear un texto con miras a ser testimonio para la posteridad. <i>Primer momento:</i> Se organizarán cinco grupos. Para cada uno, el docente asignará una forma de encriptar o codificar el mensaje del fin del mundo: video, audio, código Morse, escrito y dibujo. De acuerdo con los estilos de aprendizaje presentes en estudiantes de cada grupo, se hará esta elección. <i>Segundo momento:</i> Este es el momento de la creación. Es importante tener en cuenta que cada grupo deberá dejar un registro en inglés, a manera de evidencia de trabajo. <i>Tercer momento:</i> En este, se	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			efectuará la socialización. Los participantes conocerán qué tipo de testimonio se dejará para la posteridad.		
		5ª sesión (Una hora)	Estrategia 15. LOST WORDS: THE LEXICAL TREASURE Dinámica: En plataforma se planteará un juego. A partir del mismo, los participantes descubrirán palabras en segunda lengua. Cada equipo recaudará un cúmulo de las mismas y al final todo el salón armará un mensaje proveído por la madre naturaleza. <i>Primer momento:</i> Durante este lapso, los estudiantes jugarán en la plataforma, buscando palabras claves que los llevarán a estructurar un mensaje ancestral. <i>Segundo momento:</i> Con las palabras recaudadas y las instrucciones dadas por el docente, los participantes crearán los mensajes que deberán ser plasmados en carteles. <i>Tercer momento:</i>	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			Actividad propositiva: Alrededor del colegio se pondrán los Posters. ¿El mensaje? No será emitido por los participantes de séptimo grado. En realidad será una decodificación de mensaje dejados por algunas comunidades tribales de diversos lugares del mundo. Su invitación será. El cuidado de la naturaleza.		
		6ª sesión (Una hora)	Estrategia 16. THE UFO REPORTER: HOW THEY SEE US Dinámica: Para desmentir un reporte que los habitantes de otros planetas han hecho acerca de nosotros, el salón diseñará y grabará un clip de video donde se mostrarán las maravillas de la tierra y además, el cuidado que los terrícolas tenemos por la naturaleza. <i>Primer momento:</i> El profesor mostrará algunos testimonios extraterrestres: estos serán conceptos de diversos chicos de la edad de los participantes, pero habitantes de otros planetas. Lamentablemente, estos conceptos o testimonios no	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			serán positivos. De hecho, se cree que nosotros somos perversos con nuestros recursos naturales. <i>Segundo momento:</i> Conociendo el concepto que los extraterrestres tienen de los terrícolas, se escribirá y en seguida se grabará un clip donde se efectúe una invitación tipo “turismo” a la par que se destacarán los cuidados que de nuestro verdadero hogar (La Tierra) se tiene. <i>Tercer momento:</i> En los sitios asignados por el docente, se postearán las creaciones audiovisuales generadas por los educandos. De ser posible, se darán a conocer por la redes sociales, a fin de hacerlas virales.		
		7ª sesión (Una hora)	Estrategia 17. FIVE PERSPECTIVES: ROLE PLAY Dinámica: Se formarán cinco equipos. Cada equipo verá por aparte una perspectiva ecológica de un lugar del mundo: el objetivo, defenderla a como dé lugar, empleando la mayor cantidad de argumentos que se	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo

			puedan. <i>Primer momento:</i> Mediante una pirinola, el docente les permitirá a manera de sorteo, que los participantes tengan la oportunidad de hacerse a una perspectiva diversa de cuidado ecológico. Las perspectivas o proyectos serán diversos, propuestos por científicos emergentes en el mundo de la ciencia. <i>Segundo momento:</i> Cada grupo elegirá su postura. Para el tercer momento, podrán elegir a un vocero o representante o podrán salir todos a defender su perspectiva ecológica. <i>Tercer momento:</i> Este será el momento definitivo. Cada equipo hará gala de sus argumentos, a fin de defender su postura. Aspectos que se tendrán en cuenta por parte de los estudiantes: -Pronunciación -Argumentación -Elección de los métodos más sostenibles y a la vez, más ecológicos.		producido.

		8ª sesión (Una hora)	Estrategia 18. THE SURVIVAL GAME: USE YOUR RESOURCES AS SMART AS YOU CAN Dinámica: Con base en la explicación hallada en la plataforma, los participantes iniciarán el desarrollo de un concurso en el aula. El docente será el moderador. Al final, ganará el equipo que descifre todos los acertijos planeados a fin de obtener la mayor cantidad de puntos. <i>Primer momento:</i> Este será el instante para que le docente dé las instrucciones al respecto. <i>Segundo momento:</i> Será el momento del concurso. Quien mejor administre sus recursos irá avanzando en las etapas que serán tres: por supuesto eliminatorias hasta llegar a la gran final donde habrá campeón y subcampeón. <i>Tercer momento:</i> Como cierre, se efectuará un instante conversacional completamente en segunda	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			lengua. Allí, los participantes podrán manifestar como se sintieron y qué fue lo que más les gustó de la actividad.		
4.EXPRESIÓN, aplicación del conocimiento <i>Pragmática de las nociones adquiridas sobre lo socio-cultural</i> OBJETIVO DE ESTA FASE: Proponer, a partir de la combinación entre el conocimiento enciclopédico y la cotidianidad, actividades que afiancen la interacción del estudiante con la segunda lengua, desde la perspectiva de la practicidad y el diario vivir.		9ª sesión (Una hora)	Estrategia 19 ECOLÓGICA L DEBATE Dinámica: De manera abierta, se dará paso a una serie de preguntas con el objetivo de ofertar la participación pro parte de todos los estudiantes. <i>Primer momento:</i> El investigador aprovechará este instante para hacer tres preguntas de sondeo de saberes previos y de paso, dar las instrucciones del debate que iniciará a continuación. <i>Segundo momento:</i> Con las preguntas guía emitidas por el docente, los estudiantes iniciarán el debate. A medida que este trascorra, el maestro servirá como moderador. <i>Tercer momento:</i> A manera de cierre, se hará un conversatorio completamente en segunda lengua. Allí, los	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			participantes manifestarán cómo se sintieron y qué les gustaría mejorar para la próxima sesión.		
		0ª sesión (Una hora)	Estrategia 20. REUSING FOR IMPROVEMENT: SAVE MONEY AND THE PLANET! Dinámica: Se exhortará a los estudiantes a que creen un mini-proyecto de reciclaje en el colegio. Al final expondrán su base teórica en un pequeño espacio para su socialización <i>Primer momento:</i> El docente investigador dará las instrucciones de la dinámica. Se organizarán grupos de tres integrantes. <i>Segundo momento:</i> En la plataforma estará disponible una serie de videos concernientes a proyectos de reciclaje implementados alrededor del mundo. Los estudiantes podrán inspirarse en algunos de ellos para generar (a manera de proyecto) alguno similar a los expuestos. <i>Tercer momento:</i> Este será el	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			momento de la socialización. Con algunos conceptos teóricos y la ayuda de unas diapositivas, en el aula de audiovisuales del colegio se hará la proyección de las propuestas por parte de cada uno de los grupos.		
		1ª sesión (Una hora)	Estrategia 21. HAVE YOU DONE A “POT TRIP” IN ANY NEAR RIVER? Dinámica: Invitación a la reflexión. ¿Qué han hecho los estudiantes cuando han ido a “paseo de olla” con sus familiares? <i>Primer momento:</i> El profesor iniciará contando una experiencia personal de un paseo de olla. Adicionalmente, hará una reflexión con mucha preocupación respecto a los desechos que se generan luego de este tipo de paseos. <i>Segundo momento:</i> Se organizará grupos de cuatro estudiantes. Allí, compartirán experiencias personales respecto a “paseos de olla” y las actitudes que han tenido luego de marcharse de allí, respecto al cuidado de las	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			fogatas y la recolección de las basuras. <i>Tercer momento:</i> REFLEXIÓN: Como cierre de la sesión, los estudiantes hablarán de la importancia de cuidar los lugares que requieran preservación y por supuesto, el manejo inteligente de los desechos. Esta socialización se hará totalmente en segunda lengua.		
		2ª sesión (Una hora)	Estrategia 22. SAVE WATER: ENCOURAGING MY CLASSMATES Dinámica: El objetivo de esta sesión es motivar desde tres frentes la invitación al ahorro del agua. <i>Primer momento:</i> El docente dará instrucciones respecto a la actividad a realizarse en la presente sesión <i>Segundo momento:</i> Los estudiantes verán tres videos tomados de internet y basados en métodos de trascendencia internacional respecto al ahorro del agua. Con ello, se podrán inspirar para crear	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			sus estrategias. <i>Tercer momento:</i> Para socializar las estrategias, los estudiantes crearán: -un video-clip -un meme -un audio, que podrá ser compartido en las redes sociales.		
		3ª sesión (Una hora)	Estrategia 23. ALTERNATIVE ENERGY SOURCES Dinámica: Basados en propuestas ecológicas de ahorro de energía mediante alternativas que cuidan al planeta, los estudiantes evaluarán qué tipo de proyecto podrían encajar de manera acertada en el barrio, en sus casas o incluso, en el colegio. <i>Primer momento:</i> Los estudiantes verán un video que versa sobre una de tantas alternativas a las tradicionales con el fin de generar energía (Fusión fría, video disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=EUOZb4_uwQ)(video en español). <i>Segundo momento:</i> En este	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			momento, los participantes idearán una alternativa (con gran uso de la imaginación, no tendrán que demostrar nada de manera científica), con el objeto de adaptar esa alternativa energética al barrio y porque no, al colegio. <i>Tercer momento:</i> <i>A manera de reflexión:</i> Se escogerán cuatro grupos y cada uno elaborará una cartelera con el tipo de energía alternativa inventada, su elección y cinco razones por las cuales este resulta conveniente para la comunidad y para el colegio.		
		4ª sesión (Una hora)	Estrategia 24. CREATING MEMES ABOUT THE ENVIRONMENT Dinámica: Con el objetivo de hacer viral sus creaciones, los estudiantes postearán memes con mensajes de invitación a la preservación ecológica en los sitios web específicamente destinados por parte del docente investigador. <i>Primer momento:</i> Además de las directrices otorgadas por el	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			docente, los estudiantes verán la proyección del video "COMO CREAR MEMES FACILMENTE" (Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=7FJJ2tpcjsw&t=163s) <i>Segundo momento:</i> Con base en las directrices del maestro y los pasos dados en el video, los estudiantes crearán una serie de memes motivadores. <i>Tercer momento:</i> ACTITUD PROPOSITIVA Cada estudiante posteará su meme desde el perfil creado y afiliado a la página de Facebook dispuesta al comienzo de la investigación para dicho fin. Cuanto más viral sea este producto, tanto mejor.		
5. ANÁLISIS DE LA INTERIORIZACIÓN DEL APRENDIZAJE OBJETIVO DE ESTA FASE: Verificar los progresos de los educandos, con relación a las etapas pretéritas en el		5ª sesión (Una hora)	Estrategia 25. OUR HOME: THE EARTH Dinámica: En la plataforma, los estudiantes se enfrentarán en una serie de retos intelectuales “todos contra todos”. Al final, habrá un ganador y será quien haya quedado más invicto a lo largo del concurso.	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los

mismo proceso.			<i>Primer momento:</i> Con el objetivo de explorar saberes previos, el docente realizará algunas preguntas directrices a todo el grupo. Este momento será preparatorio, antes del reto intelectual en la plataforma. <i>Segundo momento:</i> Con acceso libre a la plataforma por parte de todo el salón de séptimo grado, la contienda intelectual dará inicio. Cada estudiante podrá elegir a otro, retarlo con preguntas disponibles en el juego e iniciar la eliminatoria con miras al campeonato. <i>Tercer momento:</i> Luego de finalizar el juego, los participantes harán un pequeño conversatorio a manera de cierre con reflexión, con el fin de dar cierre a la sesión.	HOJAS	estudiantes socializarán lo producido.
		6ª sesión (Una hora)	Estrategia 26. ENVIRONME NT BINGO Dinámica: Para comprobar el dominio conceptual de los estudiantes respecto a la terminología de medio ambiente, se efectuará un	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFOR MA INTERNET LAPICEROS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la

			bingo léxico. <i>Primer momento:</i> En este segmento, el profesor dará instrucciones respecto al juego del Bingo léxico. Para mayor éxito en ello, los participantes deberán tener amplio dominio léxico con relación al vocabulario. <i>Segundo momento:</i> En este momento se efectuará el juego del bingo. Los participantes lo harán dirigidos por el maestro investigador. <i>Tercer momento:</i> Se premiará a los tres mejores lugares durante el juego del bingo. Para estos tres educandos se otorgará diplomas de reconocimiento.	CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		7ª sesión (Una hora)	Estrategia 27. THE CULTURE RESEARCHER: FIVE CULTURES Dinámica MOMENTO PREVIO: Como preparatorio, el investigador proyectará un video que versa sobre perspectivas culturales respecto a la cosmovisión del planeta y la	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo

			interacción de las personas con el medio ambiente. <i>Primer momento:</i> A manera de sondeo de saberes previos, el docente investigador indagará por aspectos relacionados con las costumbres culturales y familiares de los participantes. Esta ronda conversatorio se efectuará en segunda lengua. <i>Segundo momento:</i> El maestro proyectará un video que expone aspectos de costumbres, tradiciones, cosmovisión y cuidado del entorno por parte de cinco culturas del mundo. Los estudiantes lo observarán como insumo para lo que realizarán al final. <i>Tercer momento:</i> Para finalizar, los participantes efectuarán un paralelo entre las características que poseen las culturas expuestas en el video y las propias. Al final, como cierre, se darán unas conclusiones y se efectuará la reflexión de salida.		producido.
		8ª sesión (Una hora)	Estrategia 28. CREATING CLIPS: I WANT TO BE FAMOUS!	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFOR	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-

			Dinámica En los tres pasos de esta sesión se encaminará a los participantes a diseñar, proyectar y grabar un video donde se sinteticen todos los aprendizajes adquiridos a los largo de las sesiones. De manera ulterior, se buscará afectar a la comunidad, esto es, trascender el aula. <i>Primer momento:</i> El docente proyectará un video tipo tutorial en el cual, los estudiantes podrán apreciar los paso adecuados o recomendados a seguir, para crear un buen video. <i>Segundo momento:</i> Los estudiantes estructurarán su plan: paso a paso, los ingredientes del clip. <i>Tercer momento:</i> Una vez obtenidos los pasos, se procederá con la grabación del video. En seguida, se procederá a cargar en los sitios establecidos por el docente. Allí, se podrá comentar, dar likes y otras acciones de las redes sociales y los sitios destinados a la interacción	MA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			de usuarios en la web.		
		9ª sesión (Una hora)	Estrategia 29. CONVERSACIONAL Dinámica: Con el objeto de estimular la parte hablada de los participantes en segunda lengua, el profesor dirigirá un pequeño conversatorio, direccionado a partir de preguntas orientadoras. MOMENTO PRELIMINAR: El profesor efectuará una serie de preguntas orientadoras, concernientes al tema del cuidado de los recursos naturales, la ecología, el medio ambiente y demás. <i>Segundo momento:</i> Con base en las preguntas orientadoras por parte del maestro investigador, empezará la ronda conversacional por parte de los educandos. <i>Tercer momento:</i> Con la intención ulterior de la reflexión, como cierre, los estudiantes compartirán su punto de vista con relación al desarrollo de las 28 sesiones de la presente secuencia didáctica.	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

		0ª sesión (Una hora)	Estrategia 30. REFLECTION S: TALK ABOUT YOU FELT IN THIS SECOND TERM Dinámica: En esta sesión final se busca efectuar una reflexión de todo lo realizado a lo largo de las treinta sesiones. <i>Primer momento:</i> Los estudiantes se organizarán en grupos de tres estudiantes. En seguida, reflexionarán sobre todo lo que han efectuado a lo largo de la unidad didáctica. <i>Segundo momento:</i> Mediante la modalidad de “Lluvia de ideas” los estudiantes dinamizarán una retroalimentación de todo el proceso, destacando las ideas y nociones que más recuerden. <i>Tercer momento:</i> A fin de reforzar y ratificar los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica, los estudiantes manifestarán qué emociones y nociones nuevas se han generado en ellos. Además de lo anterior, podrán hacer sugerencias reflexivas y	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			aspectos que a ellos les gustaría integrar a las siguientes sesiones y secuencias didácticas. Con esto, se dará cierre a la presente concatenación de unidades didácticas.		
TOTAL DE SESIONES Y HORAS	30 SESIONES (30 HORAS)				
OBSERVACIONES					

SESIÓN	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD EN LA PLATAFORMA	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	CANAL DE PERCEPCIÓN QUE SE PRIVILEGIA	PROCESO COGNITIVO QUE SE PRIVILEGIA	HABILIDAD QUE SE FORTALECE	COMPETENCIA
1	✓ Describir las experiencias que han tenido al visitar lugares hermosos.	- Asociación simple - Shadowing (repetición). - Corrección y justificación de ítems falsos	- Modelado para crear oraciones en situaciones reales. - Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario nuevo y utilizarlo en un contexto significativo.	- Lector - Escritor - Visual	- Análisis - Asociación - Codificación	- Producción oral - Escritura - Escucha	- Lingüística - Socio-lingüística
2	✓ Crear un	Selección	Uso de	Lector-	Atención	Lectura	Lingüística

	escrito sobre lugares que deseen visitar antes de morir. ✓ Utilizar correctamente léxico en torno a lugares exóticos.	opciones verdadero o falso con base en los videos. • Video top lugares paradisiacos.	imágenes para predecir de que se trata el texto. ❖ Búsqueda de ideas principales sobre lugares hermosos para visitar. ❖ Realización de preguntas para luego responderlas.	Escritor. ❖ Visual	• Análisis • Retención y recuento. • Generalización	❖ Escritura ❖ Habla	• Socio-lingüística • Intercultural
3	✓ Intercambiar opiniones sobre temas conocidos por los estudiantes (maltrato animal).	• Responder a preguntas sobre el maltrato animal (video).	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones reales. ❖ Realización de preguntas y cooperación con sus compañeros.	❖ Kinestésico ❖ Auditivo ❖ Visual	• Atención • Análisis • Retención y recuento	❖ Producción oral ❖ Comprensión oral	• Lingüística • Sociolingüística
4	✓ Generar textos sobre cómo cuidar la fauna circundante a la I.E..	• Llenar espacios en blanco. • Brainstorming.	❖ Realización de preguntas para luego responderlas	❖ Lector-escritor ❖ visual	• Análisis	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
5	✓ Crear podcast en relación al cuidado del medio ambiente.	• Ejemplos de podcasts. • Selección de verdadero o falso.	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones reales ❖ Creación de vínculos mentales a través de imágenes y sonidos.	❖ Visual ❖ Lector - escritor	• Asociación • Codificación • Identificación	❖ Escritura ❖ Producción oral ❖ Comprensión oral	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
6	✓ Crear conciencia en torno a los animales	• Organización de Secuencias. • Selección verdadero o falso	❖ Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario	❖ Lector-escritor ❖ visual	• Asociación • Análisis • Jerarquización	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural

	abandonado o sin hogar. ✓ Defender puntos de vista en relación a temas de interés.		nuevo y utilizarlo en un contexto significativo.				
7	✓ Crear una capsula del tiempo para futuras generacione s.	- Identificación de hechos y eventos del video. - Creación de la lista de eventos para la elaboración de un mensaje en forma de collage.	- Trabajo en Equipo - Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario nuevo y utilizarlo en un contexto significativo	- Lector-escritor - Visual - kinestésico	- Asociación - Análisis - Jerarquización - Codificación	- Lectura - Escritura - Comprensión oral	- Lingüística - Sociolingüística
8	✓ Reflexionar sobre las problemáticas ambientales que enfrenta la humanidad en la actualidad.	- Ver el video - Escuchar con atención - Responder a preguntas de comprensión. - Determinar semejanzas y diferencias.	Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario nuevo y utilizarlo para almacenar y recuperar nueva información.	- Visual - Lector-escritor - Auditivo - kinestésico	- Asociación - Análisis - Memoria	- Comprensión oral - Escritura - Producción oral	- Lingüística - Sociolingüística - Intercultural
9	✓ Crear un pequeño sketch acerca de un mundo sin agua ✓ Favorecer el conocimiento de los miembros del salón de clase, por medio de la interacción y la práctica de la producción oral y la utilización de conocimientos previos.	- Uso de la lengua a través del juego en un contexto significativo. - Descripción de cómo se juegan ciertos juegos tradicionales.	- Trabajo en equipo - Respuesta física directa - Cooperación - Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad	- Visual - Lector-escritor - Kinestésico - Auditivo	- Asociación - Análisis - Codificación	- Lectura - Escritura - Producción oral	- Lingüística - Sociolingüística - Intercultural

10	✓ Reconocer juegos tradicionales a través de una actividad significativa	Reconstrucción de contenido gráfico que se encuentra desorganizado.	Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad.	- Visual - kinestésico	- Asociación - Análisis - Codificación	Producción oral	- Lingüística - Sociolingüística
11	✓ Reflexionar sobre la importancia de la vegetación las vidas de las personas.	Realización de oraciones descriptivas acerca de las sensaciones sobre los olores de las plantas.	- Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad. - Práctica de elementos lingüísticos en situaciones reales.	- Visual - Lector-escriptor - kinestésico	- Análisis - Asociación - Comparación	- Escritura - Producción oral	- Lingüística - Sociolingüística
12	✓ Dialogar acerca de los recursos renovables y no renovables y su importancia	Clasificación de recursos renovables y no renovables	- Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad - Memoria.	- Visual - Lector-escriptor	- Análisis. - Asociación.	- Escritura - Lectura - Producción oral	- Lingüística - Sociolingüística
13	✓ Escribir pequeños textos sobre la vida futura.	- Redacción de textos cortos sobre urnas en el tiempo. - Asociación texto e imágenes.	- Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas. - Creación de vínculos mentales entre imágenes y sonidos	- Visual - Lector-escriptor	- Análisis - Asociación - Retención	- Lectura - Escritura - Producción oral	- Lingüística - Sociolingüística - Intercultural
14	✓ Prover puntos de vista acerca de casos hipotéticos.	Creación de mensaje en código sobre el fin del mundo.	Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas	- Visual - Lector-escriptor	- Análisis - Asociación - Retención	- Lectura - Escritura	- Lingüística - Sociolingüística
15	✓ Comprender la importancia de la lengua inglesa y su historia.	- Redacción de textos cortos sobre temas de interés. - Creación de mensaje sobre el	Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas	- Lector-escriptor - Visual - Kinestésico	- Análisis - Asociación - Retención	- Escritura - Producción oral	- Lingüística - Sociolingüística

		inglés.					
16	✓ Crear un video sobre el cuidado del medio ambiente para los extraterrestres.	• Selección verdadero o falso. • Brainstorming para la creación del video.	❖ Respuesta física directa. ❖ Uso de elementos lingüísticos en situaciones significativas	❖ Visual ❖ Kinestésico ❖ Auditivo	• Análisis • Asociación • Retención	❖ Escritura ❖ Producción oral	• Lingüística • Sociolingüística
17	✓ Argumentar posturas sobre el medio ambiente.	• Responder a preguntas de información sobre un video acerca del medio ambiente. • Brainstorming para la creación del sketch.	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas. ❖ Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad ❖ Memoria.	❖ Visual ❖ Auditivo ❖ Lector-escritor	• Análisis • Asociación • Retención	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Comprensión auditiva ❖ Producción oral.	• Lingüística • Sociolingüística
18	✓ Participar activamente en el concurso de supervivencia: uso inteligente de los recursos naturales	• Descifrar códigos para responder las preguntas sobre el concurso. • Exposición oral sobre higiene personal	❖ Realización de preguntas y cooperación con sus compañeros.	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ kinestésico	• Análisis • Asociación • Retención	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral.	• Lingüística • Sociolingüística
19	✓ Expresar opiniones en torno a problemáticas ecológicas.	• Realizar una petición sobre problemáticas ecológicas y sus consecuencias. • Brainstorming sobre problemas ambientales en Colombia.	❖ Memoria. ❖ Cooperación con sus compañeros.	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ Auditivo	• Jerarquización • Análisis • Asociación • Retención	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística
20	✓ Crear un proyecto de reciclaje en torno a los problemas de contaminación existentes en la comunidad educativa.	• Organización de secuencias. • Selección de verdadero o falso según información proporcionada en los videos.	❖ Memoria. ❖ Cooperación con sus compañeros. ❖ Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	❖ Lector-escritor ❖ Auditivo ❖ Visual	• Análisis • Pensamiento	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral	• Lingüística • Sociolingüística

21	✓ Motivar a los discentes desde tres perspectivas al ahorro del agua. ✓ Dar opiniones personales sobre temas de interés general	• Uso del video como herramienta de comprensión. • Ejercicios de repetición.	❖ Cooperación con sus compañeros. ❖ Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Pensamiento	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística
22	✓ Reflexionar sobre acciones y posibles consecuencias en torno a una actividad familiar típica colombiana.	• Uso del video como herramienta de comprensión. • Ejercicios de repetición. • Creación de poster sobre la preservación de ríos.	❖ Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	❖ Lector-escritor ❖ Kinestésico	• Análisis • Identificación	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Comprensión oral	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
23	✓ Reflexionar sobre el ahorro de energía en la comunidad.	• Llenar espacios en blanco. • Uso del videoReflexión acerca de propuestas ecológicas de ahorro de energía.	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas.	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ Auditivo	• Análisis • Identificación	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística
24	• Crear memes sobre la preservación del medio ambiente.	• Selección verdadero o falso. • completar espacios en blanco.	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas.	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ kinestésico	• Pensamiento • Análisis	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral.	• Lingüística • Sociolingüística
25	• Participar activamente en el concurso de retos intelectuales sobre el cuidado del medio ambiente.	• Selección de la respuesta correcta. • Armar rompecabezas.	❖ Cooperación con sus compañeros. ❖ Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Pensamiento	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral.	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
26	• Participación activa en el bingo lexical	• Sopa de letras • Ejercicios de repetición.	❖ Cooperación con sus compañeros. ❖ Memoria	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Identificación	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística

	- sobre el medio ambiente. - Reciclar vocabulario acerca de temas vistos en clase.						
27	Reconocer tradiciones y costumbres en torno al cuidado del medio ambiente en 5 diferentes lugares del mundo.	Clasificación de tradiciones y costumbres para cuidar el planeta.	- Cooperación con sus compañeros. - Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	- Visual - Lector-escriptor	- Análisis - Identificación	- Lectura - Escritura	- Lingüística - Sociolingüística
28	Reflexionar sobre las redes sociales y su impacto en los adolescentes.	- Completar espacios en blanco. - Responder preguntas con argumentación.	- Cooperación con sus compañeros. - Uso de elementos lingüísticos en situaciones significativas	Lector-escriptor	- Análisis - Identificación - Pensamiento	- Lectura - Escritura - Producción oral.	- Lingüística - Sociolingüística
29	Reflexionar sobre lo aprendido durante las sesiones de la unidad didáctica parte 1	- Responder preguntas con argumentación. - Rúbrica de autoevaluación.	Uso de elementos lingüísticos en situaciones significativas	- Visual - Lector-escriptor - Auditivo	- Pensamiento - Análisis	- Producción oral - Escritura - Comprensión oral	- Lingüística - Sociolingüística - Intercultural
30	Reflexionar sobre lo aprendido durante las sesiones de la unidad didáctica parte 2	- Uso del reciclaje - Actividad lúdica. - Brainstorming.	- Memoria - Cooperación con los compañeros	- Visual - Lector-escriptor	- Pensamiento - Retención - Análisis	- Lectura - Escritura - Producción oral	- Lingüística - Sociolingüística

SECUENCIA DE ACTIVIDADES
CUARTO PERÍODO ACADÉMICO
WAY TO GO, SEVENTH GRADE
GLOBALIZATION: international cultures

MOMENTO DE APRENDIZAJE	METAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	RECURSOS	TIPO DE EVALUACIÓN

1.EXPLORACIÓN CONFLICTO COGNITIVO <i>Momento de acercamiento y desequilibrio</i> OBJETIVO DE ESTA FASE: Estimular los saberes previos de los educandos mediante el desequilibrio cognitivo y la confrontación de retos y enigmas existenciales, a fin de motivarlos intelectualmente.	<i>Generar motivación en los participantes, ofreciéndoles retos intelectuales que fortalezcan su capacidad de participación y motivación intrínseca.</i> <i>Incentivar procesos metacognitivos en los estudiantes, para que conozcan sus procesos de aprendizaje y visualicen desde el error, el punto de partida para la construcción de saberes, mediante la confrontación de su pensamiento y la realidad externa.</i>	^a sesión <i>(Una hora)</i>	Estrategia 1. THE GLOBALIZATION TEST: WHAT OF THESE PLACES ARE KNOWN FOR YOU? Dinámica: Durante esta sesión, el profesor buscará indagar por los presaberes de los estudiantes. La idea es que tan solo con un icono, una imagen, un sonido o una fotografía típica de un lugar, los estudiantes sepan qué país es. <i>Primer momento:</i> El docente indagará por distintos lugares del mundo que poseen un símbolo o icono para ser identificados. <i>Segundo momento:</i> En este segundo momento, los estudiantes dirán qué sitios del mundo son los mostrados y por qué. Es importante que estos lugares se relacionen con los símbolos culturales que se conocen a nivel internacional. <i>Tercer momento:</i> Para dar conocimiento de los sitios y sus diversos símbolos culturales, el profesor expondrá en video una serie de reseñas de los sitios. Para finalizar se hará una pequeña reflexión a manera de conversatorio, en segunda lengua.	ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes compararán las oraciones elaboradas con las de otros compañeros.
	<i>independiente de la forma en que un texto es presentado</i>	^a sesión <i>(una hora)</i>	Estrategia 2. HELPING A LOST TOURIST: BE A GUIDE Dinámica: El reto intelectual de esta sesión: Ante un turista extranjero perdido, el participante	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador

			deberá indicarle mediante instrucciones, la forma de ubicarse en la ciudad. <i>Primer momento:</i> El docente dará las instrucciones de la dinámica de la sesión. Se deberán organizar en grupos de cuatro participantes. <i>Segundo momento:</i> En este momento aparecerá en escena Ryan, un turista estadounidense perdido en el barrio Villa Helena (o el barrio donde se encuentre ubicado la institución educativa) de Bucaramanga. Cada grupo deberá escribir una guía que le permita a Ryan ubicarse en la ciudad, hospedarse, alimentarse, entretenerse y además, que no lo roben <i>Tercer momento:</i> Cada grupo expondrá el texto tipo guía generado para el turista. Es importante que se puedan ayudar con diapositivas, fotografías y todo cuanto esté a su alcance.	LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 3. COMPARING DISTRICTS OF THE NORTH: COMPARATIVES AND SUPERLATIVES Dinámica: Para llegar al uso de los comparativos y superlativos, el docente invitará a que comparen los barrios de la zona Norte de la ciudad. <i>Primer momento:</i> En plataforma, los participantes verán distintos ejemplos del uso de comparativos y superlativos para ser aplicados en	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto

			adjetivos. <i>Segundo momento:</i> En este instante, el docente empleará el monitor general en simultánea con cada pantalla de los estudiantes, para explicar la estructura gramatical y las reglas que rigen el uso de comparativos y superlativos. <i>Tercer momento:</i> En este instante y con la ayuda de sus saberes previos, los estudiantes responderán un test urbano dejado en la plataforma. Allí, emplearán los comparativos y superlativos para medir y demostrar el tamaño de los barrios de la zona Norte de Bucaramanga.		de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 4. CREATING A VIDEO-CLIP FOR TOURISTS: FIVE BEAUTIFUL THINGS OF THE NORTH Dinámica: Con el propósito de personificar a un <i>influencer</i>, los participantes de la presente investigación generarán un video clip con la moda de los TOP. En este clip deberán incluir aspectos positivos de nuestro país. <i>Primer momento:</i> A manera introductoria, los estudiantes verán una pequeña recopilación de tres <i>Youtubers</i> que recorren el planeta dando a conocer las maravillas de cada país. A manera de inspiración, serán revelados algunos de los aspectos que estos emplean. <i>Segundo momento:</i> En grupos de tres	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			participantes, los estudiantes se organizarán y prepararán un pequeño tour virtual por el Norte de Bucaramanga. Además de que el objetivo es hacerlo viral, es importante que se muestren las maravillas naturales y culturales que la comunidad posee, en convergencias con el toque de aventura que implicaría visitar este sector de la ciudad. <i>Tercer momento:</i> Completamente en segunda lengua, los estudiantes grabarán su clip, que será posteado además, en los sitios dispuestos por el maestro para tal fin en los sitios virtuales.		
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 5. BEAUTIFUL PLACES: DESTINIES FOR VISITING IN THE FUTURE Dinámica: Como lista de motivación en el mediano o largo plazo, el docente invitará a crear un número de lugares hermosos de nuestra patria, para que los estudiantes los visiten algún día. Además, se tendrán en cuenta las razones que los llevan a elegir estos sitios. <i>Primer momento:</i> Como motivación inicial, se mostrará un video con aspectos atractivos de diversos lugares de Colombia. <i>Segundo momento:</i> Aquí, se invitará a los participantes a escribir su lista a mediano y largo plazo, respecto al	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			proyecto tipo sueño, de visitar cualquiera de estos lugares. <i>Tercer momento:</i> En este instante, los estudiantes compartirán su lista de lugares a visitar. El conversatorio se efectuará completamente en segunda lengua.		
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 6. THE WORLD TOUR: TRAVELING AROUND OUR PLANET Dinámica: En el transcurso de la presente sesión, el investigador llevará a los educandos a un recorrido virtual, aprovechando la magia de la tecnología. Mediante clips, imágenes y audios, los participantes conocerán diversos sitios y culturas del orbe. <i>Primer momento:</i> Desde la plataforma, se proyectará un tour internacional, con guía turístico y diversas perspectivas: aire, tierra, agua. <i>Segundo momento:</i> En el cuaderno de apuntes, los participantes tomarán nota de aquellos aspectos que más les llamaron la atención. <i>Tercer momento:</i> REFLEXIÓN: Este instante será aprovechado por los educandos para manifestar como se sintieron a lo largo de la sesión. Es importante recalcar que la conversación se realizará completamente en inglés y el docente tendrá en cuenta aspectos como fonética y pronunciación	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			adecuada de las palabras.		
2. ELABORACIÓN INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS Y ANÁLISIS <i>Acercamiento al conocimiento desde lo cultural y autóctono</i> OBJETIVO DE ESTA FASE: Identificar aspectos propios de la cultura de los participantes a fin de indagar desde tales perspectivas, por nociones que pueden ser soporte en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma extranjero, inglés.	<i>Identificar el significado que posee cada raga-face</i>	^a sesión (Una hora)	Estrategia 7. LATIN AMERICAN CULTURE: USE OF THE PRESENT CONTINUOUS Dinámica: La meta de la presente sesión es dar a conocer aspectos de nuestra América. Además, incluir el presente continuo como refuerzo gramatical. <i>Primer momento:</i> El docente dará instrucciones de la dinámica. <i>Segundo momento:</i> Con un pequeño reel de videos, los estudiantes verán, en primera instancia la gramática, el uso del presente continuo. En seguida, conocerán una mirada interesante de cómo nos perciben a los latinoamericanos en Europa. Con estos insumos, pasarán al siguiente segmento de la sesión. <i>Tercer momento:</i> Los participantes desarrollarán la actividad propuesta en plataforma. Esta tendrá en cuenta los cuatro aspectos comunicativos: <i>speaking, listening, writing and Reading.</i>	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETEROEVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		^a sesión (Una hora)	Estrategia 8. WHERE ARE YOU GOING TO ON VACATION? Dinámica: Mediante la narración de sus experiencias más cercanas, los estudiantes hablarán de los	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA	TIPO DE EVALUACIÓN HETEROEVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador

			lugares que visitan en vacaciones. Allí, describirán los sitios y lo que más les gusta de ellos. <i>Primer momento:</i> Los estudiantes se organizarán en grupos de tres participantes. <i>Segundo momento:</i> Entre ellos, contarán qué lugares frecuentan en vacaciones. De ser posible, alistarán una pequeña exposición con diapositivas para dar a conocer estos sitios. <i>Tercer momento:</i> En este momento final, cada grupo dará a conocer los lugares que frecuentan en vacaciones y lo más importante: qué les divierte y les encanta de estos sitios.	INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		^a sesión (dos horas)	Estrategia 9. ROLEPLAY: BECOMING LATIN AMERICAN Dinámica: Con base en la sugerencia temática presentada por el profesor a los estudiantes en forma de clips y diapositivas, los participantes crearán una dramatización, donde jugarán a ser latinoamericanos. Algo interesante es que estos juegos estarán orientados completamente en segunda lengua. <i>Primer momento:</i> Como proyección, los estudiantes verán una serie de videos donde se muestran aspectos inherentes a cada cultura latinoamericana. <i>Segundo momento:</i> Se organizarán en grupos		TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			de cuatro estudiantes. Tendrán un tiempo de media hora para preparar la dramatización. <i>Tercer momento:</i> DRAMATIZACIÓN: En este instante, bajo la supervisión del investigador, los estudiantes harán su obra teatral, representado el lugar que les correspondió.		
		0ª sesión (Una hora)	Estrategia 10. CREATE A POSTER: WHY MUST YOU VISIT COLOMBIA? Dinámica: Con la intención de invitar a extranjeros para que visiten nuestro hermoso país, los educandos buscarán aspectos interesantes en tanto a cultura, sitios y experiencias, con la intención de ofertarlos en un póster. La creatividad será crucial en esta sesión. <i>Primer momento:</i> Los estudiantes se organizarán en grupos de tres participantes. <i>Segundo momento:</i> En los grupos, los estudiantes crearán invitaciones en forma de carteles, con la intención de incentivar el turismo. <i>Tercer momento:</i> INVITACIÓN: Con los pósteres, se hará un video donde se invitará a los extranjeros a reserven a Colombia como un destino turístico de alto impacto. El video se posteará en los sitios determinados por el docente, de	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			manera previa, para tal fin.		
		1ª sesión (Una hora)	Estrategia 11. VESTIGES OF THE PAST: CAFÉ MADRID TRAIN STATION: THE PAST TENSE Dinámica: Con algo de información facilitada por el maestro, los educandos prepararán una exposición. En esta se rescatará un sitio crucial del Norte de Bucaramanga: La estación de trenes del Café Madrid. <i>Primer momento:</i> En plataforma, se destinará un video para culturizar a los participantes: La estación de trenes del Café Madrid. <i>Segundo momento:</i> En grupos de 4 educandos, se preparará la exposición que combinará el conocimiento en segunda lengua y el rescate de los sitios históricos del norte de la ciudad. <i>Tercer momento:</i> EXPOSICIÓN: Completamente en segunda lengua, los estudiantes efectuarán la exposición. Es importante aclarar que todos los aspectos relevantes de la gramática y la fonética serán tenidos en cuenta.	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		2ª sesión (Una hora)	Estrategia 12. MY DAY WITH 3 DOLLARS Dinámica: A partir de algunas experiencias famosas en la web, se sugerirá a los estudiantes que generen una lista de alimentos y	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el

			suministros que podrán ser adquiridos con tres dólares ¿podrán sobrevivir los participantes con tal cifra durante un día? <i>Primer momento:</i> Desde tres perspectivas, los estudiantes tendrán acceso a <i>Inflencers</i> que sobreviven en distintos lugares del orbe con tan solo 1 dólar al día. El reto dará respuesta a la última moda en la web. Los <i>Challenges</i>. <i>Segundo momento:</i> De forma escrita, cada estudiante creará los pasos para sobrevivir diariamente con esta cifra económica tan reducida. <i>Tercer momento:</i> Como producto de la sesión, los participantes crearán un video donde expondrán todas las peripecias que tendrán que pasar para sobrevivir con 3 dólares al día. Revelarán por supuesto, sus argucias y conocimiento empírico en la zona Norte de Bucaramanga, con el fin de lograrlo.	LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
3. ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO <i>Solidez en las nociones adquiridas</i> OBJETIVO DE ESTA FASE: Consolid		3ª sesión (Una hora)	Estrategia 13. CITIES OF COLOMBIA: TOP 5 Dinámica: En un comienzo se compartirá a los estudiantes información estadística sobre las cinco ciudades más grandes de Colombia. El objetivo es que se familiaricen con sus aspectos más relevantes y preparen una exposición. <i>Primer momento:</i>	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN:

ar aspectos propios de la gramática del inglés, a partir de actividades inherentes a temas sociales y culturales de estrecha cercanía al entorno de los participantes.			Los estudiantes verán un video donde se revelará datos estadísticos reales de las principales ciudades colombianas. Además, se conocerán detalles culturales, históricos y anecdóticos de cada núcleo urbano. <i>Segundo momento:</i> En este instante, el docente dará instrucciones del montaje de la exposición. Es importante agregar que los participantes contrastarán sus propias experiencias como habitantes de Bucaramanga, frente a las experiencias que viven los habitantes de las otras ciudades. <i>Tercer momento:</i> <i>Socialización:</i> Totalmente en segunda lengua, se efectuará la exposición. En esta se mostrará, una caracterización de cada ciudad colombiana. Dicho sea de paso, esta serie de exposiciones tendrá un carácter global, de invitación al turismo y a la admiración de las maravillas que cada ciudad ofrece.	HOJAS	Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		4ª sesión (Una hora)	Estrategia 14. TRADITIONAL RECIPES: MY COLOMBIAN CUISINE Dinámica Mediante esta sesión se dará la oportunidad a los participantes de que den a conocer las recetas que preparan en sus casas. El menú incluirá desde las más básicas hasta las más elaboradas, al estilo “receta de la abuela”.	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN:

			<i>Primer momento:</i> Se organizarán cinco grupos. Para cada uno, el docente asignará una misión: compilar cualquier receta, sencilla o de ancestros que conozcan. El objetivo será hacerla famosa. <i>Segundo momento:</i> Este es el momento de la creación. Es importante tener en cuenta que cada grupo generará un texto instructivo, donde además habrá una introducción que invitará a consumir y deleitarse con el platillo. <i>Tercer momento:</i> En este, se efectuará la socialización. Los participantes darán a conocer la receta que será socializada completamente en segunda lengua.	HOJAS	Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		5ª sesión (Una hora)	Estrategia 15. MAGICAL PLACES IN COLOMBIA Dinámica: Mediante la proyección inicial de un video y la posterior profundización a partir del material disponible en la plataforma, los estudiantes conocerán lugares extraordinarios de nuestro territorio nacional. <i>Primer momento:</i> Será el momento de ingresos a la plataforma. Allí, a elección del estudiante se destinará un tiempo de 15 minutos para que reciba insumos intelectuales. Videos, notas de un blog e infografías con información esencial de Colombia. <i>Segundo momento:</i> En los grupos	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			establecidos, prepararán la exposición. Es importante tener en cuenta la creatividad. Sobra decir que se tendrán muy en cuenta los aspectos de orden gramatical: ortografía, pronunciación entre otros... <i>Tercer momento:</i> Actividad propositiva: Completamente en inglés, los estudiantes efectuarán la exposición. Con invitación a visitar las maravillas de nuestro país, darán cierre a la sesión.		
		6ª sesión (Una hora)	Estrategia 16. BECOME AN NORTHERN CITY EMBASSADOR Dinámica: Ya que los participantes son lugareños de la comunidad donde la presente intervención se realiza, tendrán toda la potestad, conocimiento y práctica para dar a conocer este sector de la ciudad: una mezcla entre conocimiento empírico y algunos tips teóricos a fin de crear un ejercicio interesante. <i>Primer momento:</i> El profesor mostrará algunos testimonios internacionales: chicos de la edad de los participantes que se han convertido en embajadores regionales de sus lugares de origen. En los videos que se proyectarán, los educandos del grado séptimo tendrán la oportunidad de ver el conocimiento de sus culturas que estos jóvenes embajadores poseen. <i>Segundo momento:</i> Cada estudiante tomará	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			un pequeño tutorial en plataforma. El título de la serie: ¿Cómo volverte un embajador de tu cultura? A continuación, cada estudiante grabará un pequeño clip, con un máximo de duración de tres minutos. El objetivo de este será “Dar a conocer la cultura y los valores invaluable del Norte de Bucaramanga, en tanto a comida, gente, música y folclore...” <i>Tercer momento:</i> En los sitios asignados por el docente, se postearán las creaciones audiovisuales generadas por los educandos. De ser posible, se darán a conocer por las redes sociales, a fin de hacerlas virales. TAREA: Buscar un sitio interesante de la ciudad y tomarle la mayor cantidad de fotografías que sea posible.		
		7ª sesión (Una hora)	Estrategia 17. VILLA HELENA IN LITERATURE: PICTURES BECOMING TALES... Dinámica: Con el material recolectado en la actividad que el docente investigador les dejó en la sesión anterior, los educandos propiciarán el espacio para la creación literaria. La historia se basará en el registro fotográfico generado como tarea. <i>Primer momento:</i> El docente organizará a los educandos en grupos de tres personas. Allí, entre las fotografías traídas, elegirán la que más les guste y con base en esta, crearán una	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes

			historia con trasfondo. <i>Segundo momento:</i> Con la historia recién creada, desarrollarán unas diapositivas que se alistarán para ser socializadas. <i>Tercer momento:</i> Este será el momento de la socialización. Los grupos mostrarán una historia literaria donde, a partir de una fotografía leerán una historia itera inventada.		socializarán lo producido.
		8ª sesión (Una hora)	Estrategia 18. THE LEXICAL GAME: FIND THE VOCABULARY Dinámica: En plataforma estará disponible el juego: hallazgo léxico a partir del conocimiento adquirido a lo largo de las sesiones. <i>Primer momento:</i> Este será el instante para que le docente dé las instrucciones al respecto. Los estudiantes deberán seguir ciertos pasos en el juego próximo a ejecutarse en plataforma. La dinámica de este juego será individual. <i>Segundo momento:</i> Será el momento del concurso. Quien mejor administre sus recursos irá avanzando en las etapas que serán tres: por supuesto eliminatorias hasta llegar a la gran final donde habrá campeón y subcampeón. <i>Tercer momento:</i> Como cierre, se efectuará un instante conversacional completamente en segunda lengua.	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			Allí, los participantes podrán manifestar como se sintieron y qué fue lo que más les gusto de la actividad.		
4.EXPR ESIÓN, aplicación del conocimiento <i>Pragmática de las nociones adquiridas sobre lo socio-cultural</i> OBJETIVO DE ESTA FASE: Proponer , a partir de la combinación entre el conocimiento enciclopédico y la cotidianidad, actividades que afiancen la interacción del estudiante con la segunda lengua, desde la perspectiva de la practicidad y el diario vivir.		9ª sesión (Una hora)	Estrategia 19 YOUR MUSIC, YOUR STYLE... Dinámica: En contraste con diversos tipos de gustos musicales de jóvenes que poseen las mismas edades de los participantes, los estudiantes de séptimo revelarán qué música les gusta y darán razones del porqué. <i>Primer momento:</i> El investigador aprovechará este instante para hacer preguntas relacionadas con las tendencias y gustos musicales de los jóvenes participantes. <i>Segundo momento:</i> En plataforma, el docente habrá dejado previamente un pequeño <i>test</i> sobre gustos y tendencias musicales. Para contrastarlos con las tendencias de educandos de otros países, los participantes verán clips de video de chicos de muchas latitudes, donde manifestarán qué géneros les encantan y por qué. <i>Tercer momento:</i> A manera de cierre, se hará un conversatorio completamente en segunda lengua. Allí, los participantes manifestarán qué aspectos les atraen de su música favorita. Expondrán de manera espontánea y libre, los detalles que más les agradan de sus géneros	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			musicales favoritos.		
		0ª sesión (Una hora)	Estrategia 20. THE NORTHERN MENU: WHAT DO WE EAT? Dinámica: Organizados en grupos de cuatro estudiantes, habrá espacio para gestar, diseñar y compartir en inglés, una serie de recetas típicas del Norte de Bucaramanga. <i>Primer momento:</i> El docente investigador dará las instrucciones de la dinámica. Se organizarán grupos de tres integrantes. El nombre del momento inicial será denominado por el docente: “<i>Becoming a Northern Chef</i>”. <i>Segundo momento:</i> En común acuerdo, al interior del grupo se hablará y concretará una receta local. Sin importar que se trate de la receta más humilde o más extravagante, el proceso de cocción y preparación se detallará en un texto completamente escrito en segunda lengua. <i>Tercer momento:</i> Este será el momento de la socialización. Es importante manifestar que la conclusión de esta sesión tendrá una extensión hacia la próxima clase, en cuyo comienzo se traerá una pequeña muestra gastronómica local que se compartirá a manera de degustación.	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		1ª sesión (Una hora)	Estrategia 21. A DIFFERENT EXPERIENCE: DO AN EXCHANGE TRIP TO THE	RECURSOS ACCESO A LA	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN:

			UNITED KINGDOM Dinámica: La primera carta desde territorio extranjero y más aún, un país de habla inglesa. Los estudiantes se embarcarán en la aventura simulada de viajar en modo de intercambio. Lo interesante será relatar cómo les va en el Reino Unido. <i>Momento preliminar:</i> Los estudiantes harán la degustación que tenían pendiente de la clase anterior. <i>Primer momento:</i> En este segmento, los participantes verán un video de un chico australiano que se vino en plan de intercambio a Colombia. El clip, brevemente, mostrará el sentir del jovencito. <i>Segundo momento:</i> Cada educando creará una carta para sus familiares. La misma será postzada en la plataforma, de manera que sus compañeros la podrán visualizar, comentar y dar likes. <i>Tercer momento:</i> REFLEXIÓN: En un pequeño conversatorio completamente en segunda lengua, los educandos comentarán la importancia de la familia, los valores, la nostalgia y el hecho de viajar. Desde la imaginación proyectarán sus perspectivas intelectuales y por supuesto, emocionales.	PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		2ª sesión (Una	Estrategia 22. GETTING FUN! A JOURNEY IN “LA REPRESA”	RECURSOS ACCESO A	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-

		hora)	WITH MY FRIEND RICHARD Dinámica: En compañía de un amigo recién llegado de Londres, los participantes se darán a la tarea de “untarlo” de cultura Norte de Bucaramanga. Entre diversos aspectos culturales, musicales y gastronómicos, se llevarán a Richard al sitio de esparcimiento conocido como “La Represa” <i>Primer momento:</i> En audio, Richard, un chico británico se dirigirá a los educandos del grado séptimo. Les contará los locos deseos que tiene de ir a conocer Bucaramanga y de vivir una experiencia inolvidable con ellos en su lugar favorito para bañarse. <i>Segundo momento:</i> Los participantes escribirán qué pasos tendrán en cuenta para llevar a Richard a que se divierta con ellos. <i>Tercer momento:</i> En este momento, socializarán cómo se sintieron con esta experiencia distinta. Contarán, además, qué aspectos les hicieron sentir a gusto y cuáles les hicieron sentir temor.	LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		3ª sesión (Una hora)	Estrategia 23. DISCOVERING DIFFERENT PERSPECTIVES: PRESENT PERFECT TENSE Dinámica: Basados en videos que muestran perspectivas culturales de distintos países del mundo, los participantes expondrán aspectos cotidianos en otros sitios y quizás	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los

			raros, aquí. <i>Primer momento:</i> Los estudiantes verán un <i>reel</i> de videos con aspectos profundos de cada cultura mundial: folclore, comida, deportes, tradiciones, historia, música, entre otros... <i>Segundo momento:</i> Se organizarán grupos de 4 estudiantes. Estos deberán organizar carteles para ser expuestos. En los Posters, expondrán ideas muy concretas de las culturas mundiales. Para ello, emplearán los rasgos gramaticales estudiados de manera precedente. <i>Tercer momento:</i> Se efectuará la exposición. Además del fondo (aspectos culturales mundiales) se tendrán en cuenta la forma (gramática y pronunciación).	CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		4ª sesión (Una hora)	Estrategia 24. TRADITIONS OF THE WORLD Dinámica: Con el fin de dar a conocer el Norte de Bucaramanga al mundo, los participantes escribirán una carta que, de acuerdo con la dinámica de esta sesión (al azar) será enviada a un remitente de cualquier país localizado en cualquiera de los continentes. <i>Primer momento:</i> En video, los estudiantes tendrán la oportunidad de conocer cartas de jóvenes de sus edades, escritas en los seis continentes. Para dar contraste, verán testimonios de	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes

			niños en medio de la guerra en Oriente Medio, hasta príncipes europeos que derrochan lujos y comodidades. <i>Segundo momento:</i> Además de las instrucciones, el maestro invitará a que los estudiantes creen una carta para un ser humano de su misma edad, al azar, en otro lugar del planeta. Allí, es importante que se empleen los diversos recursos gramaticales ya adquiridos a lo largo de las sesiones precedentes. <i>Tercer momento:</i> ACTITUD PROPOSITIVA La carta, sintética, contundente y escrita completamente en inglés, será enviada a diversos destinatarios alrededor del mundo. Los mismos ya habían sido contactados por el docente investigador.		socializarán lo producido.
5. ANÁLISIS DE LA INTERIORIZACIÓN DEL APRENDIZAJE OBJETIVO DE ESTA FASE: Verificar los progresos de los educandos, con relación a las etapas pretéritas en el mismo proceso.		5ª sesión (Una hora)	Estrategia 25. WHAT DO YOU DO IF... THE WEATHER IS NOT GOOD. Dinámica: El objetivo de esta sesión es contrastar las condiciones climáticas de nuestro país que se encuentra en la línea ecuatorial y aquellos que poseen estaciones. Se formarán 5 grupos y cada uno hablara de la adaptación que es necesaria hacer para protegerse de las adversidades del clima. <i>Primer momento:</i> Con el objetivo de explorar saberes previos, el docente	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad

			realizará algunas preguntas al grupo: ¿qué hacen ante las condiciones climáticas difíciles? ¿Frio? ¿Calor? <i>Segundo momento:</i> Aquí, los participantes conocerán a diez chicos de diversas regiones del mundo. Los videos, completamente en inglés, deberán ser interpretados sin subtítulos. Cada ciudadano del mundo mostrará de qué manera se adapta a sus condiciones climáticas, de acuerdo con los saberes de su cultura específica. <i>Tercer momento:</i> Cada estudiante creará un pequeño registro en video de cómo se protege de las condiciones climáticas. Dirá además, qué le gusta y qué le disgusta del clima en la región en que habita.		complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		6ª sesión (Una hora)	Estrategia 26. VISITING COLOMBIA: WHAT KIND OF CLOTHES I MUST WEAR IN EVERY PLACE Dinámica: Con un divertido video, los estudiantes tendrán la oportunidad de experimentar un tour virtual a través de toda Colombia. Lo más importante: conocerán los distintos tipos de ropa que deben usar para adaptarse a los diversos pisos térmicos. <i>Primer momento:</i> En este primer instante, los participantes verán un video que muestra los diversos pisos térmicos de las ciudades colombianas y la clase de ropa que se debe usar en cada una	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			de ellas. <i>Segundo momento:</i> Luego de las instrucciones dadas por el investigador, los estudiantes empezarán un divertidísimo juego, donde tendrán a un personaje virtual que deberán vestir de acuerdo a los lugares que visiten. Se trabajará vocabulario de ropa (<i>clothes</i>). <i>Tercer momento:</i> REFLEXIÓN: A manera de cierre, se hará un conversatorio completamente en segunda lengua. Con estas conclusiones se dará cierre a la sesión número 26.		
		7ª sesión (Una hora)	Estrategia 27. CREATING MEMES: THE DIFFERENT CULTURES MAKE US HAPPY Dinámica Con el objetivo de hacer viral sus creaciones, los estudiantes postearán memes con mensajes de invitación al respeto por la diversidad. La difusión se hará en los sitios web específicamente destinados por parte del docente investigador. <i>Primer momento:</i> Además de las directrices otorgadas por el docente, los estudiantes verán la proyección del video "COMO CREAR MEMES FACILMENTE" (Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=FJJ2tpcjsw&t=163s) <i>Segundo momento:</i> Con base en las directrices del maestro y los pasos	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			dados en el video, los estudiantes crearán una serie de memes motivadores. El mensaje: disfrutar la diversidad de las culturas del mundo y hacer entender que este hecho nos hace ricos como civilización. <i>Tercer momento:</i> ACTITUD PROPOSITIVA Cada estudiante posteará su meme desde el perfil creado y afiliado a la página de Facebook dispuesta al comienzo de la investigación para dicho fin. Cuanto más viral sea este producto, tanto mejor.		
		8ª sesión (Una hora)	Estrategia 28. BECOME AN INFLUENCER: CONNECT YOURSELF WITH THE WORLD Dinámica En los tres pasos de esta sesión se encaminará a los participantes a diseñar, proyectar y grabar un video donde se sinteticen todos los aprendizajes adquiridos a los largo de las sesiones. De manera ulterior, se buscará afectar a la comunidad, esto es, trascender el aula. <i>Primer momento:</i> El docente proyectará un video tipo tutorial en el cual, los estudiantes podrán apreciar los pasos adecuados o recomendados a seguir, para crear un buen video. <i>Segundo momento:</i> Los estudiantes estructurarán su plan: paso a paso, los ingredientes del clip. <i>Tercer momento:</i>	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.

			Una vez obtenidos los pasos, se procederá con la grabación del video. En seguida, se procederá a cargar en los sitios establecidos por el docente. Allí, se podrá comentar, dar likes y otras acciones de las redes sociales y los sitios destinados a la interacción de usuarios en la web.		
		9ª sesión (Una hora)	Estrategia 29. CONVERSATIONAL Dinámica: Con el objeto de estimular la parte hablada de los participantes en segunda lengua, el profesor dirigirá un pequeño conversatorio, direccionado a partir de preguntas orientadoras. MOMENTO PRELIMINAR: El profesor efectuará una serie de preguntas orientadoras, concernientes al tema de la globalización, el turismo y el conocimiento de la aldea global. <i>Segundo momento:</i> Con base en las preguntas orientadoras por parte del maestro investigador, empezará la ronda conversacional por parte de los educandos. <i>Tercer momento:</i> Con la intención ulterior de la reflexión, como cierre, los estudiantes compartirán su punto de vista con relación al desarrollo de las 28 sesiones de la presente secuencia didáctica.	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN: A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
		0ª sesión (Una hora)	Estrategia 30. REFLECTIONS: TALK ABOUT YOU FELT IN THIS SECOND TERM	RECURSOS ACCESO A LA PLATAFORMA	TIPO DE EVALUACIÓN HETERO-EVALUACIÓN:

			Dinámica: En esta sesión final se busca efectuar una reflexión de todo lo realizado a lo largo de las treinta sesiones. <i>Primer momento:</i> Los estudiantes se organizarán en grupos de tres estudiantes. En seguida, reflexionarán sobre todo lo que han efectuado a lo largo de la unidad didáctica. <i>Segundo momento:</i> Mediante la modalidad de “Lluvia de ideas” los estudiantes dinamizarán una retroalimentación de todo el proceso, destacando las ideas y nociones que más recuerden. <i>Tercer momento:</i> A fin de reforzar y ratificar los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica, los estudiantes manifestarán qué emociones y nociones nuevas se han generado en ellos. Además de lo anterior, podrán hacer sugerencias reflexivas y aspectos que a ellos les gustaría integrar a las siguientes sesiones y secuencias didácticas. Con esto, se dará cierre a la presente concatenación de unidades didácticas.	MA INTERNET LAPICEROS CUADERNO DE INGLÉS HOJAS	A lo largo del proceso, el docente-investigador irá observando el progreso y trabajo efectuado por los estudiantes. COEVALUACIÓN: Al final de la sesión, como resultado o producto de la actividad complementaria, los estudiantes socializarán lo producido.
TOTAL DE SESIONES Y HORAS	30 SESIONES (30 HORAS)				
OBSERVACIONES					

SESIÓN	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD EN LA PLATAFORMA	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	CANAL DE PERCEPCIÓN QUE SE PRIVILEGIA	PROCESO COGNITIVO QUE SE PRIVILEGIA	HABILIDAD QUE SE FORTALECE	COMPETENCIA

1	✓ Crear enlaces mentales entre la globalización y sus palabras claves. ✓ Activar presaberes de los estudiantes entorno a la globalización.	• Asociación simple • Shadowing (repetición).	❖ Modelado para crear oraciones en situaciones reales. ❖ Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario nuevo y utilizarlo en un contexto significativo.	❖ Lector - Escritor ❖ Visual	• Análisis • Asociación • Codificación	❖ Producción oral ❖ Escritura ❖ Escucha	• Lingüística • Socio-lingüística
2	✓ Utilizar correctamente el imperativo para dar instrucciones.	• Selección opciones verdadero o falso con base en los videos. • Corrección y justificación de ítems falsos.	❖ Uso de imágenes para predecir de que se trata el texto. ❖ Búsqueda de ideas principales sobre las vidas de los deportistas .. ❖ Realización de preguntas para luego responderlas.	❖ Lector- Escritor. ❖ Visual	• Atención • Análisis • Retención y recuento. • Generalización	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Habla	• Lingüística • Socio-lingüística
3	✓ Usar palabras en diferentes contextos (adjetivos y adverbios). ✓ Proveer información sobre temas conocidos por los estudiantes.	• Creación de respuestas acuerdo a la preguntas orales del profesor. • Responder a preguntas usando los comparativos y los superlativos.	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones reales. ❖ Realización de preguntas y cooperación con sus compañeros.	❖ Kinestésico ❖ Auditivo ❖ Visual	• Atención • Análisis • Retención y recuento	❖ Producción oral. ❖ Comprensión oral	• Lingüística • Sociolingüística
4	✓ Crear un video sobre los aspectos positivos del país. ✓ Comprender y extraer la	• Llenar espacios en blanco. • Brainstorming.	❖ Uso de imágenes para predecir de que se trata el texto. ❖ Búsqueda de idea general	❖ Lector-escritor ❖ visual	• Asociaciones	❖ Lectura	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural

	información global y específica predecible de textos con un vocabulario frecuente. ✓ Escribir textos cortos en los que expreso contraste entre un deporte electrónico y un deporte común.		del texto. ❖ Agrupación de palabras ❖ Realización de preguntas para luego responderlas				
5	✓ Reconocer los sitios turísticos más representativos de Colombia. ✓ Reciclar vocabulario a través de una actividad significativa.	• Composición escrita de las sitios más atractivos que identifican en el video al igual que adición de otras sitios que no aparecen en él.	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones reales ❖ Creación de vínculos mentales a través de imágenes y sonidos.	❖ Visual ❖ Lector - escritor	• Asociación • Codificación • Identificación	❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
6	✓ Participar activamente durante el tour virtual internacional.	• Completar espacios en blanco. • Selección entre falso y verdadero.	❖ Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario nuevo y utilizarlo en un contexto significativo. ❖ Creación de vínculos mentales a través de imágenes y sonidos	❖ Lector-escritor ❖ visual	• Asociación • Análisis	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
7	✓ Reconocer aspectos de la cultura latinoamericana. ✓ Crear un plegable	• Identificación de actividades culturales de la región a través del video. • Creación de	❖ Trabajo en Equipo ❖ Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario	❖ Lector-escritor ❖ Visual ❖ kinestésico	• Asociación • Análisis • Jerarquización • Codificación	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Comprensión oral	• Lingüística • Sociolingüística

	sobre las actividades más importantes de la región.	la lista de actividades para la elaboración del folleto.	nuevo y utilizarlo en un contexto significativo				
8	✓ Expresar opiniones sobre lugares y experiencias durante el receso estudiantil.	• Ver el video • Escuchar con atención • Responder a preguntas de comprensión. • Determinar semejanzas y diferencias.	❖ Empleo del conocimiento previo para comprender vocabulario nuevo y utilizarlo para almacenar y recuperar nueva información.	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ Auditivo	• Asociación • Comparación • Análisis	❖ Comprensión oral ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
9	✓ Favorecer el conocimiento de los miembros del salón de clase, por medio de la interacción y la práctica de la producción oral (roleplay) y la utilización de conocimientos previos.	• Uso de la lengua a través del juego en un contexto significativo. • Descripción de características culturales de los países latinoamericanos.	❖ Trabajo en equipo. ❖ Respuesta física directa. ❖ Cooperación ❖ Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad.	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ Kinestésico ❖ Auditivo	• Asociación • Análisis • Codificación	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral	• Lingüística • Sociolingüística
10	✓ Crear un poster dirigido a extranjeros para que visiten Colombia durante las vacaciones	• Reconstrucción de contenido gráfico que se encuentra desorganizado. • Brainstorming aspectos interesantes de Colombia	❖ Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad.	❖ Visual ❖ Kinestésico ❖ Lector-escritor	• Asociación • Análisis • Codificación	❖ Producción oral	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
11	✓ Identificar expresiones sobre rutinas y hábitos de los colombianos	• Realización de oraciones descriptivas acerca de rutinas diarias y cuidado personal	❖ Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad. ❖ Práctica de elementos	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Asociación • Comparación	❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística

			lingüísticos en situaciones reales.				
12	✓ Rememorar lugares históricos de la comunidad circundante a la I. E.	- Brainstorming. - Selección de adjetivos. - Selección verdadero o falso según información del video.	- Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad - Memoria.	- Visual - Lector-escritor	- Análisis. - Asociación.	- Escritura - Lectura	- Lingüística - Sociolingüística
13	✓ Escribir pequeños textos sobre temas de interés general (lugares turísticos de Bucaramanga) en contexto significativo ✓ Expresar mis preferencias acerca de un tema de mi entorno.	- Redacción de textos cortos sobre comida típica - Exposición oral sobre lugares turísticos de la ciudad.	- Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas. - Creación de vínculos mentales entre imágenes y sonidos	- Visual - Lector-escritor	- Análisis - Asociación - Retención	- Lectura - Escritura - Producción oral	- Lingüística - Sociolingüística - Intercultural
14	✓ Utilizar adecuadamente el imperativo a través de contexto significativo.	- Identificación de verbos relacionados con comida. - Uso de vocabulario adecuado para descripción de recetas familiares.	Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas	- Visual - Lector-escritor	- Análisis - Asociación - Retención	- Lectura - Escritura	- Lingüística - Sociolingüística
15	✓ Expresar mis preferencias acerca de sitios atractivos colombianos.	- Redacción de textos cortos sobre temas de interés. - Exposición sobre lugares extraordinarios en Colombia.	Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas	- Lector-escritor - Visual - Kinestésico	- Análisis - Asociación - Retención	- Escritura - Producción oral	- Lingüística - Sociolingüística
16	✓ Expresar opiniones personales relación a los aspectos	Responder a preguntas de información de embajadores	Uso de elementos lingüísticos en situaciones	- Visual - Lector-escritor	- Análisis - Asociación - Retención	- Escritura - Producción oral	- Lingüística - Sociolingüística

	positivos del barrio donde viven los estudiantes.	- regionales. - Organización de secuencias	significativas				
17	✓ Crear una historia sobre el barrio donde viven los estudiantes.	- Organización de secuencias. - Completar información sobre el barrio donde viven.	- Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas. - Empleo de conocimientos previos para realización de la actividad - Memoria.	- Visual - Auditivo - Lector-escriptor	- Análisis - Asociación - Retención	- Lectura - Escritura - Comprensión auditiva - Producción oral.	- Lingüística - Sociolingüística
18	✓ Reciclar vocabulario relacionado las lecciones anteriores.	- Descifrar códigos para conocer mensajes sobre lugares. - Puzzle.	Realización de preguntas y cooperación con sus compañeros.	- Visual - Lector-escriptor - kinestésico	- Análisis - Asociación - Retención	- Lectura - Escritura - Producción oral.	- Lingüística - Sociolingüística
19	✓ Expresar opiniones sobre gustos de diversos ritmos musicales.	- Organización de secuencias. - Brainstorming.	- Memoria. - Cooperación con sus compañeros.	- Visual - Lector-escriptor - Kinestésico	- Jerarquización - Análisis - Asociación - Retención	- Lectura - Escritura	- Lingüística - Sociolingüística
20	✓ Expresar en la lengua extranjera platos típicos de la comunidad.	- Brainstorming. - Completar información en blanco.	- Memoria. - Cooperación con sus compañeros. - Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	- Lector-escriptor - Visual	- Análisis - Pensamiento	- Lectura - Escritura - Producción oral	- Lingüística - Sociolingüística
21	✓ Redacción de textos cortos sobre temas de interés. ✓ Dar opiniones personales sobre temas de interés general.	- Uso del video como herramienta de comprensión. - Ejercicios de repetición. - Ejemplo de carta.	- Cooperación con sus compañeros. - Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	- Visual - Lector-escriptor	- Análisis - Pensamiento	- Lectura - Escritura	- Lingüística - Sociolingüística
22	✓ Enseñar los lugares más representativos de las comunas 1 y 2 a un turista	- Brainstorming. - Ejercicios de repetición.	Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	Lector-escriptor	- Análisis - Identificación	- Lectura - Escritura - Comprensión oral	- Lingüística - Sociolingüística - Intercultural

	extranjero.						
23	✓ Expresar experiencias personales significativas que tienen relevancia en el presente. ✓ .	• Responder a preguntas entorno a los videos que muestran perspectivas culturales de diferentes países. • Organización de secuencias.	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas.	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Identificación	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística
24	• Dar a conocer el norte de Bucaramanga al mundo por medio de una carta.	• Brainsorming . • Selección de verdadero o falso. • Organización de secuencias.	❖ Práctica de elementos lingüísticos en situaciones significativas.	❖ Visual ❖ Lector-escritor ❖ kinestésico	• Pensamiento • Análisis • Jerarquización.	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral.	• Lingüística • Sociolingüística
25	• Contrastar condiciones climáticas en Colombia con otros países.	• Identificación de características que hacen parte de las estaciones.	❖ Cooperación con sus compañeros. ❖ Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Pensamiento	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística • Intercultural
26	• Participar activamente en el tour virtual por Colombia.	• Sopa de letras • Ejercicios de repetición. • Selección de vocabulario sobre ropa según la región colombiana.	❖ Cooperación con sus compañeros. ❖ memoria	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Identificación	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística
27	• Reconocer las características de la comunicación pasiva asertiva, agresiva en los seres humanos.		❖ Cooperación con sus compañeros. ❖ Uso del Modelado para crear oraciones en situaciones reales	❖ Visual ❖ Lector-escritor	• Análisis • Identificación.	❖ Lectura ❖ Escritura	• Lingüística • Sociolingüística
28	• Crear memes sobre el respeto por la diversidad.	• Clasificación de situaciones relacionadas al entorno del estudiante.	❖ Cooperación con sus compañeros. ❖ Uso de	❖ Lector-escritor	• Análisis • Identificación • Pensamiento	❖ Lectura ❖ Escritura ❖ Producción oral.	• Lingüística • Sociolingüística

		Brainstorming.	elementos lingüísticos en situaciones significativas				
29	Crear un video donde sinteticen los aprendizajes adquiridos en las sesiones.	- Ejemplificación del video. - Brainstorming. - Herramientas para la creación del video.	Uso de elementos lingüísticos en situaciones significativas	- Visual - Lector-escritor - Auditivo	- Pensamiento - Identificación	- Producción oral - Escritura - Comprensión oral	- Lingüística - Sociolingüística - Intercultural
30	Reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos durante las sesiones.	- Uso del reciclaje - Actividad lúdica. - Brainstorming.	- Memoria - Cooperación con los compañeros	- Visual - Lector-escritor	- Pensamiento - Retención - Análisis	- Lectura - Escritura - Producción oral	- Lingüística - Sociolingüística

Productos de investigación derivados durante el presente estudio

Artículos en revistas indexadas:

- Pedagogical-didactic strategies that help boost listening comprehension and production of English. *Espiral. Revista De Docencia E Investigación*, 9 (1), 51 – 70. doi: 10.15332/erdi(2020)
- La planeación pedagógico-didáctica implementada en el área de inglés en las comunas 1 y 2 de Bucaramanga, que atiende estudiantes en condición de vulnerabilidad en los niveles de básica y media: retos y oportunidades. *Colombia Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía*, 14 (1), 13 – 43. doi: 10.15332/25005421 (2021)
- La evaluación de calidad educativa colombiana: retos y oportunidades, *Revista Synergia Latina producción académica y científica*, 3, 17-26. (2019)

Capítulos de libro de investigación

- Fortalecimiento de la comprensión lectora en lengua extranjera: Fomento de estrategias de aprendizaje significativo para la inclusión educativa. En *REVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN Y LA CAPACITACIÓN PARA EL SIGLO XXI 2* (2da edición). Instituto Antioqueño de Investigación, (pags.597 – 609, 2019). doi:10.5281/3524363
- Ambiente de aprendizaje inclusivo para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa. En *REVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN Y LA CAPACITACIÓN PARA EL SIGLO XXI* (3ra edición). Instituto Antioqueño de Investigación, (pags.1 – 10, 2020). doi: 10.5281/4266566
- Retos intelectuales en inglés: Una estrategia para analizar el mejoramiento cognitivo en tiempos de pandemia. En *REVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN Y LA CAPACITACIÓN PARA EL SIGLO XXI*. (4ta edición). Instituto Antioqueño de Investigación, (pags.10-21 , 2021). doi: 10.5281/5708730

