

Acuerdo No 1998 del 22 de agosto del 2011 del Instituto de Educación del estado de Aguascalientes

Implementación de un syllabus diseñado exprofeso para desarrollar la competencia comunicativa del inglés en la institución Cristo Rey

TESIS PARA: **Doctorado en Ciencias de la Educación**

PRESENTA(N): **TRÁNSITO BERÓNICA ESPAÑA MUESES**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **MARÍA ESTHER LEMUS HIDALGO**

Pasto, Colombia, 21 de junio de 2022

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags. 21 de junio de 2022

LIC. ROGELIO MARTINEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC
PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

PRESENTE

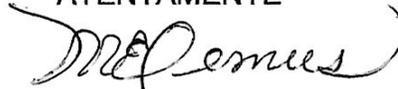
Por medio de la presente, me permito informar a usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

"Implementación de un syllabus diseñado exprofeso para desarrollar la competencia comunicativa del inglés en la institución Cristo Rey"

Elaborado por la Mtra. Tránsito Berónica España Mueses, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de Educación.**

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva dar a la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



Dra. María Esther Lemus Hidalgo
Directora de Tesis

A Quien Corresponda
Presente

Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, Tránsito Berónica España Mueses, con matrícula No. ADCO 18451, egresada del programa Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con IFE-INE o CC, N° 30742011, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado: "Implementación de un syllabus diseñado exprofeso para desarrollar la competencia comunicativa del inglés en la institución Cristo Rey",

Por la presente Declaro que:

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional y se han contemplado las correcciones del Comité Tutorial.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaría de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuahtémoc, plantel Aguascalientes.

Berónica España M.

Tránsito Berónica España Mueses

beronicadi@yahoo.es

Número móvil: 3128367239

Índice General

| | |
|--|-----------|
| Resumen | viii |
| Abstract | ix |
| Agradecimiento | x |
| Dedicatoria | xi |
| Índice de tablas | xii |
| Índice de figuras | xxii |
| Introducción | 1 |
| CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 10 |
| 1.1 Planteamiento del problema | 10 |
| 1.2 Preguntas de investigación | 21 |
| 1.3 Justificación | 21 |
| 1.3.1 Relevancia social | 29 |
| 1.3.2 Valor teórico | 32 |
| 1.3.3 Relevancia metodológica | 33 |
| 1.4 Hipótesis | 34 |
| CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO | 36 |
| 2.1 El constructivismo de Jean Piaget y Lev Vygotsky | 36 |
| 2.2 Implicaciones del constructivismo en la escuela | 43 |
| 2.3 Desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza de los idiomas | 50 |
| 2.4 La competencia comunicativa en la enseñanza del inglés | 52 |

| | |
|---|----|
| 2.5 Marco Conceptual | 55 |
| 2.5.1 Competencia lingüística | 55 |
| 2.5.2 Competencia pragmática..... | 56 |
| 2.5.3 Competencia sociolingüística | 56 |
| 2.5.4 El Bilingüismo | 57 |
| 2.5.5 Aspectos generales de un syllabus..... | 58 |
| 2.5.5.1 Cómo se puede definir un syllabus..... | 58 |
| 2.5.5.2 El syllabus visto como una guía real en el proceso educativo..... | 59 |
| 2.5.6 Mediación cultural y asimilación | 60 |
| 2.5.7 Aprendizaje del idioma inglés..... | 61 |
| 2.5.8 Dimensiones del aprendizaje del inglés..... | 63 |
| 2.5.8.1 Habilidades de hablar (speaking) y escuchar (listening)..... | 63 |
| 2.5.8.2 Habilidades de leer (reading) y escribir (writing)..... | 66 |
| 2.5.9 Estrategias de aprendizaje de la segunda lengua..... | 68 |
| 2.5.9.1 Estrategias directas..... | 69 |
| 2.5.9.2 Estrategias indirectas..... | 70 |
| 2.5.10 Uso de las TIC para mejorar el aprendizaje del inglés..... | 71 |
| 2.5.10.1 Concepto de redes sociales..... | 73 |
| 2.5.10.2 Ventajas del uso de aplicaciones en redes sociales educativas..... | 74 |

| | |
|---|-----------|
| 2.6 Marco Referencial | 75 |
| 2.7 Marco Jurídico | 81 |
| CAPÍTULO III. MÉTODO | 88 |
| 3.1 Objetivos de la investigación | 88 |
| 3.1.1 Objetivo general..... | 88 |
| 3.1.2 Objetivos específicos..... | 88 |
| 3.2 Participantes..... | 89 |
| 3.3 Escenario..... | 89 |
| 3.4 Instrumentos de recolección de información..... | 90 |
| 3.4.1 Cuestionario de interés..... | 90 |
| 3.4.2 Cuestionario de conocimiento..... | 91 |
| 3.4.3 Syllabus..... | 96 |
| 3.4.4 Plan de clase. | 99 |
| 3.5 Prueba piloto | 101 |
| 3.6 Prueba de confiabilidad de la encuesta de interés antes de la intervención..... | 103 |
| 3.7 Prueba de Confiabilidad del pretest | 104 |
| 3.8 Prueba de Confiabilidad de la encuesta de interés después de la intervención.. | 104 |
| 3.9 Prueba de Confiabilidad del postest..... | 105 |
| 3.10 Procedimiento | 106 |
| 3.11 Diseño del método | 107 |

| | |
|---|------------|
| 3.11.1 Diseño..... | 107 |
| 3.11.2 Momento de estudio..... | 108 |
| 3.11.3 Alcances del estudio..... | 109 |
| 3.11.4 Matriz de Operacionalización de las variables..... | 110 |
| 3.12 Análisis de datos..... | 112 |
| 3.13 Consideraciones éticas..... | 113 |
| CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 120 |
| 4.1 Descripción de resultados de la encuesta de interés..... | 120 |
| 4.1.1 Características de la muestra..... | 121 |
| 4.1.2 Resultados de la encuesta de interés antes de la intervención..... | 121 |
| 4.1.3 Estadísticos descriptivos de la encuesta de interés antes de la intervención..... | 132 |
| 4.2 Descripción de resultados del pretest..... | 135 |
| 4.2.1 Ítems del pretest..... | 135 |
| 4.2.2 Estadísticos descriptivos del pretest..... | 160 |
| 4.3 Descripción de resultados de la encuesta de interés después de la intervención..... | 164 |
| 4.3.1 Preguntas de la encuesta de interés después de la intervención..... | 164 |
| 4.3.2 Estadísticos descriptivos de la encuesta de interés después de la intervención..... | 177 |

| | |
|---|------------|
| 4.4 Descripción de los resultados del postest | 179 |
| 4.4.1 Descripción de Ítems del postest. | 179 |
| 4.4.2 Estadísticos descriptivos del postest. | 204 |
| 4.5 Prueba de Normalidad | 206 |
| 4.6 Prueba t de Student | 207 |
| 4.7 Prueba Correlacional | 209 |
| 4.8 Prueba de hipótesis..... | 210 |
| CAPÍTULO V. DISCUSIÓN | 212 |
| 5.1 Discusión sobre la intervención | 212 |
| 5.2 Características del syllabus para desarrollar la competencia comunicativa en inglés..... | 230 |
| 5.3 Características de una clase de inglés..... | 234 |
| 5.4 Identificación de las estrategias didácticas..... | 236 |
| CONCLUSIONES | 244 |
| REFERENCIAS | 253 |
| APÉNDICES | 275 |
| Apéndice A. Cuestionario de Interés..... | 276 |
| Apéndice B. Ficha de validación del cuestionario de interés | 279 |
| Apéndice C. Resultados Prueba Saber 11 de la institución Cristo Rey en los años 2019 y 2020..... | 283 |

| | |
|---|-----|
| Apéndice D. Cuestionario de conocimiento..... | 284 |
| Apéndice E. Ficha de validación del cuestionario de conocimiento..... | 286 |
| Apéndice F. Diseño curricular actual I.E.M. Cristo Rey..... | 291 |
| Apéndice G. Syllabus..... | 293 |
| Apéndice H. Plan de clase..... | 296 |
| Apéndice I. Matriz de consistencia..... | 299 |
| Apéndice J. Autorización de Rectoría para iniciar la investigación..... | 303 |
| Apéndice K. Consentimiento de los padres de familia..... | 304 |
| Apéndice L. Base de datos Pretest | 305 |
| Apéndice LL. Base de datos Postest..... | 306 |

Resumen

Las deficiencias en las habilidades comunicativas en el manejo del inglés que los estudiantes de la institución pública presentan han sido una preocupación constante en los últimos años. Para encontrar una solución a esta problemática se diseñó y aplicó un syllabus con enfoque comunicativo siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, y como elemento motivador se involucró diferentes estrategias didácticas entre ellas las herramientas tecnológicas. El objetivo de esta investigación fue determinar el efecto de la implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I. E. M. Cristo Rey.

El tipo de diseño fue cuasiexperimental con un muestreo no aleatorio, y un solo grupo conformado por 53 estudiantes quienes se sometieron a dos momentos de estudio. La variable independiente y la que se manipula fue el syllabus implementado para las clases de inglés a través de cinco planes de clase. La variable dependiente, en la que se espera los efectos, fue el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes del grado undécimo. Los instrumentos que se aplicaron fueron un pretest, un postest y un cuestionario de interés. Los resultados de las pruebas estadísticas indicaron que la implementación del syllabus influyó de manera positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa de inglés en los estudiantes del grado undécimo. Esto significa que la aplicación del syllabus mediante los planes de clase mejoró las destrezas escuchar, hablar, leer y escribir en los estudiantes.

Palabras Claves: Syllabus, Competencia Comunicativa, Constructivismo, Habilidades Lingüísticas, Plan de Clase, Estrategias Didácticas.

Abstract

The deficiencies in the communicative skills in the management of the English language that the students of the public institutions present have been a constant concern in recent years. To find a solution to this problem, a syllabus with a communicative approach was designed and applied following the guidelines established by the Ministry of National Education, and as a motivating element, different didactic strategies were involved, including technological tools. The objective of this research work was to determine the effect of the implementation of a syllabus designed expressly for the development of communicative competence in English of the 11th grade students at the I. E. M. Cristo Rey.

The type of research design was quasi-experimental with non-random sampling, and a single group made up of 53 students, who underwent two study moments. The independent variable and the one that was manipulated was the syllabus implemented for the English classes through five lesson plans. The dependent variable, on which effects were expected, was the development of communicative competence in eleventh grade students. The instruments applied were a pretest, a posttest and a questionnaire of interest. The results of the statistical tests indicated that the implementation of the syllabus had a positive influence on the development of communicative competence in English in eleventh grade students. This means that the application of the syllabus through lesson plans improved the development of listening, speaking, reading, and writing skills in students.

Keywords: Syllabus, Communicative Competence, Constructivism, Linguistic Skills, Class Plan, Didactic Strategies.

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento especial a Dios, por la vida, por darme la oportunidad de emprender este Doctorado.

Gracias a la Universidad Cuauhtémoc con su gran equipo de profesionales docentes, maestros que despertaron en mí el deseo de innovar, transformar y mejorar la educación de mis estudiantes.

Gracias Dra. María Esther Lemus Hidalgo por sus orientaciones en el proceso de construcción de mi Tesis Doctoral y en especial por su carisma, don de gente y por compartir con amor todos sus conocimientos.

Finalmente, gracias a todos y cada uno de mis familiares, fueron un apoyo fundamental en este proceso. Gracias a mi padre, quien desde el cielo sigue acompañándome en mis proyectos. Gracias a mi esposo y a mi hija por su apoyo incondicional.

DEDICATORIA

A mi padre Octaviano, por creer siempre en mí.

A mi esposo Mario, por su apoyo y compañía incondicional.

A mi hija Dianita, por su inmenso y tierno amor, la razón de mi vida, mi orgullo.

A mis hermanas Jeni y Adriana, por su apoyo y motivación constante.

A mi amiga Enriqueta, quien desde el cielo festeja mis logros.

Índice de tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1: Clasificación de los niveles de confiabilidad según el Alfa de Cronbach | 106 |
| Tabla 2: Coeficiente de confiabilidad para la encuesta de interés prueba piloto | 107 |
| Tabla 3: Coeficiente de confiabilidad para el cuestionario de conocimientos prueba piloto | 107 |
| Tabla 4: Coeficiente de confiabilidad para la encuesta de interés antes de la intervención..... | 108 |
| Tabla 5: Resumen de procesamiento de casos de la encuesta de interés | 108 |
| Tabla 6: Coeficiente de confiabilidad del pretest..... | 108 |
| Tabla 7: Estadísticos de confiabilidad para la encuesta de interés después de la intervención..... | 109 |
| Tabla 8: Resumen de procesamiento de casos de la encuesta de interés después de la intervención..... | 109 |
| Tabla 9: Coeficiente de confiabilidad del postest | 110 |
| Tabla 10. Operacionalización de las variables | 115 |
| Tabla 11: Clasificación de la muestra seleccionada según el género | 120 |
| Tabla 12: Clasificación de la muestra seleccionada según la edad | 120 |
| Tabla 13: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 1: ¿Disfruta usted el aprendizaje del idioma inglés? .. | 121 |
| Tabla 14: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 2: ¿Usted participa en la clase de inglés? | 122 |
| Tabla 15: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 3: ¿Con qué frecuencia usted hace uso del internet? .. | 123 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 16: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 4: ¿Usted se siente motivado con el uso de recursos tecnológicos en la clase de inglés?..... | 124 |
| Tabla 17: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 5: ¿El uso de herramientas tecnológicas incrementa su participación en la clase de inglés? | 125 |
| Tabla 18: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 6: ¿Cuáles son sus propósitos al hacer uso del internet? | 126 |
| Tabla 19: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 7: ¿Qué es lo que más le gusta hacer en la clase de inglés? | 127 |
| Tabla 20: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 8: ¿Qué habilidad lingüística le gusta practicar más? | 128 |
| Tabla 21: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 9: ¿Cuáles de los siguientes recursos tecnológicos utiliza la profesora para la clase de inglés? | 129 |
| Tabla 22: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 10: ¿Qué tipo de estrategias utiliza la profesora para evaluar a los estudiantes en la clase? | 130 |
| Tabla 23: Resultados de la encuesta de interés con estadísticas de elemento..... | 132 |
| Tabla 24: Estadísticas de elemento de resumen de la encuesta de interés | 132 |
| Tabla 25: Estadísticas de total de elemento de la encuesta de interés..... | 133 |
| Tabla 26: Estadísticas de escala de la encuesta de interés | 133 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 27: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 1: Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas..... | 134 |
| Tabla 28: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 2: Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema. | 135 |
| Tabla 29: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 3: Identifico el propósito de un texto oral. | 136 |
| Tabla 30: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 4: Muestro una actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros. | 137 |
| Tabla 31: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 5: Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto para comprender lo que escucho (conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes). | 138 |
| Tabla 32: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 6: Hago presentaciones orales sobre temas de mi interés y relacionados con el currículo escolar..... | 140 |
| Tabla 33: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 7: Utilizo un vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad sobre temas del currículo y de mi interés..... | 141 |
| Tabla 34: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 8: Utilizo elementos metalingüísticos con gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo..... | 142 |
| Tabla 35: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 9: Sustento mis opiniones, planes y proyectos..... | 143 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 36: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 10: Uso estrategias como el parafraseo para compensar dificultades en la comunicación. | 144 |
| Tabla 37: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 11: Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro. | 145 |
| Tabla 38: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 12: Respondo preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y el contexto. | 146 |
| Tabla 39: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 13: Utilizo una pronunciación inteligible para lograr una comunicación efectiva. | 147 |
| Tabla 40: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 14: Utilizo estrategias que me permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla sobre temas de mi interés de una forma natural. | 148 |
| Tabla 41: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 15: Identifico el punto de vista del autor. | 149 |
| Tabla 42: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 16: Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor. | 150 |
| Tabla 43: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 17: Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad. | 151 |
| Tabla 44: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 18: Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento. | 152 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 45: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 19: Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto..... | 153 |
| Tabla 46: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 20: Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes... | 154 |
| Tabla 47: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 21: Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión. | 155 |
| Tabla 48: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 22: Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y de la profesora. | 156 |
| Tabla 49: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 23: Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo..... | 157 |
| Tabla 50: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 24: Escribo resúmenes e informes que demuestran mi conocimiento sobre temas de otras disciplinas. | 158 |
| Tabla 51: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 25: Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés..... | 159 |
| Tabla 52. Estadísticos descriptivos del pretest..... | 160 |
| Tabla 53: Resultados del pretest con algunos parámetros estadísticos individuales. ... | 161 |
| Tabla 54: Conocimiento sobre habilidades de comprensión y producción del pretest. | 162 |
| Tabla 55: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 1: ¿Disfruta usted el aprendizaje del idioma inglés? | 164 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 56: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 2: ¿Usted participa en la clase de inglés?..... | 165 |
| Tabla 57: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 3: ¿Con qué frecuencia usted hace uso del internet? | 166 |
| Tabla 58: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 4: ¿Usted se siente motivado con el uso de recursos tecnológicos en la clase de inglés? | 167 |
| Tabla 59: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 5: ¿El uso de herramientas tecnológicas incrementa su participación en la clase de inglés? | 168 |
| Tabla 60: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 6: ¿Cuáles son sus propósitos al hacer uso del internet? | 169 |
| Tabla 61: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 7: ¿Qué es lo que más le gusta hacer en la clase de inglés?..... | 171 |
| Tabla 62: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 8: ¿Qué habilidad lingüística le gusta practicar más?..... | 172 |
| Tabla 63: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 9: ¿Cuáles de los siguientes recursos tecnológicos utiliza la profesora para la clase de inglés?..... | 173 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 64: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 10: ¿Qué tipo de estrategias utiliza la profesora para evaluar a los estudiantes en la clase de inglés?..... | 175 |
| Tabla 65: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con estadísticas de elemento..... | 176 |
| Tabla 66: Estadísticas de elemento de resumen de la encuesta de interés | 177 |
| Tabla 67: Estadísticas de total de elemento de la encuesta de interés después de la intervención..... | 177 |
| Tabla 68: Estadísticas de escala de la encuesta de interés después de la intervención | 178 |
| Tabla 69: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 1: Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas | 179 |
| Tabla 70: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 2: Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema. | 180 |
| Tabla 71. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 3: Identifico el propósito de un texto oral. | 181 |
| Tabla 72: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 4: Muestro una actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros. | 182 |
| Tabla 73: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 5: Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto para comprender lo que escucho (conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes). | 183 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 74: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 6: Hago presentaciones orales sobre temas de mi interés y relacionados con el currículo escolar..... | 184 |
| Tabla 75: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 7: Utilizo un vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad sobre temas del currículo y de mi interés. | 185 |
| Tabla 76: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 8: Utilizo elementos metalingüísticos con gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo..... | 186 |
| Tabla 77: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 9: Sustento mis opiniones, planes y proyectos. | 187 |
| Tabla 78: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 10: Uso estrategias como el parafraseo para compensar dificultades en la comunicación. | 188 |
| Tabla 79: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 11: Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro y sencillo..... | 189 |
| Tabla 80: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 12: Respondo preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y el contexto..... | 190 |
| Tabla 81: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 13: Utilizo una pronunciación inteligible para lograr una comunicación efectiva. . | 191 |
| Tabla 82: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 14: Utilizo estrategias que me permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla sobre temas de mi interés, de una forma natural..... | 192 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 83: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 15: Identifico el punto de vista del autor. | 193 |
| Tabla 84: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 16: Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor. | 194 |
| Tabla 85: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 17: Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad. | 194 |
| Tabla 86: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 18: Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento..... | 196 |
| Tabla 87: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 19: Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto..... | 197 |
| Tabla 88: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 20: Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes. | 198 |
| Tabla 89: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 21: Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión. | 199 |
| Tabla 90: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 22: Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y de la profesora. | 200 |
| Tabla 91: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 23: Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo..... | 201 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 92: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 24: Escribo resúmenes e informes que demuestran mi conocimiento sobre temas de otras disciplinas. | 201 |
| Tabla 93: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 25: Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés. | 202 |
| Tabla 94: Estadísticos descriptivos del postest. | 204 |
| Tabla 95: Comparativo de medias de escala del Pretest y Postest por habilidad. | 205 |
| Tabla 96: Prueba de Kolmogórov-Smirnov Pretest. | 205 |
| Tabla 97: Prueba de Kolmogórov-Smirnov Postest. | 206 |
| Tabla 98: Estadísticos Prueba t de student para muestras relacionadas. | 207 |
| Tabla 99: Correlacionales Prueba t de student para muestras relacionadas..... | 207 |
| Tabla 100: Prueba t de student diferencias relacionadas Pretest y Postest | 208 |
| Tabla 101: Grado de relación del Coeficiente de Pearson..... | 208 |
| Tabla 102: Coeficiente de Pearson Pretest-Postest..... | 209 |

Índice de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Diseño del Método..... | 114 |
| Figura 2. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 1: ¿Disfruta usted el aprendizaje del idioma inglés? .. | 121 |
| Figura 3. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 2: ¿Usted participa en la clase de inglés? | 122 |
| Figura 4. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 3: ¿Con qué frecuencia usted hace uso del internet? .. | 123 |
| Figura 5. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 4: ¿Usted se siente motivado con el uso de recursos tecnológicos en la clase de inglés? | 124 |
| Figura 6: Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 5: ¿El uso de herramientas tecnológicas incrementa su participación en la clase de inglés? | 125 |
| Figura 7: Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 6:¿Cuáles son sus propósitos al hace uso del del internet?..... | 126 |
| Figura 8. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 7: ¿Qué es lo que más le gusta hacer en la clase de inglés? | 127 |
| Figura 9. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 8: ¿Qué habilidad lingüística le gusta practicar más? .. | 128 |

| | |
|--|-----|
| Figura 10. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 9: ¿Cuáles de los siguientes recursos tecnológicos utiliza la profesora para la clase de inglés? | 130 |
| Figura 11. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 10:¿Qué tipo de estrategias utiliza la profesora para evaluar a los estudiantes en la clase de inglés? | 131 |
| Figura 12. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 1: Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas..... | 135 |
| Figura 13. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 2: Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema. | 136 |
| Figura 14. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 3: Identifico el propósito de un texto oral | 137 |
| Figura 15. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 4: Muestro una actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros | 138 |
| Figura 16. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 5: Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto para comprender lo que escucho (conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes). | 139 |
| Figura 17. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 6: Hago presentaciones orales sobre temas de mi interés y relacionados con el currículo escolar..... | 140 |

| | |
|--|-----|
| Figura 18. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 7: Utilizo un vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad sobre temas del currículo y de mi interés..... | 141 |
| Figura 19. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 8: Utilizo elementos metalingüísticos con gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo..... | 142 |
| Figura 20. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 9: Sustento mis opiniones, planes y proyectos..... | 143 |
| Figura 21. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 10: Uso estrategias como el parafraseo para compensar dificultades en la comunicación. | 144 |
| Figura 22. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 11: Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro y sencillo. | 145 |
| Figura 23. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 12: Respondo preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y el contexto..... | 146 |
| Figura 24. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 13: Utilizo una pronunciación inteligible para lograr una comunicación efectiva. | 147 |
| Figura 25. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 14: Utilizo estrategias que me permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla sobre temas de mi interés, de una forma natural..... | 148 |
| Figura 26. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 15: Identifico el punto de vista del autor. | 149 |
| Figura 27. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al | |

| | |
|---|-----|
| ítem 16: Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor. | 150 |
| Figura 28. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 17: Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad..... | 151 |
| Figura 29. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 18: Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento..... | 152 |
| Figura 30. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 19: Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto..... | 153 |
| Figura 31. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 20: Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes. . | 154 |
| Figura 32. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 21: Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión. | 155 |
| Figura 33. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 22: Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y de la profesora. | 156 |
| Figura 34. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 23: Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo..... | 157 |
| Figura 35. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 24: Escribo resúmenes e informes que demuestran mi conocimiento sobre temas de otras disciplinas. | 158 |
| Figura 36. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes | |

| | |
|--|-----|
| al ítem 25: Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés. | 159 |
| Figura 37. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 1: ¿Disfruta usted el aprendizaje del idioma inglés? | 164 |
| Figura 38. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 2: ¿Usted participa en la clase de inglés? | 165 |
| Figura 39. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 3: ¿Con qué frecuencia usted hace uso del internet? | 166 |
| Figura 40. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 4: ¿Usted se siente motivado con el uso de recursos tecnológicos en la clase de inglés? | 167 |
| Figura 41. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 5: ¿El uso de herramientas tecnológicas incrementa su participación en la clase de inglés? | 168 |
| Figura 42. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 6: ¿Cuáles son sus propósitos al hacer uso del internet? | 169 |
| Figura 43. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 7: ¿Qué es lo que más le gusta hacer en la clase de inglés? | 171 |
| Figura 44. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 8: ¿Qué habilidad lingüística le gusta | 172 |

| | |
|--|-----|
| practicar más? | 169 |
| Figura 45. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 9: Cuáles de los siguientes recursos tecnológicos utiliza la profesora para la clase de inglés? | 174 |
| Figura 46. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 10: ¿Qué tipo de estrategias utiliza la profesora para evaluar a los estudiantes en la clase de inglés? | 175 |
| Figura 47. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 1: Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas. | 179 |
| Figura 48. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 2: Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema. | 180 |
| Figura 49. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 3: Identifico el propósito de un texto oral. | 181 |
| Figura 50. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 4: Muestro una actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros. | 182 |
| Figura 51. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 5: Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto para comprender lo que escucho (conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes). | 183 |
| Figura 52. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 6: Hago presentaciones orales sobre temas de mi interés y relacionados con el currículo escolar..... | 184 |

| | |
|--|-----|
| Figura 53. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 7: Utilizo un vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad sobre temas del currículo y de mi interés..... | 185 |
| Figura 54. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 8: Utilizo elementos metalingüísticos con gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo..... | 186 |
| Figura 55. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 9: Sustento mis opiniones, planes y proyectos..... | 187 |
| Figura 56. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 10: Uso estrategias como el parafraseo para compensar dificultades en la comunicación. | 188 |
| Figura 57. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 11: Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro y sencillo. | 189 |
| Figura 58. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 12: Respondo preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y el contexto..... | 190 |
| Figura 59. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 13: Utilizo una pronunciación inteligible para lograr una comunicación efectiva. . | 191 |
| Figura 60. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 14: Utilizo estrategias que me permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla sobre temas de mi interés, de una forma natural..... | 192 |
| Figura 61. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 15: Identifico el punto de vista del autor. | 193 |
| Figura 62. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al | |

| | |
|---|-----|
| ítem 16: Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor. | 194 |
| Figura 63. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 17: Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad..... | 195 |
| Figura 64. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 18: Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento..... | 196 |
| Figura 65. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 19: Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto..... | 197 |
| Figura 66. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 20: Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes. . | 198 |
| Figura 67. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 21: Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión. | 199 |
| Figura 68. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 22: Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y de la profesora. | 200 |
| Figura 69. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 23: Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo. | 201 |
| Figura 70. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 24: Escribo resúmenes e informes que demuestran mi conocimiento sobre temas de otras disciplinas. | 202 |

| | |
|--|-----|
| Figura 71. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 25: Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés..... | 203 |
| Figura 72. Comparativo de medias de la encuesta de interés antes y después de la intervención..... | 212 |
| Figura 73. Comparativo de medias del pretest y el postest. | 216 |
| Figura 74. Comparativo de medias de escala por habilidad. | 221 |
| Figura 75. Diagrama de dispersión del pretest..... | 224 |
| Figura 76. Diagrama de dispersión del postest. | 225 |
| Figura 77. Diagrama de dispersión del pretest y postest. | 226 |
| Figura 78. Diagrama de cajas del pretest y el postest..... | 227 |

Introducción

Aprender una lengua extranjera ya no es un privilegio, sino una necesidad de los seres humanos que se desenvuelven en un mundo globalizado. En este sentido, el fenómeno de la globalización ha hecho que cambie la manera de obtener la información y los conocimientos; hoy en día esta actividad se realiza desde y hacia cualquier lugar del mundo en distintos idiomas.

La globalización ha cambiado los eslabones de la cadena productiva en la transformación, distribución y adquisición o consumo de bienes y servicios los cuales se comercializan en mercados de diferentes países e idiomas, en este tipo de escenarios, resulta esencial hablar en otro idioma. A este respecto, Freire (2016) asegura que es muy importante que aquellas personas que representan a las corporaciones comerciales cuenten con una lengua en común para comunicarse con sus pares en otras culturas. Según la misma autora, es el inglés el idioma en el que se llevan a cabo los negocios internacionales. En este mismo sentido, Montero, De la Cruz y Arias (2020), afirman que la globalización ha causado que las relaciones de negocios a nivel global, se lleven a cabo en un solo lenguaje y resaltan el uso del idioma inglés.

El fenómeno de la globalización ha influido en todos los ámbitos de la vida de los seres humanos, en lo económico, social, político, educativo, tecnológico y cultural de los países. De acuerdo con lo anterior y desde el punto de vista de Surth (2012), es muy importante que el sistema educativo prepare al individuo para que se conecte con el mundo de manera armónica. El papel de las instituciones educativas debe ser el de preparar individuos para vivir en un mundo sin fronteras, formar ciudadanos globales con visión y conciencia global. Según las apreciaciones de Surth (2012), con la llegada de la globalización y la apertura hacia la visión de un mundo global, se abrió un

camino hacia la enseñanza de un inglés para la comunicación.

En consideración a lo anterior, los programas para la enseñanza de la lengua extranjera en las instituciones educativas colombianas han sido innovados para desarrollar la competencia comunicativa del idioma, para brindar a los estudiantes una formación idónea que les permita afrontar los desafíos que la globalización trae consigo. En este sentido, tener un buen nivel de inglés les permite a los estudiantes acceder a mejores oportunidades educativas y laborales que contribuyen a mejorar su calidad de vida. Por otra parte, los estándares de competencia en lengua extranjera inglés son criterios claros que han sido creados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como parte de una política pública del gobierno central y que se han dado conocer a través de las Secretarías de Educación Municipal y Departamental de Nariño. Mediante dichos estándares se establecen los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones del país y se comunica a la comunidad educativa y a los padres de familia, qué es lo que los niños y niñas deben aprender y qué deben ser capaces de hacer con eso que aprendieron, en un determinado contexto.

Ahora bien, el MEN ha delineado y estructurado los estándares básicos para que sirvan de guía a las instituciones educativas y, en específico, a los docentes dentro del proceso educativo, con miras a la adquisición de la competencia comunicativa en sus dimensiones lingüística, pragmática y sociolingüística y a mejorar los niveles de desempeño en el idioma. Sin embargo, existen establecimientos educativos públicos como la Institución Educativa Municipal Cristo Rey, en donde estas normas aún no han sido llevadas al contexto escolar, esto significa que los estudiantes al terminar el ciclo de secundaria, no logran el nivel de competencia en inglés, que en este caso es B1 (pre intermedio) para los estudiantes del grado 11º. Ante esta circunstancia, la preocupación

de la docente y la desmotivación que muestran los alumnos, surge la idea de implementar un syllabus exprofeso para desarrollar la competencia comunicativa del inglés de los estudiantes del grado 11° de la I. E. M. Cristo Rey.

Esta estrategia consiste en diseñar un syllabus y con él, cinco planes de clase siguiendo la normatividad del MEN y llevarlos al contexto del aula escolar para darle cumplimiento. Para ello, se tiene en cuenta el paradigma constructivista de Piaget, en donde el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje y la docente es la guía y facilitadora del conocimiento, y como elemento motivador una serie de estrategias didácticas incluyendo el uso de herramientas tecnológicas.

Así las cosas, la pregunta que se plantea en este trabajo de investigación es:

¿Cuál es el efecto de la implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de la I.E.M. Cristo Rey?

Con los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar las características de un syllabus para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional.
2. Determinar las características que tiene una clase de inglés cuando ha sido planeada para desarrollar las competencias comunicativas.
3. Identificar las estrategias didácticas que se pueden contemplar en un syllabus basado en el desarrollo de competencias comunicativas.

Este estudio se fundamenta por un lado, en las teorías del constructivismo de Piaget y el constructivismo social de Vygotsky que de acuerdo con Guerra (2020), se admiten como un paradigma que sustenta los programas y planes de estudio de las instituciones educativas. De acuerdo con Saldarriaga-Zambrano, Bravo y Loor (2016), la teoría de

Piaget contempla las fases del desarrollo cognitivo que son las bases del aprendizaje y según la teoría de Vygotsky el conocimiento se construye en el contexto social del niño y luego se interioriza.

Por otro lado, esta investigación se fundamenta en la base teórica del bilingüismo definido por Deprez (1994) como la capacidad que tiene un individuo para hacer uso de dos lenguas indistintamente (como se cita en Rueda y Wilburn, 2014). Otros autores que se tuvieron en cuenta para definir el bilingüismo fueron Mackey (1976), Titone (1976), Romaine (1999) y Lam (2001), citados por Bermúdez y Fandiño (2012).

Asimismo, las teorías que subyacen el enfoque comunicativo del idioma inglés se fundamentan en las investigaciones de Chomsky (1965, como se cita en Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez y Miras, 2008), para quien la competencia lingüística es un sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, constituyen sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión); y en los postulados de Hymes (1972), en donde se expone que la competencia comunicativa trasciende el conocimiento de las reglas gramaticales, para llegar a un conocimiento ligado con las reglas de uso del lenguaje en situaciones específicas con rasgos socioculturales.

En lo referente a las dimensiones del inglés, este estudio se fundamenta en las investigaciones sobre la expresión oral de Díaz-Corrales (1996) y la comprensión auditiva de Peris (1972, como se cita en Arévalo, 2019); los estudios sobre el desarrollo de la fluidez oral de los autores Richards y Rodgers (2001); los análisis sobre la habilidad de escuchar de Gilakjani y Sabouri (2016) y la habilidad de leer de Grabe (2009, como se cita en Tagle et al. 2020), y las teorías acerca de la habilidad de escribir de Nunan (1989) y Brumfit (1989). De esta manera se incorporaron las bases teóricas sobre las

cuales se construyó una metodología de enseñanza y aprendizaje del inglés para mejorar las habilidades de los estudiantes.

Por otro lado, la presente investigación tiene un diseño cuasiexperimental en el que se consideró un solo grupo de estudio no aleatorio, conformado por 53 estudiantes y en donde se manipuló la variable independiente (syllabus) para observar sus efectos sobre la variable dependiente (competencia comunicativa en inglés). Dicho grupo se sometió a un pretest, luego se aplicó el estímulo y al final de éste se realizó un posttest, tal como lo sugiere Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014). Mediante el anterior procedimiento se llegó a la conclusión que el syllabus influyó de manera positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa de inglés y mejoró el desarrollo de las destrezas en los estudiantes.

Para finalizar, el lector encontrará en el capítulo uno de este estudio el planteamiento de la problemática evidenciada en la institución Cristo Rey, así como el contexto en el que se desarrolla. El problema de la investigación se plantea a partir de la preocupación de la docente al evidenciar deficiencias en el desempeño de los estudiantes durante el desarrollo de los ejercicios escritos y orales, en la lectura de textos y las actividades de escucha del inglés. Así mismo, al culminar el último grado de secundaria los alumnos no logran adquirir la competencia comunicativa del idioma extranjero ocasionando una disminución del desempeño en la asignatura y en las pruebas estandarizadas. La estrategia que se propone en este estudio consiste en diseñar un syllabus encaminado hacia el desarrollo de las habilidades del inglés ubicando en el centro del proceso educativo al estudiante como autogestor de su conocimiento, utilizando para ello las herramientas tecnológicas disponibles en la institución. En este capítulo también se mencionan los programas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) respecto a la

enseñanza de la lengua extranjera en las instituciones educativas, las preguntas de la investigación y la justificación de la misma. En esta última se explican las razones que motivaron el trabajo, su propósito general y se describe la propuesta para solucionar el problema encontrado. Por último, se plantea la hipótesis de la investigación.

En el capítulo dos se describen las principales teorías que fundamentan la investigación y sus implicaciones en la educación, el desarrollo de la competencia comunicativa, los aspectos relacionados con el syllabus y su aplicación y el uso de las TIC en el proceso educativo. En el marco conceptual se definen y profundizan los conceptos que hacen parte de las variables, luego se encuentra el marco referencial en donde se analizan y comentan otros trabajos investigativos desarrollados con anterioridad y que son afines con las temáticas estudiadas en la presente investigación.

En la parte final del capítulo aparecen las principales leyes y normas que constituyen el fundamento legal de este estudio. Es importante mencionar que la razón de fundamentar esta investigación bajo la teoría constructivista se debe a que la institución Cristo Rey sigue un modelo pedagógico Constructivista Social con Enfoque Productivo (COSEPRO) y por ello, la enseñanza que se imparte al interior de dicho establecimiento también debe regirse por un modelo constructivista. Se acogen además, los postulados de Hymes y Chomsky para describir el desarrollo de la competencia comunicativa toda vez que el objetivo que se plantea consiste en determinar el efecto de la implementación de un syllabus para el desarrollo de la competencia comunicativa de inglés en los estudiantes del grado 11 de la institución Cristo Rey. Así mismo, al pretender examinar las destrezas del inglés en los estudiantes es menester apoyar este trabajo en las investigaciones sobre la expresión oral de Díaz-Corrales (1996) y la comprensión auditiva de Peris (1972), los estudios sobre el desarrollo de la fluidez de Richards y

Rodgers (2001) y las teorías sobre la habilidad de escribir de Nunan (1989) y Brumfit (1989). Estas son las bases teóricas sobre las que se construye la metodología de enseñanza y aprendizaje del inglés para mejorar las habilidades de los estudiantes.

En el capítulo tres se determinan los objetivos general y específicos del trabajo que se elaboran a raíz de la constante preocupación y el deseo de la docente porque los estudiantes adquieran un nivel de inglés que les permita, por un lado, mejorar las competencias y su desempeño en las pruebas de Estado Saber 11 y, por otro lado, garantizar su ingreso a la educación superior. Posteriormente se detallan las etapas del procedimiento para recabar la información desde la elección de los participantes hasta el análisis de los datos. Además, se explican los instrumentos utilizados, que en este caso consisten en una encuesta de interés, un cuestionario de conocimiento aplicado al inicio y al final del tratamiento y el syllabus que es el documento guía diseñado para esta investigación que se aplica durante el periodo de la intervención.

Cabe señalar que la metodología aplicada para recolectar la información se fundamenta en las investigaciones del Doctor Hernández-Sampieri (2014), por ser uno de los autores más destacados en el campo de la metodología de la investigación y que aporta pautas muy precisas acerca del procedimiento a seguir para obtener la información base que se requiere en cualquier tipo de investigación.

En otro apartado de este capítulo se explica la validación de los instrumentos, aspecto que es relevante por cuanto le otorga rigurosidad y precisión a la información obtenida, lo que permite garantizar la interpretación de los resultados y la posterior extracción de las conclusiones del estudio de una manera más acertada y concisa.

En la parte final se especifica el diseño del método, el momento y los alcances del estudio con base en las características del mismo y siguiendo las recomendaciones de

Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014) y de otros autores destacados en el área de la metodología de la investigación.

En el capítulo cuatro se exponen los resultados de la investigación iniciando con la prueba piloto. Es importante indicar que esta prueba se incorporó a la investigación con el fin de probar los instrumentos encuesta de interés y cuestionario de conocimiento antes de aplicar la prueba definitiva con lo cual se mejoran la validez y la confiabilidad de los procedimientos, pues se disminuyen los posibles errores al recabar la información proveniente de la muestra.

Seguidamente, se muestran los resultados de la encuesta de interés, el pretest y el postest antes y después de la intervención. El procedimiento que se aplicó para obtener la información es el recomendado por Hernández-Sampieri et. al (2014), debido a que en la investigación se analiza un solo grupo mediante una prueba inicial, luego se aplica el tratamiento y al final se aplica nuevamente la prueba. Los resultados se presentan en tablas y gráficas en donde se organizan y resumen los datos obtenidos y se indican las cifras convertidas en porcentajes para mayor comprensión del lector.

En este capítulo también se aprecian los resultados de las pruebas estadísticas en su orden normalidad, t de student, correlacional y la prueba de hipótesis. El cálculo de la prueba de normalidad es indispensable en la investigación ya que da a conocer cómo es el comportamiento de los datos base, si es normal su distribución o si se encuentran dispersos. En este caso se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov por cuanto se utiliza un número de observaciones mayor a 50.

Se toma la decisión de aplicar la prueba t de student toda vez que se requiere comparar la media del pretest con respecto a la media del postest y conocer la diferencia

entre las dos. El resultado que se reporta en esta prueba determina el efecto de la variable independiente sobre la dependiente.

Más adelante se presentan los resultados correspondientes a la prueba correlacional que son muy importantes en la presente investigación en la medida en que a partir de estos es posible determinar la relación entre el pretest y el posttest y qué tan fuerte es dicha relación.

El capítulo cuatro finaliza con el resultado de la prueba de hipótesis de la investigación la cual se pretende comprobar siguiendo la metodología que se propone y analizando la información recolectada a partir de la muestra examinada. Mediante esta prueba se determina si el syllabus influye de manera positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés utilizando para ello el Coeficiente de Pearson.

Por último, en el capítulo cinco se discuten los resultados ya expuestos en el capítulo anterior. En primer lugar, se realiza una discusión sobre los resultados de la intervención mediante gráficas comparativas entre el pretest y el posttest y en segundo lugar, se discuten los resultados de las pruebas estadísticas. En la segunda parte del capítulo se discute y da respuesta al objetivo general de la investigación que consiste en la determinación del efecto de la implementación de un syllabus diseñado para el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés. Asimismo, se responde a los objetivos específicos correspondientes a la determinación de las características de una clase de inglés centrada en el desarrollo de las competencias comunicativas y la identificación de las estrategias didácticas contempladas en un syllabus basado en las competencias comunicativas de este idioma.

Capítulo I. Formulación del problema

Desde la práctica docente se ha observado que la metodología de enseñanza de la lengua extranjera inglés incluso hoy en día se desarrolla de manera tradicional, el maestro es la primera autoridad en el aula y los estudiantes solo memorizan los conocimientos.

En este capítulo inicial se explica el problema de la investigación haciendo un esbozo desde el contexto internacional, nacional y local, se plantean las preguntas de la investigación alrededor de las cuales gira todo el proceso investigativo y se expone la alternativa de solución al problema planteado. En este apartado también se explica la justificación o importancia del trabajo, las razones para emprenderlo, el contexto socioeconómico de los estudiantes y los beneficios que trae para la comunidad estudiantil y docente. Posteriormente se expone la relevancia social, el valor teórico, la relevancia metodológica y por último se plantea la hipótesis a comprobar.

1.1 Planteamiento del problema

Enseguida, se expone el contexto internacional, nacional y local acerca de la enseñanza de la lengua extranjera inglés dentro del ámbito educativo para ofrecer a los lectores una visión más amplia de la problemática que se plantea en esta investigación.

Por una parte, a nivel internacional respecto a los idiomas y la educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2003), ha destacado el aprendizaje de lenguas extranjeras como parte de la educación intercultural para promover el entendimiento entre las comunidades y entre naciones. Este organismo en los principios de las directrices sobre los idiomas y la educación declara:

La UNESCO apoya la educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de enseñanza como medio de promover a un tiempo la igualdad social y la paridad entre los sexos y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la

diversidad lingüística. La UNESCO apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales. (UNESCO, 2003, p. 30)

Acorde con estos principios, los programas y metodologías deben corresponder a las necesidades y situaciones de los estudiantes, entre otras cosas emprendiendo programas de alfabetización bilingües teniendo en cuenta el contexto y enmarcados en el aprendizaje a lo largo de la vida, según la UNESCO (2016).

Por otra parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) es un documento que se configura en el estándar internacional que determina la competencia lingüística en cuanto a las destrezas lingüísticas de los estudiantes por niveles, estos comprenden los niveles de inglés A1 básico, A2, B1, B2, C1 hasta C2 que es el más avanzado. En el caso colombiano se ha establecido que los estudiantes deben alcanzar un nivel de dominio del inglés B1 o pre-intermedio al finalizar el undécimo grado (MEN, 2006). Según el MCERL (2002), los estudiantes que se encuentran en el nivel B1 deben cumplir los siguientes aspectos:

Comprensión Auditiva: comprendo las ideas principales de un discurso oral sobre temas cotidianos. Comprendo la idea principal de un mensaje que trata temas actuales o de interés personal cuando se articula lenta y claramente.

Comprensión de lectura: comprendo textos redactados y la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos plasmados en un escrito.

Interacción oral: me desenvuelvo en casi todas las situaciones cotidianas. Puedo participar espontáneamente en una conversación sobre temas de interés personal o de la vida diaria.

Expresión oral: puedo enlazar frases de manera sencilla para describir experiencias, hechos o proyectos. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.

Expresión escrita: Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

En el contexto latinoamericano, en un estudio publicado por Cronquist y Fiszbein (2017), se analiza que los países de la región se han dado a la tarea de crear estrategias nacionales y programas con el fin de extender el acceso a las oportunidades de aprender inglés y como resultado de esta gestión se ha observado un incremento en el número de personas que tienen acceso al aprendizaje de este idioma. A pesar de ello, los resultados de los exámenes demuestran que el manejo del inglés es muy bajo. Las evaluaciones internacionales dan cuenta del bajo nivel en el dominio del inglés en América Latina, la mayoría de las naciones se localizan en el nivel bajo o muy bajo, siendo Argentina el único país que presenta un dominio alto de inglés y que está a la par de naciones como Alemania, Filipinas y República Checa, en tanto que República Dominicana se ubica en el grupo que posee un dominio moderado del idioma y el resto de los países se ubican en el nivel de dominio bajo o muy bajo, mientras que Europa y Asia casi siempre se ubican por encima del promedio mundial.

De acuerdo con el informe de Cronquist y Fiszbein (2017), el sistema educativo no está formando a los estudiantes con el nivel de dominio del inglés que se requiere. Los establecimientos educativos imparten clases de baja calidad y las oportunidades que se ofrecen fuera de ellos no logran cubrir las deficiencias. El dominio del inglés por parte de

los estudiantes muestra un progreso lento, aunque los puntajes en las evaluaciones han mejorado como es el caso de Chile, Colombia y Uruguay. Entre los elementos que motivan a las instituciones de enseñanza de inglés en Latinoamérica se encuentran el desarrollo de las habilidades propias del idioma, mejorar las oportunidades en el campo laboral y facilitar el acceso a fuentes de información. Finalmente, Cronquist y Fiszbein (2017) recomiendan que es necesario mejorar e implementar adecuadamente las políticas mediante programas de aprendizaje de inglés con apoyo nacional y local para elevar los niveles de dominio de la lengua, contar con profesores capacitados con altos niveles en cuanto al dominio del inglés, establecer evaluaciones estandarizadas para medir las aptitudes de estudiantes y maestros, entre otras sugerencias.

En el plano nacional, en Colombia desde hace siete años se vienen llevando a cabo una serie de reformas a la ley 115 de 1994 o Ley General de Educación con el objeto de desarrollar competencias y habilidades que permitan el acceso a la oferta de la educación superior y a oportunidades laborales y empresariales, sobre todo en los departamentos con menos recursos. Es así como en el año 2013 se promulgan las reformas para “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera” y “el desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera” (Ley de Bilingüismo, 2013, p. 8). A partir de este momento nace al interior del gobierno nacional una constante preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza del inglés con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes en todos los sectores educativos.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) crea una serie de planes y programas que constituyen la hoja de ruta de las instituciones públicas y privadas del país. Entre ellos se

encuentran: Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004 – 2019, Colombia Bilingüe 2014 – 2018 y el Programa Nacional de Inglés 2015 – 2025 o “Colombia Very Well”, con la finalidad de cumplir con los objetivos trazados. Dichos programas plantean normas, reformas y orientaciones pedagógicas con el propósito de darle herramientas al docente para que durante el proceso de enseñanza del inglés, el estudiante pueda desarrollar destrezas de carácter oral y escrito. Por ejemplo, en el Programa Nacional de Inglés está consignado que se deben destinar cinco horas de clase de inglés a la semana en secundaria y media. Sin embargo, en la institución Cristo Rey se trabajan solamente tres horas por semana; tiempo que no es suficiente para construir un conocimiento sólido y preparar a los estudiantes para que, al finalizar el año escolar, evidencien avances en la adquisición de la lengua extranjera.

Con las reformas educativas y programas aparecen también las dificultades y obstáculos a lo largo del proceso de aprendizaje de la nueva lengua que contribuyen al no cumplimiento de las metas. Es así como en el grado once de Educación Media de la Institución, desde hace cinco años se vienen evidenciando deficiencias en cuanto a la escritura del inglés, como lo demuestran las pruebas escritas; asimismo, se han detectado dificultades en el habla, lectura y escucha. Aunque los estudiantes han cursado esta asignatura durante casi toda su vida escolar, al culminar el último grado no logran adquirir las competencias comunicativas. Estas deficiencias de desempeño observadas en los estudiantes son probablemente una consecuencia de la metodología tradicional de enseñanza que vienen aplicando los docentes en el aula. Por ejemplo, para el desarrollo de las temáticas se utiliza el tablero, borrador, libro de texto y los contenidos impresos; desconociendo la utilidad que se le podría dar a las herramientas tecnológicas, redes sociales y otras estrategias en la enseñanza del idioma inglés.

En lo relacionado con las clases, estas se basan en la enseñanza de las estructuras gramaticales, vocabulario, repetición fonética, uso de la memoria, desarrollo de ejercicios escritos donde se solicita al estudiante completar la oración de acuerdo con el tema estudiado, y además se realiza la comprensión de lectura de un texto. Estas actividades que se desarrollan al interior del aula, ponen de manifiesto que la enseñanza se centra sobre todo en la escritura del idioma extranjero, dejando de lado las otras habilidades comunicativas como el habla y la escucha que también son importantes. Además, influye en esta problemática el hecho de que los docentes de la institución, no cuentan con la formación académica adecuada para desarrollar en los estudiantes las competencias comunicativas verbales. Algunos son licenciados en el Nivel Preescolar y Básica Primaria; en secundaria laboran docentes que tienen una licenciatura en inglés, pero la mayoría no posee estudios de posgrado como especialización, maestría o doctorado.

Los docentes no están capacitados para enseñar el idioma inglés basándose en el enfoque comunicativo como manda el MEN. Algunos de los principios básicos de este enfoque están relacionados con la gramática y el vocabulario que los estudiantes aprenden y que se desprende de la función, el contexto situacional y el rol de los interlocutores; el estudiante debe trabajar el lenguaje a un nivel de discurso (López, 2018). Además, enfatiza que el utilizar los juegos porque se asemejan a situaciones reales de comunicación y existe una retroalimentación; el éxito de los aprendices se determina por su fluidez y la corrección al expresarse; por último, López (2018) afirma que es deber del docente establecer situaciones en las que se promueva la comunicación. Esta serie de aspectos no se están llevando a cabo actualmente en el proceso de enseñanza del inglés en la institución Cristo Rey.

Es necesario destacar que se realizó un sondeo mediante encuesta a un grupo de 53 estudiantes, con el objeto de saber qué tanto interés tienen hacia el aprendizaje del inglés, ante lo cual, el 83% de los encuestados respondió que “sí” les interesa y les gusta el inglés, hecho que no concuerda con la actitud que toman los estudiantes dentro del aula que consiste en mostrar un comportamiento de desinterés hacia la clase, apatía hacia el desarrollo de actividades relacionadas con los temas estudiados, falta de atención y participación obligada en las clases. Aun cuando gran parte de los jóvenes coinciden en afirmar que les gusta aprender inglés, existe algún factor que les impide alcanzar las metas y ocasiona el bajo nivel en el dominio del inglés en situaciones comunicativas orales, escritas, de lectura y de escucha.

Como se mencionó anteriormente, unos de los factores que probablemente influye en las deficiencias de desempeño que tienen los estudiantes, con relación al dominio de las competencias del inglés, es la falta de formación o capacitación de los docentes, quienes enseñan el idioma, pero no se comunican en inglés. Además de este factor, existen otros que se enmarcan en un modelo educativo tradicional con enfoque conductista. De acuerdo con Ortiz (2013), el enfoque conductista es un escenario en donde el docente es la máxima figura de autoridad, transmisor de conocimientos, rígido, controlador, no espontáneo y es un ejecutor de indicaciones preestablecidas. El otro actor es el estudiante, que se configura en un objeto pasivo, reproductor de conocimientos, sin iniciativa propia, con inseguridad y rigidez. Para este personaje, el aprender es algo ajeno y obligatorio, por lo cual, no se involucra como persona en el proceso. El último elemento que destaca el autor es el proceso de enseñanza aprendizaje que es estandarizado, donde se absolutizan los componentes no personales: objetivos, contenidos, métodos, recursos didácticos y evaluación.

El autor Richards (2001) hace referencia a que el componente principal del enfoque tradicional y que coincide con la metodología utilizada en las clases de inglés es el componente gramatical, que puede ser aprendida mediante una práctica repetitiva; se enseña a los estudiantes temas gramaticales y luego se les da ejercicios de práctica para que usen lo aprendido. De acuerdo con Richards (2001), dentro del aprendizaje de la lengua se utiliza una amplia gama de oraciones y patrones gramaticales para utilizarlos con precisión en la situación adecuada. Las técnicas utilizadas en la clase consisten en la memorización de estructuras y diálogos, preguntas, respuestas, y diferentes formas de práctica oral y escrita guiadas. Se hace hincapié en la precisión de la pronunciación y el uso correcto de la gramática desde los niveles iniciales, toda vez que los errores que no se corrigen inmediatamente se fosilizan y se convierten en permanentes.

Como consecuencia de las razones anteriormente expuestas, el promedio académico en lo que hace referencia al área de inglés tanto para el grado once como para otros grados de Secundaria y Básica Primaria, es bajo, ubicando a la institución Cristo Rey en los últimos lugares del listado de colegios que presentan las pruebas estandarizadas. Así lo demuestran los resultados obtenidos en la prueba Saber 11 del año 2020, donde el promedio para el área de inglés es de 45 puntos según Ochoa (2020). De acuerdo con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (s.f.), este puntaje corresponde al nivel de desempeño A- básico; por consiguiente, el estudiante que se ubica en este nivel, “probablemente pueden comprender algunas oraciones simples como preguntas o instrucciones, y utilizar vocabulario básico para nombrar personas u objetos que le son familiares”. (p. 1)

En consideración a lo expuesto anteriormente, se inicia una investigación de tipo cuasiexperimental en donde según Hernández-Sampieri (2018) los sujetos o estudiantes

en este caso, no se seleccionan al azar, sino que ya están previamente establecidos. El objetivo de este tipo de diseño de acuerdo con Hernández (2018) es medir la variable dependiente antes y después de la intervención o manipulación de la variable independiente. La medición que se realiza antes permite determinar cuál era el comportamiento de los sujetos antes de ser expuestos a la variable independiente, para posteriormente medir las diferencias. Para llevar a la práctica este tipo de investigación, se requiere en esencia una estrategia pedagógica, que genere un proceso de cambio real, en la manera de impartir los conocimientos en el aula de inglés. Una estrategia útil, que ofrezca una alternativa de solución a las problemáticas identificadas, principalmente a las falencias en las competencias comunicativas de los estudiantes.

Son muchos los recursos educativos que los docentes tienen a su alcance para transmitir los conocimientos: libros de texto para consulta y ejercicios, ayudas multimedia, computadores, videos y televisión, entre otros. Para llevar a cabo este estudio, se aplica un plan para el desarrollo de la clase o syllabus como una estrategia para la enseñanza del inglés, siendo este documento un documento con información sobre el tema a trabajar, objetivos, estrategias, expectativas, responsabilidades entre otros aspectos. El propósito de implementar este elemento es el de contribuir al logro de los objetivos, esto es que los estudiantes aprendan vocabulario, lectura, escucha, gramática y producción de textos de manera integrada, desarrollando la competencia comunicativa. El plan también incluye una autoevaluación, que permite a los aprendices monitorear su aprendizaje y corregir los errores, y un apartado en donde los padres de familia pueden verificar el proceso de aprendizaje de sus hijos. Villanueva (2019) dice que “El usuario del idioma, ya no solo recibe información, sino que produce para comunicarse. Sostener una conversación con alguien (oral) o redactar una carta (escribir)”. (p. 36).

Finalmente, otro recurso que está incluido en esta investigación para mejorar las habilidades comunicativas, lo constituyen las herramientas tecnológicas. Estas ofrecen gran cantidad de recursos como videos, chats, blogs, videoconferencias y redes sociales entre otros. Además, las tecnologías de información a las que hace referencia Del Vasto (2015) “son un medio para potenciar la educación, a partir del cual se puede fortalecer el proceso de lectura-escritura, dado que los estudiantes son hoy más sensibles al entorno digital, porque posibilita un mayor grado de interacción con dispositivos electrónicos, teléfonos móviles, televisión digital, videojuegos y el uso habitual del internet” (p.123). Sobre la manera de integrar los medios tecnológicos para mejorar la competencia comunicativa, Schuetze (2008) refiere la posibilidad de que un estudiante de un idioma pueda interactuar con hablantes nativos. Además, menciona la importancia de esta integración dado que permite al educando acceder a material, interactuar con compañeros y docente, a pruebas escritas, mediante el uso del computador. Los autores Cajar y Rojas (2015) señalan que esta es quizás una de las grandes potencialidades que las tecnologías de comunicación pueden proporcionar, con lo cual se traza el uso de la internet para darle y facilitarle la oportunidad al educando de comunicarse en inglés.

Resumiendo lo planteado, los programas para la enseñanza del inglés de las instituciones educativas deben centrarse en la competencia comunicativa del idioma, así está consignado en los estándares de competencias de la asignatura propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. En contraposición a lo establecido, la enseñanza del inglés en la institución Cristo Rey no se basa en el enfoque comunicativo, sino en un sistema tradicional donde predominan las estructuras gramaticales y la memoria. Como resultado de estas falencias los estudiantes egresan de la institución con un bajo nivel de desempeño y con una preparación deficiente para enfrentar las pruebas de Estado. Surge

entonces la necesidad de crear un syllabus con contenidos basados en las habilidades del idioma inglés como son el hablar, escuchar, leer y escribir, empleando para ello las herramientas tecnológicas.

1.2 Preguntas de investigación

En este estudio se plantea la siguiente pregunta general de investigación:

¿Cuál es el efecto de la implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de la I.E.M. Cristo Rey?

Con las siguientes preguntas derivadas:

- ¿Cuáles son las características de un syllabus para desarrollar la competencia comunicativa en inglés de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional?
- ¿Qué características tiene una clase de inglés cuando ha sido planeada para desarrollar las competencias comunicativas?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas que se pueden contemplar en un syllabus basado en el desarrollo de competencias comunicativas?

La investigación debe dar respuesta a cada uno de los interrogantes mediante un proceso que consiste en la implementación del syllabus durante un tiempo determinado o intervención y la evaluación del aprendizaje en los estudiantes al inicio y al final de dicho periodo de tiempo para medir cuantitativamente las diferencias.

1.3 Justificación

En el mundo según Isabellesagt (2019) se hablan cerca de 7000 idiomas, y el inglés

se encuentra en el tercer puesto después del mandarín y del español. Con más de 360 millones de hablantes nativos, el inglés es considerado como un idioma indispensable que se habla prácticamente en todos los ámbitos y necesario en la búsqueda de mejores oportunidades laborales y educativas. En un mundo globalizado, el hablar este idioma facilita la comunicación con personas que se encuentran prácticamente en cualquier lugar del mundo y abre las fronteras para acceder a otras culturas.

El autor Chávez-Zambano, Saltos y Saltos (2017) afirma que el idioma inglés inició desde hace muchos años un proceso de expansión junto con el fenómeno conocido mundialmente como globalización. Cada vez es mayor el número de personas que aprenden a hablar inglés para obtener un empleo o prosperar en él. Según Biava y Segura (2010), el uso de una lengua extranjera con énfasis en inglés ya no es un privilegio sino una necesidad en los diferentes sectores productivos. De acuerdo con Biava y Segura (2010), el proceso de globalización ha sido el principal motivo por el cual el inglés ha adquirido importancia a nivel mundial, hasta el punto de considerarse hoy en día como el idioma universal de los negocios como afirman Chávez-Zambano et al. (2017). En tal sentido, para los jóvenes bachilleres el inglés debe constituirse en una necesidad y una herramienta de estudio que no solo utilicen para aprobar el año escolar, sino que debe ser una meta por cumplir para que una vez finalicen la secundaria, elijan una carrera universitaria en Colombia o en otro país, y además para que conciban una visión más amplia del mundo. Por consiguiente, el conocimiento que se adquiera dentro y fuera del aula de clase debe ser duradero, conceptual, práctico, amplio, claro, dinámico y creativo, es decir, significativo.

Para los adolescentes el aprendizaje de una nueva lengua es un proceso que conlleva muchas dificultades. Si bien es cierto que existen estudiantes en la institución Cristo Rey

que a lo largo de todo el periodo académico tienen un buen desempeño en la asignatura de inglés, como lo demuestran los boletines, que se entregan tres veces durante el año escolar, también es cierto que hay otros estudiantes cuyo desempeño se puede catalogar como bajo o básico. Este desempeño puede ser consecuencia de las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes y que se ve reflejado en los resultados de las evaluaciones internas, externas y actividades que se realizan durante el año escolar, relacionados con esta área.

Lo anterior motiva una reflexión en torno a que se necesita estrategias pedagógicas que apoyen la enseñanza del inglés, específicamente, el desarrollo de competencias con un enfoque comunicativo; una estrategia que se aplique en el aula de clase y que brinde a los educandos las herramientas para que en el salón, en casa u otros lugares, pueda aplicar lo aprendido; una estrategia que implique un escenario en donde el educador ejecute el rol de guía y motivador del proceso de adquisición de una lengua extranjera y el educando sea partícipe dinámico en la adquisición de conocimientos para que pueda mejorar sus destrezas lingüísticas. Estas son las razones bajo las cuales se establece la importancia de este trabajo de investigación.

En relación con lo ya expresado, es importante resaltar que este estudio arrojará como resultado un documento guía para docentes de inglés, un syllabus basado en el enfoque comunicativo, que se constituye en una herramienta nueva en las instituciones de la zona rural donde se ubica la Institución Cristo Rey; el cual está enfocado en mejorar proceso de enseñanza del inglés, y por lo tanto la adquisición de las competencias en esta área del conocimiento. Se resalta también los fundamentos constructivistas ya que Cristo Rey tiene como uno de sus pilares el Constructivismo Social. De tal manera que, el estudiante ya no es un actor pasivo que recibe la información y la memoriza de forma mecánica,

como ocurre con los métodos tradicionales, sino que se apropia de ella y la conecta con su realidad inmediata, haciendo que los conocimientos sean significativos. En la práctica, las actividades dentro del aula de acuerdo con Ausubel (1961) resultan significativas cuando el estudiante entre otros aspectos, disfruta de lo que hace, participa en la clase, se muestra seguro y confiado, pone atención a lo que hace, trabaja en equipo con buena actitud, trabaja con autonomía, reta sus propias habilidades y genera la creatividad y la imaginación (como se citó en Álvarez, 2010). Cambios de actitud que suponen un resultado positivo en el desempeño de los estudiantes.

Por consiguiente, el propósito principal de esta investigación es implementar un syllabus, basado en actividades que aporten al desarrollo de competencias comunicativas en inglés, cuyo fin es innovar la manera de enseñar el idioma inglés y evaluar los resultados. En este sentido, la contribución del presente estudio a la labor docente y especialmente a las instituciones rurales, es fundamental por cuanto la estrategia involucra cambios relevantes en la estructura del plan de clase, señala el diseño de actividades centradas en las competencias comunicativas y la inclusión de herramientas tecnológicas y redes sociales para coadyuvar el aprendizaje. Debido a las características ya descritas, esta estrategia es viable y tiene muchas posibilidades de ser adoptada y aplicada en otros establecimientos educativos o ser utilizada por aquellos docentes curiosos a quienes les interese innovar en la educación y que quieran el progreso de sus estudiantes.

Desde otra perspectiva y hablando del Departamento de Nariño, es importante resaltar que la economía se basa en la actividad agropecuaria, y que pertenece a aquel grupo de departamentos que a lo largo de la historia han sido segregados por el gobierno central. La repartición de los recursos de la nación como lo menciona Cigüenza (2019), siempre

ha sido desigual y desfavorable para Nariño en comparación con otras regiones del país. Asimismo, durante los últimos años y a nivel nacional, según el Ministerio de Agricultura (MA, 2021), se ha observado una disminución del presupuesto destinado para el sector agropecuario. Aspectos que repercuten directamente sobre la población campesina del corregimiento de San Fernando, lugar donde se ubica la institución objeto de este estudio, que viven de los cultivos de papa y hortalizas de hoja verde.

Todo esto aunado a la escasez de alternativas laborales hacen que las familias del corregimiento tengan una condición económica baja. Debido a esta circunstancia, los estudiantes que pertenecen a dichas familias, no cuentan con servicio de internet; no poseen un computador, tableta o celular de alta gama en los hogares, son familias sin acceso a la tecnología. En consecuencia, los estudiantes no cuentan con plataformas, juegos, redes sociales, nuevos conocimientos, o un portal de información que permita hacer consultas sobre los temas de inglés que se ven en la clase. Entre tanto, una situación semejante se vive en la institución, donde los recursos tecnológicos son limitados y debido a que la población estudiantil es numerosa, no es posible entregar un equipo a cada estudiante, sino que se distribuye un equipo por cada grupo de trabajo, siendo este otro problema que los estudiantes tienen que enfrentar y que les causa frustración.

No obstante las condiciones adversas, los maestros permanentemente hacen esfuerzos adicionales para sacar el mayor provecho de la tecnología ya existente. De manera que la posibilidad de enriquecer el conocimiento del inglés es mayor, si el docente de la institución Cristo Rey reconoce el alcance que tienen estas tecnologías, y las involucra en las clases. Por ejemplo, Martínez-Pérez (2020) dice que existen plataformas virtuales para el aprendizaje de gramática y vocabulario (grammar & vocabulary), como

la BBC Learning English que es televisión pública británica donde se pueden encontrar videos, actividades, explicaciones gramaticales, ejercicios de pronunciación y otros recursos útiles para aplicar en las clases. Para la habilidad de escritura (writing) es de mucha utilidad el Spell Up, un juego interactivo que permite mejorar el vocabulario, la comprensión, la pronunciación y la ortografía. En cuanto a la lectura (reading), la página web Go Comics llama la atención porque recopila las tiras cómicas que se publican en las revistas y diarios de Estados Unidos. Para la habilidad de la escucha se utiliza la emisora Vaughan Radio, que permite entrenar el oído, profundizar en la gramática, ampliar el vocabulario y mejorar la pronunciación con divertidos programas para todos los niveles. Finalmente, para el aprendizaje de la destreza del habla (Speaking) el autor destaca el portal Subinglés, en donde se pueden observar videos de canciones con subtítulos para practicar inglés como en un karaoke.

Desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje del inglés, esta investigación se convierte en una oportunidad para renovar las prácticas tradicionales, o crear nuevas formas de construir y recibir el conocimiento en el aula, mediante la explotación de las potencialidades que ofrecen las tecnologías. García-Salinas (2010) afirma:

Los avances tecnológicos han permitido que el aprendizaje de idiomas extranjeros sea más interactivo y dinámico. Estos nuevos métodos de enseñanza presentan un nuevo tipo de desafío tanto para profesores como para alumnos, siendo los últimos quienes han necesitado desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, decisiones voluntarias conscientes que tienen un objetivo específico, para poder hacer uso efectivo de las nuevas herramientas a las que tienen acceso y poder aprender de manera más efectiva. (p. 2)

En concordancia con lo anterior y desde la experiencia adquirida en el campo de la docencia, es interesante observar cómo los avances tecnológicos han ocasionado cambios o ajustes en los procesos formativos del área de inglés y de otros campos, conforme a los requerimientos que los tiempos actuales demandan. El autor Parra (2012) se refiere a las modificaciones en el sentido del conocimiento y los lugares en donde este se produce en relación con las tecnologías, como la escuela y la labor docente. Con relación al proceso educativo, Moreira (2019) destaca que las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), “vertiginosamente se han convertido en uno de los pilares principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando aportes relevantes para el desarrollo futuro de la educación” (p. 2). En ese sentido Suárez y Najjar (2014), afirman que la educación y las TIC crean un entorno de aprendizaje donde el estudiante deja de ser un actor que escucha al docente pasando a convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje con autonomía y disciplina.

Por esta razón, Montoya (2019) está de acuerdo con que la teoría constructivista respalda el desarrollo de las TIC y los modelos formativos sustentados en las tecnologías web. De acuerdo con los autores, esta teoría trata de propiciar la capacidad de autonomía en el estudiante para que, con la guía del docente, sea un actor activo y generador de su propio conocimiento. En esta misma línea de las TIC ligadas al constructivismo, Calero (2019) se refiere a que la incorporación de estas tecnologías implica llevar a cabo innovaciones tecnológicas y educativas, lo que da lugar a la probabilidad de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista activo, colaborativo, personalizado y autónomo.

Por consiguiente, se rompe el esquema tradicional de este proceso, que aun sobrevive en aquellos centros educativos como Cristo Rey, en donde el docente de inglés como

afirma Wheeler (2013, como se cita en Tagle et al., 2017) se relaciona con un proceso de transmisión de información, principalmente de contenidos lingüísticos a través de la memorización y reproducción. Esta práctica según Larsen-Freeman y Anderson (2011), se puede basar en la idea de que el docente representa una autoridad, es el centro en el aula de clases, desempeña el papel de expositor de contenidos de aprendizaje relacionados con la gramática o vocabulario, y para desarrollar la clase no se apoya en la nueva tecnología, según explican Tagle et al., (2017).

Por su parte, el estudiante es el receptor de la información, el sujeto que memoriza no genera saberes ni desarrolla habilidades de pensamiento superior o autonomía, según Tagle et al. (2017). Para Orosz et al. (2018), el estudiante en las clases no puede mantener una conversación simple, repiten diálogos y los memorizan, no se comunican en inglés con sus compañeros o con la docente, se sientan a escuchar.

En este contexto, uno de los aportes del presente trabajo de investigación al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la institución, es ofrecer la posibilidad de implementar una estrategia pedagógica, en donde se cambien los roles del docente y el estudiante; donde el estudiante sea el principal actor del proceso de la enseñanza y aprendizaje, ya no el docente. Desde este punto de vista, las clases deben involucrar un aprendizaje activo, dinámico y autónomo, para que los estudiantes aprendan de una manera significativa a comunicar de forma oral y escrita el inglés, y con un ambiente de aprendizaje que según Rodríguez, Delgadillo y Torres (2018), le permita al estudiante adquirir conocimientos mediante actividades dotadas de sentido y centradas en los contextos del aprendiz para facilitarle el desarrollo de sus competencias.

De tal manera que, entre los aspectos que se tienen en cuenta en ese estudio se encuentran la enseñanza centrada en el estudiante y la implementación de la

competencia comunicativa del inglés. Esta última la establece el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) bajo los Estándares Básicos de Competencias en inglés, que se fundamentan en los beneficios que obtiene el estudiante al aprender una lengua extranjera. Entre ellos se encuentran el desarrollo personal, la interacción social, incremento en las potencialidades psíquicas, formación del razonamiento lógico, y la creatividad, entre otros. Dichas competencias se definen por los saberes, conocimientos, habilidades y características individuales, que permiten a una persona realizar acciones en un contexto determinado. Las habilidades de comprensión que deben desarrollar los estudiantes son la escucha y la lectura. En tanto que las habilidades de producción se relacionan con la escritura y el uso del lenguaje oral.

En definitiva, la globalización ha hecho que cada vez más personas aprendan a hablar inglés y en este sentido, para los jóvenes bachilleres se ha convertido en una necesidad y una herramienta que les abre las puertas al mundo laboral y académico. A pesar de esta consideración, en la institución Cristo Rey la enseñanza del inglés no se centra en el enfoque comunicativo del idioma y como consecuencia, los estudiantes evidencian dificultades en el manejo del inglés ubicando al grupo en un nivel bajo o básico. Lo anterior motiva a la docente al diseño de un syllabus con cinco planes de clase basados en temáticas y actividades cuyos objetivos se encaminan hacia el desarrollo de las habilidades o destrezas del idioma. Los planes de clase se basan en los principios constructivistas y la iniciativa se apoya en el empleo de las herramientas tecnológicas. En este sentido, la investigación se convierte en una oportunidad para renovar las prácticas pedagógicas tradicionales y crear nuevas formas de construir y recibir el conocimiento en el aula, añadido a esto, el aprender una lengua extranjera beneficia al

estudiante en su desarrollo personal, la interacción social, el incremento de sus potencialidades y su creatividad.

1.3.1 Relevancia social.

Es importante resaltar que este estudio puede ser protagonista de los cambios en el ambiente escolar de aprendizaje, y que estas modificaciones podrían efectuarse inicialmente en el aula de clases y la institución, para posteriormente conectarse directamente con la vida y desarrollo de la comunidad. Este cambio de paradigma en el proceso de aprendizaje del inglés traería consigo muchos beneficios sociales, los de corto plazo, se relacionan con el afianzamiento de los conocimientos de la lengua extranjera por parte de los estudiantes, especialmente en el manejo de las habilidades del inglés en el grado once y en otros grados de la institución donde se adopten las estrategias que aquí se ofrecen; las actitudes pasivas y aburridas se convertirían en dinámicas e interesantes por cuenta de un entorno de aprendizaje interactivo. Un beneficio a mediano plazo para la institución, sería la mejora de los resultados en las pruebas de inglés internas y externas. En cuanto a los beneficios a largo plazo, el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, que les servirá para motivarse y demostrarse a sí mismos que tienen la capacidad, no solo para aprender otra lengua, sino para incursionar de manera satisfactoria en cualquier área del conocimiento que deseen; abrirse campo hacia nuevas oportunidades de educación en el exterior y desarrollo profesional; finalmente, contribuir al desarrollo socioeconómico de la comunidad, por cuanto:

La educación incide decisivamente en las oportunidades y la calidad de vida de los individuos, las familias y las colectividades. El efecto de la educación en la mejora de los niveles de ingreso, la salud de las personas, los cambios en la estructura de la familia (...) la promoción de valores democráticos, la convivencia

civilizada y la actividad autónoma y responsable de las personas ha sido ampliamente demostrado. (Naciones Unidas, 2005, p.84)

En consonancia con lo anterior, la mejora en el manejo de las destrezas de inglés y en un nivel más avanzado, el bilingüismo prepara al estudiante para enfrentarse a los estudios superiores y abrirse campo en el mundo laboral o simplemente para conocer otros lugares y culturas que enriquecerán sus conocimientos. Añadido a esto y teniendo en cuenta el perfil técnico agroindustrial de la educación media, otras asignaturas deberían articularse con inglés para formar conjuntamente ciudadanos que contribuyan al desarrollo de su comunidad.

Desde otro punto de vista, Espinoza, Jaramillo, Cun y Pambi (2018) afirman que hoy en día las tecnologías de Comunicación e Información (TIC) son importantes herramientas didácticas para el trabajo de docentes y estudiantes, haciendo más eficaz y dinámico el sistema educativo y al mismo tiempo cumplen una función social. Ejemplo de ello es el internet que ha causado un gran impacto social por cuanto permite compartir información a nivel mundial e interactuar con personas en cualquier lugar del mundo; además, permite la interconectividad con múltiples redes sociales, entre muchas otras funciones. En ese sentido, la relevancia social de esta investigación consiste en que por medio de las plataformas de internet, redes sociales y dispositivos celulares se facilita y afianza las interrelaciones de los estudiantes, el profesorado, los directivos, los padres de familia y la comunidad aledaña a la escuela.

De esta manera, mediante las tecnologías se articula y fortalece la relación de la comunidad estudiantil y cuerpo docente con el medio social en el que se desenvuelven, permitiendo desarrollar desde la escuela actividades que involucran a todos los actores como es el caso de la resolución de conflictos. En este aspecto, es el docente el llamado

a liderar y emprender acciones desde el ámbito escolar o social y a buscar soluciones que conduzcan a desarrollar prácticas pedagógicas en favor del desarrollo humano y la convivencia social (Ramírez, 2016).

Desde otro punto de vista, Marques (2010) afirma que los docentes contribuyen a la alfabetización digital de los estudiantes para que se adapten mejor a la sociedad, para su desarrollo personal y para elevar su calidad de vida. Destaca el hecho de que el no tener acceso a las tecnologías hoy en día es una causa de exclusión social. De acuerdo con esta idea, mediante el uso que los estudiantes hacen de las tecnologías no solo interactúan socialmente con sus pares y con personas de otras culturas o desarrollan las destrezas en el manejo del inglés, sino que los dispone para vivir en una sociedad que demanda de ellos preparación en esa materia. Agregado a esto, durante el proceso de aprendizaje el educando desarrolla capacidades en el manejo de las tecnologías y se va formando en él un pensamiento crítico, capacidad de análisis y discernimiento de toda la información que recibe a través de las mismas. De esta manera, la docente emplea las tecnologías para educar al estudiante en competencias y formar al individuo, al ciudadano para que se adapte a la sociedad.

1.3.2 Valor teórico.

En el marco de esta investigación se plantea la estructuración de un syllabus en donde se plasma de manera detallada qué es lo que los estudiantes van a aprender durante el curso de inglés y se explicitan las actividades a desarrollar en torno a esta asignatura. El syllabus es un documento que está compuesto por cinco planes de clase diseñados específicamente para desarrollar en los estudiantes las destrezas en el aprendizaje de este idioma. La importancia de este documento radica en que debido a que en la institución Cristo Rey existe un vacío en la asignatura de inglés en cuanto al enfoque por

competencias y realmente no se aplica el syllabus que establece el Ministerio de Educación Nacional, el documento que se crea en este estudio es una alternativa para cubrir las falencias dentro de la enseñanza del idioma. Por consiguiente, las actividades y evaluaciones planificadas por la docente se centran en el desarrollo de las competencias comunicativas de inglés.

El syllabus que se presenta en este trabajo de investigación se puede tomar como modelo para elaborar otros en la asignatura de inglés de los grados once de la institución y de otros establecimientos públicos o privados de la ciudad de Pasto o del departamento de Nariño. Es un documento que aporta información que puede servir para futuras investigaciones en el campo de la pedagogía. Este instrumento posee elementos estructurales que se pueden adaptar basándose en las necesidades del docente como los objetivos, indicadores de desempeño, transversalidad, contenidos, actividades a desarrollar con los estudiantes o rúbricas de evaluación.

Un aspecto importante para destacar es que durante la fase de la intervención, las clases dentro del aula se desarrollaron de acuerdo con los planes de clase que son herramientas orientadoras de la enseñanza del idioma y cuyos contenidos, temas y subtemas se diseñaron para desarrollar las competencias en inglés con enfoque constructivista. La teoría que subyace este paradigma dicta un cambio en el rol del docente, pasando de ser solo un transmisor a un guía que propicia situaciones de aprendizaje y el estudiante es el centro de dicho aprendizaje que participa activamente en el proceso educativo e interactúa con el objeto de conocimiento para alcanzar un aprendizaje significativo (Tigse, 2019). En consecuencia, la perspectiva constructivista implica un cambio en el proceso educativo en donde el maestro es el guía que conduce

al educando hacia el logro de su propio aprendizaje y autonomía y el estudiante es un participante activo y autogestor de su conocimiento.

Así pues, los resultados alcanzados a través de la intervención basada en el syllabus confirman esta teoría por cuanto el centro de atención ya no fue el docente sino el estudiante y como efecto, éste respondió positivamente ante las estrategias de enseñanza reflejándose en el incremento de su desempeño y en el manejo de las habilidades de inglés.

1.3.3 Relevancia metodológica.

En esta investigación se destaca el aspecto metodológico en el sentido en que se utilizó un instrumento de recolección de datos que cumplió con los requerimientos de validez y confiabilidad y que indagó a los estudiantes por sus gustos e intereses en torno a las herramientas tecnológicas incorporadas al aprendizaje de inglés. Asimismo, se utilizó un cuestionario de preguntas específicas que fue sometido a la calificación de un grupo de expertos para obtener la validez y a una prueba estadística de confiabilidad, dicho cuestionario se aplicó a los estudiantes para evaluar sus conocimientos en cuanto a las habilidades del inglés. Los anteriores instrumentos pueden servir como referentes a otros investigadores en el campo de la educación, particularmente en la enseñanza y aprendizaje de inglés, cuando se requiera evaluar la competencia comunicativa en los estudiantes del último grado de secundaria.

La relevancia del diseño cuasiexperimental de este estudio radica en que se puede aplicar en otros trabajos investigativos del ámbito de la educación, en donde no es posible distribuir las unidades de estudio de manera aleatoria como es el caso de las instituciones educativas públicas o privadas en donde los grupos de estudio ya están establecidos.

La importancia de la metodología también radica en la aplicación de los instrumentos en dos momentos, para realizar la recolección de la información con el objeto de obtener resultados cuantificables lo que se tomó como punto de partida para realizar inferencias que posteriormente se entrelazaron y analizaron para tratar de esclarecer y comprender cuál es el efecto del syllabus en el desarrollo de las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir de inglés. Asimismo, se identificaron y describieron las características del syllabus y de las estrategias didácticas de la enseñanza del inglés, estas son un pilar importante del proceso de la intervención liderado por la docente y que una vez aplicados arrojaron resultados evidentes en el desempeño de los estudiantes. La intervención es una muestra de las acciones que puede tomar el docente para cambiar o transformar su entorno en favor de la práctica educativa. En este sentido, un educador transformador es aquel que considera que los hechos y acciones deben beneficiar al colectivo estudiantil con el cual trabaja, siempre con la convicción de que se pueden utilizar mecanismos de acción para salir adelante sin importar qué tan desafiantes sean los retos y las situaciones particulares (Ramírez, 2016).

1.4 Hipótesis

En este trabajo de investigación se plantea la siguiente hipótesis:

La implementación de un syllabus influye de manera positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de la I.E.M. Cristo Rey.

La anterior hipótesis se pretende comprobar siguiendo el procedimiento que se describe en la metodología y analizando la información recabada mediante un programa estadístico.

En conclusión, esta investigación se emprende para solucionar las falencias que los estudiantes presentan respecto a las competencias comunicativas del inglés y a la vez

constituye una oportunidad para renovar las prácticas tradicionales poniendo en práctica un método diferente de enseñanza y aprendizaje del inglés al interior de la institución educativa. En este contexto, el rol protagónico lo tiene el estudiante al ubicarse en el centro del proceso educativo mientras que el docente es el facilitador del conocimiento y guía que acompaña al alumno en su proceso de aprendizaje, es un docente transformador que propicia el desarrollo de sus potencialidades, que emprende iniciativas que favorecen su labor docente y que forma al estudiante de una manera integral para que pueda vivir en el medio social en el que se desenvuelve.

Capítulo II. Marco teórico

En este capítulo se analizarán las bases y referentes teóricos que fundamentaron este trabajo de investigación. Se abordará la teoría sobre el paradigma constructivista y sus implicaciones en la escuela, así como los fundamentos de un syllabus, herramienta esencial en la solución al problema principal de la investigación que es el de desarrollar las competencias comunicativas de inglés en los estudiantes del grado 11° de la I. E. M. Cristo Rey y aspectos relacionados con el uso de las TIC como coadyuvante del proceso educativo.

A continuación, se describen los fundamentos teóricos que subyacen el paradigma constructivista de Piaget y el constructivismo social de Vygotsky, luego se analiza el aprendizaje del idioma inglés, así como sus dimensiones, el uso de las TIC para mejorar el aprendizaje de este idioma, el desarrollo de la competencia comunicativa y en la parte final se estudian las estrategias de aprendizaje de la segunda lengua.

2.1 El constructivismo de Jean Piaget y Lev Vygotsky

Este trabajo de investigación se basa en el constructivismo cognitivo de Jean Piaget y el constructivismo social de Lev Vygotsky. Guerra (2020), observa que el constructivismo se admite como un paradigma que sustenta los programas y planes de estudio y que predomina en la práctica docente de gran parte de las instituciones educativas del mundo.

Los dos investigadores constructivistas han aportado al campo de la educación con el planteamiento de sus teorías sobre la generación del aprendizaje y el desarrollo cognitivo. A continuación, se revisa la teoría de Piaget para hacer una aproximación al concepto de aprendizaje.

Jean Piaget es el creador de una de las teorías que más expectativas ha suscitado e influido en el ámbito de la pedagogía, la teoría constructivista como lo afirma categóricamente Saldarriaga-Zambrano, Bravo y Loor (2016). De acuerdo con estos autores, en dicha teoría se analizan todas las facetas del desarrollo cognitivo humano, y se elabora una teoría del aprendizaje que se fundamenta en sólidas bases filosóficas, donde se entiende el aprendizaje como una reorganización de las estructuras cognitivas existentes en cada momento. Saldarriaga-Zambrano et al. (2016) explican que, para Piaget, el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento, que tiene origen en un cambio externo, creando un conflicto o desequilibrio en la persona, el

cual modifica la estructura ya existente, elaborando así nuevas ideas o esquemas, a medida que el humano se desarrolla. Señalan, que Piaget describe el desarrollo de la inteligencia práctica que se basa en la acción sensorial y motriz, así como en la interacción con el medio sociocultural. Su teoría del conocimiento válido trata de dar explicación de cómo el ser humano llega a conocer el mundo externo por medio de los sentidos. Debido a la integralidad de su teoría, se convirtió en un referente para el desarrollo de las teorías del aprendizaje y estudios de investigación psicológica.

Para Saldarriaga-Zambrano et al. (2016), el constructivismo concibe el conocimiento como una construcción propia del sujeto que se produce día con día, como resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales, esto sucede de manera permanente y en cualquier entorno de interacción del sujeto. Explican, que el paradigma constructivista concibe al ser humano como un ente autogestor que es capaz de procesar la información obtenida del entorno, interpretarla de acuerdo con lo que ya conoce, y convertirla en un conocimiento nuevo; es decir que las experiencias previas del sujeto le permiten realizar nuevas construcciones mentales en otros contextos. El desarrollo cognoscitivo del sujeto se genera a raíz de formas hereditarias muy elementales para ser construido por él, mediante un proceso psicogenético. Esta idea según Saldarriaga-Zambrano et al. (2016), corresponde con la base del constructivismo general de que el acto de conocer, consiste en una construcción progresiva del objeto por parte del sujeto. Según la teoría de Piaget, el desarrollo cognoscitivo es un proceso continuo que el sujeto lleva a cabo a través de estadios o etapas, en cada uno de los cuales se produce una apropiación superior al anterior. Aquí, Parrat-Dayan (2012) se refiere al paso de un estado de conocimiento menor a otro de conocimiento superior, más potente. Para Piaget, la evolución de los

estadios de desarrollo se explica, de acuerdo con Coll y Marti (2014), por la existencia de mecanismos básicos que son: la maduración, la experiencia con los objetos y la experiencia con las personas; a estos se suma la equilibración, relacionado con la autorregulación que alcanza el sujeto como reacción ante las perturbaciones exteriores. De esta manera prima el interaccionismo entre sujeto y objeto ajustado por factores internos de equilibración.

Estos estadios o etapas del desarrollo intelectual, según lo planteado por Piaget y Inhelder (1997) son: etapa sensorio-motriz (0-2 años), estadio de operaciones concretas (2-7 años), segundo periodo de operaciones concretas (7-12 años) y el estadio de operaciones formales (12 años en adelante). Estas etapas finalizan en estados de equilibrio dinámico, en donde tiene lugar el origen, desarrollo y consolidación del desarrollo cognitivo que va desde la niñez hasta la adultez.

Tomando en cuenta los anteriores principios, Coll y Marti (2014) infieren que para Piaget, aprendizaje es el proceso mediante el cual el sujeto construye su propia definición de los objetos que percibe al interactuar con el mundo que lo rodea, a través de varios procesos mentales y cognitivos, a la luz de conocimientos previos que se consolidan en las etapas de asimilación, acomodación y equilibrio, que le ayudan a proporcionarles significado. En cuanto a la asimilación, Saldarriaga-Zambrano et al. (2016) señalan que esta se refiere a la manera en que un organismo afronta un estímulo externo en base a sus leyes de organización. En el caso del aprendizaje, los estímulos, ideas u objetos externos son siempre asimilados por algún esquema mental preexistente en el individuo. La acomodación en cambio, involucra una modificación en la organización como respuesta a las exigencias del medio. Según Saldarriaga-Zambrano et al. (2016),

mediante estos dos procesos, asimilación y acomodación, el sujeto es capaz de reestructurar cognitivamente su aprendizaje en cada etapa del desarrollo e interactúan el uno con el otro con la intervención de la equilibración.

Finalmente, haciendo énfasis en la relación con el medio, Gómez y Coll (1999) expresan que para Piaget la adquisición del conocimiento se basa en una relación dinámica entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Esta concepción piagetiana, se refiere a que la adquisición del conocimiento es un proceso dinámico y no estático entre sujeto y objeto, en donde el sujeto va construyendo sus sucesivas versiones del mundo, al mismo tiempo que construye sus propias estructuras cognitivas, y su conocimiento no es copia de una realidad externa a él, sino el resultado de la estructuración de sus propias experiencias (Moreno y Waldegg, 1998).

Una vez descritos los postulados de Piaget, a continuación se examinan los principios de Vygotsky. Según Córdoba (2020), la teoría de Vygotsky es llamada constructivismo de orientación sociocultural, constructivismo social, socio-constructivismo o co-constructivismo. De acuerdo con Castorina (1996), Vygotsky otorga un rol central a la actividad y la interacción dentro del proceso del desarrollo cognitivo, muestra el componente social que hay detrás de las acciones individuales y antepone el aprendizaje al desarrollo cognitivo.

Dos ideas se consideran importantes en la teoría de Vygotsky: 1) el conocimiento se construye socialmente en la interacción con unos símbolos, significados y herramientas culturales y 2) la naturaleza del desarrollo debe verse sobre todo en términos de su potencial y del aprendizaje colaborativo entre pares (Bejarano, Fajardo y Molano, 2020).

Bejarano, Fajardo y Molano (2020) mencionan que el objetivo del enfoque sociocultural, es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales y sociohistóricos. Kozulin (2004) afirma que, contrariamente a las ideas de Piaget, en las que el aprendizaje es un proceso donde el sujeto de manera sucesiva se desata del pensamiento egocéntrico hasta llegar al pensamiento formal, Vygotsky dice que, desde el principio, el conocimiento se adquiere primero en el nivel intermental y luego se interioriza en el nivel intramental. Por ello, todo conocimiento surge inicialmente a partir de la interacción con otros y, posteriormente, se hace parte de la esfera personal. A este respecto, Vygotsky (1934/1995a) observa: “en nuestra concepción, la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no va del individual al socializado, sino del social al individual” (Cap. 2, secc. 2).

Una de las construcciones esenciales de Vygotsky es la de concebir al sujeto como un ser eminentemente social, y al conocimiento como un producto social. Todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento) se adquieren primero en un contexto social y luego se interiorizan. Para el investigador ruso, esta interiorización es producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social (Carretero, 1997). De acuerdo con la obra de Rosas y Sebastián (2008), Vygotsky llama internalización a la “reconstrucción interna de una operación externa” (p. 39), y se aplica solo a los procesos psicológicos superiores. La operación externa hace referencia a los procesos sociales o relaciones con un carácter comunicativo, conducidos a través de signos (lenguaje). Para Álvarez-Espinoza y Balmaceda (2018), “internalización” es la reconstrucción interna de formas de operar a partir de una activa interpretación del sujeto, y por ende de la incorporación de formas de pensamiento,

mediadas por herramientas culturales, lo que posibilita la generación de un espacio de regulación interna. Esto supone la comprensión de los fenómenos y las situaciones (dimensión intrapsicológica de la actividad) y la participación en ellos (dimensión interpsicológica de la actividad), según lo expresan Álvarez-Espinoza y Balmaceda (2018).

Continuando con la revisión de la segunda idea de Vygotsky acerca de la noción de la naturaleza del desarrollo a partir de su potencial y del aprendizaje colaborativo entre pares, Castorina (1996) observa que hay una concepción del aprendizaje humano, que tiene incidencia directa sobre la labor educativa, y que está relacionada con la cooperación y la colaboración entre individuos expertos y menos expertos. Es un área potencial de crecimiento intelectual que Vygotsky (1979) llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y que define de la siguiente manera:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

De acuerdo con Carino (2018), del anterior principio se desprenden otras consideraciones como, por ejemplo, lo que hoy el niño realiza con la asistencia de un adulto, en un futuro lo realizará con autonomía. Dicha autonomía es producto de la asistencia, lo que conforma una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo.

Lo que Vygotsky plantea es la interdependencia del proceso de desarrollo y los recursos sociales existentes que se conectan con ese proceso. En consecuencia, se puede decir que la ZDP se genera cuando el niño se involucra en una actividad

colaborativa dentro de un medio social específico (Ruíz y Estrevel, 2010). Esta zona surge en la relación social de la persona. Esto es, en el contacto socialmente organizado, el ser humano puede crear espacios y formas de actividad nuevos que posteriormente podrá explicar y ajustar en situaciones cotidianas (p. 139). En síntesis, Ruíz y Estrevel (2010) afirman que se podría decir que la ZDP por intermedio de la internalización, sería el mecanismo por el que se van a constituir los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, metacognición). La asistencia de alguien con mayor dominio o control para motivar el desarrollo, solo se puede dar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, la teoría de Piaget analiza todas las facetas del desarrollo cognitivo humano y a partir de sus postulados, se entiende el aprendizaje como una reorganización de las estructuras cognitivas ocasionadas por un cambio externo y como resultado de este hecho y de la interacción con el medio, el individuo elabora nuevas ideas a medida que se desarrolla. Por esta razón, dentro del constructivismo el ser humano se concibe como un ente autogestor que procesa la información que recibe de su entorno, la interpreta con ayuda de sus conocimientos previos y la convierte en un conocimiento nuevo.

Por su parte Vygotsky concibe al ser humano como un individuo ante todo social que adquiere el conocimiento, el lenguaje, el razonamiento, la comunicación, a partir de su interacción con otros y luego los interioriza. Otro aporte de Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo, que es la distancia entre capacidad que tiene el individuo para resolver un problema por sí mismo y el nivel de desarrollo potencial que posee para resolver el problema con la ayuda de otro que sea más capaz o experto.

La importancia de los dos investigadores radica en que han contribuido al ámbito pedagógico mediante el planteamiento de sus teorías sobre el origen del aprendizaje y el desarrollo cognitivo, ¿pero de qué manera se puede llevar o aplicar estos principios a la realidad de la escuela?

2.2 Implicaciones del constructivismo en la escuela

Son varios los autores que han llevado a cabo estudios en torno a la aplicación de los fundamentos constructivistas en el quehacer educativo (Coll, 1996; Carretero, 1997; Solé, 1996; Pozo, 1996), o que han investigado particularmente los entornos de aprendizaje constructivistas (Jonassen, 1999; Bodner, 1986), todo con el fin de mejorar la práctica de la enseñanza, y resolver los problemas de la educación. En este punto de la investigación es importante establecer de qué manera se pueden aplicar estos fundamentos en la labor docente, para lo cual es necesario definir en primera instancia lo que es el constructivismo. Carretero (1997), sostiene que constructivismo:

básicamente es la idea de que el individuo _tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos_ no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. (p. 24)

De acuerdo con Carretero (1997), dicha construcción la realiza el individuo mediante instrumentos o esquemas propios, es decir, con lo construido en su relación con el medio que le rodea; depende de los conocimientos previos sobre la nueva información, o tarea a resolver y de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto. Para

Solé y Coll (2007), la concepción constructivista no es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible identificar y dar solución a los problemas; tomar decisiones en cuanto a la planificación, puesta en marcha y evaluación de la enseñanza, y plantear estrategias para promover en los estudiantes un aprendizaje significativo. Según Solé y Coll (2007), en la concepción constructivista, el docente tiene la oportunidad de analizar y fundamentar las decisiones tanto en la planificación, como en la enseñanza de los contenidos. Por ejemplo, puede comparar materiales curriculares, elaborar instrumentos de evaluación acordes con los contenidos, y diseñar ayudas didácticas de enseñanza.

En el constructivismo se anima a los estudiantes a aprender las ideas principales por sí mismos a través del aprendizaje por descubrimiento (Aljohani, 2017). Las teorías personales o las ideas propias de los estudiantes juegan un papel importante, y deben ser expuestas para aclarar o corregir los conceptos erróneos. Otras acciones que puede realizar el docente, incluyen presentar los puntos de vista de los demás, promover el diálogo y enfatizar la comprensión conceptual en lugar de memorizar, según lo sugiere Aljohani (2017).

Desde el constructivismo, la escuela debe contribuir al bienestar y el desarrollo de los estudiantes desde los puntos de vista social, personal y cognitivo, conforme lo expresan Solé y Coll (2007). De acuerdo con los autores, la escuela debe poseer las siguientes características: tener un ambiente agradable de aprendizaje regido por normas y objetivos claros; los docentes trabajan en equipo, participan en la toma de decisiones en lo relacionado con la innovación, planificación y evaluación de la práctica; la planificación curricular es minuciosa y exigente para lograr que los estudiantes adquieran los

conocimientos y habilidades que se requieren, y se incluye la evaluación de dichos conocimientos; la escuela cuenta con el apoyo de los padres de familia en el proceso educativo; tiene propósitos y valores que definen su identidad. Además, cuenta con el apoyo de las autoridades educativas que son facilitadoras de la transformación de la realidad.

Para Coll (2014) es innegable que la escuela tiene un carácter social y socializador. La naturaleza social de la educación escolar se refiere no solo al desarrollo cognitivo, sino a la construcción de la identidad personal (individualización) de los estudiantes, y a su integración a una sociedad y a una cultura. Esto implica, según Díaz-Barriga y Hernández (2002) que, “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (como se cita en Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 30).

Dentro de la construcción del conocimiento en la escuela, Coll (2002) destaca los tres elementos que conforman el triángulo interactivo del aprendizaje escolar:

- **Los alumnos que aprenden.** Quienes contribuyen al acto de aprender su actividad mental constructiva, generadora de significados y de sentidos. Esta actividad mental actúa como mediadora entre la enseñanza del docente y los aprendizajes que realizan. En la concepción constructivista, el estudiante no es un mero receptor o reproductor de saberes culturales, sino que es responsable de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes y es un sujeto activo cuando indaga, descubre, inventa o lee, y escucha la exposición de sus compañeros.

- **Los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje.** Sobre ellos actúa la actividad mental constructiva de los estudiantes para construir sentidos y significados. Los contenidos hacen alusión a los saberes y formas culturales que son aprendidos para ser utilizados por los estudiantes, en contextos diferentes al escolar. De acuerdo con Coll (2002), el aprendizaje de los contenidos escolares implica un proceso de construcción en el que los aportes de los estudiantes son fundamentales. Señala que, precisamente esta construcción permite entender por qué el aprendizaje de los mismos contenidos da lugar a significados diferentes, que finalmente se construyen en la escuela.

- **Los profesores que enseñan.** Los docentes desempeñan el rol de mediadores entre los estudiantes y los conocimientos a aprender, dando lugar a situaciones y actividades para promover la adquisición de determinados saberes y formas culturales. Para Coll (2002), el maestro es el guía, orientador y facilitador de la actividad mental constructiva, que conduce a los alumnos a la asimilación significativa de los contenidos escolares.

En síntesis, el aprendizaje escolar es el resultado de la relación que existe entre tres elementos: los estudiantes o educandos que aprenden, los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje, y el docente que ayuda a los alumnos a construir significados y a otorgar sentido a lo que hacen y aprenden. Se destaca el aporte de los estudiantes al aprendizaje y su actividad mental constructiva, que son elementos mediadores entre la enseñanza del docente y los aprendizajes que llevan a cabo.

Un aporte por el cual Vygotsky llegó a alcanzar mayor reconocimiento, es el relacionado con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Según Carrera y Mazzarella (2001), esta zona “es el dominio psicológico en constante transformación, de manera que el educador debe intervenir en esta zona con el objeto de provocar en los estudiantes los

avances que no sucederían espontáneamente” (p. 44). Por su parte, Ruíz y Estrevel (2010) expresan que el docente debe tomar en cuenta el desarrollo del estudiante en sus dos niveles: el real (lo que el estudiante sabe, su situación actual, el punto de partida), y el potencial (lo que el estudiante aún no sabe, lo que puede llegar a saber con acompañamiento), para promover niveles de avance y autorregulación mediante el desarrollo de actividades de colaboración o trabajo en equipo. Los mismos autores explican que, lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos, sino el uso colaborativo de las formas de mediación (facilitador), para que el estudiante construya conocimiento haciendo uso de sus propias potencialidades.

Con relación a la ZDP, Trujillo (2017) dice que es allí, donde el docente debe intervenir para generar experiencias dinámicas, con el fin de que el estudiante modifique sus representaciones internas y logre desarrollarse. Respecto a esta zona Trujillo (2017) afirma que:

- Representa la cantidad de aprendizaje que un estudiante puede lograr en las condiciones de instrucción apropiadas.
- En esta zona un profesor y un aprendiz trabajan en conjunto en una tarea que el aprendiz aun no puede realizar de forma independiente, debido al nivel de dificultad de la actividad.
- Es reflejo de la actividad colectiva, en la cual un estudiante con mayores conocimientos o mayores habilidades para desempeñar una tarea específica, comparte esas habilidades con aquellos que saben menos.

- Para trabajar en la ZDP se requiere mucha participación guiada. Los aprendices aplican su propia comprensión a las interacciones sociales y construyen significados al integrar esa comprensión a sus experiencias en el contexto.

Anteriormente se mencionó que el estudiante necesita formas de mediación para que logre un nivel de desarrollo más avanzado de aprendizaje. Con relación a este tema, Baquero (1998) comenta que los investigadores Bruner, Wood y Ross introdujeron el término “andamiaje” en la investigación educativa, para explicar el papel que los adultos pueden desempeñar, en el desarrollo de tareas conjuntas, en la resolución de problemas con los niños. Castellero (2016) dice que para Bruner el aprendizaje se facilita con las ayudas externas que el estudiante pueda obtener, la cuales se le brindan de manera graduada. Es así como, inicialmente el estudiante recibe una gran ayuda ante las situaciones de mayor dificultad, y a medida que pasa el tiempo y va adquiriendo destrezas progresivamente, la ayuda se le va retirando. El autor añade que para Bruner, esta es la manera mediante la cual, el individuo puede adquirir autonomía dentro del proceso de aprendizaje, desde la concepción constructivista.

Por último, y considerando las ideas de Vygotsky con respecto a la ZDP, Moll (1993) menciona tres características para trabajar con esta zona: 1) Determinar un nivel de dificultad. Este nivel, que se supone que es el nivel próximo, debe ser algo desafiante para el estudiante, pero no demasiado difícil. 2) Proporcionar desempeño con ayuda. El adulto proporciona práctica guiada al estudiante con un claro sentido del objetivo o resultado de su desempeño. 3) Evaluar el desempeño independiente. El resultado más lógico de una ZDP es que el estudiante se desempeñe con autonomía (como se cita en Chaves, 2001). Además, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el apoyo del

educador hacia el estudiante es vital. Como dice Bruner (1980), inicialmente el papel del maestro debe ser dinámico y participativo, en tanto el alumno desarrolla habilidades, y posteriormente cuando vaya adquiriendo autonomía, debe ser más pasivo y empático.

Resumiendo, en el ámbito educativo, el constructivismo es un conjunto de principios desde donde se identifica y resuelven los problemas, se toman decisiones referentes a la planificación y evaluación de la enseñanza acorde con los contenidos y se planean estrategias para fomentar el aprendizaje significativo. En el constructivismo, el estudiante aprende por descubrimiento y sus ideas y aportes son importantes para la clase en donde se aclaran y corrigen los errores. La escuela se preocupa por el bienestar de sus estudiantes, la construcción de su identidad personal y su integración a la sociedad y la cultura. El educando no es solo un receptor o reproductor de saberes, sino que es autogestor de su propio aprendizaje, investiga, analiza, descubre, lee y escucha a sus compañeros. Por su parte, el docente es el mediador entre los educandos y los conocimientos a aprender, es orientador y guía que conduce a los estudiantes a la asimilación significativa de los contenidos y a su autonomía.

2.3 Desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza de los idiomas

Uno de los ejes temáticos en esta investigación es el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes. Por esta razón es necesario examinar algunos antecedentes y definiciones del término “competencia”. Díaz-Barriga (2011) establece que la aplicación de las competencias en el campo de la educación es reciente y busca la resolución de los problemas del entorno. Surge como rechazo a un sistema tradicional que se centra en la memorización, y el “saber escolar”, que no contribuyen al contexto real en el que viven los individuos. Díaz-Barriga (2011) establece también que gracias a

las escuelas de pensamiento surge la propuesta de las competencias como un desarrollo, un proceso y una cualidad que se aplica desde una visión socioconstructivista, en donde el estudiante es el centro del aprendizaje y construye su propio conocimiento. Manifiesta que desde el aspecto pedagógico, las competencias han influido en quienes estructuran las propuestas curriculares y en la labor de los maestros, quienes saben qué hacer en el aula y cómo aplicar las estrategias didácticas de enseñanza.

Desde un pensamiento multidimensional, se concibe las competencias como “actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer), con idoneidad, mejoramiento continuo y ética” (Tobón, 2013, p. 93). Por consiguiente, para el autor, mediante una educación de calidad basada en competencias, se forman seres humanos integrales, eficaces, con valores éticos y capaces de construir su propio proyecto de vida.

En los Estándares Básicos de Competencias de inglés propuestos por MEN (2006) se encuentra la siguiente definición de competencias: es “el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado” (p11). Según el documento, esta competencia no puede trabajar de manera aislada, se le debe otorgar un contexto significativo dentro del saber/hacer, que supone la utilización de las capacidades y conocimientos del estudiante, para el uso de la lengua en diferentes situaciones dentro y fuera de la vida escolar.

Desde el enfoque lingüístico y el punto de vista sintáctico, Chomsky (1957), plantea el concepto de competencia al determinar la diferencia básica entre lo que es la

competencia (competence) y la actuación (performance). El primer elemento se relaciona con el conocimiento y el dominio que el hablante tiene de su lengua y el segundo hace referencia al uso real que se da a la lengua en situaciones concretas, como se expone en el Manual de Evaluación de Competencias del MEN (2014). Para Chomsky (1965, como se cita en Padilla, Martínez, Pérez, Rodríguez y Miras, 2008), la competencia lingüística es el “sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)” (p. 179).

Como reacción a estos postulados de Chomsky sobre la competencia lingüística, surgen las críticas provenientes de Dell Hymes, argumentando que estas nociones son demasiado limitadas, por cuanto excluyen los factores socioculturales del lenguaje (Acosta, 2019). Posteriormente, Hymes retoma los postulados de la competencia lingüística y le agrega el factor sociocultural, contribuyendo a entender mejor el proceso de la adquisición de la lengua, y su uso real en diversos contextos. Según Acosta (2019), para Hymes (1972) la competencia comunicativa es el conocimiento funcional intuitivo y el control de los principios del uso del lenguaje; es la capacidad de utilizar la competencia gramatical en una variedad de situaciones comunicativas.

Un niño normal adquiere conocimiento de oraciones no solo al nivel de si son o no gramaticales, sino también de si son apropiadas. Él o ella adquiere competencia en cuanto a cuándo hablar, cuándo no, y sobre qué hablar con quién, cuándo, dónde y de qué manera. En resumen, un niño se vuelve capaz de realizar un repertorio de actos de habla [speech acts], de participar en eventos de habla

[speech events], y de evaluar la realización de los mismos por parte de otros.
(Hymes, 1972, p. 277)

De lo anterior, se puede analizar que el concepto de competencia ha evolucionado a través del tiempo y ha cambiado los procesos educativos ajustándolos, dependiendo de las necesidades de los individuos y de los diferentes contextos en los que estos interactúan. El aprendizaje basado en competencias debe traer como resultado seres humanos integrales con valores, ética, y más preparados para enfrentar cualquier situación o problema que se presente en el mundo real.

2.4 La competencia comunicativa en la enseñanza del inglés

En el aprendizaje de una segunda lengua es importante el desarrollo del conocimiento consciente de esa lengua; es decir, el dominio de sus reglas y fórmulas por medio de un estudio formal. Asimismo, la adquisición de la lengua consiste en el proceso espontáneo de la interiorización de reglas o uso natural del lenguaje (Rosales, 2013, como se cita en Moreira y Venegas, 2020).

Teniendo presente esta idea, el desarrollo de la competencia comunicativa en el inglés (speaking) es una de las habilidades más complejas de adquirir, siendo una de las razones, el temor de equivocación. Además, generalmente las actividades consisten en la memorización de diálogos que luego los estudiantes olvidan. Por ello, se debería usar el lenguaje de acuerdo con el contexto, con unas temáticas que concuerden con la realidad, los intereses y el entorno (Rodríguez, 2016). Es aquí donde el papel del docente es fundamental, a este respecto y desde el enfoque comunicativo relacionado con el proceso educativo, Akkas y Coker (2016) manifiestan que el alumno se convierte en el actor principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que el docente es un

guía u orientador que estimula la participación activa y dinámica del estudiante, quien a través del esfuerzo, dedicación, constancia y persistencia puede adquirir la competencia. Dentro de este proceso, el desarrollo de la competencia comunicativa se lleva a cabo de manera efectiva y basada en la interacción del alumno en situaciones reales y cotidianas como se cita en Sánchez y Pérez (2020).

En consecuencia, Irmawati (2012) respalda los principios fundamentales del enfoque comunicativo que son: 1) Comunicación efectiva, 2) Aprender el idioma usándolo para comunicarse, 3) Hacer énfasis en el significado y uso apropiado, 4) Hacer énfasis en la fluidez y la precisión, 5) Uso de materiales auténticos para reflejar la situación de la vida real y 6) La integración de las cuatro habilidades. Teniendo en cuenta lo anterior, el enfoque comunicativo ayuda a los estudiantes a adquirir la capacidad de comunicarse con los demás con fluidez, es decir, pueden hablar con facilidad y expresarse con confianza. Además, pueden compartir opiniones sobre temas sociales relacionados con su entorno. La competencia comunicativa puede reemplazar el enfoque tradicional dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, según afirma Chung (2017, como se cita en Sánchez y Pérez, 2020).

En este sentido, existen diferencias entre el enfoque tradicional y el enfoque comunicativo según Richards y Rogers (2014). En el primero, el discurso del maestro es expositivo; los procedimientos son verbales; el aprendizaje se limita a la repetición y la memorización; el maestro es simplemente un proveedor de conocimiento listo para usar y se enfoca en los resultados del aprendizaje más que en el proceso en sí; el estudiante es el receptor del conocimiento; predomina la autoridad del docente, que es el centro del

proceso de enseñanza y la participación en el aula es limitada como se cita en Sánchez y Pérez (2020).

Mientras que en el enfoque comunicativo, la comunicación real es el aspecto más importante del aprendizaje de idiomas; brinda oportunidades para que los estudiantes experimenten y apliquen sus conocimientos; se toleran los errores de los estudiantes, ya que son un indicativo de que están desarrollando la competencia comunicativa; permite a los educandos inducir o descubrir reglas gramaticales en la práctica del idioma; desarrollan las habilidades de hablar, leer y escuchar, ya que son las que están más presentes en el mundo real, y proporciona oportunidades para que los estudiantes desarrollen precisión y fluidez, de acuerdo con Richards y Rogers (2014, como se cita en Sánchez y Pérez, 2020).

Concluyendo, dentro del aprendizaje de la segunda lengua la competencia comunicativa es difícil de adquirir; sin embargo, el aprendiz lo puede lograr con esfuerzo, dedicación, constancia y la guía del docente que dentro de una perspectiva constructivista debe estimular en el alumno su participación activa y dinámica en su proceso de aprendizaje. El desarrollo de la competencia se logra mediante la interacción del alumno en situaciones reales y cotidianas de comunicación, por consiguiente, el docente debe brindar oportunidades para que el estudiante aplique sus conocimientos y desarrolle las habilidades de hablar con fluidez, leer escribir y escuchar, por cuanto estas destrezas son las que más se requieren dominar en el mundo real.

2.5 Marco Conceptual

En este apartado se exponen y definen aquellos conceptos que están relacionados con las variables bajo estudio y que son la base de esta investigación. Inicialmente, se definen los componentes que se deben incluir dentro de las Competencias en Lenguas

Extranjeras según el MEN (2006), el concepto de bilingüismo, el proceso de la mediación cultural y la asimilación, así como el aprendizaje del idioma inglés y sus dimensiones. Posteriormente, se delimita el uso de las TIC en el aprendizaje del inglés, el concepto de syllabus y finalmente, se determinan las estrategias de aprendizaje de la segunda lengua.

Siguiendo los lineamientos propuestos en el documento Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras del MEN (2006) correspondiente a inglés, la competencia en esta área debe incluir los siguientes componentes:

2.5.1 Competencia lingüística.

De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras del MEN (2006), la Competencia Lingüística se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes estructurados y significativos. Involucra los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras. En este entendido, la competencia implica el manejo teórico de los conceptos gramaticales, ortográficos o semánticos, y su aplicación en diversas situaciones. Por ejemplo, hacer asociaciones para usar el vocabulario en otro contexto o emplear las reglas gramaticales para la elaboración de nuevos mensajes.

2.5.2 Competencia pragmática.

Según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras del MEN (2006), la Competencia Pragmática se relaciona con el uso funcional de los medios lingüísticos que comprende una competencia discursiva o capacidad de organizar las oraciones con el fin de producir fragmentos textuales; y una competencia funcional, para

conocer las formas lingüísticas y sus funciones, por ejemplo, el modo en que se encadenan unas con otras, situaciones comunicativas reales.

2.5.3 Competencia sociolingüística.

Conforme a los Estándares Básicos, este componente hace alusión al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Por ejemplo, se utiliza para manejar normas de cortesía o expresiones de la sabiduría popular, diferenciando el dialecto y el acento.

Los Estándares Básicos indican además, que la competencia comunicativa también abarca las habilidades y saberes que los estudiantes deben desarrollar y que les permite ampliar sus conocimientos sobre el mundo, explorar sus habilidades sociales y conocer los aspectos culturales propios de la lengua que se aprende.

Considerando la importancia de desarrollar las competencias comunicativas del inglés en los estudiantes, Escobedo (2020) analiza el hecho de que, la mayoría de los maestros no incluyen actividades que desarrollen estas competencias en el aula escolar, sino que el aprendizaje se centra en el vocabulario y la gramática, todo explicado en español. Actualmente, en las prácticas docentes se sigue utilizando este método, dejando de lado las competencias comunicativas. Es necesario entonces iniciar la búsqueda de nuevos caminos o alternativas que permitan mejorar el proceso educativo. Para ello se requiere, que los docentes de todas las disciplinas hagan un ejercicio de reflexión acerca de la necesidad de incorporar las competencias al currículo, para que, como dice el investigador Tobón (2013), desde todos los saberes se formen individuos integrales, capaces de afrontar los problemas que se presentan en la cotidianidad y de crear su propio proyecto ético de vida.

2.5.4 El Bilingüismo.

Para comenzar, es necesario comprender qué es el bilingüismo y cómo influye en el aprendizaje de otras lenguas en el niño. Para Deprez (1994), el bilingüismo se define como la capacidad que tiene un individuo para hacer uso de dos lenguas indistintamente; una persona bilingüe es aquella que puede entender, comunicarse y expresarse, en forma clara y precisa, en dos idiomas (como se cita en Rueda y Wilburn, 2014). Según Deprez (1994), gracias al bilingüismo se desarrolla en el niño la capacidad de abstracción, la interacción entre las habilidades lingüísticas y culturales, la escucha, la adaptación, la creatividad y el criterio. Señala que estas capacidades metacognitivas que se desarrollan en cada grado escolar influyen positivamente en los procesos de aprendizaje de otras disciplinas, preparan al estudiante para conceptualizar los dos sistemas lingüísticos, y contribuyen al desarrollo de la lengua materna.

Es importante revisar los conceptos de otros autores como Mackey (1976, como se cita en Bermúdez y Fandiño, 2012), que define el bilingüismo como la cualidad de una persona o de una población, que hace uso corriente de dos lenguas sin una aptitud marcada por una lengua más que por la otra. Por su parte Titone (1976) explica que el bilingüismo es la capacidad de un individuo para expresarse en una segunda lengua, respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma. Otras apreciaciones en las que se observan cierta evolución en el concepto, es en la de Romaine (1999), quien considera que una persona bilingüe es aquella que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes. Mientras que para Lam (2001), el bilingüismo es un fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas (Bermúdez y Fandiño, 2012).

En síntesis, el bilingüismo es la capacidad que tiene una persona o población para hablar en dos lenguas respetando sus estructuras y por consiguiente, pueden comprender, comunicarse y expresarse de una manera clara y precisa en los dos idiomas.

2.5.5 Aspectos generales de un Syllabus.

A continuación se indican algunas definiciones, generalidades, componentes y funciones del syllabus en el marco de esta investigación.

2.5.5.1 Cómo se puede definir un syllabus.

Para Zalbalza (2004), el syllabus: “es una herramienta orientada al desarrollo de proyectos formativos, a organizar nuestra actuación no como un conjunto de acciones imprevisibles y desconectadas entre sí, sino como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado” (p. 329). Por su parte, Littlefield (1999) indica que el syllabus debe motivar y persuadir al estudiante al aprendizaje; estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje y establecer las condiciones pedagógico-didácticas de este proceso, pues contiene los objetivos, los temas a tratar, los contenidos, actividades, metodologías y mecanismos de evaluación del aprendizaje (como se cita en Barros, Tapia y Chuchuca, 2018).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN 2014) también tiene su concepto de syllabus, pero solamente el concepto. Según este organismo gubernamental, el syllabus es un documento fundamental de las instituciones educativas en el que se tiene consignado qué se va a enseñar, en qué orden y qué aspectos de la lengua y del aprendizaje se desarrollarán. Como definición es excelente e ideal, sin embargo, contrasta con la realidad educativa colombiana, en el sentido de que, la práctica

pedagógica del aula no se ve reflejada por este concepto en ninguno de los aspectos mencionados. Es importante anotar, que entre los documentos que son de carácter obligatorio en las instituciones educativas colombianas y que orientan la formación desde el nivel preescolar hasta grado 11, están los siguientes: Proyecto de área (anual), Programación curricular por niveles (anual) y el Plan de aula por niveles (trimestral), que contienen las normas que guían la práctica educativa actualmente.

2.5.5.2 El syllabus visto como una guía real en el proceso educativo.

Para esta investigación el syllabus es un documento que orienta al docente en el proceso de enseñanza e informa al estudiante de su proceso de aprendizaje. El diseño del syllabus se hace de tal manera, que el estudiante pueda desarrollar sus competencias comunicativas estando de acuerdo con los objetivos del MEN. Es importante resaltar que el syllabus se ubica inmediatamente después del Plan de aula, permitiendo planear una clase para un tiempo estipulado de seis horas. Los elementos o componentes del syllabus son los siguientes: metas, objetivos, competencias, contenidos, metodología y evaluación. Además, se tiene en cuenta la secuencialidad y el número de horas. Por consiguiente, es relevante la creación de un syllabus porque no existe como tal en la documentación de la institución Cristo Rey ni, en otras instituciones municipales o departamentales. Se requiere entonces, de un documento guía específico, donde se registre en detalle cómo se desarrolla la clase, teniendo presente los parámetros exigidos por el MEN. Esto es, el desarrollo de competencias comunicativas, contenidos sugeridos, estrategias, evaluación, y sobre todo, que sí se enfoque en el desarrollo de las cuatro habilidades del inglés. De esta manera, se convierte en un documento indispensable e innovador para ser aplicado en el aula de clase.

Seguidamente se definen algunos conceptos relacionados con el aprendizaje del inglés como la mediación y asimilación, las cuatro habilidades de este idioma, así como las estrategias directas e indirectas del aprendizaje de la segunda lengua.

2.5.6 Mediación cultural y asimilación.

Podría ser que, si una persona comienza a aprender un idioma desde su primera infancia, lo adquirirá como su segunda lengua, sin embargo, también se observa que entre mayor se es, más difícil es aprenderlo. Una de las teorías más conocidas acerca del desarrollo de la capacidad de aprendizaje de los niños es la de Piaget (1961); dicha teoría sostiene, que la infancia se transita en etapas definidas, acordes con el intelecto y la capacidad de percibir de los niños. Afirma que el principio de la lógica se desarrolla antes de adquirir el lenguaje a través de la actividad sensorio-motriz del bebé, en interrelación e interacción con el medio sociocultural; lo que Vygotsky (2010) denominó "mediación cultural".

Vygotsky (2010) explica que desde el nacimiento hasta los dos años, el niño ejerce control para obtener y organizar todas sus experiencias del mundo exterior: sigue con los ojos, explora con ellos, voltea la cabeza; con sus manos toca, aferra, suelta, avienta, empuja; con la boca explora los sabores y texturas; mueve su cuerpo y extremidades. Esto le proporciona experiencias que se integran en esquemas psíquicos o modelos acuñados. De acuerdo con Vygotsky, cuando el niño se encuentra ante una experiencia intensa e interesante, la acuñación es más profunda. Piaget (1961) llamó a esta fase de desarrollo asimilación o estimulación temprana y junto con Vygotsky concuerdan en que es el proceso de aprendizaje y crecimiento más importante del ser humano, que experimentará por el resto de la vida (como se cita en Rueda y Wilburn, 2014).

Expresado de otra forma, el proceso de aprendizaje se inicia con la mediación, a través de ella el niño se conecta con su entorno social para generar conocimiento. Desde el nacimiento el niño organiza sus experiencias adquiridas del mundo exterior mediante su cuerpo y las incorpora en esquemas psíquicos.

2.5.7 Aprendizaje del idioma inglés.

Inicialmente es necesario examinar algunas definiciones del término aprendizaje, para luego conectarlo con el idioma extranjero. El aprendizaje es un proceso por medio del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores que se generan como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación (Castellano, Ninapaytán y Segura, 2014). En una segunda definición de los autores, el aprendizaje es el proceso donde se adquiere conocimientos, se asimila información y se adquiere habilidad como resultado del estudio. Pérez (2008), citado por los mismos autores, concibe el aprendizaje como toda modificación del organismo que origina una nueva pauta de pensamiento y la conducta. Se trata de algo nuevo que acontece al organismo y lo cambia, preparándolo para un nuevo tipo de actividades.

Para Besse (1984, como se cita en Castellano et al., 2014) el aprendizaje de una lengua extranjera es una apropiación, o una integración de las reglas y normas de esta lengua a las coherencias vividas y reconocidas que nos han formado desde la infancia. Según el autor esto ocurre debido a que escuchamos y vemos palabras en inglés en nuestro entorno. Para Germanin (1993), “aprender una lengua consiste en formar reglas que permitan formar nuevos enunciados y no repetir los anteriores escuchados. Es el

pensamiento que juega un rol en el descubrimiento de estas reglas de formación de enunciados” (como se cita en Castellano et al., 2014, p. 37).

En este contexto, dentro de la lingüística histórica, surge el método gramática y traducción en donde se considera a la gramática como el eje fundamental de todas las actividades de la enseñanza (Chiluisa, 2017). El cambio de esta perspectiva al enfoque comunicativo sucede a partir de Hymes (1972), para quien la competencia lingüística no es suficiente debido a que los enunciados también deben ser adecuados en el contexto en que se expresan; además, la gramática es reduccionista por cuanto omite elementos del contexto sociolingüístico (Castro, 2019). Explica este autor que para Hymes (1972), una competencia comunicativa trasciende el conocimiento de las reglas gramaticales, para insertar un conocimiento ligado con las reglas de uso del lenguaje en situaciones específicas, que pueden tener rasgos socioculturales.

Resumiendo lo planteado, el aprendizaje es un proceso a través del cual se asimila información o se adquieren habilidades, conocimientos o conductas que se originan como consecuencia de la educación, el razonamiento o la observación. El aprendizaje de la segunda lengua no consiste en repetir lo que se escucha, sino que se aplican las reglas y normas de esa lengua para formar nuevas oraciones o expresiones. La competencia comunicativa sobrepasa las reglas gramaticales para llegar a las reglas de uso del lenguaje en situaciones específicas. En tal sentido, para esta investigación el aprendizaje del inglés no puede basarse únicamente en la transmisión de una información o de componentes formales como estructuras gramaticales, reglas, principios o fonética. La labor docente debe orientarse hacia la aplicación de estrategias que tengan como objetivo

el afianzamiento de las destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir) planteadas en contextos reales y desde una perspectiva comunicativa.

2.5.8 Dimensiones del aprendizaje del inglés.

La competencia comunicativa del inglés se rige por los Estándares Básicos de competencias en Lenguas Extranjeras, creados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006). En Colombia, estos sirven como punto de referencia para establecer lo que los estudiantes están en capacidad de saber sobre el idioma y lo que deben saber hacer con él en un contexto determinado, por ejemplo, comprender historias cortas narradas en un lenguaje sencillo o expresar sus ideas o sentimientos sobre temas del colegio y la familia. El Ministerio de Educación Nacional hace referencia a los Estándares Básicos de Competencias en términos de habilidades de comprensión que son la escucha y la lectura, mientras que las habilidades de producción, relacionan la escritura y el uso del lenguaje oral, tanto en la producción de monólogos, como en la conversación.

2.5.8.1 Habilidades de hablar (speaking) y escuchar (Listening).

Estas habilidades se refieren al desarrollo interactivo de las capacidades de comprensión y producción de textos orales, como lo afirma Escalante (2009). El proceso de adquisición de las habilidades se da en diversas situaciones comunicativas y con diversos propósitos relacionados con la vida cotidiana del entorno familiar y social del estudiante. Señala, que la comprensión oral involucra el saber escuchar y expresar las propias ideas, emociones y sentimientos en diversos contextos con interlocutores diferentes; la expresión de ideas, sentimientos y emociones entre el locutor y el interlocutor.

Escalante (2009) indica que el lenguaje oral, debido a sus circunstancias de producción, tiende a diferenciarse del lenguaje escrito en sus típicos patrones

gramaticales, léxicos y de discurso. Además, algunas de las habilidades de procesamiento necesarias en el habla, se diferencian de esas que se involucran en leer y escribir. La expresión oral, entre las cuatro habilidades, es la que más esfuerzo demanda, indica Díaz-Corrалеjo (1996). Por consiguiente, para que un estudiante hable de manera fluida debe estar en constante práctica para adquirir un correcto ritmo y entonación a la hora de hablar inglés.

En el proceso de aprendizaje, la expresión oral es la habilidad que más esfuerzo requiere por parte de los estudiantes. Salazar y Zorro (2019), mencionan que en la lengua materna los alumnos fácilmente expresan sus ideas, emociones o reacciones, y cuando se trata de practicar la lengua extranjera, se encuentran con la imposibilidad de hacerlo con la misma facilidad. Según Salazar y Zorro (2019), esto se debe a la falta de vocabulario, confianza y constancia de los educandos, en la práctica de la lengua extranjera. En el aula se ha podido constatar que para algunos estudiantes es más difícil expresarse de forma oral que para otros, debido a la inseguridad que demuestran o por el temor a hacer el ridículo; el estudiante está comenzando a adquirir la habilidad y aun no tiene las bases para organizar con antelación qué ideas se van a expresar, cómo se van a expresar y en qué contextos.

Para Gómez y Díaz (2020), la comprensión auditiva es un proceso cognitivo, su contexto no es visible para el receptor, además, la comprensión se lleva a cabo en la mente del oyente. Explican los autores que la habilidad consiste en identificar los sonidos del lenguaje oral para luego procesarlos en forma de palabras, oraciones y textos. Estos sonidos se pueden percibir de manera individual (letras, acento, ritmo, pausas) y hacen referencia a los elementos suprasegmentales de la lengua para que el cerebro se

encargue de darles sentido. Por su parte Gilakjani y Sabouri (2016) manifiestan que la escucha es el canal más usado en el proceso de asimilación exitosa de información nueva de un idioma; sin embargo, esta destreza es la más ignorada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Señalan, que los estudiantes presentan problemas en la comprensión auditiva porque en los establecimientos educativos, los docentes prestan más atención a la gramática, la lectura y el vocabulario. Las habilidades para escuchar y hablar no son consideradas tan importantes.

Desde otro punto de vista, la comprensión auditiva es una destreza o habilidad lingüística que el estudiante puede mejorar a medida que se exponga al idioma que pretende aprender (Peris, 1972). Esta habilidad es una destreza activa, que consiste en desarrollar la interpretación de un mensaje a través de técnicas y tácticas propias del receptor (como se cita en Arévalo, 2019). En este aspecto es importante anotar, que el docente de la lengua extranjera debe hacer una reflexión respecto a la metodología aplicada para el desarrollo de la habilidad auditiva. Para ello se requiere ajustar los planes de clase a las necesidades de los estudiantes, proponer ejercicios específicos para practicar la comprensión auditiva, o plantear situaciones de la vida real que conduzcan al aprendiz a entender mensajes orales.

2.5.8.2 Habilidades de leer (reading) y escribir (writing).

El leer en inglés es una habilidad receptiva, por medio de la cual los individuos procesan e identifican información de textos escritos. Este proceso comprende la construcción activa de significados respecto a elementos textuales y contextuales, según afirma Grabe (2009). Los investigadores Usó-Juan y Martínez-Flor (2006) proponen un modelo de competencia comunicativa discursiva que se relaciona con la comprensión y

producción de textos, en función de las habilidades de comprensión lectora y auditiva, y la expresión escrita y oral (como se cita en Tagle et al., 2020).

Un aporte destacable es el que hace Rodríguez et al. (2017) al afirmar que “la lectura es una destreza muy importante en el proceso de dominar una lengua. Adicionalmente, en la enseñanza de una lengua extranjera la lectura es practicada para mejorar la gramática y vocabulario a través del desarrollo de la comprensión lectora” (p. 19); Barrera (2009) destaca la habilidad de leer por su aporte en la adquisición de vocabulario y reconocimiento de la gramática. Estos beneficios junto con la comprensión auditiva y la pronunciación están directamente relacionados con el desarrollo de la fluidez oral y por lo tanto, con la adquisición de la competencia comunicativa (Richards y Rodgers, 2001). Por consiguiente, una lectura significativa, de interés para el estudiante, permite alcanzar la competencia comunicativa, aspecto relevante en el presente trabajo de investigación.

En efecto, el lector es el estudiante que necesita desarrollar las capacidades lingüísticas y comunicativas a través de la lectura de textos. Mediante esta actividad desarrollada en el aula, el educando no solo aprende acerca de gramática, vocabulario, pronunciación y comprensión auditiva, que son esenciales para dominar la lengua, sino que además, desarrolla su capacidad interpretativa dentro de un contexto, entendiendo el mensaje implícito en la lectura. En este sentido, la elección de las lecturas por parte del docente debe estar acorde con la edad y cultura del estudiante; con temas que sean llamativos e interesantes, como el cuidado del medio ambiente o la biografía de un cantante famoso.

En cuanto a la habilidad de escribir en inglés, esta competencia implica plasmar las ideas de los sujetos en un texto escrito, para lo cual se requiere de la gramática, léxico,

la estructura de la oración, puntuación, ortografía y las reglas discursivas de la lengua que se usa. Un escritor debe ser capaz de organizar la información en párrafos coherentes, según lo expresa Nunan (1989). Desde otro ángulo, Brumfit (1989) afirma que esta habilidad consiste en la elaboración y creación de textos escritos de diferente tipo, con originalidad e imaginación. Explica que al escribir se debe tener la capacidad de expresar ideas, emociones y sentimientos en el marco de la reestructuración de textos previamente planificados. Agrega que en este proceso, se hace uso de las estructuras lingüísticas utilizando criterios de adecuación, cohesión, coherencia y corrección. El pedagogo Paulo Freire (2008, como se cita en Ramírez, 2019) afirma que “escribir no es sólo dominar una serie de signos gráficos con mayor o menor acierto; se trata de todo un esfuerzo de interpretación del mundo, que tiene como origen la lectura y la escritura de la realidad” (p.14).

Para terminar, la escritura es fundamental y necesaria cuando se está aprendiendo un segundo idioma. Es la capacidad de expresar de manera escrita ideas, pensamientos, conclusiones, fundamentos teniendo en cuenta el vocabulario, reglas ortográficas y gramaticales (Valcárcel, 2019). Por ello, y considerando la orientación de este trabajo de investigación, donde las herramientas tecnológicas juegan un papel preponderante, el desarrollo de la expresión escrita es muy importante. En su aprendizaje, el estudiante debe hacer uso de estructuras gramaticales, vocabulario, ortografía y puntuación, para conectar oraciones y construir mensajes en inglés, que son enviados a través de las redes sociales o correo electrónico. Esta es una manera efectiva de practicar las habilidades del lenguaje.

2.5.9 Estrategias de aprendizaje de la segunda lengua.

Las estrategias de aprendizaje son ideas para lograr metas de aprendizaje. Es como hacer un plan general de ataque en el que se involucran estrategias y tácticas específicas para llevarlo a cabo, los cuales reflejan conocimientos metacognitivos (Woolfolk, 2010). Respecto a estos últimos, Flavell (1979) afirma que el conocimiento metacognitivo es la comprensión o creencia que los aprendices tienen sobre los factores y variables que actúan e interactúan afectando el desenvolvimiento y la producción de las actividades cognitivas; esto es, la información que el aprendiz adquiere sobre el aprendizaje de las lenguas, o simplemente el conocimiento sobre su propio aprendizaje (como se cita en Mayora, 2013). En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, se han hecho esfuerzos para trazar las estrategias esenciales para que los estudiantes aprendan de manera eficaz esta lengua. Casar y Hernández (2000) sugieren que los estudiantes que emplean de forma apropiada las estrategias de aprendizaje del idioma alcanzan un mayor desarrollo de las habilidades lingüísticas (como se cita en Mayora, 2013).

Haciendo referencia a la metacognición, los estudiantes deben concientizarse de sus propias capacidades cognitivas. Desde este punto de vista, las estrategias metacognitivas que aplique el docente, se deben centrar en el desarrollo de las capacidades y destrezas de los estudiantes, en el estímulo de sus aptitudes para pensar, comprender, razonar, analizar o deducir los conocimientos que se relacionan con el aprendizaje de la lengua extranjera; haciendo control o monitoreo de las actividades de metacognición y del aprendizaje.

Por su parte, Oxford (2003) define las estrategias de aprendizaje como comportamientos, técnicas o procesos mentales específicos a los que apelan los

estudiantes, para hacer más efectiva su adquisición de la lengua o su aprendizaje en general (como se cita en García, 2018). Oxford (2003) clasifica las estrategias de aprendizaje en directas e indirectas.

2.5.9.1 Estrategias directas.

Estas estrategias contribuyen directamente al aprendizaje de la lengua por medio de un procesamiento mental de la misma. En este grupo se encuentran las estrategias de memoria (crear conexiones mentales, usar acrónimos, ritmos sonoros, palabras clave, aplicar imágenes y sonidos, revisar correctamente y emplear acción); estrategias cognitivas (practicar, recibir y mandar mensajes, tomar notas, sintetizar, esquematizar, analizar y razonar y crear estructuras de entrada y salida), y las estrategias de compensación (formular hipótesis de forma inteligente y superar limitaciones orales y escritas, usar contextos para comprender la información, sinónimos o gestos para expresarse), según Oxford (1998, como se cita en López, 2018)

2.5.9.2 Estrategias indirectas.

Oxford (2003) afirma que estas estrategias son las que proporcionan soporte indirecto al aprendizaje. Hacen parte de este grupo las estrategias metacognitivas (centrar la atención, organizar y planear y evaluar el aprendizaje), estrategias afectivas (reducir la ansiedad, auto animarse y controlar el estado emocional) y las estrategias sociales (formular preguntas, cooperar con otros y empatizar con los demás).

Debido a que todas las estrategias están interconectadas y se apoyan mutuamente, las estrategias directas e indirectas trabajan simultáneamente (Oxford, 1998). Por ejemplo, las estrategias metacognitivas pueden servir para controlar y/o regular las estrategias cognitivas, de acuerdo con las necesidades del aprendiz. Igualmente, para

que las estrategias cognitivas sean más efectivas, es necesario un desarrollo de la capacidad de empatía por medio de estrategias apropiadas para ello, como las sociales. Oxford (2003) agrega que ocurre lo mismo con el resto de las estrategias, creando de esta forma una suerte de red de conexión entre todas (como se cita en López, 2018).

En conclusión, las estrategias directas son aquellas que están directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje de una lengua, entre ellas están las estrategias de la memoria como imágenes y sonido y las estrategias cognitivas como escribir notas o analizar. Además, hacen parte de este grupo las estrategias de compensación como utilizar contextos para comprender la información. En otro grupo se encuentran las estrategias indirectas que son aquellas que no contribuyen directamente al aprendizaje, pero son fundamentales en la adquisición de la lengua extranjera. Entre ellas se cuentan las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Los dos tipos de estrategias están interconectadas y trabajan de manera simultánea. Así pues, es el docente quien toma las decisiones en cuanto a la planificación y estructuración de los contenidos, además del diseño de una metodología de enseñanza que se base en las capacidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes con el fin de lograr un mayor desarrollo de sus destrezas. Gracias a estas estrategias es que el estudiante puede gestionar su conocimiento inicialmente con la ayuda del docente y posteriormente de una manera autónoma.

2.5.10 Uso de las TIC para mejorar el aprendizaje del inglés.

Se sabe que el aprendizaje del inglés es una necesidad generada por la globalización y los grandes avances en los campos científico, tecnológico, social y cultural (MEN, 2006); por consiguiente, la enseñanza de este idioma obliga al docente a crear nuevas

estrategias basadas en el uso de las tecnologías. A partir de esto, se crean múltiples alternativas para cambiar y mejorar el ambiente de aprendizaje de los jóvenes durante el proceso educativo. Gracias a la utilización continua y eficaz de las tecnologías, los estudiantes logran desarrollar destrezas en su manejo, técnicas de trabajo intelectual e independiente y realizan acciones basadas en el trabajo colaborativo (Cabero, 2006). Es así como durante este proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente es el llamado a desempeñar la tarea de guiar a los estudiantes para que adquieran esas destrezas o capacidades; crear los entornos de aprendizaje adecuados e innovadores que faciliten el uso de las tecnologías, para que los estudiantes de una manera proactiva, se apropien de los conocimientos, habilidades y competencias, relacionadas con la tecnología y la lengua extranjera.

Respecto a esta última idea del desarrollo de las competencias de la lengua extranjera apoyadas en las tecnologías, Rico (2017) afirma que mediante estas se construye el conocimiento de la lengua extranjera a través de diferentes fuentes (redes sociales blogs, chats o videos), que contienen una información diversa y dinámica que se puede analizar de una manera crítica. Rico (2017) explica que la primera habilidad que se potencia con las nuevas tecnologías es la destreza oral de los estudiantes, y que en este caso son útiles las aplicaciones de video como YouTube o las series de películas en versión original. Mediante estos recursos, los estudiantes pueden escuchar a hablantes nativos, mejorando la comprensión, pronunciación y el lenguaje gestual.

Rico (2017) también señala que otros recursos que se pueden utilizar son los chats y los correos electrónicos o emails, y citando a González (2016) explica que estos medios de comunicación involucran diferentes habilidades, desde la comprensión lectora, hasta

la gramática y la habilidad auditiva, puesto que los chats tienen una herramienta de micrófono. Desde el punto de vista de Enríquez (2019), las plataformas virtuales se han incorporado como base de las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes en el aula, por cuanto han demostrado un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Algunas de ellas son Kahoot, Socrative, Starfall, LearnEnglish Teens, y Duolingo, utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

La combinación constructivismo y tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje si es posible, de acuerdo con Yoza y Moya (2019). Estos investigadores, afirman que en el constructivismo el estudiante tiene la libertad de investigar y participar activamente, aprendiendo a su propio ritmo y de manera autónoma. Aclaran, que es autónomo porque recibe la información que le provee el docente o el entorno, formula hipótesis y con base en esto, toma decisiones. La nueva visión consiste en involucrar y aplicar los recursos tecnológicos que comprometan la atención del estudiante, quien haciendo uso de estas herramientas puede tener acceso a la información que está en la red, despejas dudas y crea nuevos conceptos, al mismo tiempo que se auto educa, según los mismos autores. En este escenario, el rol del docente tradicionalista cambia por el de facilitador y guía, para lo cual debe estar capacitado conforme a los avances tecnológicos que los nuevos tiempos exigen.

2.5.10.1 Concepto de redes sociales.

Considerando que en esta investigación se hace uso de las redes sociales para facilitar la comunicación entre el grupo de estudiantes y la docente, es conveniente revisar algunas definiciones de estos medios tecnológicos y sus ventajas. Uno de los primeros autores en proponer una definición es Lozares (1996), para quien las redes sociales

constituyen un grupo organizado de personas o comunidades globales, que coexisten unos con otros por medio de una conexión o conjunto de conexiones. Por su parte, Hudgson y Hoy (2018), afirman que las redes sociales son un modo de entretenimiento, información y chat gratuito que se utiliza por medio de internet, donde se relaciona una sociedad con varios individuos. Se usan para interactuar por medio de chats, blogs, juegos en línea, Facebook o Instagram, de manera masiva debido a la globalización.

Otra definición de red social es la siguiente:

En definitiva, una red social es una herramienta interactiva e innovadora que comienza a formar parte del conjunto de aplicaciones web 2.0 que podemos usar en el proceso de enseñanza-aprendizaje...y es un lugar idóneo para que un profesor pueda mantener contacto con sus alumnos. (Infante-Aguaded, 2012, como se cita en Cháves-Montero, 2018, p. 246).

Resumiendo, las redes sociales se pueden definir como medios sociales de comunicación o plataformas, donde un grupo de personas se conectan para intercambiar información de interés común o para crear nuevos vínculos de amistad. Se destacan en el ámbito educativo por facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto a través de ellos el docente se puede comunicar con sus estudiantes.

2.5.10.2 Ventajas del uso de aplicaciones en redes sociales educativas.

Las herramientas tecnológicas han irrumpido en todas las áreas del conocimiento y el de la educación no es la excepción. En esta área, cada vez cobran más importancia las tecnologías debido a los beneficios que conlleva su utilización. Para Borromeo (2016), la utilización de las redes sociales con fines educativos ofrece diversas ventajas, en el campo de la enseñanza de los idiomas: la implementación de las redes sociales es un

proceso sencillo porque los jóvenes ya conocen esas tecnologías y las manejan; se incrementan las posibilidades de un aprendizaje colaborativo al utilizar plataformas en línea, transformando el proceso educativo en un “aprendizaje social”; docentes y estudiantes pueden realizar actividades de una manera nueva y creativa, crean y comparten su propio contenido; se utilizan para mejorar la pronunciación, la gramática o el vocabulario; el estudiante puede combinar actividades que le permitan practicar el idioma mientras está fuera de clases con material obtenido por el propio estudiante, y se cuenta con Facebook, la red social más utilizada con propósitos académicos, abriendo las posibilidades de obtener mucha más información.

Con respecto a las redes sociales y su papel en el aprendizaje de las lenguas:

Las redes sociales permiten situar el aprendizaje de lenguas en una comunidad auténtica o en contextos sociales que van más allá del aula, lo cual resulta esencial para el aprendizaje significativo, donde la lengua se aprende a través de la socialización y el uso...La era de las redes sociales ofrece oportunidades sin precedentes para los enseñantes de lengua en el sentido en que les permite crear entornos ubicuos de aprendizaje significativo, en contextos múltiples y socializados. (Wong, Chai y Poh, 2017, p. 11)

De lo anterior se desprende que las redes sociales se deben percibir no solo como una fuente de entretenimiento, sino también como una oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza de la lengua extranjera. Las redes sociales se deben aplicar en el aula de tal manera que, todos estos beneficios o ventajas contribuyan al desarrollo y enriquecimiento de los aspectos propios de la lengua, como el vocabulario, ortografía, pronunciación, escucha, construcción de oraciones, y fluidez en el estudiante de inglés;

sin dejar de lado las actividades que apoyan el aspecto social como el trabajo en equipo y el colaborativo. Estas tecnologías permiten aprender el idioma mediante la socialización y el uso, de manera simultánea en varios entornos de aprendizaje y contextos.

2.6 Marco Referencial

Según la perspectiva planteada por Bastidas (2008), en un contexto escolar, la lengua extranjera no se utiliza para la comunicación diaria sino para fines académicos y de aprendizaje. Por tal motivo, para Bastidas (2008) es urgente fomentar, promover y/o fortalecer la investigación acerca del proceso de aprendizaje y de enseñanza de las lenguas extranjeras para generar teorías, estrategias pedagógicas y materiales para contribuir a la solución inmediata de los problemas reales como es el caso del uso de metodologías tradicionales en la enseñanza del inglés o los pocos resultados satisfactorios en cuanto a la eficiencia en inglés que adquieren algunos estudiantes. Por lo anterior, en este estudio se plantea un modelo de syllabus cuyo fin es desarrollar las habilidades del inglés en los estudiantes en contextos reales de comunicación y ofrecer una alternativa de enseñanza del idioma en la institución y fuera de ella.

Para sustentar lo expuesto anteriormente, en este apartado se dan a conocer los trabajos precedentes que están focalizados en la problemática que aquí se estudia con el propósito de comparar esta investigación con otras cuyas temáticas son similares para mostrar la relevancia y pertinencia de la misma.

En el contexto internacional se ubicó una investigación denominada “La enseñanza del idioma inglés centrada en el alumno y el diseño del programa de estudios: un análisis del plan de estudios e instrucción del inglés como segunda lengua a nivel de escuela secundaria en Punjab, Pakistán”, de los autores Mushtaq, Kazim y Siddique (2019). Este trabajo aporta a la presente investigación en el sentido en que el objetivo fue conocer el

enfoque centrado en el alumno en los cursos de enseñanza del inglés. Para evaluar el enfoque se adoptaron rúbricas con el fin de determinar si los programas estaban centrados en el estudiante y se evaluó si el contenido del curso cumplía los criterios requeridos. La metodología empleada fue de tipo interpretativo con una estrategia de estudio de casos como instrumento para examinar el currículo de secundaria del grado noveno. Es importante mencionar que en este trabajo no se reporta el número de estudiantes que hacen parte de este grado. La información se obtuvo del plan de estudios y del libro de texto de inglés que se sigue en el curso, utilizando rúbricas que incluyeron aspectos como accesibilidad del maestro, justificación del aprendizaje y colaboración, el rol del maestro y de los estudiantes, los recursos externos, el enfoque del syllabus, la retroalimentación y la evaluación.

Los investigadores encontraron que la mayor parte del libro guía se centraba en la cultura local pakistaní, no se realizaba una aplicación de los conocimientos adquiridos, la accesibilidad al profesor no se consideraba un requisito, no se desarrollaban actividades de tipo colaborativo ni se incorporaron como parte del syllabus. En cuanto al maestro, se evidenció que es una figura de poder sobre los estudiantes, quienes se dedicaban solo a aprender y a llevar al aula cualquier tipo de material para el aprendizaje, se sienten obligados a desarrollar diversas actividades y ejercicios. Mushtaq, Kazim y Siddique (2019) encontraron por una parte que los recursos externos no se utilizaban, por ejemplo, se enseñaba teóricamente a los estudiantes sobre cómo enviar un correo electrónico a alguien, pero no se pedía a los alumnos que enviaran un correo electrónico al profesor u otra persona desde su computador personal. Por otra parte, el enfoque del syllabus estaba centrado en el alumno, pero en el aspecto de la evaluación de los conocimientos se encontró que las calificaciones no se asignaban en función del desempeño o el

aprendizaje, sino en la elaboración de material para utilizar en las clases. Además, no se realizaba una retroalimentación sobre los errores de los estudiantes y la evaluación no cumplía con los criterios de las rúbricas.

Mushtaq, Kazim y Siddique (2019) concluyeron que el syllabus tiene un lugar muy importante en el aprendizaje del inglés y el hecho de focalizarlo en el alumno teniendo en cuenta sus necesidades y las características propias de su cultura hicieron que el proceso educativo sea más fácil e interesante para el alumno y el maestro.

De hecho, en el presente trabajo de investigación, el syllabus busca cambiar la metodología de enseñanza tradicional donde el papel del docente es activo y el rol del alumno consiste en acumular conocimientos sin desarrollar su capacidad de discernimiento, análisis o crítica con respecto a la información que recibe. La teoría constructivista que sustenta este estudio cambia dichos roles, convirtiendo al estudiante en el protagonista y autogestor de su proceso educativo y al docente en el guía que le proporciona los conocimientos y las herramientas necesarias con lo cual se puede incentivar su autonomía dentro de ese proceso. La evaluación de lo aprendido y las actividades se realizan mediante la aplicación de rúbricas con sus respectivos niveles de desempeño y la corrección de los errores cometidos por los estudiantes se realiza a través de la retroalimentación con el docente.

Otro trabajo que se considera pertinente y que puede aportar a esta investigación es el elaborado por García y Abanto (2017), quienes estudiaron la “Influencia del uso de la plataforma virtual English-Id en el aprendizaje de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés, nivel Pre-intermedio en el CIUPAGU, 2017” en la ciudad de Cajamarca, Perú. Este trabajo se tomó como referencia por cuanto se apoya en una herramienta tecnológica, se evalúan las destrezas del inglés y la muestra se ubica en el nivel pre-

intermedio al que aspiran llegar los estudiantes que cursan el grado undécimo de secundaria, características comunes con la presente investigación. El objetivo general consistió en explicar cómo influye el uso de la plataforma “ENGLISH-ID” en aprendizaje de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés (Reading, Writing, Listening, Speaking) en los estudiantes. Estas destrezas corresponden a la competencia lingüística y son elementos fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa que es el fin principal del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

El enfoque metodológico fue cuantitativo y de tipo aplicado con una muestra de estudio conformada por 22 estudiantes del nivel intermedio, quienes se sometieron a un pretest y un postest. Mediante la plataforma English-ID se pudo acceder a materiales descargables, como audios y hojas de trabajo, también actividades interactivas y exámenes en papel y en formato digital. García y Abanto (2017) concluyeron que el uso de la plataforma virtual influyó significativamente en el aprendizaje de cada una de las habilidades del idioma inglés destacándose tanto en el pretest como en el postest la habilidad de escribir con la media más alta.

En el plano nacional, Garnica (2017) presenta un trabajo de investigación denominado “Programa media fortalecida: experiencia de acompañamiento en reajuste curricular al área de inglés de la IED Francisco de Miranda” realizado en Bogotá (Colombia). Los propósitos que se plantearon fueron dar a conocer la metodología cualitativa sistematización de experiencias y realizar la reestructuración curricular del área de inglés articulada con la asignatura de Ciencias Naturales y Biotecnología mediante el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) con la finalidad de brindar una mejor formación a los estudiantes para su ingreso a la educación superior.

La población analizada estuvo conformada por 30 alumnos de cada curso académico 10° y 11° que hicieron parte de una fase diagnóstica para saber el nivel de inglés en el que se encontraban. Dentro del reajuste curricular se creó un syllabus con el objeto de desarrollar las competencias comunicativas de inglés y articularlas con el área de Ciencias Naturales. Para esto, se planificaron los contenidos y programas de estudios mediante un formato compuesto por competencias área institucional y específica, justificación, indicadores de desempeño, ejes temáticos, estrategias y logros de la Media Fortalecida.

Entre las conclusiones a las que llegó Garnica (2017) se encuentran, el establecimiento de nuevas metodologías en el desarrollo de la clase de inglés, así como en las áreas del conocimiento que se articulan y van de la mano con la lengua extranjera, gracias al enfoque implementado. La adquisición del dominio de la lengua extranjera se debe a un proceso de aprendizaje sólido que le permite al estudiante vincularse a la educación superior concibiendo el dominio del idioma como una práctica social y cultural. Durante la implementación de las reformas se encontró la necesidad de un cambio en las concepciones de la institución educativa, por lo cual se inició un proceso interno de negociación que le otorgó autonomía para decidir si se mantienen, amplían, modifican o reconstruyen los significados que a partir de este trabajo se exponen.

Algunas características del trabajo de Garnica (2017) constituyen un aporte que enriquece la presente investigación en el sentido de que, previamente se realizó un diagnóstico del nivel de inglés de los estudiantes, en donde se identificaron problemáticas similares como la baja producción oral y escrita de inglés, inconsistencias en el diseño curricular, que en opinión de Garnica (2017) “le apunta a todo y nada”; dificultades

metodológicas y didácticas en el desarrollo de las clases, ocasionando desmotivación y reducción en las expectativas de los estudiantes respecto a la asignatura de inglés.

Respecto al syllabus, un aporte importante está relacionado con su composición, dado que, Garnica (2017) enfatiza en la planificación de los contenidos por competencias, integrando en la malla curricular otros elementos como la justificación, indicadores de desempeño, ejes temáticos, estrategias y los logros de los estudiantes. Es importante señalar que el propósito del syllabus que propone el investigador, es desarrollar la competencia comunicativa de inglés en los estudiantes de los grados 10° y 11° de secundaria, aspecto que coincide con la presente investigación. Se suma a esto, que el desarrollo de las habilidades comunicativas de los jóvenes aprendices debe estar en concordancia con los requisitos de ley, las necesidades de los estudiantes y el contexto en el que se desenvuelven.

Entre las conclusiones, Garnica (2017) menciona el establecimiento de nuevas metodologías en el desarrollo de la clase de inglés. Este es un propósito común y relevante en las dos investigaciones puesto que no en todas las instituciones educativas de carácter público se ha logrado avanzar en la manera de enseñar el inglés. La propuesta de una renovación de los sistemas tradicionales para adquirir el dominio de la lengua extranjera, les brinda a los estudiantes herramientas más sólidas que les permita vincularse a la educación superior, estas son apreciaciones que también enriquecen y aportan al presente estudio.

Los anteriores trabajos se tuvieron en cuenta en esta investigación puesto que se analizan diversos temas en común, entre ellos, la importancia de la implementación de un syllabus para el área de inglés y su enfoque en el estudiante y su contexto; la evaluación de las competencias comunicativas o habilidades en los estudiantes, así como

otros aprendizajes utilizando herramientas tecnológicas; además, se observa la necesidad de renovar los sistemas tradicionales en el proceso educativo con la finalidad de otorgar a los estudiantes una formación más sólida que les permita acceder a los estudios superiores.

2.7 Marco Jurídico

Basados en la importancia del aprendizaje del inglés como lengua extranjera este trabajo se apoya y fortalece en los fundamentos legales que se incluyen en este apartado. Para ello, se describen las principales leyes y políticas vigentes, relacionadas con la implementación de actividades, planes, proyectos y programas en formación lingüística de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

La Constitución Política de Colombia dentro de sus articulados establece la obligatoriedad de la educación con enfoque de derechos, favorece el ejercicio del derecho a la participación, permite incidir en la toma de decisiones y sobre todo conocer las realidades, no sólo visibilizando las problemáticas, deseos, anhelos, sino los requerimientos básicos con los que se debe cumplir para garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes colombianos. Es así como en su artículo 67º se indica que la educación es un servicio público por consiguiente todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a acceder a ella.

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico,

tecnológico y para la protección del ambiente (Congreso de la República, 1991, art. 67°).

De igual manera, en la Constitución Política de Colombia en su artículo 70° se ratifica el derecho que todos los colombianos tienen a la educación permanente y que a través de ella se accede a la cultura.

El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional (Congreso de la República, 1991, art. 70°).

El presente estudio también se fundamenta en la Ley 115 o Ley General de Educación de 1994, que en su artículo 5° establece los fines de la educación y corrobora lo afirmado en el artículo 67° sobre el derecho a la educación de todos los ciudadanos colombianos.

Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67° de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. (Congreso de la República, 1991, art. 5°).

Expresado de otra manera, los fines de la educación planteados por la Ley 115 de 1994 establece que los procesos educativos no deben ser ajenos a los cambios y avances constantes que sufre la educación día a día y la manera de interpretar y vivir la realidad, política y económica de la sociedad. Como docentes preocupados por mejorar

la calidad de la educación que reciben nuestros niños y niñas, hemos creado en el área de inglés unas estrategias apoyadas en las TIC como herramienta esencial de transformación de tal forma que involucre de lleno a nuestros educandos, atendiendo de esta manera a los fines de la educación establecidos que nos plantea la Ley general de la Educación. Así las cosas, el sistema educativo debe responder de manera eficaz a la doble exigencia y lograr que la escuela sea efectivamente universal y educadora, por otro lado, preparar a los niños y niñas a la inserción en el mundo laboral, sobre bases sólidas conectadas con la información y la tecnología y propicien el desarrollo del talento humano.

El artículo 31° de esta misma ley se refiere a las áreas fundamentales para la educación media académica entre las cuales se encuentran las lenguas extranjeras.

Áreas fundamentales de la educación media académica. Para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía. PARÁGRAFO. - Aunque todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e intereses, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior (Ley 115, 1994, art. 31°).

Desde los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, y de acuerdo con las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), hace alusión a que:

La educación permite el desarrollo humano y ofrece respuestas a los ciudadanos que conforman la sociedad, en los diversos momentos de la historia. Particularmente en Colombia, la Ley General de Educación establece como objetivos de la Educación Básica y Media “La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” y “La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera”. (p. 7)

Los anteriores objetivos de la educación correspondientes a la Básica y Media se contemplan en el plan de estudio registrado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que demanda la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera. A partir de su promulgación, una mayoría de instituciones escolares adoptó la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, el Congreso de la República realizó algunas modificaciones a la Ley General de Educación mediante la Ley 1615 de 2013 en cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera en Colombia, a partir de entonces se creó la Ley de Bilingüismo que establece el desarrollo de las competencia comunicativa de la lengua extranjera. Esta Ley decreta lo siguiente:

Artículo 1. Adiciónese al artículo 13 de la Ley 115 de 1994 el siguiente literal: j) Desarrollar competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior y a oportunidades en los ámbitos empresarial y laboral con especial énfasis en los departamentos que tengan bajos niveles de cobertura en educación.

Artículo 2. Adiciónese al artículo 20 de la Ley 115 de 1994 el siguiente literal: g) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera.

Artículo 3°. Modifíquese el literal m) del artículo 21 de la Ley 115 el cual quedará así: m) El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera.

Artículo 4°. Modifíquese el literal 1) del artículo 22 de la Ley 115 de 1994, el cual quedaría así: 1) El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera.

Artículo 5°. Modifíquese el literal h) del artículo 30 de la Ley 115 de 1994, el cual, quedaría así: h) El cumplimiento de los objetivos de la educación básica contenidos en los literales b) del artículo 20, c) del artículo 21 y c), e), h), i), k), l), ñ) del artículo 22 de la presente ley (Ley 1651, 2013).

Uno de los principales ejes de esta investigación lo constituyen las herramientas tecnológicas usadas como apoyo dentro del proceso educativo; por esta razón es pertinente hacer referencia a la Ley TIC o Ley 1978 de 2019, cuyo artículo 3° (literales uno y tres) prioriza el acceso y uso de las TIC en el sector educativo y en las zonas rurales del país. La Ley TIC establece lo siguiente:

1. Prioridad al acceso y uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. El estado y en general todos los agentes del sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones deberán colaborar dentro del marco de sus obligaciones para priorizar el acceso y uso a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la producción de bienes y servicios en

condiciones no discriminatorias en la conectividad, la educación, los contenidos y la competitividad.

3. Promoverá prioritariamente el acceso a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para la población pobre y vulnerable, en zonas rurales y apartadas del país (Ley 1978, 2019).

Finalmente, el Ministerio de Educación Nacional creó en el año 2016 los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que es un documento en donde se identifican los saberes y habilidades que todos los estudiantes de los grados 6° a 11° deben desarrollar en el área de inglés. Los DBA se relacionan de una manera coherente con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras y con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, mediante lo cual se han reconocido el aspecto más relevante en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en el idioma inglés, consistente en el aprendizaje de las destrezas de expresión y comprensión oral y escrita.

Las leyes y políticas descritas anteriormente constituyen el fundamento legal que rige la educación en Colombia y la enseñanza de la lengua extranjera en los establecimientos educativos, también son la base normativa sobre la que se asienta este trabajo de investigación para hacerlo sustentable.

En esta sección, se han mencionado aspectos relacionados con el aprendizaje del idioma inglés y sus competencias comunicativas, aspectos generales del syllabus y el uso de las herramientas tecnológicas para facilitar la enseñanza de la lengua extranjera. Además, se han examinado dos teorías constructivistas que han influido en el campo de la educación, y que han permitido hacer innovaciones en la manera de enseñar y aprender inglés en los establecimientos educativos. En este sentido, entre los deberes

del docente está el de crear estrategias que permitan el aprendizaje autónomo pero dirigido de los estudiantes, y estructurar los planes de clase con miras al desarrollo de competencias. La propuesta de este trabajo de investigación, consiste en el diseño de un syllabus centrado en el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés, aplicado a través del uso de la tecnología. El proceso de implementación de la estrategia en el aula, en el marco de esta investigación, implica seguir metódicamente unas etapas o fases que se describen en el siguiente capítulo.

Capítulo III. Método

Esta investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo con un tipo de diseño cuasiexperimental con dos momentos de estudio. Por consiguiente, en este capítulo se explicitan los procesos metodológicos que se aplicaron teniendo en cuenta las anteriores características para alcanzar los objetivos trazados en la investigación. A continuación, se establecen los objetivos de la investigación, se describen las características de los individuos que participaron en la intervención, los instrumentos de recolección de la información, la estructura del syllabus, el plan de clase, la prueba piloto, y la Prueba de Confiabilidad de los instrumentos. En la segunda parte de este capítulo se indica el tipo de diseño, el momento y los alcances del estudio al igual que el procedimiento a seguir

para realizar el análisis de los datos. Por último, se describen las consideraciones éticas para efectuar la investigación.

3.1 Objetivos de la investigación

3.1.1 Objetivo general.

En la presente investigación se plantea el siguiente objetivo general:

Determinar el efecto de la implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I. E. M. Cristo Rey.

3.1.2 Objetivos específicos.

Del objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar las características de un syllabus para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional.
2. Determinar las características que tiene una clase de inglés cuando ha sido planeada para desarrollar las competencias comunicativas.
3. Identificar las estrategias didácticas que se pueden contemplar en un syllabus basado en el desarrollo de competencias comunicativas.

Para lograr los objetivos trazados se procedió de la siguiente manera:

3.2 Participantes

La muestra estuvo constituida por 53 estudiantes (unidades de observación) de la Institución Educativa Municipal Cristo Rey. Debido a la situación de pandemia originada por el Covid 19, los grados once uno y once dos se fusionaron para conformar un solo grupo de estudio. Las señoritas y jóvenes pertenecen a la jornada de la mañana; 27 mujeres y 26 hombres de edades comprendidas entre 15 y 19 años, que corresponden a

los estratos socioeconómicos 0, 1 y 2 (bajos) del Corregimiento de San Fernando, Municipio de San Juan de Pasto.

Conforme a las características del diseño cuasiexperimental, la selección de la muestra no se hizo de manera aleatoria, los dos grupos ya estaban conformados en la institución antes de iniciar el estudio. Al respecto, Kerlinger (1970, como se cita en Cohen, Manion y Morrison, 2005), se refiere a los diseños cuasiexperimentales, como “diseños comprometidos”, debido a que el ambiente educativo no permite la selección de la muestra de manera aleatoria; en las escuelas es muy difícil manejar la aleatoriedad o el azar. Se tomó esta población para la investigación debido a que los estudiantes evidenciaron problemas de aprendizaje en la asignatura de inglés, particularmente en el manejo de la competencia comunicativa. Los educandos deben tener bases sólidas en el manejo del inglés para continuar con su proceso de aprendizaje en la educación superior.

3.3 Escenario

La implementación de la estrategia pedagógica se realizó inicialmente de manera virtual mediante videollamadas, videos de youtube, mensajes de voz, llamadas telefónicas, mensajes escritos, y posteriormente de forma presencial en el aula de clase. De esta manera, se hizo seguimiento y control de los aprendizajes a cada uno de los participantes que conformaron la muestra. Asimismo, se aplicó un cuestionario de interés y un cuestionario de conocimientos, elaborados con base en el syllabus y el plan de clase, utilizando para ello herramientas tecnológicas que facilitaron el proceso.

3.4 Instrumentos de recolección de información

Para recopilar la información inicialmente se aplicó a la muestra en estudio, un cuestionario de interés y posteriormente un cuestionario de conocimientos.

3.4.1 Cuestionario de interés.

El objetivo de este cuestionario es conocer la motivación e interés que tienen los estudiantes respecto al aprendizaje del idioma inglés y a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), aplicadas en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el aula de clase. Es un diagnóstico de las expectativas de los alumnos antes de iniciar la implementación de la estrategia pedagógica o estímulo. Las preguntas contenidas en este instrumento tienen que ver con el conocimiento de las redes sociales, preferencias, gustos e intereses en materia de tecnología y del idioma inglés.

El cuestionario consta de un encabezado donde se proporciona el nombre de la investigación y el objetivo de la encuesta. En la primera parte del formato se solicita alguna información personal del encuestado como la edad y el género. La segunda parte, consta de cinco preguntas con escala de frecuencias de Likert que se relacionan con el interés del estudiante hacia la clase de inglés y los recursos tecnológicos. Finalmente, la tercera parte incluye cinco preguntas acerca de las estrategias de la docente para evaluar el aprendizaje e interrogantes sobre el uso del internet. En esta sección los estudiantes pueden marcar una o más opciones de respuesta (Apéndice A).

El cuestionario de interés se sometió a un proceso de validación mediante Juicio de Expertos. Para ello, se utilizó un formato de validación, constituido por una primera parte, en donde el experto puede consignar algunos datos de su profesión, y una segunda parte donde se enumeran los 10 ítems, con sus correspondientes casillas para calificar las características de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de las preguntas. Por último, se incluye un espacio para consignar las observaciones o recomendaciones de los expertos acerca de lo analizado (Apéndice B).

El grupo de expertos consideró la posibilidad de utilizar recursos tecnológicos en el idioma inglés dentro de las opciones de respuesta. Por ejemplo, la opción “escuchar

música” quedaría “escuchar música en inglés” o la opción “ver videos musicales”, complementada quedaría “ver videos musicales en inglés”. Además, recomendaron incluir el recurso tecnológico o pizarra virtual “Jamboard” para motivar la participación interactiva; sugerencia que fue aceptada dentro de la investigación. El cuestionario de interés fue aprobado por los dos expertos.

3.4.2 Cuestionario de conocimiento.

Según López-Roldán y Fachelli (2015), es un instrumento que se utiliza para hacer la recolección de datos donde aparecen enunciadas las preguntas de forma sistemática y ordenada y en donde se consignan las respuestas de una manera sencilla. Mediante este instrumento se recoge la información de los participantes en el estudio, a partir de la formulación de las mismas preguntas, para garantizar una misma situación psicológica estandarizada de los interrogantes y asegurar posteriormente la comparabilidad de las respuestas. Hechavarría (2012) manifiesta que para el diseño de un cuestionario se debe recurrir a la operacionalización de variables, y que se puede tomar un cuestionario existente y adaptarlo o crear uno nuevo con previa validación.

Es importante resaltar que, para evaluar la competencia en el idioma inglés, se tuvieron en cuenta las actividades comunicativas descritas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002). Es un documento que proporciona las directrices para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés y en él se indica que los estudiantes del grado once deben tener un nivel B1 de inglés. Así pues, el estudiante con este nivel de aprendizaje debe comprender discursos claros y normales y comprender la idea principal de diversos temas cuando la articulación es lenta y clara (comprensión auditiva); comprender textos y la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales (comprensión de lectura); desenvolverse en diversas situaciones

en las que se utilice la lengua, participar espontáneamente en una conversación de interés personal (interacción oral); enlazar frases de manera sencilla, explicar opiniones y proyectos, narrar una historia, libro o película (expresión oral); ser capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas de interés personal y escribir cartas personales que describen diversas experiencias e impresiones (expresión escrita).

En el documento Estándares Básicos de Competencias para el área de inglés establecido por el MEN (2006), una de las metas que se plantea consiste en que los estudiantes del grado undécimo deben alcanzar un nivel intermedio de competencia B1. Respecto a este tema es preciso mencionar que los estudiantes del grado once de la institución Cristo Rey, no han alcanzado el nivel de competencia intermedio B1. De acuerdo con los resultados de las pruebas Saber 11, los promedios de la institución correspondientes al área de inglés han estado muy por debajo de las expectativas de los docentes y estudiantes. En los años 2019 y 2020, la institución obtuvo un promedio de 45 puntos sobre 100 en dicha asignatura, que se considera muy bajo comparado con los puntajes de otras instituciones de carácter oficial (Apéndice C).

El nivel B1 les permite a los aprendices comunicarse en el idioma y utilizar los conocimientos en situaciones reales de comunicación. Otra meta que incluye el documento, es que los estudiantes deben tener la capacidad de saber sobre el idioma y lo que deben saber hacer con él en una situación determinada. Estos son los aspectos que constituyen la competencia comunicativa del inglés, que incluye las competencias lingüística, pragmática y sociolingüística. La competencia también abarca habilidades y saberes que tienen relación con las dimensiones ética, estética, social y cultural del idioma inglés. Dentro de los estándares específicos se encuentran las habilidades de

comprensión (escucha y lectura), y las habilidades de producción (escritura, uso del lenguaje oral en producción de monólogos y conversación).

El cuestionario estructurado tiene como finalidad hacer una medición del nivel de conocimientos relacionados con el desarrollo de las competencias en inglés, que poseen los estudiantes antes y después de aplicar el tratamiento. Está conformado por tres partes: en la primera, aparece el encabezado, el objetivo del cuestionario y una información general sobre los participantes. En la segunda, se encuentran las instrucciones y una serie de preguntas que tienen que ver con conocimientos específicos de la asignatura, como las habilidades de comprensión y producción del inglés. Se formularon 25 preguntas cerradas, codificadas, y clasificadas por dimensiones, con su respectiva escala de medición tipo Likert de cinco puntos. Los interrogantes se basaron en los contenidos que figuran en el syllabus, y se centraron en qué tanto sabían los participantes acerca de las dimensiones: escuchar (listening), hablar (speaking), leer (reading) y escribir (writing) (Apéndice D). El tiempo otorgado para contestar el cuestionario, fue de una hora.

Tanto el cuestionario de conocimientos como el cuestionario de interés se validaron mediante la técnica validez de contenido. Este tipo de validez, según Hernández-Sampieri, Fernández, y Baptista (2014), es el grado en que un instrumento refleja el dominio específico de contenido de lo que se desea medir. Para Arias (2006), la validez del cuestionario significa que las preguntas o ítems deben tener una correspondencia directa o estar acordes con los objetivos de la investigación. Los interrogantes deben indagar sobre aquello que se pretende conocer o medir.

Considerando lo anterior, la validez de este instrumento se efectuó mediante Juicio de Expertos, conformado por tres expertos en el campo de la educación, cualificados, con

una amplia trayectoria en el tema y en el estudio y práctica del idioma inglés. A ellos les fue entregado el formato, con el fin de que emitieran opiniones y recomendaciones tales como, eliminar aquello que sea irrelevante, incluir algo importante o corregir donde se requiera, antes de aplicarlo a la muestra.

La ficha de validación del cuestionario de conocimiento consta de una sección para consignar los datos informativos del experto y otra parte donde se observan las instrucciones. En otra sección del formato aparecen los aspectos de la validación con los numerales de los 25 ítems, y unas casillas para consignar las respuestas relacionadas con suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Además, hay un espacio para las observaciones o recomendaciones que deseen hacer los expertos, después de analizar las preguntas (Apéndice E). Los expertos sugirieron formular preguntas acerca de temas que ya estaban incluidos, tanto en el syllabus como en el plan de clases. Coincidieron en que las preguntas del instrumento eran suficientes, claras, coherentes y relevantes.

Para reducir las amenazas a la validez de los resultados, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos recomendados por Campbell y Stanley (1995); Tejedor (1981) y Hernández-Sampieri et al. (2014), para llevar a cabo la intervención y las mediciones inicial y final de la misma.

- **Historia:** se refiere a los hechos que ocurren durante el desarrollo del experimento, que pueden influir en la variable dependiente. Para evitar que surgiera este factor, la docente explicó las instrucciones a los participantes en cuanto al día, hora y duración de la sesión para evitar interrupciones y obtener condiciones de igualdad en el grupo.

- **Maduración:** hace referencia a los procesos internos de los participantes, tales como la edad, el cansancio y el hambre. Para controlar los efectos adversos de este factor, se comprobó previamente y mediante documentación, que todos los participantes tuvieron

entre 15 y 19 años de edad; para obtener homogeneidad desde el punto de vista psicológico. De acuerdo con las instrucciones, la sesión se inició en horas de la mañana para evitar el cansancio y el hambre. Facilitó el control de estos factores, el hecho de que los estudiantes desarrollaran algunas sesiones de manera virtual desde sus domicilios.

- **Instrumentación:** hace alusión a los cambios en los instrumentos de medición, que ocasionan variaciones en los resultados. Esta investigación utiliza dos instrumentos (cuestionario de interés y de conocimientos), con un tipo de escala que se ajusta al diseño, objetivos y carácter educativo del estudio; se ofrecen opciones de respuesta que no dan lugar a errores. No se aplica otro tipo de instrumentos para recolectar la información.

- **Selección:** este factor está relacionado con la elección de los individuos que participan en el experimento. En esta investigación la muestra es homogénea puesto que todos los estudiantes tienen edades comprendidas entre 15 y 19 años, pertenecen a la misma institución educativa, la distribución entre hombres y mujeres es similar, su desarrollo psicológico es semejante, provienen de la misma área rural y de un estrato socioeconómico bajo; además, ninguno de ellos ha sido sometido a una prueba o experimento de carácter educativo anteriormente.

- **Mortalidad experimental:** se relaciona con la pérdida de participantes objeto del estudio. El experimento se inició con 53 participantes y se finalizó con el mismo número de estudiantes.

- **Inestabilidad:** se refiere a la poca confiabilidad del instrumento. Para controlar esta amenaza, las preguntas del cuestionario se elaboraron con base en los objetivos y

temáticas contenidos en el syllabus y plan de clase y con opciones de respuesta que no dan lugar a equívocos.

Respecto a la confiabilidad de los cuestionarios, Hernández-Sampieri et al. (2014) la definió como “el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (p. 200). Para determinar la confiabilidad se llevó a cabo una prueba piloto aplicando el cuestionario de interés y el de conocimiento a un grupo de 13 estudiantes del grado 11 de otra institución educativa rural. Las características de los participantes y las condiciones de la prueba fueron similares a la muestra examinada.

3.4.3 Syllabus.

En el marco de esta investigación, el syllabus es un instrumento que tiene como objetivo principal realizar una planeación estratégica para mejorar la competencia comunicativa del inglés en los estudiantes del grado once. El syllabus en este caso fue diseñado exprofeso para este fin, teniendo como base, claro está, las directrices del Ministerio de Educación Nacional y teniendo en cuenta también el Enfoque Constructivista de la Institución, convirtiéndose en un documento fundamental en el proceso de enseñanza; en un documento que se apega a la norma por su contenido basado en el desarrollo de competencias y en un documento útil para los docentes de inglés a diferencia del documento que se trabaja en la I.E.M. Cristo Rey, el cual maneja un diseño básico con contenidos generales para todo el año escolar. Este diseño curricular consta de ejes temáticos, estándares, contenidos, competencias y los indicadores de desempeño (Apéndice F). El syllabus que se propone en esta investigación es la base para elaborar los planes de clase que se desarrollarán en el aula, esto quiere decir que los cinco planes de clase que se desarrollarán saldrán de este syllabus (Apéndice G).

De acuerdo con el MEN (2006), la estructura del syllabus consta de las siguientes secciones:

- **Meta:** expresa lo que se aspira a desarrollar en términos de lengua, aprendizaje y desarrollo humano. Las metas se obtienen de los Estándares básicos de competencias para el área de inglés.
- **Objetivos:** están enfocados en las habilidades que se van a desarrollar o identificar y en el contexto.
- **Competencias:** se enfatiza en el desarrollo de las habilidades de la lengua (competencias comunicativas); en el enfoque centrado en problemas, tareas, o basado en proyectos.
- **Contenidos:** temas significativos que le permitan al estudiante prepararse para la vida académica, personal y como ciudadanos actuales y del futuro.
- **Metodología:** poner en práctica estrategias de tareas, proyectos y problemas basados en el enfoque comunicativo del inglés.
- **Evaluación:** evaluación formativa y sumativa; se incluyen tareas, proyectos y problemas, evaluación y autoevaluación.
- **Secuencialidad:** orden lógico de contenidos y organización de los mismos
- **Tiempo:** número de horas para el cual se va a construir el syllabus.

Este modelo de syllabus se sometió a un proceso de revisión por parte de dos pares académicos. Según Squazzoni (2020), la revisión de pares es un control de calidad que se realiza a un manuscrito o trabajo de un investigador y que cuando se lleva a la práctica aumenta el valor del documento. Los conceptos que emiten los pares son

eminentemente constructivos y consisten en correcciones y sugerencias que contribuyen a la credibilidad y claridad del trabajo de investigación.

En este caso, la revisión del documento estuvo a cargo de dos docentes de la asignatura de inglés de la institución Cristo Rey y El Chambú. La única objeción que se hizo al documento fue que las metas trazadas en el syllabus junto con los objetivos del MEN, no se pueden cumplir debido a la intensidad horaria destinada para la enseñanza del inglés en las instituciones públicas que es de dos a tres horas semanales. En relación con esta apreciación, la autora de la tesis considera que es un reto hacer que los estudiantes desarrollen las competencias y mejoren su desempeño, invirtiendo en ello tres horas a la semana. Por esta razón, las actividades y temáticas están distribuidas de tal manera que puedan desarrollarse en el tiempo establecido.

En opinión del par académico, la Prueba Saber 11, con la que es evaluado el nivel de inglés de los estudiantes de secundaria, solamente considera la comprensión lectora y la gramática del inglés y que, en consecuencia, la enseñanza debería ajustarse a estos dos aspectos. Sin embargo, lo que al estudiante le interesa es poder adquirir la capacidad de comunicarse con otras personas en el idioma inglés. Para esto, no solo se necesita aprender gramática y comprensión, sino también las otras habilidades.

3.4.4 Plan de clase.

Es un documento guía para el docente y en él se encuentran consignadas todas las actividades y contenidos que se van a desarrollar durante la clase. Para Gutiérrez (2013), es un documento en el que se describe la visión anticipada de lo que se va a hacer en el aula, es el soporte y apoyo que el docente debe tener a mano como guión de su desempeño laboral con el grupo. Respecto a la importancia del plan de clase, Reyes (2016), resalta que es el eje transversal que le permite al educador aterrizar las

actividades en el aula de una manera sistemática; afirma también que la labor docente debe encaminarse desde la perspectiva de recrear y fortalecer la planeación de clase con el fin de estimular el proceso educativo desde el enfoque de la didáctica desarrolladora. Para que el trabajo docente sea significativo y sistemático es necesario que el educador planee el proceso desde una visión científica. En este sentido, Zilberstein (2016) afirma que la planificación de la clase garantiza que el profesor pueda guiar de manera científica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Señala además, que la planeación es una actividad creadora; mientras más se planea el proceso, más seguridad se tendrá en su desarrollo y en el logro de los objetivos trazados (como se cita en Reyes, 2016). El planear una clase con antelación permite organizar las temáticas de una manera coherente y elegir las herramientas y metodologías más adecuadas para llevar el conocimiento a los estudiantes de una manera efectiva.

Entre los documentos que son de carácter obligatorio en la institución Cristo Rey y que rigen la labor docente, no está contemplado el plan de clases; por consiguiente, cada educador es autónomo en tomar la decisión de elaborar o no el plan de clases. Para llevar a cabo la intervención pedagógica, eje central de la presente investigación, se estructuró un modelo de plan de clases, teniendo en cuenta los parámetros propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y el modelo pedagógico de la institución Cristo Rey. Este último se basa en el Constructivismo Social, en donde el estudiante o aprendiz es autogestor de su propio conocimiento; es capaz de acoger la información que le ofrece el entorno y el docente, procesarla e interpretarla de acuerdo con los conocimientos que ya tenía y transformarla en un conocimiento nuevo. Por consiguiente, los planes de clase elaborados en la presente investigación cumplen con este perfil; el estudiante es el centro del proceso educativo y constructor de su conocimiento, en tanto que el docente es el

guía y facilitador de la información, es quien planea las actividades con el propósito de promover el trabajo colaborativo y desarrollar el aprendizaje autónomo en el estudiante.

El plan de clase que se aplicó en este estudio se sometió a una revisión por parte de dos pares académicos que poseen la trayectoria y los estudios que se requieren para analizar este documento y sugerir correcciones y recomendaciones a que haya lugar. Uno de los pares académicos es la docente del área de inglés quien labora en la institución Cristo Rey. En su opinión, dentro del enfoque que le da el MEN al plan de clase, no se contemplan temas relacionados con la violencia y conciliación dentro del hogar. Según la docente, “es importante que estos temas se expongan, ya que es el verdadero contexto en el que nos movemos”. Respecto a esta recomendación, cabe mencionar que los temas sobre violencia y conciliación dentro del hogar hacen parte del plan de clases y se ajustan al contexto del estudiante.

Cada plan de clase está elaborado para ejecutarse en seis horas que corresponden a dos semanas y consta de las siguientes secciones (Apéndice H).

- Estándares reglamentarios del área de inglés.
- Objetivos acordes con el tema.
- Indicadores de desempeño con base en el saber, saber hacer, saber ser; transversalidad y los contenidos específicos.
- Indicaciones acerca de las actividades a realizar y las estrategias a aplicar.
- Actividades para realizar.
- Rúbrica para la evaluación de los conocimientos aprendidos.
- Listado de materiales requeridos

En conclusión, el plan de clase es un documento que sirve de soporte al trabajo del docente pues allí consigna los objetivos y los temas a tratar, así como las actividades a desarrollar con los estudiantes. Las secciones del plan de clase están interrelacionadas, de tal manera que, no es posible prescindir de ninguna de ellas. El éxito de una clase depende de la planificación que el docente haga siguiendo sistemáticamente cada paso de este documento o guía.

3.5 Prueba piloto

Esta prueba se efectuó antes de aplicar el instrumento a la muestra elegida. De acuerdo con el estudio de Mayorga, Virgen, Martínez y Salazar (2020), la prueba es útil para realizar aproximaciones reales de los proyectos de investigación antes de determinar la prueba final, y contribuye a mejorar la validez y confiabilidad de los procedimientos. El objetivo de la prueba como simulacro es disminuir los posibles sesgos y errores en la obtención de la información, con lo cual, se mejora la metodología planteada.

La prueba piloto consistió en aplicar el cuestionario de interés y el de conocimientos, a un grupo de 13 estudiantes del grado 11 de otra institución educativa pública. Las características de los sujetos fueron similares a la muestra en cuanto a género, edad, y condición socioeconómica. De igual manera las condiciones de la prueba fueron semejantes, pues se desarrolló en el mismo horario y de manera virtual. En cuanto a la prueba, las instrucciones fueron comprendidas por los estudiantes quienes respondieron todos los ítems; no se presentó ninguna dificultad debido a que las preguntas fueron sencillas, concretas y bien redactadas. El tiempo utilizado para responder los dos cuestionarios fue de 120 minutos, aspecto que se tuvo en cuenta para aplicar el instrumento a la muestra bajo estudio.

Para clasificar los resultados del Coeficiente Alfa de Cronbach de los instrumentos, se tomaron como referencia los niveles que se indican en la tabla uno. Según esta tabla, los niveles de confiabilidad sugeridos por Arévalo y Padilla (2016) se clasifican en las categorías de excelente, que es la más alta, muy bueno, bueno, regular y deficiente con sus respectivos valores que comprenden de cero a uno.

Tabla 1: *Clasificación de los niveles de confiabilidad según el Alfa de Cronbach*

| Índice | Nivel de confiabilidad | Valor de Alfa de Cronbach |
|--------|------------------------|---------------------------|
| 1 | Excelente | 0.9 – 1.0 |
| 2 | Muy bueno | 0.7 – 0.9 |
| 3 | Bueno | 0.5 – 0.7 |
| 4 | Regular | 0.3 – 0.5 |
| 5 | Deficiente | 0 – 0.3 |

Fuente: Arévalo y Padilla (2016).

La información recabada se sometió a un análisis mediante el programa estadístico SPSS. El resultado de la prueba de confiabilidad Alfa de Cronbach para la encuesta de interés se observa en la tabla dos, y en la tabla tres se indica el valor de la misma prueba para el cuestionario de conocimientos.

Tabla 2: *Coeficiente de confiabilidad para la encuesta de interés prueba piloto*

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| 0.946 | 0.979 | 12 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

De acuerdo con los resultados, se obtuvo un valor de 0.94 para la encuesta de interés y un coeficiente de 0.98 para el cuestionario de conocimientos. Al ubicar los datos obtenidos en los niveles de confiabilidad o fiabilidad descritos por Arévalo y Padilla (2016) y que se aprecian en la tabla uno, se encontró que los instrumentos coinciden con el nivel excelente de confiabilidad. Cabe anotar que el Alfa de Cronbach produce valores que oscilan entre cero y uno.

Tabla 3: *Coeficiente de confiabilidad para el cuestionario de conocimientos prueba piloto*

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| 0.983 | 0.984 | 25 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

3.6 Prueba de Confiabilidad de la encuesta de interés antes de la intervención

En cuanto a la Prueba de Confiabilidad para este instrumento sobre el cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach, el programa estadístico arrojó los siguientes resultados:

Tabla 4: *Coeficiente de confiabilidad para la encuesta de interés antes de la intervención*

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| 0.980 | 0.983 | 12 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

Según los resultados que se indican en la tabla cuatro, se obtuvo un valor de 0.980 para el Alfa de Cronbach en la encuesta de interés. De acuerdo con los niveles de confiabilidad descritos por Arévalo y Padilla (2016), que se muestran en la tabla uno, se encontró que el instrumento coincide con el nivel excelente de confiabilidad, lo que representa una alta consistencia entre las preguntas propuestas.

En la tabla cinco se observa el resultado de procesamiento de casos para el cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach donde se incluyen los casos válidos, excluidos y totales con el número de elementos y sus respectivos porcentajes.

Tabla 5: *Resumen de procesamiento de casos de la encuesta de interés*

| Casos | N | % |
|-----------------------|-----|-------|
| Válido | 53 | 39.8 |
| Excluido ^a | 80 | 60.2 |
| Total | 133 | 100.0 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

3.7 Prueba de Confiabilidad del pretest

Para el cuestionario de conocimiento, el programa estadístico SPSS arrojó el resultado del Coeficiente Alfa de Cronbach que se observa en la tabla seis.

Tabla 6: *Coefficiente de confiabilidad del pretest*

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | N de elementos |
|-------------------------|---|-----------------------|
| 0.913 | 0.914 | 25 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

De acuerdo con los resultados se obtuvo un valor de Alfa de Cronbach de 0.91 para el cuestionario de conocimientos con 25 elementos o ítems. Según Frías-Navarro (2021), el Alfa mide la consistencia interna utilizando la correlación entre los ítems, de tal manera que entre más alta es la correlación, las puntuaciones de los ítems que constituyen el instrumento son más consistentes. De acuerdo con los niveles de confiabilidad descritos por Arévalo y Padilla (2016) y que se aprecian en la tabla uno, se encontró que el instrumento coincide con el nivel excelente de confiabilidad pues sus ítems poseen una alta consistencia.

3.8 Prueba de Confiabilidad de la encuesta de interés después de la intervención

Una vez terminado el periodo de la intervención, se realizó el cálculo de la prueba de Confiabilidad obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 7: *Estadísticos de confiabilidad para la encuesta de interés después de la intervención*

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|-------------------------|--|-----------------------|
| 0.952 | 0.973 | 10 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

Conforme a los resultados que se indican en la tabla siete, se obtuvo un valor de 0.95 para el Alfa de Cronbach después de la intervención. De acuerdo con los niveles de confiabilidad descritos por Arévalo y Padilla (2016) y que se muestran en la tabla uno, se encontró que el instrumento coincide con el nivel excelente de confiabilidad lo que significa que la consistencia interna entre las preguntas de la encuesta es excelente.

Dentro de la prueba de confiabilidad, el programa también arrojó datos sobre los casos válidos, excluidos y totales con el número de elementos y sus respectivos porcentajes, estos resultados se observan en la tabla ocho.

Tabla 8: Resumen de procesamiento de casos de la encuesta de interés después de la intervención

| Casos | N | % |
|-----------------------|----------|----------|
| Válido | 53 | 32.9 |
| Excluido ^a | 108 | 67.1 |
| Total | 161 | 100.0 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS. a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento

3.9 Prueba de Confiabilidad del postest

Seguidamente se dan a conocer los resultados del cuestionario de conocimientos que se aplicó cuando finalizó la intervención pedagógica o estímulo. El resultado de la prueba de confiabilidad se observa en la tabla nueve, en donde el valor del Alfa de Cronbach es de 0.70 para el cuestionario de conocimientos con 25 elementos o ítems. Según Frías Navarro (2021), el Alfa mide la consistencia interna utilizando la correlación entre los ítems, de tal manera que, entre más alta es la correlación las puntuaciones de los ítems del instrumento son más consistentes.

Tabla 9: Coeficiente de confiabilidad del postest

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados | N de elementos |
|-------------------------|---|-----------------------|
| 0.708 | 0.708 | 25 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

De acuerdo con los niveles de confiabilidad descritos por Arévalo y Padilla (2016), que se localizan en la tabla uno, se encontró que el instrumento coincide con el nivel muy bueno pues sus ítems poseen una alta consistencia después de la intervención. A partir de los anteriores resultados, se concluye que los instrumentos encuestan de interés, pretest y postest son confiables y válidos pues las preguntas presentan una buena consistencia interna.

3.10 Procedimiento

Inicialmente, se contactó a los estudiantes del grado once de la Institución Educativa Cristo Rey por medio de la plataforma Google Meet quienes continúan con educación virtual; lo mismo se hizo con los estudiantes de educación presencial para explicar esta fase de la investigación y tener su autorización para realizar la recolección de los datos, explicando también en qué consistía su participación y asegurándoles la confidencialidad de sus respuestas. Posteriormente, se les envió los instrumentos y escalas por medio de la misma plataforma educativa, realizando una breve explicación del objetivo del instrumento y cómo debían responder los ítems.

La toma de datos o pretest se efectuó antes de iniciar la intervención como un diagnóstico del estado real del aprendizaje de los estudiantes en ese momento. Una segunda toma de datos se realizó después de la intervención mediante un postest, con el fin de medir los conocimientos nuevos adquiridos durante la misma. De tal manera que la información se obtuvo en dos momentos. En el primero, se entregaron los cuestionarios de preguntas a los estudiantes que conformaron la muestra objeto del análisis, para medir sus intereses, gustos por la tecnología y los conocimientos específicos, previos al tratamiento. Posteriormente, se incorporó el tratamiento y cuando finalizó el proceso, en el segundo momento, nuevamente se aplicaron los cuestionarios, con el propósito de medir el efecto de la intervención o tratamiento. Estas etapas se desarrollaron, tal como Hernández-Sampieri et al. (2014), lo indican: “A un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo” (p. 141). Por último, se realizaron comparaciones de los resultados “después” (postest), teniendo en cuenta los resultados obtenidos “antes” (pretest) del tratamiento, mediante las técnicas de análisis documental,

procesamiento de la información mediante un software estadístico y tabulación de resultados. Con todo, el procedimiento se llevó a efecto en tres etapas: el pretest, la intervención y el postest.

3.11 Diseño del método

3.11.1 Diseño.

El diseño de esta investigación se ajusta al modelo cuasiexperimental. Los individuos que conforman la muestra, no se seleccionan al azar, sino que el grupo ya está conformado antes de iniciar la investigación; se manipula la variable independiente (syllabus) para observar su efecto sobre la variable dependiente (desarrollo de la competencia comunicativa en inglés).



Este diseño utiliza un grupo fijo de estudio, que es sometido a un pretest y después del estímulo a un postest. Tanto el pretest como el postest son los mismos instrumentos aplicados en dos momentos diferentes del proceso investigativo, como se observa en el esquema. Campbell y Stanley (1995) caracterizan los cuasiexperimentos por la ausencia de asignación aleatoria de las unidades a los tratamientos. Para Fernández, Vallejo, Livacic y Tuero (2014), una investigación cuasiexperimental es aquella que tiene como objetivo poner a prueba una hipótesis causal manipulando al menos una variable independiente donde ya sea por razones logísticas o éticas, no es posible asignar las unidades de investigación aleatoriamente a los grupos. Es “casi” un experimento, excepto por la falta de control en la conformación inicial de los grupos, ya que los sujetos no son asignados al azar (Arias, 2006). Además, los diseños cuasiexperimentales poseen un

alto nivel de disponibilidad y flexibilidad, ya que su aplicación es oportuna cuando las limitaciones del contexto no permiten utilizar un diseño experimental (Bono, 2012). En estos casos, no es posible aplicar el ideal de experimentación; sin embargo, para Bono (2012) este no es motivo para renunciar a investigar e intentar utilizar diseños que, aunque no tienen un completo control, pueden ofrecer la posibilidad de obtener resultados científicamente válidos.

3.11.2 Momento de estudio.

Esta investigación corresponde a un diseño cuasiexperimental con dos momentos de estudio. Inicialmente, a la muestra se le aplica una prueba antes del estímulo o tratamiento experimental, luego se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo (Hernández-Sampieri et al., 2014). Con esto se buscan cambios en el aprendizaje del inglés que se generan en los estudiantes a partir de la intervención o estímulo que se aplica durante un período de tiempo. Esto es, la influencia del syllabus y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes en lo referente al inglés y sus competencias durante la intervención.

3.11.3 Alcances del estudio.

Corresponde este trabajo al nivel explicativo. Se busca conocer cuáles son los efectos o consecuencias de la implementación de la estrategia syllabus (variable independiente) en el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés en los estudiantes (variable dependiente); a qué se deben estos efectos y, además, se describe en qué contextos suceden. Según Arias (2006) la investigación explicativa busca, por qué se producen los hechos, eventos y fenómenos físicos o sociales mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto. Para Hernández-Sampieri et al. (2014), esta investigación “Se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por

qué se relacionan dos o más variables” (p. 95). Indica que los estudios explicativos responden a preguntas como: ¿qué efectos tiene una variable sobre otra? o ¿a qué se deben estos efectos? Mediante estos interrogantes se puede entender en un sentido más amplio el fenómeno que se estudia.

Además, es correlacional porque determina el grado de la relación existente entre la estrategia syllabus, y el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes. Según Arias (2006), en el nivel correlacional se conoce la relación o determina el grado de asociación que existe entre dos o más conceptos o variables en una muestra o contexto en particular. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), el hecho de saber que dos variables se relacionan aporta una información explicativa al fenómeno. Para medir el grado de asociación, inicialmente se miden, cuantifican y analizan las variables, y luego se calcula la correlación mediante la aplicación de pruebas estadísticas.

Esta investigación es de tipo aplicado. Se basa en la aplicación de los conocimientos previos estructurados en un syllabus, proporcionado por el Ministerio de Educación Nacional y desarrollados en el aula de clase. Su propósito es solucionar el problema de enseñanza y aprendizaje del inglés, y mejorar el manejo de las competencias por parte de los estudiantes. Según Martínez (2007), el objetivo de la investigación aplicada es precisamente, el de aplicar los conocimientos obtenidos al investigar una realidad o práctica concreta, para modificarla, transformarla y mejorarla. Su importancia radica, además de lo anterior, en que se aplica para mejorar las prácticas de aprendizaje y de enseñanza; mejorar la organización de las instituciones y obtener mejores resultados y calidad educativa.



Figura 1. Diseño del Método.

En la figura uno se observa el diseño del método empleado en esta investigación, que corresponde a un diseño cuasiexperimental, con dos momentos de estudio, pretest y postest, en los niveles correlacional, explicativo y aplicado.

3.11.4 Matriz de Operacionalización de las variables.

En la tabla 10, se observa la matriz de la operacionalización de las variables en donde se especifica la variable independiente, su instrumento y estructura del mismo, al igual que la variable dependiente y su instrumento que se compone de las dimensiones con sus respectivos indicadores. Se observa en la tabla que los instrumentos a utilizar para la recolección de la información son el syllabus, la encuesta de interés y el cuestionario de conocimiento, cada uno con sus dimensiones e indicadores.

Tabla 10. Operacionalización de las variables

| Variables | Instrumentos | Dimensiones | Indicadores |
|--|---|--|---|
| <u>Variable independiente</u> | Documento guía | <ul style="list-style-type: none"> • Metas • Objetivos • Competencias | <ul style="list-style-type: none"> • Proponer, expresar, identificar, estructurar, intercambiar. • Escucha, lectura, escritura, monólogos, conversación. |
| El syllabus implementado en la clase de inglés del | con planes de clase, es la base de la enseñanza y | <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos conceptuales • Metodología • Evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Lexical, gramática, pronunciación, discursivo, sociolingüístico, Intercultural. • Tareas, proyectos, problemas, ejercicios escritos, orales, de escucha, juegos, videos, lecturas. |

| | | | |
|---------------------------------|---|--|--|
| grado once de La Media Técnica. | evaluación de los saberes. | <p>Plan de clase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estándares • Objetivos • Funciones de la lengua • Indicadores de desempeño • Transversalidad • Contenidos • Actividades • Evaluación • Materiales requeridos | <ul style="list-style-type: none"> • Sumativa, formativa, autoevaluación, evaluación de pares, rúbricas. • Monólogos, escritura, escucha, conversación. • Utilizar, planear, escribir, presentar. • Expresar opiniones, exponer creaciones, reconocer puntos de vista, reflexionar sobre el mundo actual. <p>Saber: identificar, comprender, expresar. Saber hacer: construir, diseñar, exponer, participar, proponer. Saber ser: Reflexionar, respetar, valorar, reconocer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ética y valores, convivencia, TIC. • Lexical, condicional, causa y efecto, defender puntos de vista y opiniones. • Mapa mental, vocabulario, producción oral y escrita, leer y escuchar, diseñar, exponer. • Rúbrica • Computador, internet, audio, guía, fichas, apuntes, tablero. |
| Variable dependiente | Test de Conocimiento conformado por 25 preguntas categorizadas por dimensiones. | <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo • Caracterización de la población • Dimensiones: 1. Escuchar (listening) 2. Hablar (speaking) 3. Leer (reading) 4. Escribir (writing) • Escala de Likert | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer habilidades lingüísticas de inglés. • Género y edad • Entiendo instrucciones, identifico texto oral, utilizo estrategias de comprensión. • Hago presentaciones, expreso ideas, sustento mis opiniones, participo. • Valoro la lectura, utilizo estrategias de comprensión de lectura, comprendo textos. • Estructuro textos, planeo, reviso y edito escritos, escribo resúmenes y textos expositivos. (1) Nunca (2) Casi nunca (3) Ocasionalmente (4) Frecuentemente (5) Muy frecuentemente |
| | Encuesta de interés conformada por 10 preguntas. | <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo • Caracterización de la población Dimensión: | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar intereses, preferencias y estrategias, percepción personal sobre el aprendizaje del inglés. • Género y edad • Disfruta, participa, uso de internet, motivación, herramientas tecnológicas. |

- Aprendizaje del idioma inglés.

- Propósitos del uso del internet, actividad que más gusta en clase, habilidad lingüística, recursos tecnológicos que usa la profesora, estrategias para evaluar.

(1) Nunca

(2) Casi nunca

(3) Ocasionalmente

(4) Frecuentemente

(5) Muy frecuentemente

- Escala de Likert

Preguntas de selección múltiple

3.12 Análisis de datos

En este estudio se calculó la confiabilidad o fiabilidad de los instrumentos. La confiabilidad es una propiedad que debe cumplir toda medición o instrumento de recolección de datos que no se asume, sino que se prueba (Hernández-Sampieri et al., 2014). En esta investigación se determinó el grado de confiabilidad tipo consistencia interna, que se refiere al grado en que los ítems de una escala se correlacionan entre ellos. Para esto se utilizó el Coeficiente de alfa de Cronbach para escalas politómicas (con varias opciones de respuesta), que produce valores entre 0 y 1. Los valores encontrados son aceptables cuando son iguales o superiores a 0.70 y menores o iguales a 0.90 (Campo-Arias y Oviedo, 2008). En este caso, el valor de alfa de Cronbach del pretest es de 0.9 y del posttest es de 0.7.

Para el procesamiento de la información recabada mediante la prueba de interés y el cuestionario de conocimiento, se utilizó el software estadístico SPSS que incluye estadísticas descriptivas para obtener medias, frecuencias, análisis de varianza y prueba de confiabilidad. Además, este paquete estadístico se utilizó para elaborar tablas y gráficas a partir de los datos obtenidos. De esta manera, se recolectó la información aplicando los instrumentos de medición, luego se realizó el procesamiento de los datos mediante software estadístico, seguidamente se elaboró la presentación de la

información mediante gráficas, y se realizó la descripción de los resultados. Finalmente, estos resultados se analizaron con el propósito de extraer las conclusiones a partir de la estadística descriptiva e inferencial.

3.13 Consideraciones éticas

En cuanto a la definición de ética, Norman (1998) afirma que la ética es el intento de comprender el origen de los valores humanos, sobre cómo debemos vivir y de qué está constituida una conducta correcta. Chambers (1999) define la ética como el estudio o la ciencia de la moral, esto es, de lo que está bien y lo que está mal (como se cita en UNODC, 2019).

En el campo de la investigación, la ética y la integridad científica son aspectos que generan confianza sobre los procesos científicos, por esto se requiere que los estudios se realicen con rigurosidad, aplicando métodos y técnicas sustentadas académicamente y que permitan comparar los hallazgos o replicarlos siguiendo los mismos procedimientos, que cumplan con las normas establecidas y ante todo, que el investigador actúe con respeto y responsabilidad por el bien de los participantes (Castañeda, Gómez y Londoño, 2020).

Dada la importancia de la investigación científica para la sociedad, esta actividad debe estar sometida a los principios éticos, por esta razón la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTI, 2022) creó un código de ética en donde se plasman los principios y valores éticos que orientan al científico en su labor investigativa.

Según la UTI (2022), el código de ética se fundamenta en primer lugar, en el Código de Núremberg publicado en 1947 que establece como principio básico el respeto por los derechos de las personas que forman parte de los experimentos. Además, es de carácter

obligatorio el conocimiento informado y voluntario de los participantes, el poder retirarse del estudio y un análisis de riesgos y beneficios de su participación en la investigación.

En segundo lugar, se menciona la Declaración de Helsinki creada en 1964 en donde se indica que los participantes deben recibir un buen trato durante las investigaciones.

Otro documento importante es el Informe Belmont publicado en 1979 que determina los principios éticos que rigen la investigación con los seres humanos, entre ellos se incluyen los siguientes:

Respeto por las personas: los individuos son agentes autónomos, por esto, el consentimiento debe ser voluntario e informado, protegiendo la privacidad y la confidencialidad, y tiene derecho a no participar en una investigación sin sufrir represalias.

Principio de beneficencia: es la obligación a no causar daño a los participantes y asegurar su bienestar, realizando para ello una evaluación previa de posibles riesgos y beneficios.

Principio de justicia: es la distribución equitativa de posibles riesgos y beneficios de la investigación dentro de la sociedad para evitar prejuicios o favoritismos en la selección de los participantes (UTI, 2022).

De los anteriores documentos se derivan algunos principios éticos generales de la investigación científica, entre ellos los siguientes:

La confidencialidad y el mantenimiento del anonimato e intimidad. Es responsabilidad del investigador mantener la intimidad de los participantes. Además, los registros de los datos recolectados deben mantenerse en un lugar seguro.

La no coacción. No se debe obligar a las personas a participar en el estudio.

Consentimiento informado. Se debe contar con el libre consentimiento de cada participante del estudio, quien tiene que conocer los posibles riesgos y consecuencias del mal uso de los datos recabados (UTI, 2022).

En síntesis, la ética es el conjunto de principios y valores que rigen la conducta del individuo en cualquier ámbito en el que se desempeñe. En el campo de la investigación, la ética es un factor relevante ya que en las investigaciones rigurosas en donde se aplican metodologías y procedimientos fundamentados académicamente, le otorga confiabilidad al proceso y a los resultados obtenidos de la misma. Entre los principios éticos que deben orientar la investigación se encuentran el respeto por los derechos de las personas, el principio de beneficencia, el principio de justicia, la confidencialidad, anonimato e intimidad, la no coacción y el consentimiento informado.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional MEN (2011), establece los principios éticos que orientan el desempeño de la función pública. Estos principios hacen referencia a que el interés general predomina sobre el particular, el MEN garantiza el derecho a la educación a todos los colombianos, la función primordial del servidor público es servir a la ciudadanía, el administrador de los recursos públicos debe rendir cuentas a la sociedad sobre su utilización y los resultados de su gestión y que los ciudadanos tienen derecho a participar en las decisiones públicas que los afecten.

El MEN (2011) también promulga los valores éticos como formas de ser y de actuar de los servidores públicos, son cualidades que permiten la aplicación de los principios éticos y legales en el desempeño laboral. Entre los valores éticos se encuentran:

Servicio: Es la disposición y actitud en el desarrollo de la función pública para satisfacer las necesidades del cliente externo e interno con buena disposición, calidad, oportunidad, pertinencia y sin discriminación.

Transparencia: Informar públicamente el proceso y los resultados de la gestión en forma clara, veraz y oportuna.

Compromiso: Identificar y asumir como propios los objetivos y metas de la organización, con actitud entusiasta y motivadora. El compromiso se refleja cuando se reconoce y asume como propios los lineamientos del MEN y las actuaciones se orientan hacia el mejoramiento de los procesos para alcanzar los objetivos institucionales.

Respeto: Se refiere al reconocimiento del otro con sus derechos, deberes y diferencias culturales sociales y de pensamiento; al respeto por los Derechos Humanos de los compañeros y los ciudadanos sin importar las diferencias de opinión y jerarquía.

Honestidad: Se refiere a ser coherente entre lo que se piensa, se dice y se hace en la búsqueda del bien común y además a cuidar y respetar los bienes y los recursos públicos haciendo uso de ellos para beneficio del interés general.

Responsabilidad: Hace alusión a la capacidad de desarrollar con competitividad, pertinencia y diligencia las funciones y para asumir las consecuencias de los propios actos u omisiones y corregirlos (MEN, 2011).

En el marco de la presente investigación y desde el punto de vista ético es importante destacar lo siguiente:

El Estatuto de Profesionalización Docente garantiza que la docencia sea ejercida por profesionales idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente, buscando con ello una educación de calidad, así como un desarrollo y crecimiento profesional de los funcionarios. Esta norma reglamenta diferentes procesos de la carrera docente, entre ellos el de ingreso, y el de escalafón. Así

mismo, contempla la evaluación de educadores como un proceso continuo que permite desarrollar una educación de calidad y lograr un alto desempeño profesional por parte de aquéllos (MEN, 2014, p. 9).

En cuanto al desempeño de los educadores, en el Estatuto de Profesionalización Docente se expresa que:

No se limita al aula de clase ya que su función comprende también actividades de orientación estudiantil y atención a la comunidad, de interés por su actualización y perfeccionamiento pedagógico, y de participación activa en la planeación y la evaluación institucional. De igual manera están otras acciones como lo son la realización de actividades formativas, culturales y deportivas contempladas en el proyecto educativo institucional y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, y de programación, relacionadas directamente con el proceso educativo (MEN, 2014, p. 14).

De acuerdo con lo anterior, la ética dentro de la labor docente está relacionada con el cumplimiento de las normas que la carrera exige, aspectos como la formación, el crecimiento profesional, la experiencia, el desempeño o las competencias contribuyen a mejorar la calidad del docente y por ende, a la calidad de la educación que se imparte a los estudiantes. Un educador con principios éticos es aquel profesional seguro de sus conocimientos y de la forma como los va a impartir a sus estudiantes que continuamente está buscando la mejor manera de enseñar, renovando o creando nuevas estrategias didácticas, que se comunica con sus estudiantes, los orienta y trata con respeto y que además, emprende acciones que contribuyen con su formación integral como la realización de actividades culturales y deportivas.

En concordancia con lo ya expuesto y desde los principios éticos, en la Institución Educativa Municipal Cristo Rey se establece que los docentes tienen el deber de informar al cuerpo directivo todas las actividades de carácter académico que se tengan planeadas. Por consiguiente, se solicitaron y aprobaron los permisos respectivos para llevar a la práctica la investigación (Apéndice J). Es importante dar a conocer además, que al inicio del año escolar los padres de familia de manera voluntaria firman un consentimiento para utilizar los datos impresos, material visual o audiovisual de los estudiantes siempre y cuando sea de estricto uso académico (Apéndice K). Así pues, se solicitó la autorización de los padres de familia para realizar la intervención explicando los beneficios que traerían para sus hijos; ellos respaldaron la iniciativa. Del mismo modo, con antelación se dio a conocer el trabajo a los estudiantes explicando de manera detallada los objetivos de la investigación, las actividades a desarrollar durante la intervención y la duración de la misma. Debido a los principios y valores éticos que rigen la investigación, los estudiantes al ser protagonistas de los cambios en el proceso educativo, tienen derecho a conocer el estudio, a decidir voluntariamente si desean o no participar en él y lo que se hará con la información que suministran que es de carácter confidencial y utilizada exclusivamente con fines investigativos.

Con todo, a través de la metodología anteriormente descrita, consistente en el desarrollo ordenado de las fases de selección de la muestra a estudiar, aplicación del estímulo o tratamiento y el empleo de instrumentos validados para recabar la información en dos momentos (inicio y final del estímulo), se logró obtener la información deseada de los sujetos de manera efectiva para su posterior recopilación, estudio y análisis.

Este estudio se rige por los principios éticos que orientan la investigación científica, entre ellos, el respeto por las personas, los principios de beneficencia y justicia,

confidencialidad y consentimiento informado; y por los valores éticos promulgados por el MEN que sustentan la labor docente, entre los cuales se cuentan el servicio, la transparencia, el respeto, la honestidad, el compromiso y la responsabilidad.

Capítulo IV. Resultados de la investigación

El objetivo central de este trabajo de investigación es determinar el efecto de la implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I. E. M. Cristo Rey. Con el fin de lograr este propósito, se estructuró un syllabus y cinco planes de clase que sirven de guía para llevar a cabo las actividades dentro del aula. Ahora bien, para implementar esta herramienta es necesario descubrir las capacidades, habilidades y conocimientos previos, con que cuenta el grupo y cada uno de sus miembros actualmente. Este ejercicio de diagnóstico que se hace a través de dos cuestionarios, le otorga a la docente las pautas para fundamentar su quehacer pedagógico y desarrollar el máximo potencial en los estudiantes.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta de interés, el pretest y el postest utilizando el procedimiento descrito en el capítulo anterior. Inicialmente, se detallan los resultados de la encuesta de interés antes de la intervención mediante tablas y gráficas de cada uno de los interrogantes y los cálculos estadísticos correspondientes. Posteriormente se exponen los resultados de la encuesta de interés después de la intervención, el pretest y el postest con los elementos estadísticos pertinentes. Finalmente se explican las pruebas estadísticas de la investigación.

4.1 Descripción de resultados de la encuesta de interés

Seguidamente, se describen los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta de interés a la muestra de estudiantes de la institución Cristo Rey. En primer término, se indican los datos recolectados para el género y la edad. Posteriormente, se observan los datos para cada una de las preguntas con sus respectivas frecuencias, porcentajes actuales y porcentajes acumulados obtenidos mediante el software estadístico SPSS.

4.1.1 Características de la muestra.

En cuanto al género y la edad se encontraron los siguientes resultados para la muestra seleccionada:

Tabla 11: Clasificación de la muestra seleccionada según el género

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Masculino | 26 | 19.5 | 49.1 | 49.1 |
| Femenino | 27 | 20.3 | 50.9 | 100.0 |
| Total | 53 | 39.8 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

Por una parte, en la tabla 11 se observa la clasificación de la muestra por género. El grupo de estudiantes estuvo conformado en un 49.1% (n=26) por hombres y en un

50.9% (n=27) por mujeres. Por otra parte, en la tabla 12 se presenta la clasificación del grupo de estudiantes que conformaron la muestra según sus edades. Se encontró que el 3.8% (n=2) tiene 15 años, el 26.4% (n=14) tiene 16 años y el 43.4% (n=23) tiene 17 años; es decir que la mayoría de los estudiantes tiene 17 años, el 22.6% (n=12) tiene 18 años y tan solo el 3.8% (n=2) tiene 19 años de edad.

Tabla 12: Clasificación de la muestra seleccionada según la edad

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| 15 años | 2 | 1.5 | 3.8 | 3.8 |
| 16 años | 14 | 10.5 | 26.4 | 30.2 |
| 17 años | 23 | 17.3 | 43.4 | 73.6 |
| 18 años | 12 | 9.0 | 22.6 | 96.2 |
| 19 años | 2 | 1.5 | 3.8 | 100.0 |
| Total | 53 | 39.8 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

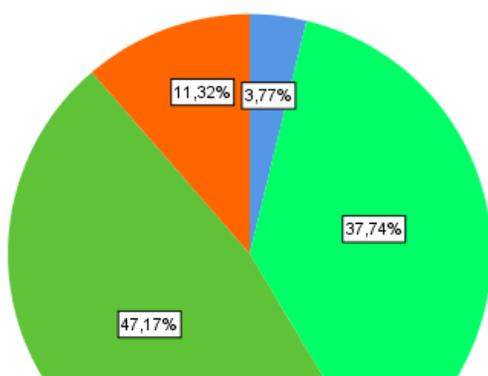
4.1.2 Resultados de la encuesta de interés antes de la intervención.

En las tablas y gráficas siguientes se presentan los resultados de la investigación en lo relacionado con los interrogantes de la encuesta de interés. En la tabla 13 y la figura dos, se indican los resultados relacionados con el disfrute del aprendizaje del inglés en los estudiantes.

Tabla 13: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 1: ¿Disfruta usted el aprendizaje del idioma inglés?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Casi nunca | 2 | 1.5 | 3.8 | 3.8 |
| Ocasionalmente | 20 | 15.0 | 37.7 | 41.5 |
| Frecuentemente | 25 | 18.8 | 47.2 | 88.7 |
| Muy frecuentemente | 6 | 4.5 | 11.3 | 100.0 |
| Total | 53 | 39.8 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



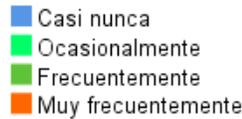


Figura 2. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 1: ¿Disfruta usted el aprendizaje del idioma inglés?

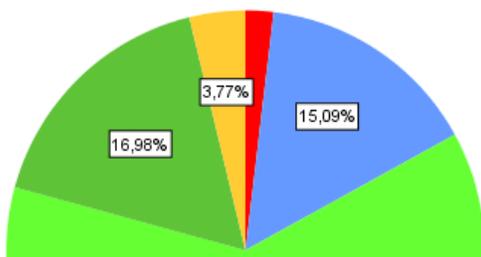
Se encontró que el 3.8% casi nunca disfruta el aprendizaje del inglés, el 11.3% muy frecuentemente lo disfruta, el 37.7% ocasionalmente lo disfruta y el 47.2% frecuentemente lo disfruta. Esto significa que la mayoría de los estudiantes frecuentemente disfruta el aprendizaje del inglés.

En cuanto a la pregunta dos sobre la participación en la clase de inglés, en la tabla 14 y la figura tres, se indica que el 1.9% de los estudiantes contestó que nunca ha participado, el 3.8% ha participado con mucha frecuencia, el 15.1% casi nunca ha participado, el 17% lo ha hecho con frecuencia y el 62.3% ocasionalmente lo ha hecho. De los anteriores porcentajes se infiere que antes de la intervención más de la mitad del grupo de estudiantes ocasionalmente participa en la clase de inglés.

Tabla 14: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 2: ¿Usted participa en la clase de inglés?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|-------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 1 | 0.8 | 1.9 | 1.9 |
| Casi nunca | 8 | 6.0 | 15.1 | 17.0 |
| Ocasionalmente | 33 | 24.8 | 62.3 | 79.2 |
| Frecuentemente | 9 | 6.8 | 17.0 | 96.2 |
| Muy frecuentemente | 2 | 1.5 | 3.8 | 100.0 |
| Total | 53 | 39.8 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



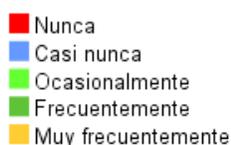


Figura 3. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 2: ¿Usted participa en la clase de inglés?

Al preguntar a los estudiantes sobre la frecuencia de uso del internet, respondieron como se muestra en la tabla 15 y la figura 4. De acuerdo con estos resultados, el 3.8% de los alumnos casi nunca utiliza el internet, el 20.8% muy frecuentemente lo utiliza, el 28.3% ocasionalmente lo utiliza y el 47.2% frecuentemente utiliza esta herramienta.

Tabla 15: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 3: ¿Con qué frecuencia usted hace uso del internet?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|-------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Casi nunca | 2 | 1.5 | 3.8 | 3.8 |
| Ocasionalmente | 15 | 11.3 | 28.3 | 32.1 |
| Frecuentemente | 25 | 18.8 | 47.2 | 79.2 |
| Muy frecuentemente | 11 | 8.3 | 20.8 | 100.0 |
| Total | 53 | 39.8 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

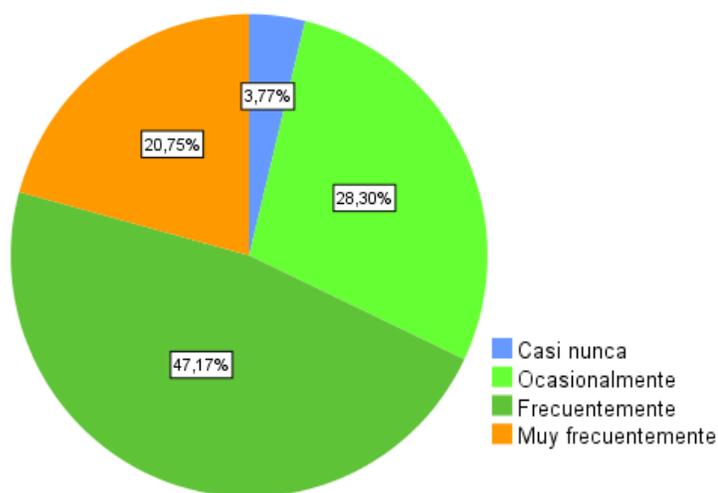


Figura 4. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 3: ¿Con qué frecuencia usted hace uso del internet?

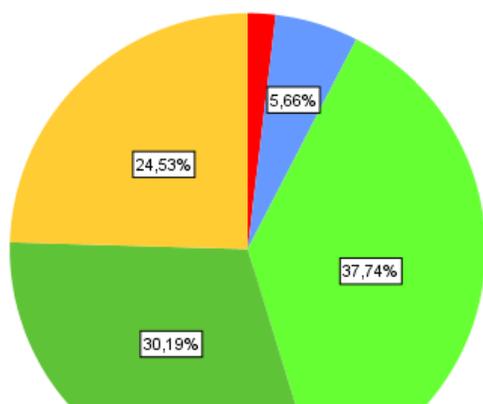
De acuerdo con esta información, el mayor porcentaje de estudiantes frecuentemente utiliza el internet. Situación que es normal pues los jóvenes nacieron en un mundo tecnológico y de manera habitual utilizan el internet para actividades de ocio y entretenimiento o para estar en contacto permanente con otras personas.

En la tabla 16 y la figura cinco, se observan los resultados de la muestra en donde el 1.9% de los estudiantes nunca se siente motivado con el uso de recursos tecnológicos en la clase de inglés, el 5.7% casi nunca se motiva, el 24.5% muy frecuentemente se motiva, el 30.2% frecuentemente se motiva y el 37.7% ocasionalmente se motiva. Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes ocasionalmente se sienten motivados con el uso de recursos tecnológicos en la clase.

Tabla 16: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 4: ¿Usted se siente motivado con el uso de recursos tecnológicos en la clase de inglés?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|-------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 1 | 0.8 | 1.9 | 1.9 |
| Casi nunca | 3 | 2.3 | 5.7 | 7.5 |
| Ocasionalmente | 20 | 15.0 | 37.7 | 45.3 |
| Frecuentemente | 16 | 12.0 | 30.2 | 75.5 |
| Muy frecuentemente | 13 | 9.8 | 24.5 | 100.0 |
| Total | 53 | 39.8 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



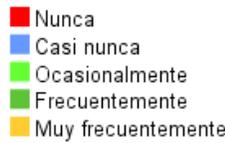


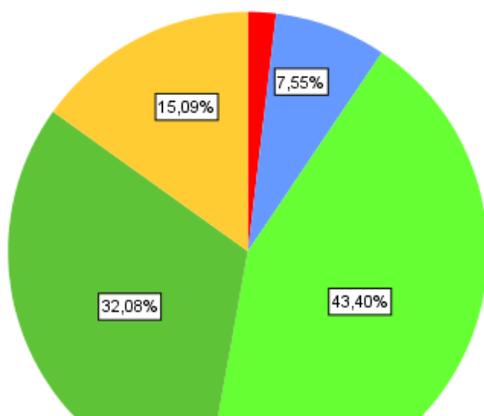
Figura 5. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 4: ¿Usted se siente motivado con el uso de recursos tecnológicos en la clase de inglés?

En cuanto al uso de herramientas tecnológicas y la participación de los estudiantes en la clase de inglés, en la tabla 17 y la figura seis, se observa que el 1.9% nunca incrementa su participación en clase, el 7.5% casi nunca la incrementa, el 15.1% muy frecuentemente incrementa su participación, el 32.1 % frecuentemente la incrementa y el 43.4% ocasionalmente la incrementa. Se concluye que la mayoría de los estudiantes ocasionalmente incrementa la participación en la clase debido al uso de tecnologías, probablemente porque disponen fácilmente de la información sobre algún tema de interés.

Tabla 17: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 5: ¿El uso de herramientas tecnológicas incrementa su participación en la clase de inglés?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 1 | 0.8 | 1.9 | 1.9 |
| Casi nunca | 4 | 3.0 | 7.5 | 9.4 |
| Ocasionalmente | 23 | 17.3 | 43.4 | 52.8 |
| Frecuentemente | 17 | 12.8 | 32.1 | 84.9 |
| Muy frecuentemente | 8 | 6.0 | 15.1 | 100.0 |
| Total | 53 | 39.8 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



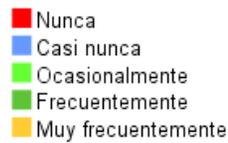


Figura 6. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 5: ¿El uso de herramientas tecnológicas incrementa su participación en la clase de inglés?

En la tabla 18 y la figura siete, se indican los resultados respecto a los propósitos de los estudiantes al hacer uso del internet. Se encontró que el 5.9% ve noticias de la actualidad, el 8.5% mira documentales, el 10.2% ve videos musicales en inglés, el 11% mira novelas, series o películas, el 17.8% de la muestra analizada escucha música en inglés, el 19.5% hace uso de las redes sociales y el 27.1% utiliza el internet para realizar trabajos y tareas escolares. Como se observa en los anteriores datos, una minoría de la muestra analizada ve noticias y documentales mientras que la mayoría de los estudiantes se apoya en el internet para realizar sus actividades escolares.

Tabla 18: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 6: ¿Cuáles son sus propósitos al hacer uso del internet?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Escuchar música en inglés | 21 | 15.8 | 17.8 | 17.8 |
| Ver videos musicales en inglés | 12 | 9.0 | 10.2 | 28.0 |
| Ver novelas, series o películas | 13 | 9.8 | 11.0 | 39.0 |
| Ver documentales | 10 | 7.5 | 8.5 | 47.5 |
| Hacer uso de las redes sociales | 23 | 17.3 | 19.5 | 66.9 |
| Ver noticias de la actualidad | 7 | 5.3 | 5.9 | 72.9 |
| Realizar trabajos y tareas escolares | 32 | 24.1 | 27.1 | 100.0 |
| Total | 118 | 88.7 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

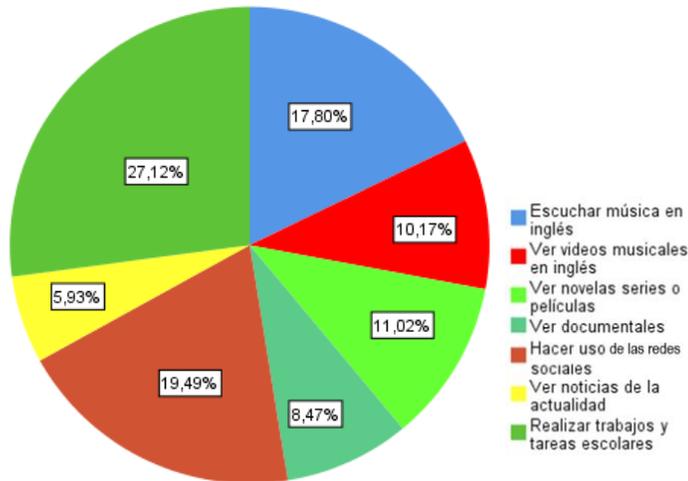


Figura 7. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 6: ¿Cuáles son sus propósitos al hacer uso del internet?

En la tabla 19 y la figura ocho, se indican los resultados relacionados con las actividades que más les gusta hacer a los estudiantes durante la clase de inglés, en donde el 1.1% de los estudiantes realiza exposiciones, el 2.1% realiza otras actividades, el 10.5% estudia los tiempos gramaticales, el 11.6% realiza diálogos con sus compañeros, el 15.8% escribe diferentes clases de textos, el 18.9% practica la comprensión de lectura, el 18.9% practica juegos en inglés y el 21.1% aprende canciones en inglés.

Tabla 19: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 7: ¿Qué es lo que más le gusta hacer en la clase de inglés?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Realizar diálogos con sus compañeros | 11 | 8.3 | 11.6 | 11.6 |
| Escribir diferentes clases de textos | 15 | 11.3 | 15.8 | 27.4 |
| Practicar la comprensión de lectura | 18 | 13.5 | 18.9 | 46.3 |
| Estudiar los tiempos gramaticales | 10 | 7.5 | 10.5 | 56.8 |
| Practicar juegos en inglés | 18 | 13.5 | 18.9 | 75.8 |
| Realizar exposiciones | 1 | 0.8 | 1.1 | 76.8 |

| | | | | |
|------------------------------|-----------|-------------|--------------|-------|
| Aprender canciones en inglés | 20 | 15.0 | 21.1 | 97.9 |
| Otros | 2 | 1.5 | 2.1 | 100.0 |
| Total | 95 | 71.4 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

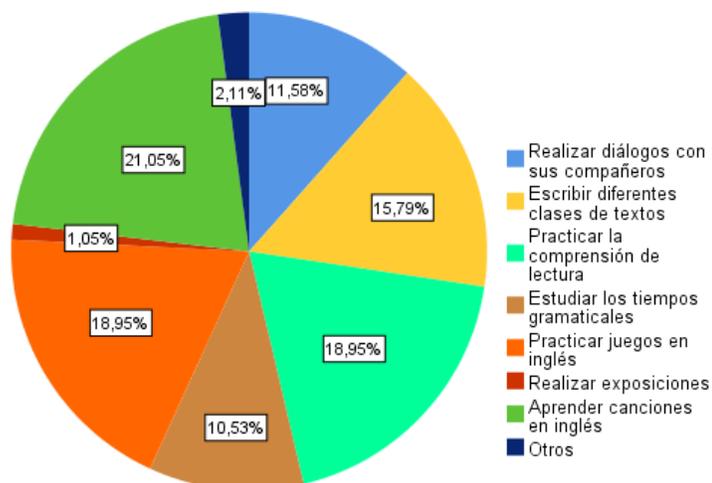


Figura 8. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 7: ¿Qué es lo que más le gusta hacer en la clase de inglés?

Como se observa en las anteriores respuestas, a la mayoría de los estudiantes lo que más les gusta hacer es aprender canciones en inglés. La música es una herramienta lúdica muy efectiva dentro del aprendizaje.

Cuando se preguntó a los estudiantes por la habilidad lingüística que más les gusta practicar, respondieron como se indica en la tabla 20 y la figura nueve.

Tabla 20: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 8: ¿Qué habilidad lingüística le gusta practicar más?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------------------------|------------|-------------|-------------------|----------------------|
| Hablar en inglés | 21 | 15.8 | 21.2 | 21.2 |
| Leer en inglés | 13 | 9.8 | 13.1 | 34.3 |
| Escribir en inglés | 17 | 12.8 | 17.2 | 51.5 |
| Escuchar en inglés | 18 | 13.5 | 18.2 | 69.7 |
| Desarrollar ejercicios gramaticales | 8 | 6.0 | 8.1 | 77.8 |
| Memorizar y practicar vocabulario | 22 | 16.5 | 22.2 | 100.0 |
| Total | 99 | 74.4 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

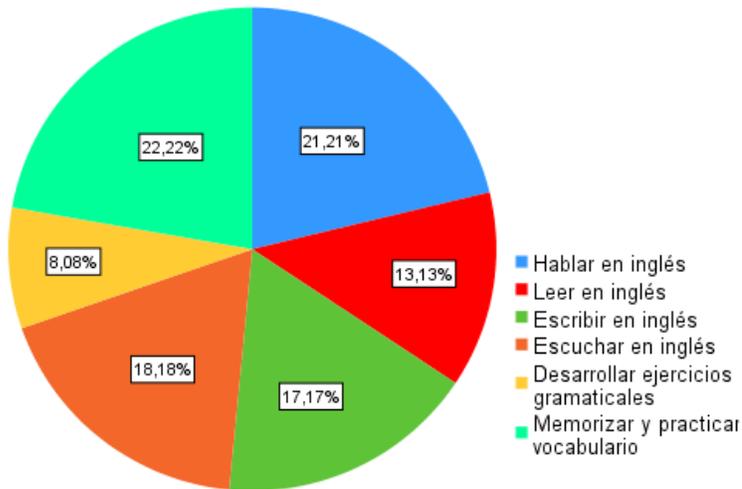


Figura 9. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 8: ¿Qué habilidad lingüística le gusta practicar más?

Se encontró que al 8.1% le gusta desarrollar ejercicios gramaticales, al 13.1% le gusta leer en inglés, al 17.2% le gusta escribir en inglés, al 18.2% le gusta escuchar en inglés, al 21.2% le gusta hablar en inglés y al 22.2% le gusta memorizar y practicar vocabulario. Como se observa en los anteriores resultados, el porcentaje más alto le corresponde a la alternativa memorizar y practicar vocabulario, y le siguen las opciones hablar y escuchar en inglés. Se concluye que la habilidad que más les gusta practicar a los estudiantes es aprender y practicar el vocabulario del idioma extranjero.

En la tabla 21 y la figura 10, se observan los resultados correspondientes a los recursos tecnológicos que utiliza la profesora para la clase. El 1.1% de los estudiantes contestó que la docente emplea los tableros digitales, el 4.4% que usa el proyector, el 4.4% dice que emplea otros recursos como el celular y el tablero, el 5.5% opina que la profesora no utiliza recursos tecnológicos, el 9.9% de los estudiantes piensa que la profesora utiliza el televisor, el 14.3% opina que utiliza la grabadora, el 15.4% que utiliza

el reproductor de sonido, el 18.7% que usa el computador y el 26.4% que hace uso del internet. Según los resultados el recurso tecnológico que más utiliza la profesora es el internet. En el marco de esta investigación, el internet es indispensable para aprender y practicar el inglés mediante múltiples alternativas como escuchar audios de hablantes nativos o la lectura de textos digitales para la comprensión lectora.

Tabla 21: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 9: ¿Cuáles de los siguientes recursos tecnológicos utiliza la profesora para la clase de inglés?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Televisor | 9 | 6.8 | 9.9 | 9.9 |
| Grabadora | 13 | 9.8 | 14.3 | 24.2 |
| Reproductor de sonido | 14 | 10.5 | 15.4 | 39.6 |
| Computador | 17 | 12.8 | 18.7 | 58.2 |
| Proyector | 4 | 3.0 | 4.4 | 62.6 |
| Internet | 24 | 18.0 | 26.4 | 89.0 |
| Tableros digitales | 1 | 0.8 | 1.1 | 90.1 |
| Ninguno | 5 | 3.8 | 5.5 | 95.6 |
| Otros celular, tablero | 4 | 3.0 | 4.4 | 100.0 |
| Total | 91 | 68.4 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

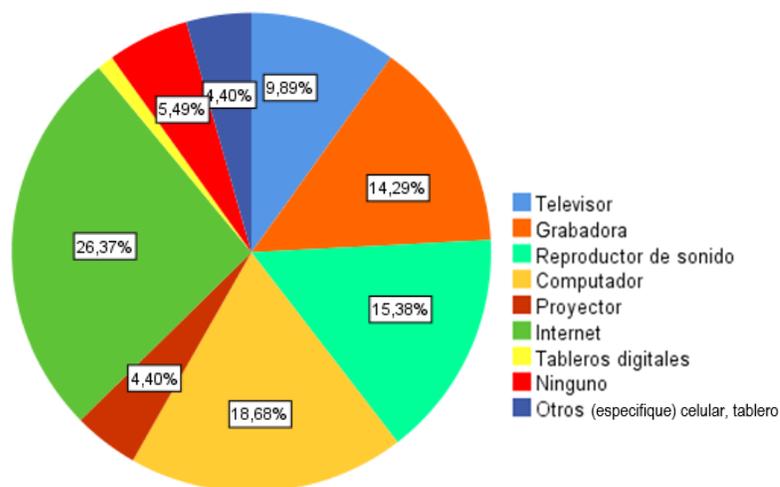


Figura 10. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 9: ¿Cuáles de los siguientes recursos tecnológicos utiliza la profesora para la clase de inglés?

En la tabla 22 y la figura 11, se aprecian los resultados sobre el tipo de estrategias que utiliza la profesora para evaluar a sus estudiantes. El 2.6% de los estudiantes contestó que son evaluados a través de las tareas, el 4.5% mediante la creación de juegos, el 5.3% mediante trabajos grupales, el 5.3% por medio de exposiciones, el 9.8% por medio de la presentación de canciones, el 9.8% por medio de trabajos de consulta, el 15% por medio de ejercicios orales y el 27.1% por medio de ejercicios escritos. El 0.8% corresponde a la opción otras estrategias. De lo anterior se infiere que la mayoría de los estudiantes son evaluados a través de los ejercicios escritos.

Tabla 22: Resultados de la encuesta de interés con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 10: ¿Qué tipo de estrategias utiliza la profesora para evaluar a los estudiantes en la clase?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------------|------------|--------------|-------------------|----------------------|
| Ejercicios escritos | 36 | 27.1 | 27.1 | 27.1 |
| Ejercicios orales | 20 | 15.0 | 15.0 | 42.1 |
| Trabajos grupales | 7 | 5.3 | 5.3 | 47.4 |
| Trabajos de consulta | 13 | 9.8 | 9.8 | 57.1 |
| Exposiciones | 7 | 5.3 | 5.3 | 62.4 |
| Creación de juegos | 6 | 4.5 | 4.5 | 66.9 |
| Tareas | 30 | 22.6 | 22.6 | 89.5 |
| Presentación de canciones | 13 | 9.8 | 9.8 | 99.2 |
| Otros | 1 | 0.8 | 0.8 | 100.0 |
| Total | 133 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

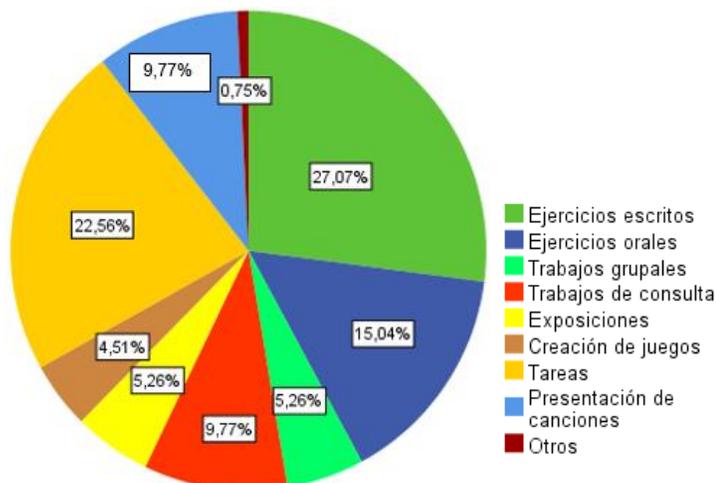


Figura 11. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes

a la pregunta 10: ¿Qué tipo de estrategias utiliza la profesora para evaluar a los estudiantes en la clase de inglés?

Resumiendo, antes de la intervención la encuesta de interés reveló que los alumnos con frecuencia disfrutaban el aprendizaje del inglés, aunque participan en la clase de manera ocasional. Las tecnologías son importantes, pues gracias al uso del internet, los estudiantes pueden desarrollar las actividades escolares; por lo cual se sienten motivados, además utilizan las redes sociales y en un menor porcentaje escuchan música en inglés. Las actividades que más les gusta hacer en la clase son aprender canciones en este idioma y memorizar y practicar vocabulario. En lo referente a la profesora, emplea gran variedad de herramientas tecnológicas en el aula, entre las que se destaca el internet y el computador, y para evaluar los conocimientos utiliza sobre todo los ejercicios escritos y las tareas.

4.1.3 Estadísticos descriptivos de la encuesta de interés antes de la intervención.

En la tabla 23, se indican las preguntas de la encuesta de interés en donde se incluyen parámetros estadísticos como la media y la desviación estándar para cada interrogante con un número de elementos o encuestados de 53.

Tabla 23: Resultados de la encuesta de interés con estadísticas de elemento

| Interrogante | N | Media | Desviación estándar |
|--|----------|--------------|----------------------------|
| ¿Cuántos años tiene? | 53 | 2.96 | 0.898 |
| ¿Cuál es su género? | 53 | 1.51 | 0.505 |
| ¿Disfruta usted del aprendizaje del idioma inglés? | 53 | 3.66 | 0.732 |
| ¿Usted participa en la clase de inglés? | 53 | 3.06 | 0.745 |
| ¿Con qué frecuencia usted hace uso del internet? | 53 | 3.85 | 0.794 |
| ¿Usted se siente motivado (a) con el uso de recursos tecnológicos en la clase de inglés? | 53 | 3.0 | 0.972 |
| ¿El uso de herramientas tecnológicas incrementa su | 53 | 3.51 | 0.912 |

| | | | |
|---|----|------|-------|
| participación en la clase de inglés? | | | |
| ¿Cuáles son sus propósitos al hacer uso del internet? | 53 | 2.11 | 1.086 |
| ¿Qué es lo que más le gusta hacer en la clase de inglés? | 53 | 2.47 | 1.012 |
| ¿Qué habilidad lingüística le gusta practicar más? | 53 | 2.00 | 0.941 |
| ¿Cuáles de los siguientes recursos tecnológicos utiliza la profesora para la clase de inglés? | 53 | 2.74 | 1.095 |
| ¿Qué tipo de estrategias utiliza la profesora para evaluar a los estudiantes en la clase de inglés? | 53 | 1.32 | 0.471 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

Tabla 24: Estadísticas de elemento de resumen de la encuesta de interés

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza |
|-----------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|
| Medias de elemento | 2.741 | 1.321 | 3.849 | 2.528 | 2.914 | 0.753 |
| Varianzas de elemento | 0.756 | 0.222 | 1.198 | 0.976 | 5.395 | 0.104 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

En la tabla 24 se presentan los elementos estadísticos de la encuesta de interés en donde se observan las medias de elemento de todas las preguntas. La media corresponde con un valor de 2.74; la media menor es 1.32 y la mayor es 3.85, siendo la varianza de 0.75. En varianzas de elemento, la media es de 0.75 y se encuentra entre los rangos 0.22 y 1.19 con una varianza de 0.10.

Tabla 25: Estadísticas de total de elemento de la encuesta de interés

| Interrogante | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Correlación múltiple al cuadrado |
|--|--|---|--|----------------------------------|
| Edad de los estudiantes | 29.92 | 73.917 | 0.924 | 0.927 |
| Sexo de los estudiantes | 31.38 | 81.047 | 0.846 | 0.904 |
| ¿Disfruta usted del aprendizaje del idioma inglés? | 29.23 | 76.717 | 0.915 | 0.897 |
| ¿Usted participa en la clase de inglés? | 29.83 | 77.374 | 0.844 | 0.876 |
| ¿Con qué frecuencia usted hace uso del internet? | 29.04 | 75.691 | 0.917 | 0.913 |
| ¿Usted se siente motivado (a) con el uso de recursos tecnológicos en la clase de inglés? | 29.19 | 72.464 | 0.941 | 0.918 |
| ¿El uso de herramientas tecnológicas incrementa su participación en la clase de inglés? | 29.38 | 73.739 | 0.920 | 0.901 |
| ¿Cuáles son sus propósitos al hacer uso del internet? | 30.77 | 70.640 | 0.940 | 0.964 |
| ¿Qué es lo que más le gusta hacer en la clase de inglés? | 30.42 | 71.786 | 0.944 | 0.947 |

| | | | | |
|---|-------|--------|-------|-------|
| ¿Qué habilidad lingüística le gusta practicar más? | 30.89 | 73.141 | 0.930 | 0.958 |
| ¿Cuáles de los siguientes recursos tecnológicos utiliza la profesora para la clase de inglés? | 30.15 | 70.477 | 0.942 | 0.920 |
| ¿Qué tipo de estrategias utiliza la profesora para evaluar a los estudiantes en la clase de inglés? | 31.57 | 81.943 | 0.800 | 0.811 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

En la tabla 25, se observan las columnas correspondientes al valor de la media y la varianza en el caso de eliminar los elementos; la correlación total de elemento corregida o coeficiente de homogeneidad corregido y la correlación múltiple al cuadrado.

Tabla 26: Estadísticas de escala de la encuesta de interés

| Media | Varianza | Desviación estándar | N de elementos |
|-------|----------|---------------------|----------------|
| 32.89 | 88.987 | 9.433 | 12 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

La tabla 26 muestra los estadísticos globales de la encuesta de interés, en donde la media obtuvo un valor de 32.89, la varianza 88.99 y la desviación estándar 9.43 para 12 elementos o preguntas analizadas. Los datos estadísticos confirman que el instrumento correspondiente a la encuesta de interés y la escala utilizada tienen una excelente confiabilidad de acuerdo con la tabla de niveles. Se concluye que los interrogantes de la encuesta son válidos, consistentes y se pueden aplicar en una segunda oportunidad.

4.2 Descripción de resultados del pretest

A continuación, se describen los resultados que se obtuvieron del cuestionario de conocimientos que se aplicó a la muestra de estudiantes de la institución Cristo Rey. La información recolectada se clasificó en tablas que contienen datos relacionados con las frecuencias y los porcentajes para cada uno de los ítems. Además, se incluyen gráficas para apreciar con mayor claridad la información recabada.

4.2.1 Ítems del pretest.

Después de aplicar el pretest a la muestra de estudiantes se obtuvo los resultados que se indican en las tablas y gráficas siguientes. En ellas se aprecia la escala que se aplicó, frecuencias, y porcentajes válidos y acumulados para cada uno de los ítems que conformaron el cuestionario de conocimientos.

En la tabla 27 y la figura 12, se observan los resultados obtenidos acerca del tema entender instrucciones para ejecutar acciones cotidianas. Se encontró que de la muestra analizada, el 1.9% nunca entiende instrucciones en inglés para ejecutar acciones cotidianas, el 5.7% casi nunca las entiende, el 47.2% las entiende con mucha frecuencia, el 34% las entiende con frecuencia y el 47.2% ocasionalmente las entiende. Al observar los porcentajes y frecuencias se puede deducir que la mayoría de los estudiantes de manera ocasional entiende instrucciones en inglés para realizar acciones cotidianas.



Tabla 27: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 1: Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 1 | 1.9 | 1.9 | 1.9 |
| Casi nunca | 3 | 5.7 | 5.7 | 7.5 |
| Ocasionalmente | 25 | 47.2 | 47.2 | 54.7 |
| Frecuentemente | 18 | 34.0 | 34.0 | 88.7 |
| Muy frecuentemente | 6 | 11.3 | 11.3 | 100.0 |
| Total | 53 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

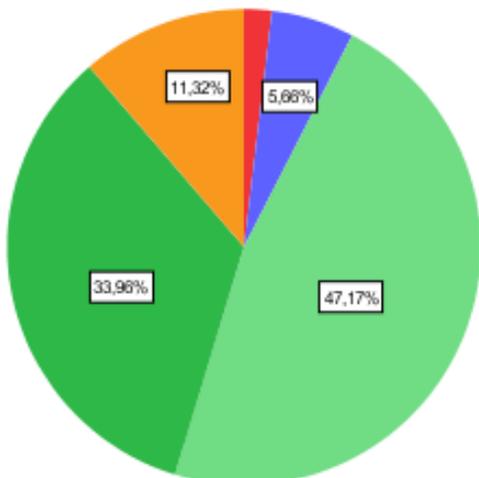


Figura 12. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 1:

Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas.

En la tabla 28 y la figura 13, se indican los resultados obtenidos a partir del tema identificar la idea principal de un texto oral cuando se tiene conocimiento previo del tema. De la muestra seleccionada, el 3.8% casi nunca identifican la idea principal de un texto, el 13.2% la identifican con mucha frecuencia, el 34% la identifican con frecuencia y el

49.1% la identifican con poca frecuencia. Por consiguiente, la mayoría de los jóvenes identifican la idea principal de un texto oral.

Tabla 28
Identifico la idea principal

| | | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|-----------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 0 | 0 | 0 |
| Casi nunca | 2 | 3.8 | 3.8 |
| Ocasionalmente | 26 | 49.1 | 52.8 |
| Frecuentemente | 18 | 34.0 | 86.8 |
| Muy frecuentemente | 7 | 13.2 | 100.0 |
| Total | 53 | 100.0 | 100.0 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

Figura 13. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 2: Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema.

En la tabla 29 y la figura 14, se exponen los valores obtenidos acerca de la identificación del propósito de un texto oral. De acuerdo con estos resultados, el 1.9% de los estudiantes nunca identifican el propósito de un texto oral, el 7.5% muy frecuentemente lo identifican, el 13.2% ocasionalmente lo identifican, el 35.8% frecuentemente lo identifican y el 41.5% si nunca lo identifican.

Tabla 29
Identifico el propósito de un texto oral

| Respuesta | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 1.9% | 1.9 | 1.9 |
| Casi nunca | 13.21% | 13.2 | 15.1 |
| Ocasionalmente | 35.85% | 35.8 | 56.6 |
| Frecuentemente | 41.51% | 41.5 | 92.5 |
| Muy frecuentemente | 7.55% | 7.5 | 100.0 |
| Total | | 100.0 | 100.0 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

Figura 14. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 3: Identifico el propósito de un texto oral.

Se concluye que gran parte de los alumnos ocasionalmente identifican el propósito de un texto oral, lo que significa que los estudiantes pueden encontrar la idea principal o el mensaje que quiere enviar el autor en el texto.

En la tabla 30 y la figura 15, se aprecian los resultados del ítem relacionado con mostrar una actitud respetuosa y tolerante cuando se escucha a otros, en donde el 1.9% del total de los estudiantes nunca muestran esta actitud, el 13.2% ocasionalmente

muestran esta actitud, mientras que el 35.8% frecuentemente muestran esta actitud, mientras que el 49.1% muy frecuentemente muestran esta actitud, mientras que el 1.9% nunca muestran esta actitud.

Tabla 30
actitud r

| | | | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|-----------|--------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 1 | 1.89% | 1.9 | 1.9 |
| Casi r | 0 | 0.00% | 0 | 0 |
| Ocasi | 4 | 13.21% | 13.2 | 15.1 |
| Frecu | 13 | 35.85% | 35.8 | 50.9 |
| Muy frecuentemente | 26 | 49.06% | 49.1 | 100.0 |
| Total | 53 | | 100.0 | 100.0 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

Figura 15. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 4: Muestro una actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros.

Se concluye que la mayoría de los estudiantes, con mucha frecuencia muestra respeto y tolerancia cuando se trata de escuchar a sus compañeros, sobre todo cuando sustentan las actividades o proyectos en la clase.

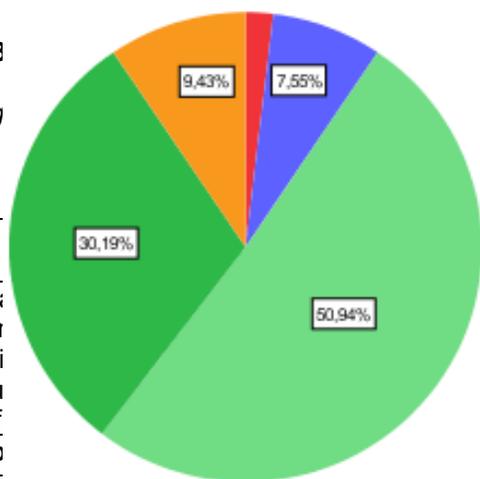
En la tabla 31 y la figura 16, se indican los resultados correspondientes al tema utilizar estrategias adecuadas según el propósito y el tipo de texto para comprender lo que se escucha (conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes).

Tabla 3

estrategias
previos,

Nunca
Casi nunca
Ocasionalmente
Frecuentemente
Muy frecuentemente

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



Porcentajes y porcentajes correspondientes al ítem 5: Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto para comprender lo que escucho (conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes).

| | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|-------------------|----------------------|
| 1 a | | 1.9 | 1.9 |
| Nunca | | 7.5 | 9.4 |
| Casi nunca | | 50.9 | 60.4 |
| Ocasionalmente | | 30.2 | 90.6 |
| Frecuentemente | | 9.4 | 100.0 |
| Muy frecuentemente | | 100.0 | |

Figura 16. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 5:

Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto para comprender lo que escucho (conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes).

Se encontró que el 1.9% de la muestra analizada nunca utiliza estrategias de acuerdo con el texto para comprender lo que escucha, el 7.5% casi nunca las utiliza, el 9.4% muy frecuentemente las utiliza, el 30.2% frecuentemente las utiliza y el 50.9% ocasionalmente utiliza estas estrategias. Se concluye que la mitad de los estudiantes ocasionalmente usa estrategias según el texto para comprender lo que escucha.

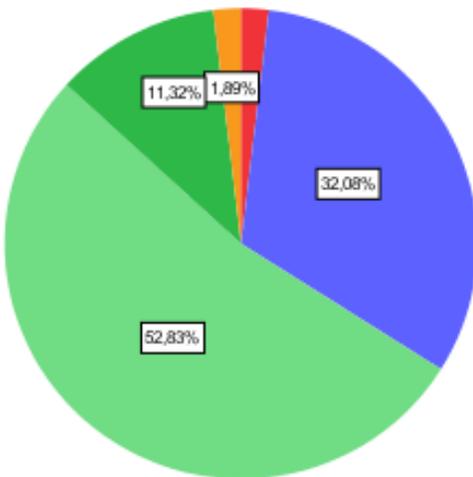
En la tabla 32 y la figura 17, se presentan los resultados obtenidos sobre el tema hacer presentaciones orales sobre temas de interés y del currículo. El 1.9% de los estudiantes que parte de la muestra nunca hacen presentaciones orales relacionadas con el currículo escolar, el 1.9% con mucha frecuencia hacen estas presentaciones, el 11.3% frecuentemente las hacen, el 32.1% casi nunca las hacen y el 52.8% ocasionalmente hacen este tipo de presentaciones. De acuerdo con estos porcentajes, más de la mitad de los estudiantes ocasionalmente hacen presentaciones orales sobre temas de interés y relacionados con el currículo escolar.

Tabla 3

presentaciones orales sobre temas de interés y del currículo escolar.

Nunca
Casi nunca
Ocasionalmente
Frecuentemente
Muy frecuentemente
Tot

Fuente: F



Porcentajes y porcentajes correspondientes al ítem 6: Hago presentaciones orales sobre temas de interés y del currículo escolar.

| a | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|------------|-------------------|----------------------|
| | 1.9 | 1.9 | 1.9 |
| | 32.1 | 32.1 | 34.0 |
| | | 52.8 | 86.8 |
| | | 11.3 | 98.1 |
| | | 1.9 | 100.0 |
| | | 100.0 | |

■ Nunca
■ Casi nunca
■ Ocasionalmente
■ Frecuentemente
■ Muy frecuentemente

Figura 17. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 6:

Hago presentaciones orales sobre temas de mi interés y relacionados con el currículo escolar.

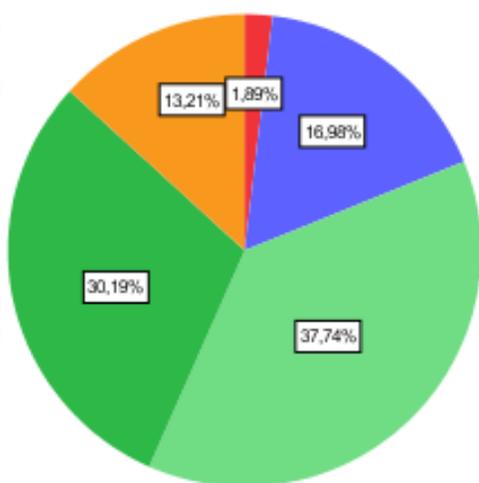
En la tabla 33 y la figura 18, se observan los resultados correspondientes al ítem relacionado con utilizar un vocabulario apropiado para expresar las ideas con claridad sobre temas del currículo y de interés. Se encontró que el 1.9% de la muestra en estudio, nunca utiliza un vocabulario apropiado para expresar las ideas con claridad, el 13.2% con mucha frecuencia utiliza un vocabulario apropiado, el 17% casi nunca utiliza un vocabulario adecuado, el 30.2% lo hace frecuentemente y el 37.7% lo hace de manera ocasional. De los anteriores resultados, se concluye que gran parte de los alumnos de manera ocasional utiliza un vocabulario adecuado para expresarse.

Tabla 3

vocabul

Nunca
Casi r
Ocasi
Frecu
Muy f

Fuente:



is y porcentajes correspondientes al ítem 7: Utilizo un vocabulario apropiado para expresar las ideas con claridad sobre temas del currículo y de mi interés.

| | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 1.9 | 1.9 | 1.9 |
| Casi nunca | 17.0 | 17.0 | 18.9 |
| Ocasionalmente | 37.7 | 37.7 | 56.6 |
| Frecuentemente | 30.2 | 30.2 | 86.8 |
| Muy frecuentemente | 13.2 | 13.2 | 100.0 |
| | | 100.0 | |

Figura 18. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 7:

Utilizo un vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad sobre temas del currículo y de mi interés.

En la tabla 34 y la figura 19, se observan las respuestas de los estudiantes respecto a utilizar elementos metalingüísticos con gestos y entonación para hacer más comprensible lo que dicen. Según estos resultados, el 1.9% de la muestra seleccionada no utiliza elementos metalingüísticos con gestos y entonación para hacer más comprensible lo que dicen, el 7.5% casi nunca utiliza elementos metalingüísticos, el 7.5% utiliza elementos metalingüísticos con mucha frecuencia, el 20.8% los utiliza con frecuencia y el 62.3% de los estudiantes ocasionalmente utiliza estos elementos. Se concluye que más de la mitad de los estudiantes ocasionalmente usa elementos metalingüísticos para hacerse comprender, antes de la intervención.

Tabla 34. Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 8: Utilizo elementos metalingüísticos con gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo.

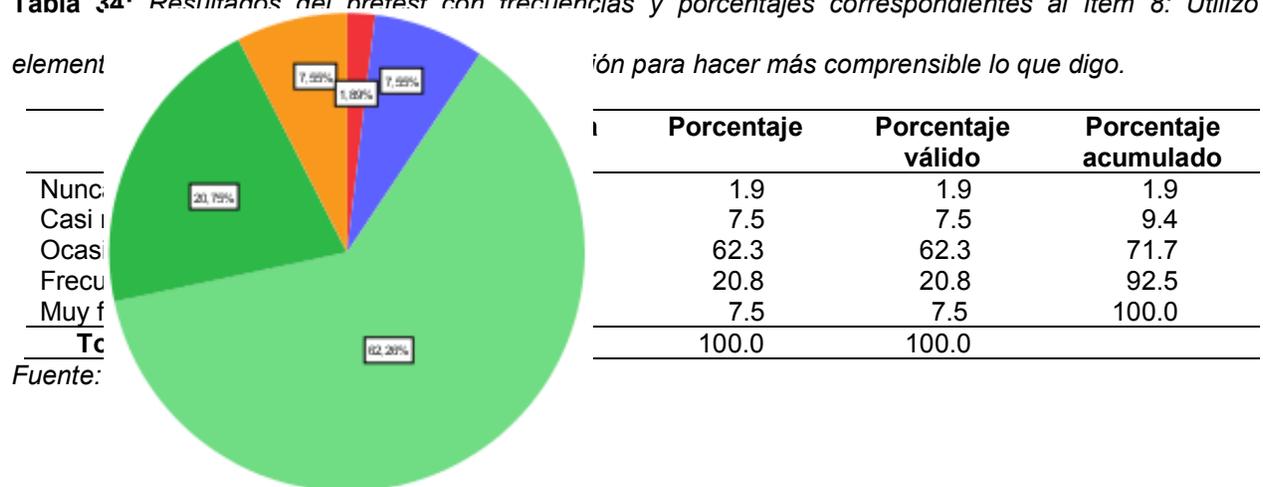


Figura 19. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 8:

Utilizo elementos metalingüísticos con gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo.

En la tabla 35 y la figura 20, se aprecian los resultados sobre sustentar las opiniones, planes y proyectos. Según la información recabada, el 3.8% de los estudiantes que conforman la muestra nunca sustentan sus opiniones, planes y proyectos en el idioma inglés, el 7.5% sustentan sus opiniones con mucha frecuencia, el 20.8% casi nunca los sustentan, el 26.4% lo hacen con frecuencia y el 41.5% que equivale a 22 estudiantes, sustentan sus opiniones de forma ocasional. De acuerdo con estos resultados, antes de la intervención gran parte de los estudiantes ocasionalmente sustentan sus planes y proyectos.

Tabla 35: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 9: Sustento mis

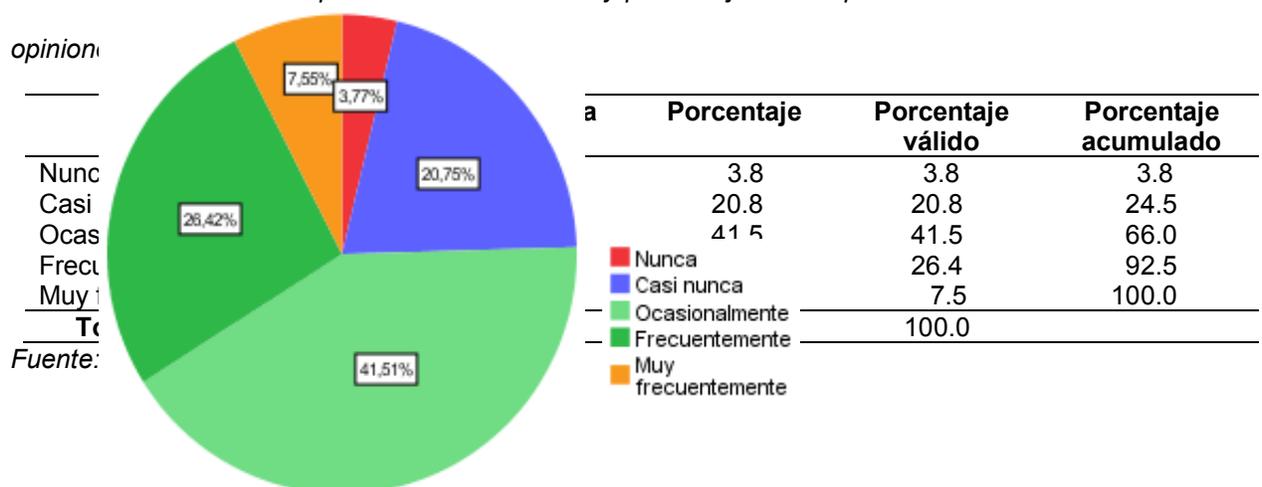


Figura 20. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 9: Sustento mis opiniones, planes y proyectos.

De acuerdo con los resultados que se indican en la tabla 36 y la figura 21, el 5.7% de la muestra analizada muy frecuentemente utiliza estrategias como el parafraseo para compensar las dificultades en la comunicación, el 18.9% casi nunca usa estrategias como el parafraseo, el 18.9% lo hace frecuentemente y el 56.6% lo hace ocasionalmente. Según estos porcentajes, más de la mitad del grupo de estudiantes ocasionalmente utiliza estrategias como el parafraseo para compensar dificultades en la comunicación. En las opciones casi nunca y frecuentemente los estudiantes contestaron en iguales porcentajes.

Tabla 36: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 10: Uso

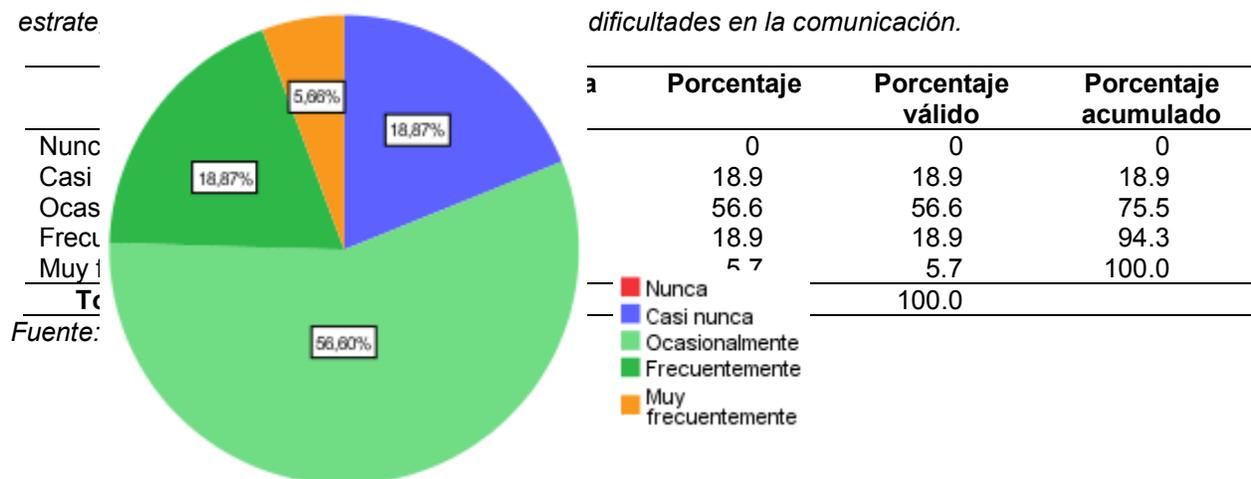


Figura 21. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 10:

Uso estrategias como el parafraseo para compensar dificultades en la comunicación.

En la tabla 37 y la figura 22, se resumen los resultados obtenidos acerca de la participación espontánea en conversaciones sobre temas de interés con lenguaje claro y sencillo. Al indagar acerca del tema participación espontánea en conversaciones sobre temas de interés, tan solo el 1.9% de los estudiantes nunca participa en conversaciones, el 3.8% participa con mucha frecuencia, el 22.6% casi nunca lo hace, el 28.3% lo hace con frecuencia y el 43.4% ocasionalmente participa. Esto significa que gran parte de los estudiantes ocasionalmente participa en conversaciones sobre temas de interés.

Tabla 37: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 11: Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro.

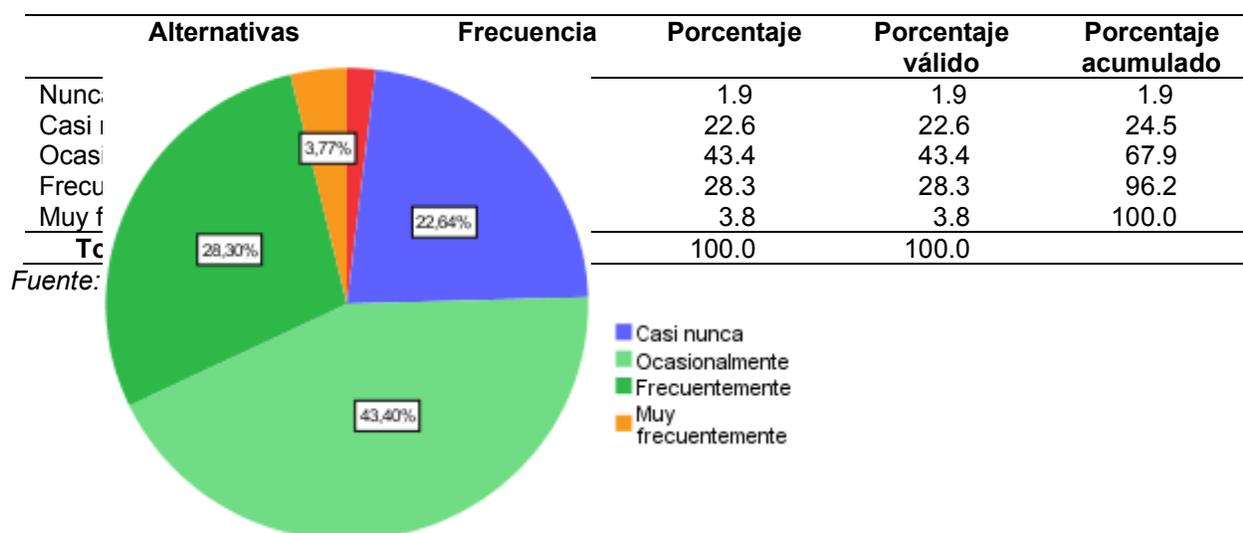


Figura 22. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 11:

Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro y sencillo.

En la tabla 38 y la figura 23 se indican las respuestas de los estudiantes entorno al interrogante relacionado con responder preguntas teniendo en cuenta al interlocutor y el contexto. Según la información recabada el 3.8% de los estudiantes muy frecuentemente responde preguntas teniendo en cuenta a su interlocutor y el contexto, el 9.4% de los estudiantes casi nunca lo hace, el 28.3% lo hace con frecuencia y el 58.5% ocasionalmente responde preguntas. Se concluye que más de la mitad de los estudiantes ocasionalmente responde preguntas teniendo en cuenta al interlocutor y el contexto.

Tabla 38: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 12: Respondo preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y el contexto.

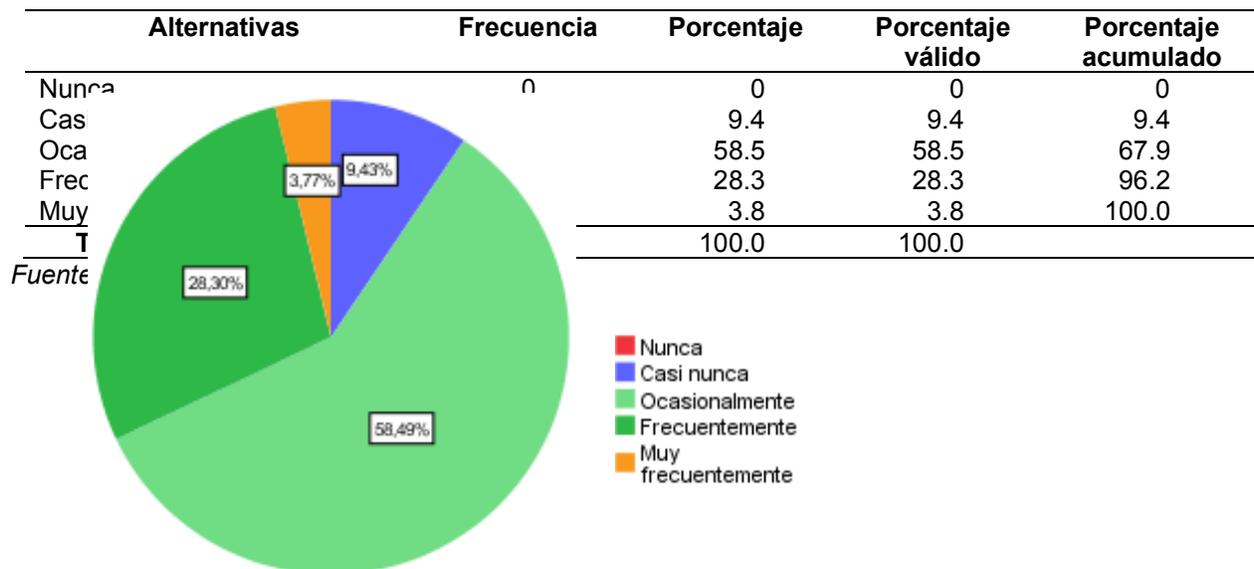


Figura 23. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 12:

Respondo preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y el contexto.

En la tabla 39 y la figura 24 se indican los resultados obtenidos sobre utilizar una pronunciación inteligible para lograr una comunicación efectiva. Según la información recabada, 5.7% de la muestra analizada nunca utiliza una pronunciación inteligible, el 7.5% utiliza una pronunciación inteligible con mucha frecuencia, el 13.2% casi nunca la utiliza, el 28.3% lo hace con frecuencia y el 45.3% utiliza una pronunciación inteligible de manera ocasional, con el fin de lograr una comunicación efectiva. Se concluye que gran parte de los estudiantes ocasionalmente utilizan una pronunciación inteligible para lograr una buena comunicación.

Tabla 39: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 13: Utilizo una pronunciación inteligible para lograr una comunicación efectiva.

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 3 | 5.7 | 5.7 | 5.7 |
| Casi nunca | 7 | 13.2 | 13.2 | 18.9 |
| Ocasionalmente | 45.3 | 45.3 | 45.3 | 64.2 |
| Frecuentemente | 28.3 | 28.3 | 28.3 | 92.5 |
| Muy frecuentemente | 7.5 | 7.5 | 7.5 | 100.0 |
| | | 100.0 | 100.0 | |

Fuente:

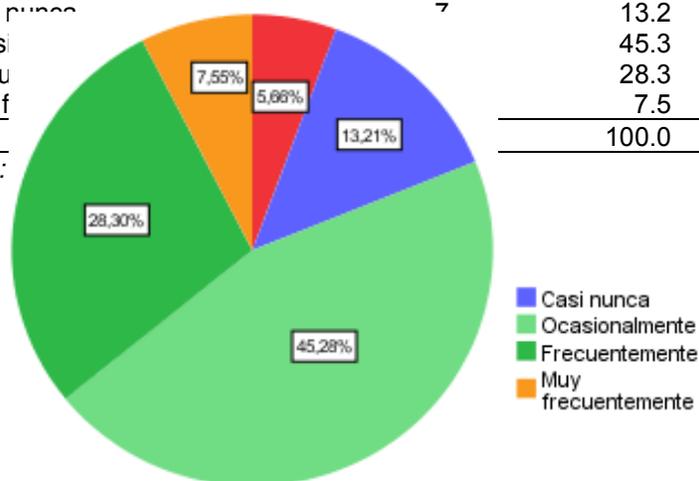


Figura 24. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 13:

Utilizo una pronunciación inteligible para lograr una comunicación efectiva.

Los resultados obtenidos respecto a utilizar estrategias que le permite a los estudiantes iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla sobre temas de su interés, se pueden apreciar en la tabla 40 y la figura 25. El 1.9% de los estudiantes muy frecuentemente utiliza estrategias que les permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación sobre temas de interés, el 18.9% casi nunca utiliza estrategias, el 30.2% lo hace frecuentemente y el 49.1% utiliza estrategias ocasionalmente. Según estos resultados, antes de la intervención gran parte de los estudiantes ocasionalmente utiliza estrategias para mantener una conversación sencilla sobre temas de interés, mientras que un solo estudiante lo hace muy frecuentemente.

Tabla 40: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 14: Utilizo estrategias que me permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla sobre temas de mi interés, de una forma natural.

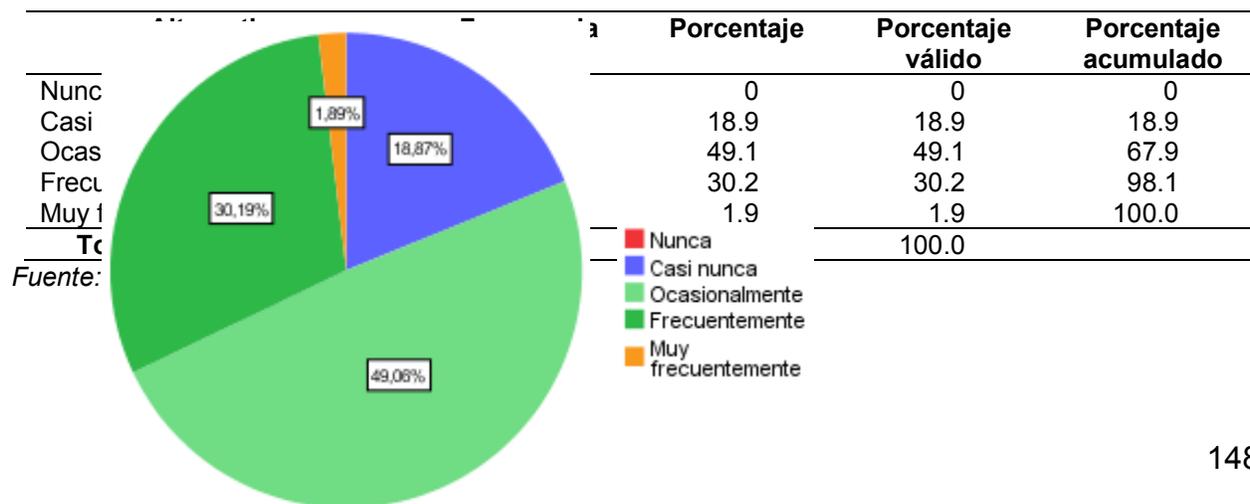


Figura 25. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 14: Utilizo estrategias que me permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla sobre temas de mi interés, de una forma natural.

Respecto al tema que consiste en identificar el punto de vista del autor en la tabla 41 y la figura 26 se exponen los valores. Según estos resultados el 1.9% de la muestra examinada nunca identifica el punto de vista del autor, el 5.7% casi nunca lo identifica, el 9.4% identifica de manera muy frecuente, el 24.5% lo identifica de manera frecuente y el 58.5% de los estudiantes lo identifica de manera ocasional. Esto significa que más de la mitad de los estudiantes del grado 11° lo que equivale a 31 sujetos, tiene la capacidad para identificar el punto de vista del autor de manera ocasional.

Tabla 41: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 15: Identifico el punto de vista del autor.

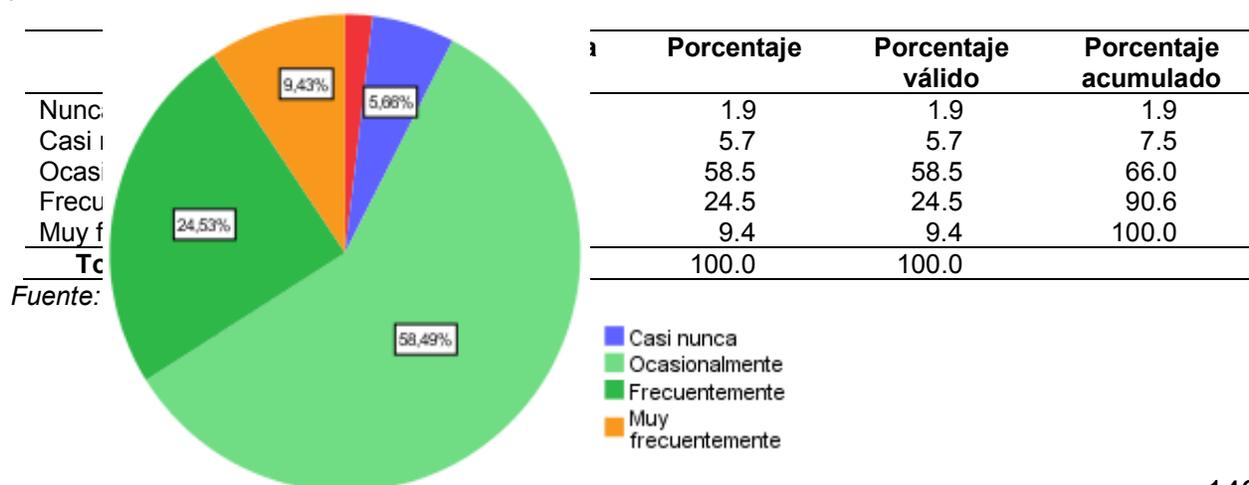


Figura 26. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 15: Identifico el punto de vista del autor.

En la tabla 42 y la figura 27, se observa los resultados obtenidos del ítem 16 correspondiente al tema asumir una posición crítica frente al punto de vista del autor. El 3.8% de la muestra seleccionada nunca asume una posición crítica frente al punto de vista del autor, el 3.8% asume una posición crítica muy frecuentemente, el 18.9% casi nunca la asume, el 35.8% asume esta posición con frecuencia y el 37.7 la asume ocasionalmente. De los anteriores resultados se concluye que antes de la intervención gran parte de los estudiantes ocasionalmente asume una posición crítica frente al autor.

Tabla 42: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 16: Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor.

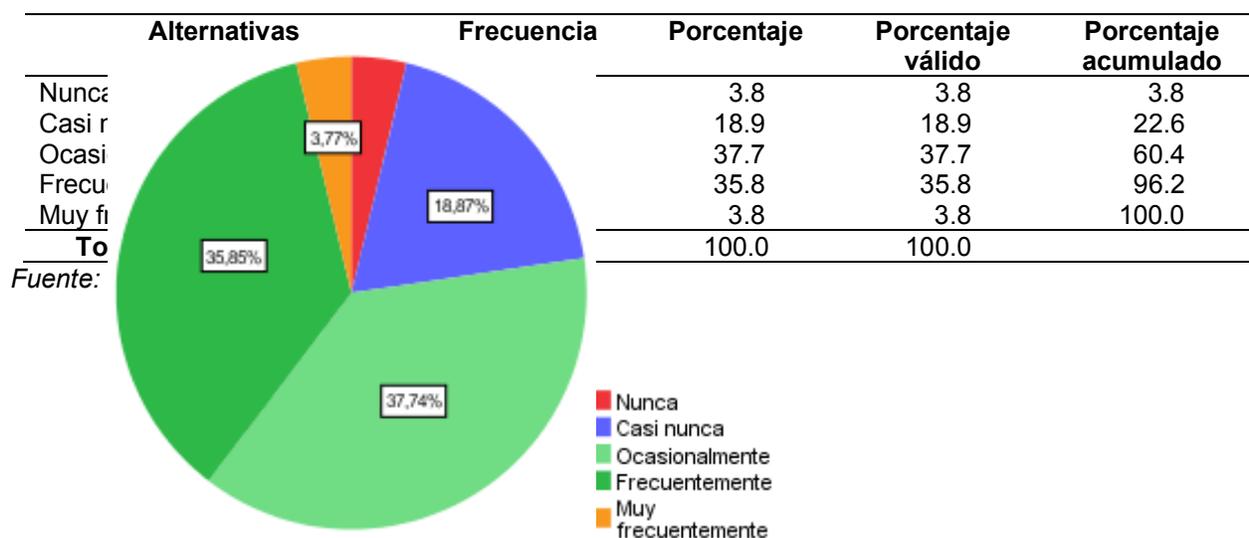


Figura 27. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 16: Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor.

En la tabla 43 y la figura 28, se exponen los resultados obtenidos a partir del ítem relacionado con la identificación de los valores de otras culturas para construir una interpretación de la identidad. Según los resultados, el 3.8% de la muestra analizada casi nunca identifican los valores de otra cultura para construir la interpretación de su identidad, el 3.8% de los estudiantes identifica los valores con mucha frecuencia, el 35.8% los identifica con frecuencia y el 56.6% los identifica de manera ocasional. Se concluye que antes de la intervención más de la mitad de los alumnos ocasionalmente identifica los valores de otras culturas, lo que les permite construir una interpretación de su identidad.

Tabla 43: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 17: Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad.

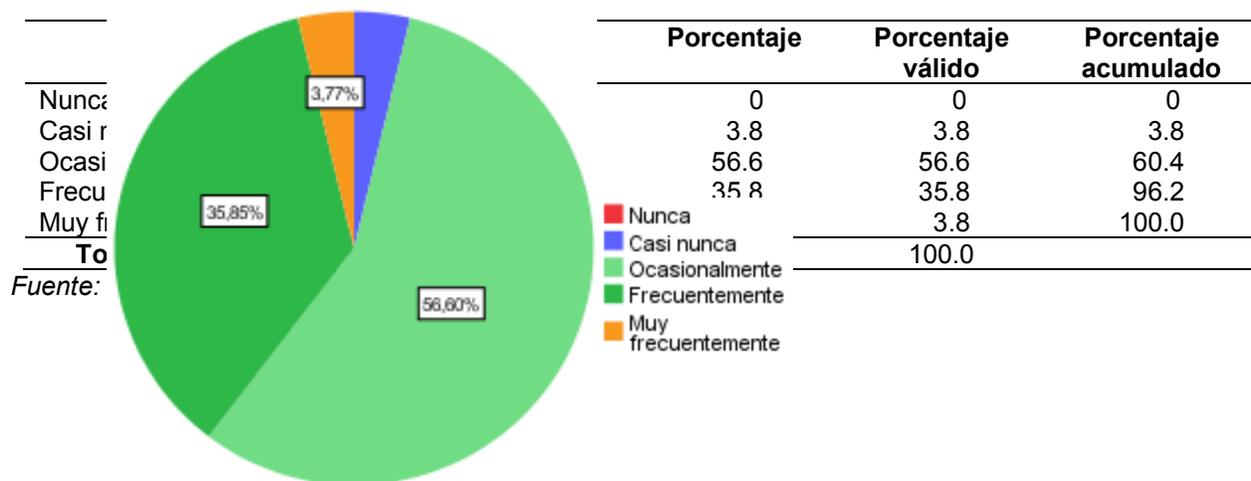


Figura 28. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 17:

Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad.

Al indagar a los estudiantes acerca de la lectura como medio para adquirir información de otras disciplinas, respondieron como se indica en la tabla 44 y la figura 29. Según estos resultados, el 5.7% de los estudiantes que conforman la muestra en estudio casi nunca valora la lectura, el 26.4% afirma que valora la lectura con mucha frecuencia, el 30.2% afirma que la valora ocasionalmente y el 37.7% afirma que la valora con frecuencia. Como se observa en los resultados, antes de la intervención gran parte de los estudiantes con frecuencia valora la lectura como un medio para informarse sobre diferentes disciplinas que amplían su conocimiento.

Tabla 44: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 18: Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento.

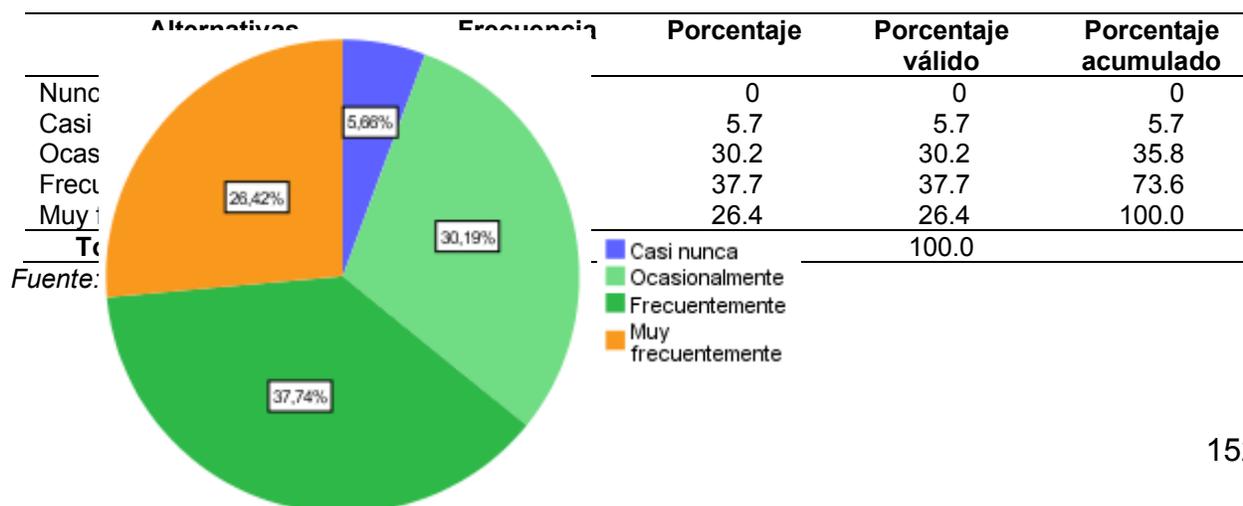


Figura 29. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 18:

Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento.

Al preguntar sobre el tema correspondiente a utilizar estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto, el 9.4% de los estudiantes contestó que muy frecuentemente utiliza estrategias, el 9.4% dijo que casi nunca utiliza estas estrategias, el 32.1% afirmó que utiliza estrategias frecuentemente y el 49.1% de los alumnos dijo que utiliza estrategias ocasionalmente. Se concluye que antes de la intervención, aproximadamente la mitad de los estudiantes de manera ocasional utiliza estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto. Estos resultados se pueden apreciar en la tabla 45 y la figura 30.

Tabla 45: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 19: Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto.

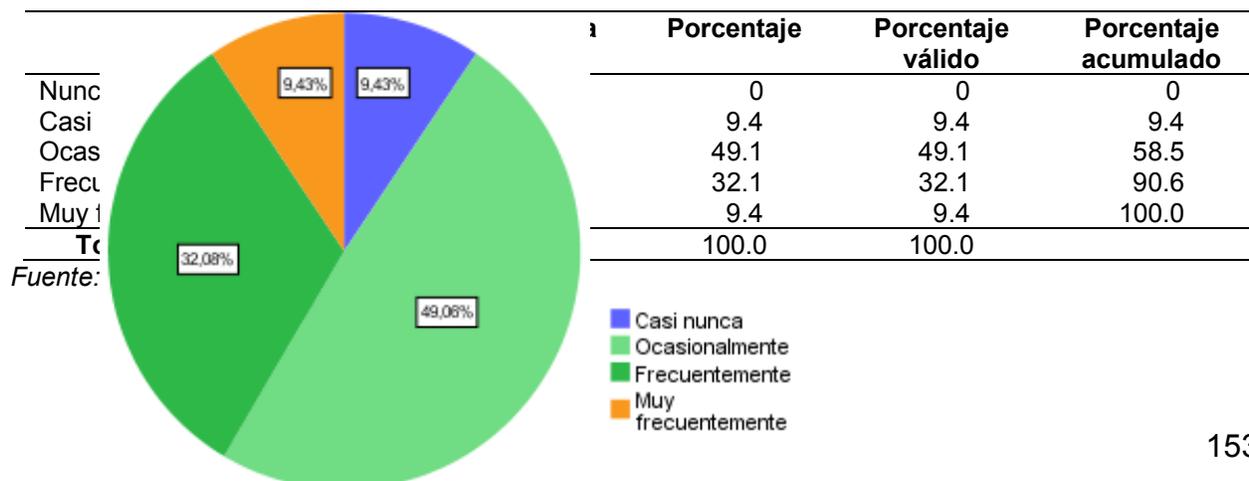
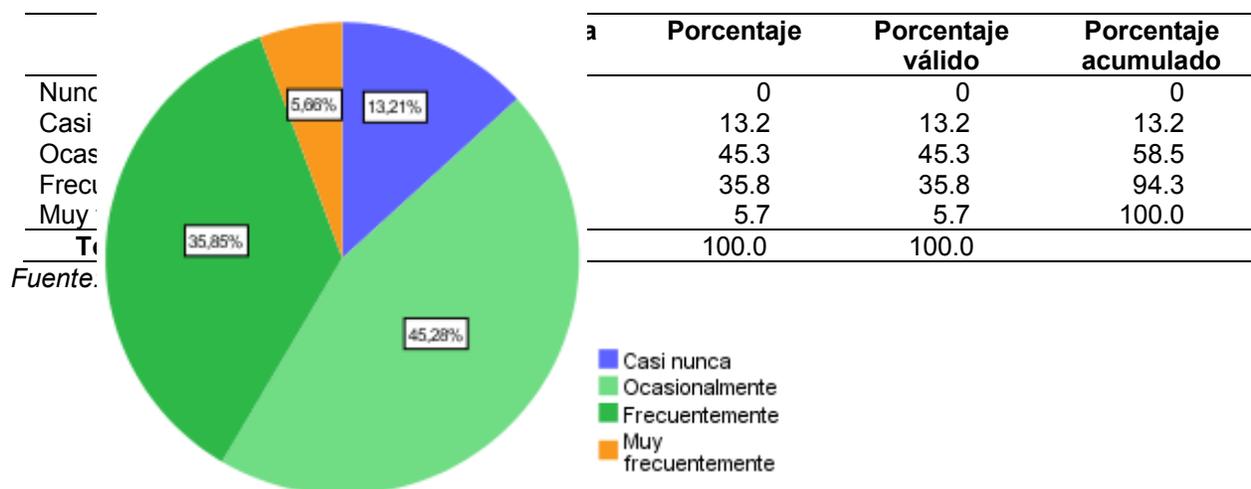


Figura 30. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 19: Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto.

Al cuestionar a los estudiantes acerca de si comprenden los textos informativos provenientes de diferentes fuentes, respondieron como se indica en la tabla 46 y la figura 31. Según los resultados el 5.7% de los estudiantes con mucha frecuencia comprende variedad de textos informativos, el 13.2% casi nunca los comprende estos textos, el 35.8% lo hace con frecuencia y el 45.3% comprende variedad de textos informativos de manera ocasional. Estos resultados significan que la mayoría de los estudiantes ocasionalmente comprende los textos informativos de diferentes fuentes. **Tabla 46:**

Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 20: Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes.



| | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|--------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 0 | 0 | 0 |
| Casi nunca | 13.2 | 13.2 | 13.2 |
| Ocasionalmente | 45.3 | 45.3 | 58.5 |
| Frecuentemente | 35.8 | 35.8 | 94.3 |
| Muy frecuentemente | 5.7 | 5.7 | 100.0 |
| Total | 100.0 | 100.0 | |

Figura 31. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 20:

Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes.

Respecto al tema de estructurar los textos teniendo en cuenta los elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión, en la tabla 47 y la figura 32 se muestran los porcentajes y las frecuencias. Según estos, los resultados el 5.7% de los estudiantes muy frecuentemente estructura los textos con los elementos del lenguaje, el 7.5% casi nunca estructura los textos, el 32.1% los estructura frecuentemente y el 54.7% estructura los textos ocasionalmente. Se concluye que más de la mitad de los estudiantes ocasionalmente estructura los textos teniendo en cuenta los elementos formales del lenguaje.

Tabla 47: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 21: Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión.

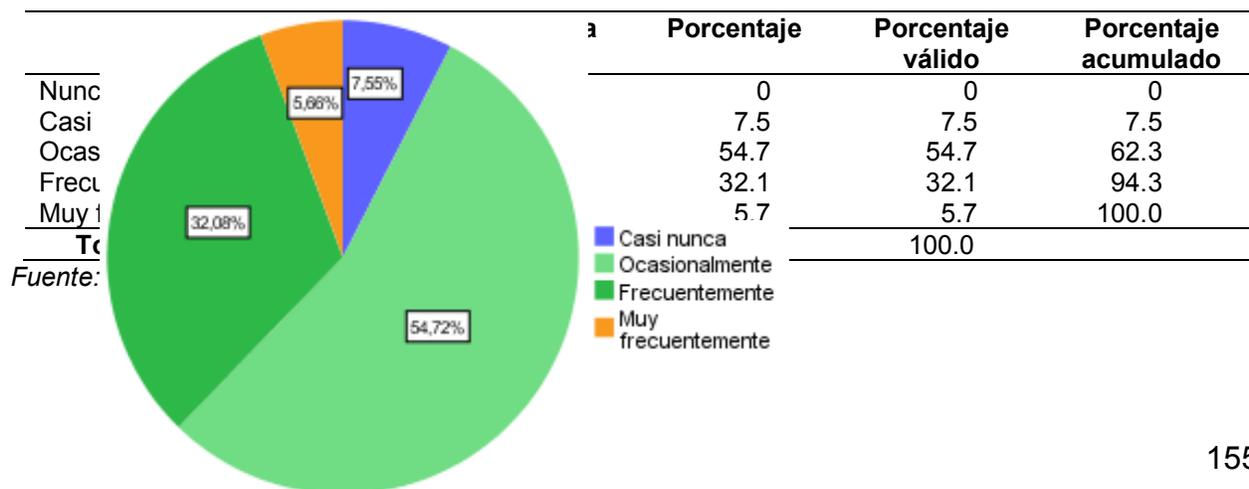


Figura 32. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 21:

Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión.

En la tabla 48 y la figura 33, se observan los resultados correspondientes al ítem relacionado con planear, revisar y editar los escritos con los compañeros y la docente. De la muestra de estudiantes, el 1.9% nunca planea, revisa y edita sus escritos con la ayuda de los compañeros y de la profesora, el 11.3% muy frecuentemente lo hace, el 15.1% casi nunca lo hace, el 34% ocasionalmente lo hace y el 37.7% frecuentemente planea sus escritos. Según estos porcentajes, gran parte de los estudiantes examinados con frecuencia planea, revisa y edita los escritos con la docente y los compañeros.

Tabla 48: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 22: Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y de la profesora.

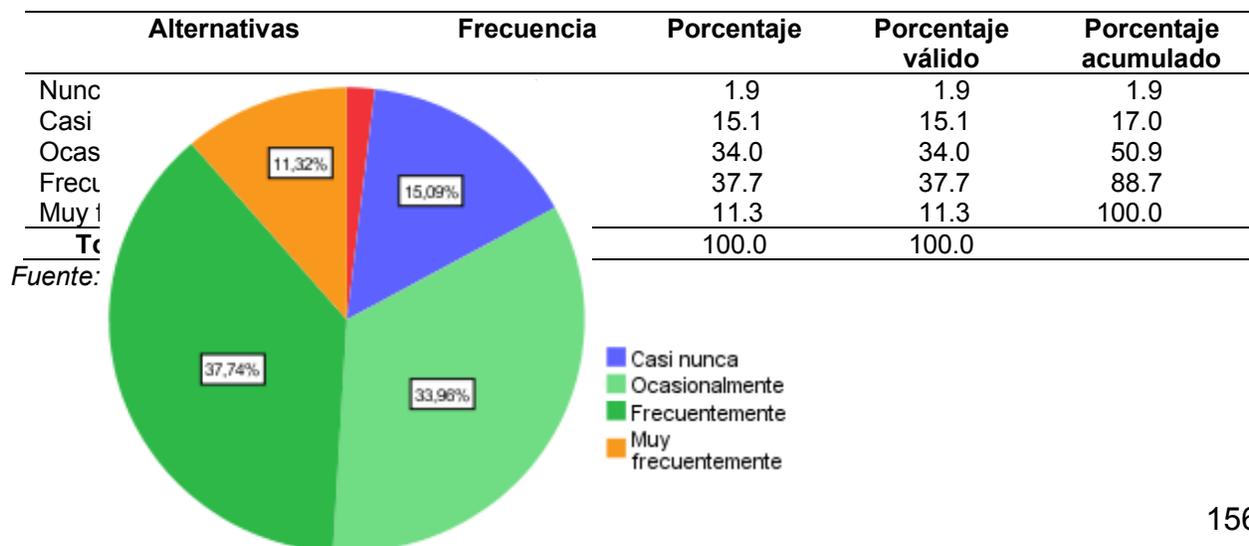


Figura 33. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 22: Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y de la profesora.

En cuanto al tema expresar los valores de la cultura a través de textos, los estudiantes respondieron de acuerdo los resultados que se observan en la tabla 49 y la figura 34. Como se observa, el 3.8% de la muestra en estudio afirmó que casi nunca expresa valores de su cultura a través de los textos, el 15.1% afirma que expresa los valores de su cultura muy frecuentemente, el 30.2% afirmó que lo hace frecuentemente y el 50.9% afirmó que ocasionalmente expresa dichos valores. De lo anterior se concluye que, la mitad de los estudiantes ocasionalmente expresa valores de su cultura a través de los textos que escriben, antes de realizar la intervención.

Tabla 49: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 23: Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo.

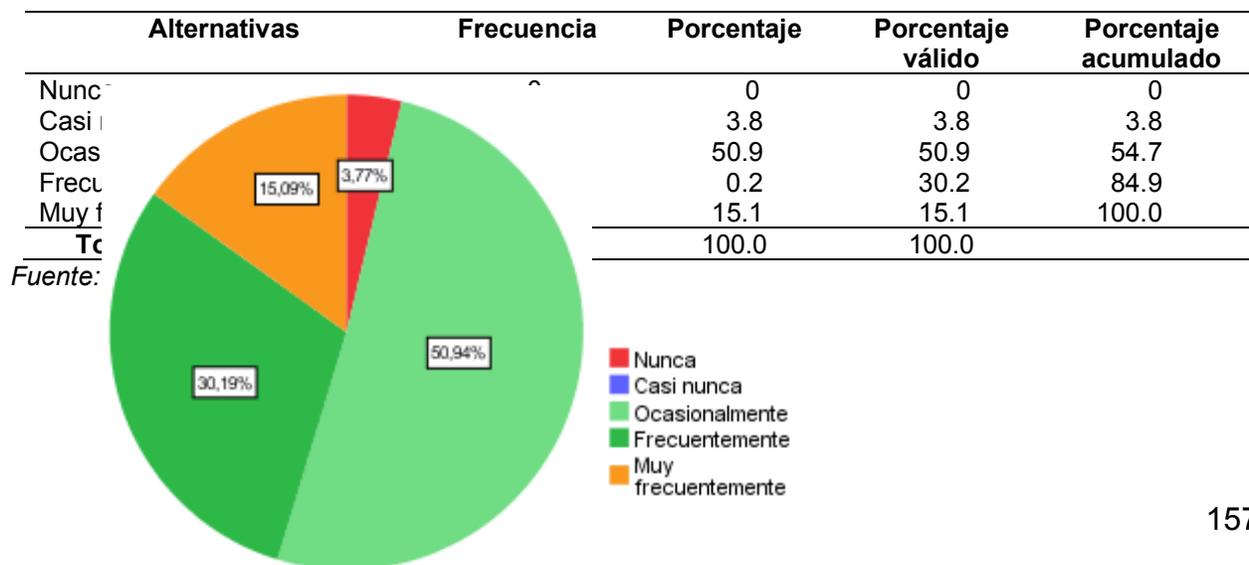


Figura 34. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 23: Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo.

Los resultados correspondientes al ítem 24 sobre escribir resúmenes e informes que demuestran el conocimiento sobre temas de otras disciplinas se evidencian en la tabla 50 y la figura 35. Según estos resultados, el 1.9% de la muestra seleccionada nunca escribe resúmenes e informes en inglés que demuestren su conocimiento sobre temas de otras disciplinas, el 7.5% escribe resúmenes e informes con mucha frecuencia, el 18.9% casi nunca los escribe, el 28.3% los escribe con frecuencia y el 43.4% los escribe ocasionalmente. De los anteriores datos se concluye que antes de la intervención, gran parte de los estudiantes de manera ocasional escribe resúmenes que demuestran su conocimiento sobre temas de otras disciplinas.

Tabla 50: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 24: Escribo resúmenes e informes que demuestran mi conocimiento sobre temas de otras disciplinas.

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 1 | 1.9 | 1.9 | 1.9 |
| Casi nunca | 18 | 18.9 | 18.9 | 20.8 |
| Ocasionalmente | 43 | 43.4 | 43.4 | 64.2 |
| Frecuentemente | 28 | 28.3 | 28.3 | 92.5 |
| Muy frecuentemente | 7 | 7.5 | 7.5 | 100.0 |
| Totales | 100 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente:

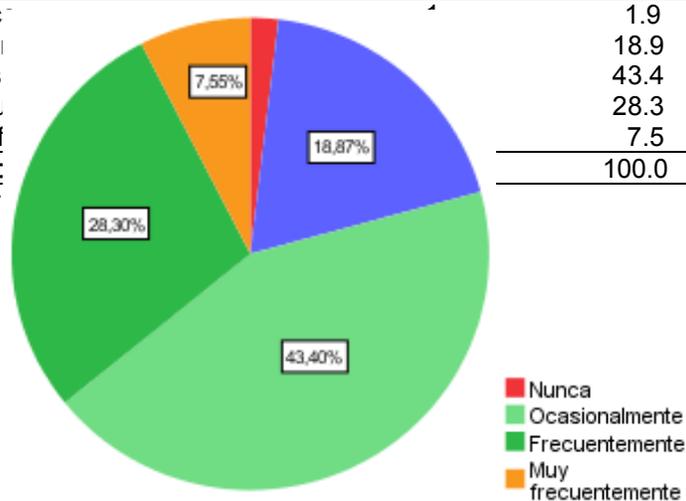


Figura 35. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 24: Escribo resúmenes e informes que demuestran mi conocimiento sobre temas de otras disciplinas.

Cuando se preguntó a los estudiantes acerca de la actividad escribir textos expositivos sobre temas de interés, el 9.4% dijo que escribe textos expositivos en inglés muy frecuentemente, el 11.3% casi nunca escribe textos expositivos, el 24.5% los escribe frecuentemente y el 54.7% los escribe ocasionalmente. Se concluye que antes de la intervención más de la mitad de los estudiantes ocasionalmente escribe textos expositivos que les interesa. Los resultados se miran en la tabla 51 y la figura 36.

Tabla 51: Resultados del pretest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 25: Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés.

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Casi nunca | 11.3 | 11.3 | 11.3 | 11.3 |
| Ocasionalmente | 54.7 | 54.7 | 54.7 | 66.0 |
| Frecuentemente | 24.5 | 24.5 | 24.5 | 90.6 |
| Muy frecuentemente | 9.4 | 9.4 | 9.4 | 100.0 |
| Totales | 100.0 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente:

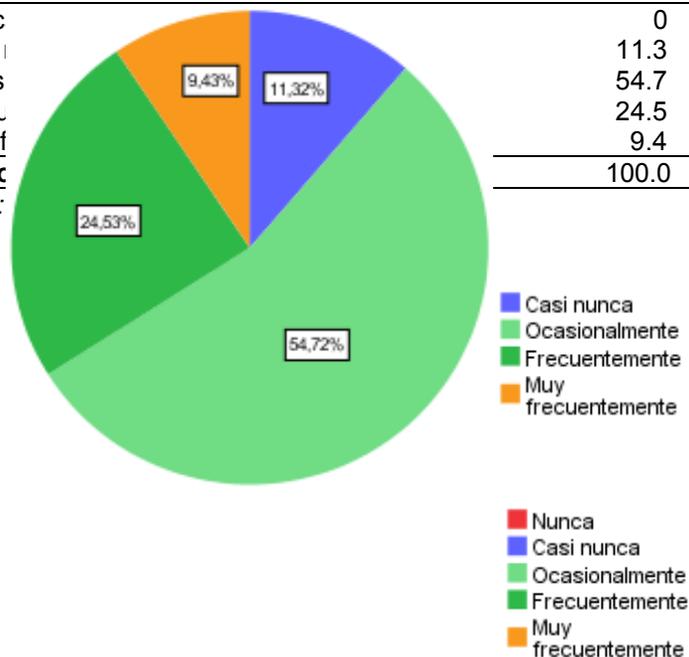


Figura 36. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 25: Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés.

4.2.2 Estadísticos descriptivos del pretest.

Seguidamente se da a conocer el resultado del pretest o cuestionario de conocimiento antes de iniciar la intervención, la información recabada se procesó mediante el programa estadístico SPSS.

Atendiendo al objetivo principal de este estudio, en las tablas 52 y 53, se observa la información procesada a través del programa estadístico SPSS y que corresponde al pretest. En la primera tabla se observan los estadísticos descriptivos como la media, mediana, varianza, asimetría y curtosis de la distribución de los datos. En la segunda tabla se indican los resultados de la media, desviación estándar y los niveles máximos y mínimos calculados para cada uno de los ítems. Estos datos representan el estado actual de conocimientos que poseen los estudiantes antes de aplicar el estímulo o tratamiento.

Tabla 52. *Estadísticos descriptivos del pretest.*

| Descriptivos | Estadístico | Error típico |
|---|--------------------|---------------------|
| Media | 83.7358 | 1.63132 |
| Intervalo de confianza para la media al 95% | | |
| Límite inferior | 80.4624 | |
| Límite superior | 87.0093 | |
| Media recortada al 5% | 83.5105 | |
| Mediana | 84.0000 | |
| Varianza | 141.044 | |
| Desviación típica | 11.87621 | |
| Mínimo | 62.00 | |
| Máximo | 116.00 | |
| Rango | 54.00 | |
| Amplitud intercuartil | 17.50 | |
| Asimetría | 0.361 | 0.327 |

Curtosis

-0.068

0.644

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

Para realizar los cálculos estadísticos se tuvo en cuenta un intervalo de confiabilidad del 95%. La media corresponde con un valor de 83.73, la mediana o valor intermedio es de 84, los valores mínimos y máximos están entre 62 y 116 respectivamente. Otros datos corresponden a la asimetría o la forma como se distribuyen los datos alrededor de la media que es de 0.36, y la curtosis o grado de concentración de los datos en la parte central de la distribución que es de -0.06. Una curtosis negativa significa que existen datos atípicos que no son tan extremos con relación a la distribución normal.

Tabla 53: Resultados del pretest con algunos parámetros estadísticos individuales.

| Ítem | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|---|----|--------|--------|-------|---------------------|
| Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas. | 53 | 1 | 5 | 3.47 | 0.846 |
| Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema. | 53 | 2 | 5 | 3.57 | 0.772 |
| Identifico el propósito de un texto oral. | 53 | 1 | 5 | 3.34 | 0.876 |
| Muestro una actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros. | 53 | 1 | 5 | 4.30 | 0.845 |
| Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto para comprender lo que escucho (conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes). | 53 | 1 | 5 | 3.38 | 0.837 |
| Hago presentaciones orales sobre temas de mi interés y relacionados con el currículo escolar. | 53 | 1 | 5 | 2.79 | 0.743 |
| Utilizo un vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad sobre temas del currículo y de mi interés. | 53 | 1 | 5 | 3.36 | 0.982 |
| Utilizo elementos metalingüísticos con gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo. | 53 | 1 | 5 | 3.25 | 0.782 |
| Sustento mis opiniones, planes y proyectos. | 53 | 1 | 5 | 3.13 | 0.962 |
| Uso estrategias como el parafraseo para compensar dificultades en la comunicación. | 53 | 2 | 5 | 3.11 | 0.776 |
| Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro y sencillo. | 53 | 1 | 5 | 3.09 | 0.861 |
| Respondo preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y el contexto. | 53 | 2 | 5 | 3.26 | 0.684 |
| Utilizo una pronunciación inteligible para lograr una comunicación efectiva. | 53 | 1 | 5 | 3.19 | 0.962 |

| | | | | | |
|---|----|---|---|------|-------|
| Uso estrategias que me permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla sobre temas de mi interés, de una forma natural. | 53 | 2 | 5 | 3.15 | 0.744 |
| Identifico el punto de vista del autor. | 53 | 1 | 5 | 3.34 | 0.807 |
| Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor. | 53 | 1 | 5 | 3.17 | 0.914 |
| Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad. | 53 | 2 | 5 | 3.40 | 0.631 |
| Valoro la lectura como medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento. | 53 | 2 | 5 | 3.85 | 0.886 |
| Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto. | 53 | 2 | 5 | 3.42 | 0.795 |
| Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes. | 53 | 2 | 5 | 3.34 | 0.783 |
| Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión. | 53 | 2 | 5 | 3.36 | 0.710 |
| Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y de la profesora. | 53 | 1 | 5 | 3.42 | 0.949 |
| Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo. | 53 | 2 | 5 | 3.57 | 0.797 |
| Escribo resúmenes e informes que demuestran mi conocimiento sobre temas de otras disciplinas. | 53 | 1 | 5 | 3.21 | 0.906 |
| Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés. | 53 | 2 | 5 | 3.32 | 0.803 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

La tabla 54 resume la información estadística de cada una de las destrezas o habilidades del inglés evaluadas en la muestra seleccionada. Según los resultados, la habilidad de escuchar obtuvo un promedio o media de 3.61 y una desviación estándar de 0.83. La habilidad de hablar del inglés alcanzó una media 3.15 con una desviación estándar de 0.83. La habilidad de leer alcanzó una media de 3.42 y un valor de desviación estándar de 0.80. Por último, la habilidad de escribir del inglés obtuvo un valor de 3.38 con una desviación estándar de 0.83.

Tabla 54: *Conocimiento sobre habilidades de comprensión y producción del pretest.*

| Habilidad | N | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|-----------|----|--------|--------|-------|---------------------|
| Escuchar | 53 | 1.2 | 5 | 3.61 | 0.835 |
| Hablar | 53 | 1.3 | 5 | 3.15 | 0.833 |

| | | | | | |
|----------|----|-----|---|------|-------|
| Leer | 53 | 1.7 | 5 | 3.42 | 0.803 |
| Escribir | 53 | 1.6 | 5 | 3.38 | 0.833 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

Hasta este punto de la investigación se han expuesto los resultados de la encuesta de interés y del pretest. Estos constituyen un diagnóstico de los conocimientos que poseen los estudiantes sobre el idioma inglés. La intervención o estímulo que se propone en este estudio se aplica durante el proceso educativo y tiene como meta la mejora del nivel de aprendizaje del grupo que no solo depende del estudiante, sino también de las acciones que tome el docente para adaptar los contenidos y las nuevas estrategias a las necesidades de los alumnos; acciones que están enfocadas a desarrollar competencias comunicativas en el idioma inglés. De esta manera se contribuye al aprendizaje constructivista y significativo. El procedimiento para constatar la efectividad de las nuevas estrategias es someter nuevamente al grupo a los test ya mencionados después del estímulo, con el fin de para comparar los resultados, analizar las diferencias estadísticas y evidenciar otro nivel de conocimientos adquiridos en dicho grupo. Estos resultados son los que se exponen en la segunda parte de este capítulo.

4.3 Descripción de resultados de la encuesta de interés después de la intervención

A continuación, se exponen los resultados de la encuesta de interés obtenidos de la muestra después de realizar la intervención pedagógica. Las respuestas reflejan el interés de los estudiantes hacia la asignatura de inglés y su percepción sobre las herramientas tecnológicas dentro de su aprendizaje.

4.3.1 Preguntas de la encuesta de interés después de la intervención.

En las tablas y gráficas siguientes se exponen los resultados de la investigación en lo relacionado con los interrogantes de la encuesta de interés en donde se incluyen

frecuencias y porcentajes. Dichos resultados se recabaron cuando finalizó el período de intervención o estímulo al que fue sometida la muestra de estudiantes.

En cuanto a los resultados sobre el disfrute de la clase de inglés, en la tabla 55 y la figura 37 se indican las respuestas de los estudiantes. Se encontró que el 41.5% disfruta del aprendizaje del inglés frecuentemente y el 58.5% de los alumnos lo disfruta muy frecuentemente. Las opciones nunca y casi nunca no se marcaron. De acuerdo con la gráfica y al comparar los porcentajes, se observa que la alternativa muy frecuentemente obtuvo un incremento ostensible y en la alternativa frecuentemente el incremento fue menor, pero sigue siendo alto.

Tabla 55: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 1: ¿Disfruta usted el aprendizaje del idioma inglés?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Casi nunca | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ocasionalmente | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Frecuentemente | 22 | 13.7 | 41.5 | 41.5 |
| Muy frecuentemente | 31 | 19.3 | 58.5 | 100.0 |
| Total | 53 | 32.9 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

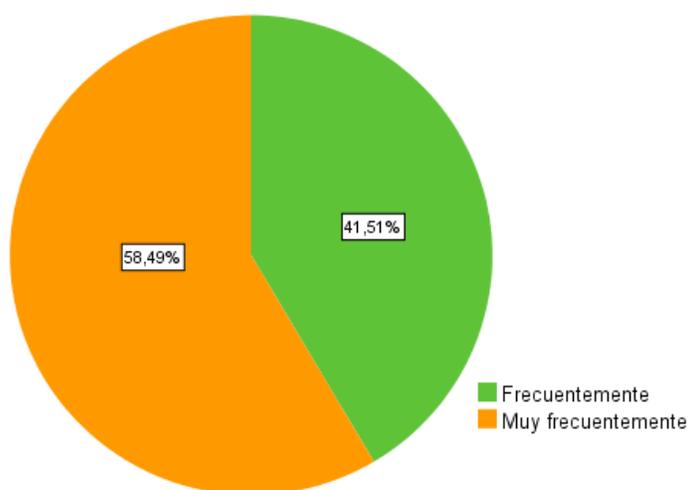


Figura 37. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 1: ¿Disfruta usted el aprendizaje del idioma inglés?

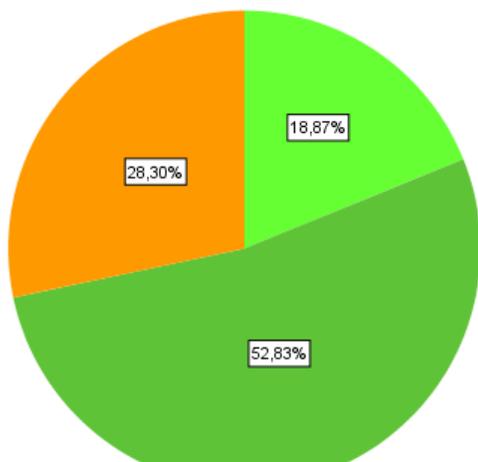
De lo anterior se deduce que después de la intervención o estímulo, los estudiantes disfrutaron mucho más de la clase de inglés posiblemente por la variedad de actividades y por lo novedoso y divertido de las actividades digitales.

Al cuestionar a los estudiantes acerca de su participación en la clase de inglés, el 18.9% dijo que participa de manera ocasional, el 28.3% afirmó que muy frecuentemente participa y el 52.8% dijo que frecuentemente participa. Según estos resultados, la alternativa ocasionalmente disminuyó ostensiblemente comparada con el resultado obtenido en la misma alternativa antes de la intervención. Las opciones frecuentemente y muy frecuentemente se incrementaron destacándose la primera con el más alto porcentaje. Se infiere que los estudiantes incrementaron su participación en la clase después de la intervención motivados posiblemente por el cambio en la metodología de la docente o por la utilización de tecnologías y la variedad en las actividades. Estos porcentajes se indican en la tabla 56 y la figura 38.

Tabla 56: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 2: ¿Usted participa en la clase de inglés?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Casi nunca | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ocasionalmente | 10 | 6.2 | 18.9 | 0 |
| Frecuentemente | 28 | 17.4 | 52.8 | 41.5 |
| Muy frecuentemente | 15 | 9.3 | 28.3 | 100.0 |
| Total | 53 | 32.9 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



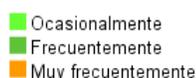


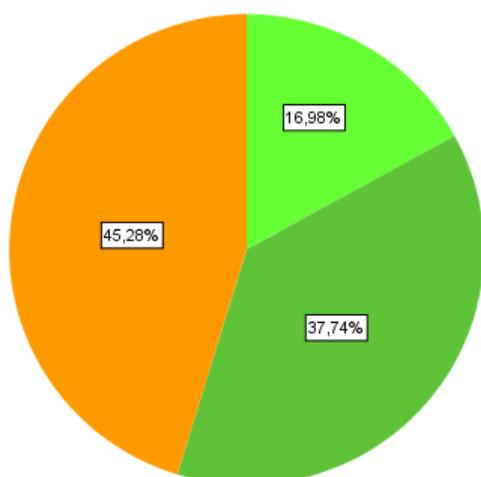
Figura 38. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 2: ¿Usted participa en la clase de inglés?

En cuanto al tema relacionado con la frecuencia del uso del internet, en la tabla 57 y la figura 39 se observan los resultados. Se encontró que el 17% de los estudiantes utilizan el internet de manera ocasional, el 37.7% de manera frecuente y el 45.3% manera muy frecuente, después de la intervención. Los estudiantes no marcaron las alternativas nunca y casi nunca. La opción muy frecuentemente logró el porcentaje más alto y le sigue la opción frecuentemente. De lo anterior se deduce que los estudiantes utilizaron mucho más el internet durante la etapa de la intervención. Esto se explica posiblemente porque durante esta fase el uso de plataformas, programas y redes sociales se incrementó debido al desarrollo de las actividades de la clase.

Tabla 57: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 3: ¿Con qué frecuencia usted hace uso del internet?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Casi nunca | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ocasionalmente | 9 | 5.6 | 17.0 | 17.0 |
| Frecuentemente | 20 | 12.4 | 37.7 | 54.7 |
| Muy frecuentemente | 24 | 14.9 | 45.3 | 100.0 |
| Total | 53 | 32.9 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



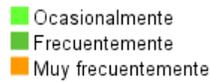


Figura 39. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 3: ¿Con qué frecuencia usted hace uso del internet?

Respecto a los resultados relacionados con la motivación y los recursos tecnológicos, en la tabla 58 y la figura 40 se exponen los porcentajes obtenidos. Las opciones nunca y casi nunca no se marcaron. El 5.7% de los estudiantes contestó ocasionalmente, el 37.7% frecuentemente y el 56.6% muy frecuentemente. Estas dos últimas alternativas se incrementaron con respecto a los resultados obtenidos antes de la intervención. Se deduce que posiblemente las herramientas tecnológicas influyeron positivamente en la motivación de los estudiantes para aprender inglés.

Tabla 58: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 4: ¿Usted se siente motivado con el uso de recursos tecnológicos en la clase de inglés?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|-------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Casi nunca | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ocasionalmente | 3 | 1.9 | 5.7 | 5.7 |
| Frecuentemente | 20 | 12.4 | 37.7 | 43.4 |
| Muy frecuentemente | 30 | 18.6 | 56.6 | 100.0 |
| Total | 53 | 32.9 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

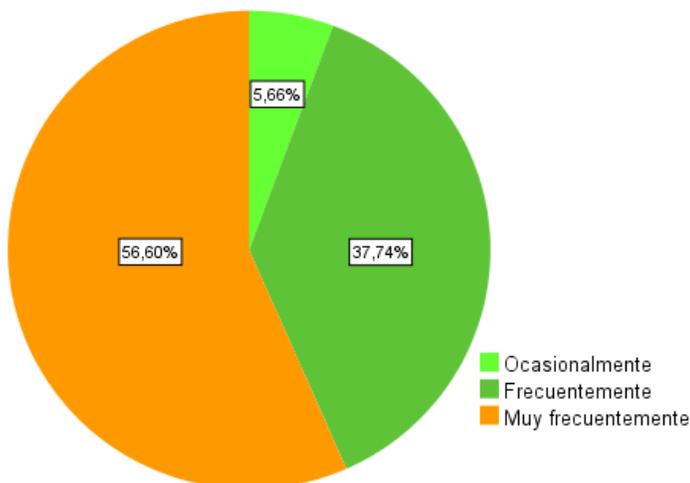


Figura 40. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 4: ¿Usted se siente motivado con el uso de recursos tecnológicos en la clase de inglés?

Los jóvenes participaron en diversas actividades como consultas en internet, audios, videos tutoriales, uso de programas y otras herramientas que pudieron funcionar como un incentivo para el aprendizaje.

Sobre el uso de la tecnología para incrementar la participación en la clase de inglés, el 13.2% de los estudiantes afirmó que la tecnología incrementa la participación de manera ocasional, el 35.8% dijo que la incrementa de manera muy frecuente y el 50.9% de manera frecuente. No marcaron las opciones nunca y casi nunca.

Tabla 59: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 5: ¿El uso de herramientas tecnológicas incrementa su participación en la clase de inglés?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------|------------|-------------|-------------------|----------------------|
| Nunca | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Casi nunca | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ocasionalmente | 7 | 4.3 | 13.2 | 13.2 |
| Frecuentemente | 27 | 16.8 | 50.9 | 64.2 |
| Muy frecuentemente | 19 | 11.8 | 35.8 | 100.0 |
| Total | 53 | 32.9 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

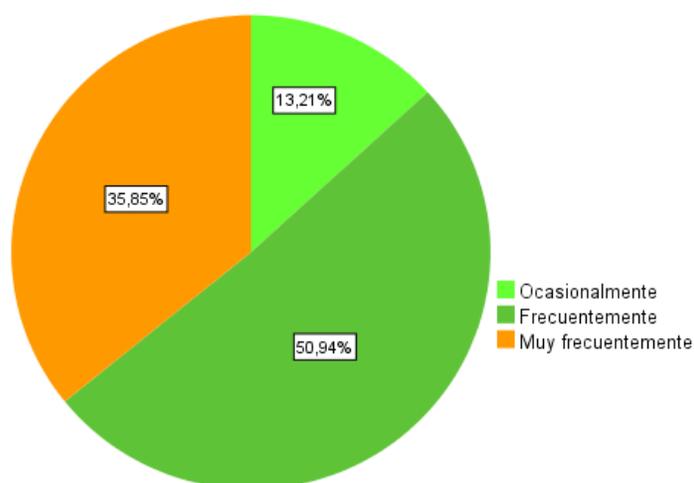


Figura 41. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 5: ¿El uso de herramientas tecnológicas incrementa su participación en la clase de inglés?

Los resultados se observan en la tabla 59 y la figura 41, y evidencian un incremento considerable en cuanto a la participación en clase en las opciones frecuentemente y muy frecuentemente. Esto se explica posiblemente por el gusto que tienen los estudiantes hacia el manejo del celular o del computador, probablemente este hecho incentivó la participación de los jóvenes en las clases.

En cuanto a los propósitos del uso del internet las respuestas de los estudiantes se observan en la tabla 60 y en la figura 42.

Tabla 60: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 6: ¿Cuáles son sus propósitos al hacer uso del internet?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Escuchar música en inglés | 20 | 12.4 | 18.9 | 18.9 |
| Ver videos musicales en inglés | 14 | 8.7 | 13.2 | 32.1 |
| Ver novelas, series o películas | 11 | 6.8 | 10.4 | 42.5 |
| Ver documentales | 2 | 1.2 | 1.9 | 44.3 |
| Hacer uso de las redes sociales | 25 | 15.5 | 23.6 | 67.9 |
| Ver noticias de la actualidad | 3 | 1.9 | 2.8 | 70.8 |
| Realizar trabajos y tareas escolares | 31 | 19.3 | 29.2 | 100.0 |
| Total | 106 | 65.8 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

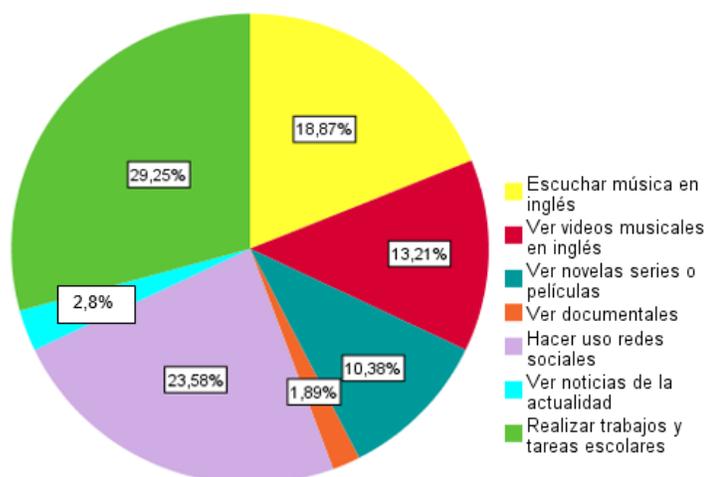


Figura 42. Resultados de la encuesta de interés expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 6: ¿Cuáles son sus propósitos al hacer uso del internet?

El 1.9% de los estudiantes respondió ver documentales, el 2.8% ver noticias, el 10.4% mirar novelas, series o películas, el 13.2% mirar videos musicales en inglés, el 18.9% escuchar música en inglés, el 23.6% hacer uso de las redes sociales y el 29.2% realizar trabajos y tareas escolares. Se concluye que la mayoría de los estudiantes usa el internet para hacer sus trabajos y tareas escolares. Estos valores se pueden observar en la tabla 60 y la figura 42.

Existe una concordancia entre el aumento de la frecuencia del uso de internet y el propósito de los estudiantes al utilizarlo que es principalmente el de desarrollar sus tareas y trabajos correspondientes a la asignatura. Además, probablemente se sentían más motivados al utilizar WhatsApp, videos tutoriales, hacer consultas sobre personajes famosos, practicar juegos y escuchar entrevistas y testimonios. Cabe anotar que mediante el internet, los estudiantes tuvieron la oportunidad de escuchar las canciones en el idioma inglés no solo para aprender este idioma, sino como una manera de divertirse y disfrutar de la música.

En la tabla 61 y la figura 43, se observan los resultados sobre lo que les gusta hacer a los estudiantes en la clase de inglés. Al 3.2% le gusta estudiar los tiempos gramaticales, al 3.2% realizar exposiciones, al 7.4% practicar juegos en inglés, al 18.9% aprender canciones en inglés, al 20% de los estudiantes le gusta realizar diálogos con los compañeros, al 22.1% practicar la comprensión de lectura y al 25.3% escribir diferentes

clases de textos. Como se observa, después de realizar la intervención, la categoría que logró el mayor porcentaje fue escribir diferentes clases de textos, seguida de la categoría practicar la comprensión de lectura y la opción realizar diálogos con sus compañeros. Estos resultados son más altos, comparados con los obtenidos antes de la intervención y se explican posiblemente porque durante esta etapa los estudiantes realizaron ensayos que posteriormente organizaron en diapositivas para presentarlas en el programa PowerPoint.

Tabla 61: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 7: ¿Qué es lo que más le gusta hacer en la clase de inglés?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Realizar diálogos con sus compañeros | 19 | 11.8 | 20.0 | 20.0 |
| Escribir diferentes clases de textos | 24 | 14.9 | 25.3 | 45.3 |
| Practicar la comprensión de lectura | 21 | 13.9 | 22.1 | 67.4 |
| Estudiar los tiempos gramaticales | 3 | 1.9 | 3.2 | 70.5 |
| Practicar juegos en inglés | 7 | 4.3 | 7.4 | 77.9 |
| Realizar exposiciones | 3 | 1.9 | 3.2 | 81.1 |
| Aprender canciones en inglés | 18 | 11.2 | 18.9 | 100.0 |
| Total | 95 | 59 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

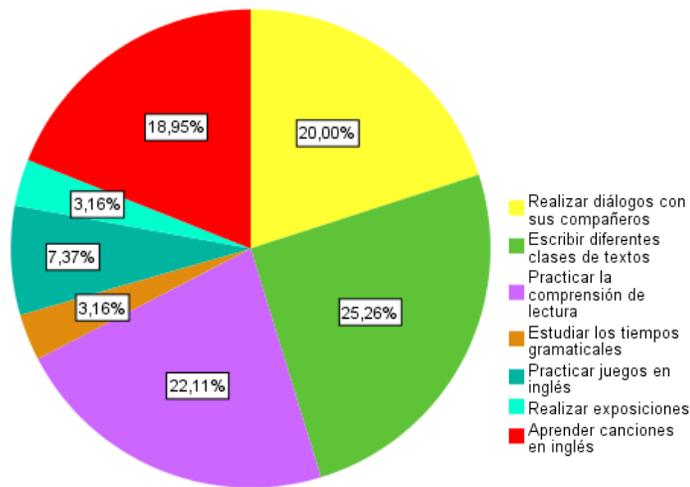


Figura 43. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en

porcentajes correspondientes a la pregunta 7: ¿Qué es lo que más le gusta hacer en la clase de inglés?

En relación con la habilidad lingüística que les gusta practicar más, el 1.9% de los estudiantes respondió desarrollar ejercicios gramaticales, el 5.7% afirmó leer en inglés, el 7.5% memorizar y practicar vocabulario, el 22.6% escuchar en inglés, el 24.5% escribir en inglés y el 37.7% hablar en inglés. De acuerdo con estos resultados que se indican en la tabla 62 y la figura 44, después de la intervención la habilidad de hablar en inglés alcanzó el mayor porcentaje, seguida de escribir y escuchar en inglés. En tanto que las opciones leer, desarrollar ejercicios gramaticales y memorizar, y practicar vocabulario, disminuyeron notoriamente.

Tabla 62: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 8: ¿Qué habilidad lingüística le gusta practicar más?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Hablar en inglés | 20 | 12.4 | 37.73 | 37.73 |
| Leer en inglés | 3 | 1.9 | 5.7 | 43.43 |
| Escribir en inglés | 13 | 8.1 | 24.53 | 67.96 |
| Escuchar en inglés | 12 | 7.5 | 22.6 | 90.56 |
| Desarrollar ejercicios gramaticales | 1 | 0.6 | 1.89 | 92.45 |
| Memorizar y practicar vocabulario | 4 | 3.1 | 7.55 | 100.0 |
| Total | 53 | 33.6 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

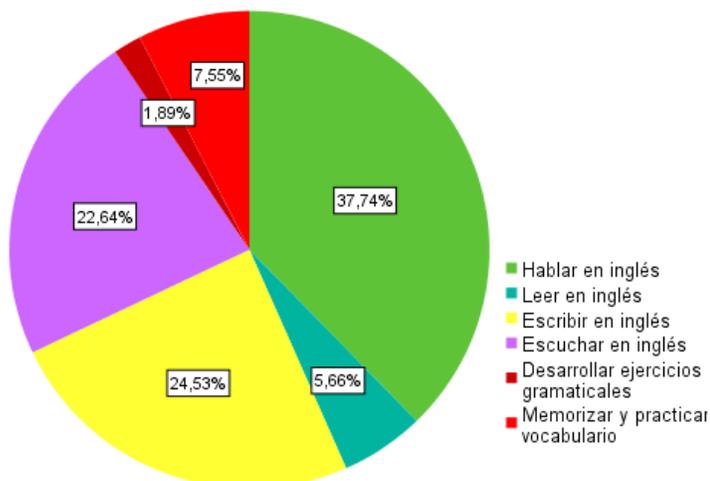


Figura 44. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 8: ¿Qué habilidad lingüística le gusta practicar más?

En relación con la pregunta anterior, probablemente a los estudiantes les gusta escribir textos para socializarlos mediante diferentes estrategias como exposiciones, presentaciones o proyectos, y lo hacen como una actividad cotidiana. Por esta razón posiblemente es que a la mayoría de los alumnos les gusta hablar en inglés.

Al indagar sobre los recursos tecnológicos que utiliza la profesora en la clase, los estudiantes identificaron una amplia gama de herramientas después de realizar la intervención. Conforme a los resultados que se aprecian en la tabla 63 y la figura 45, los estudiantes respondieron que la docente utiliza los tableros digitales en un 6.2%, proyector en un 7,5%, reproductor de sonido en un 13%, televisor en un 15.5%, grabadora en un 15.5%, computador en un 18% e internet en un 19.9%. La opción otros alcanzó un 4.3%. Antes y después de la intervención, la herramienta internet obtuvo el más alto puntaje seguido de los dispositivos computador, televisor y grabadora. Esto se explica posiblemente porque al iniciar la intervención ya se había presentado la situación de pandemia y hubo la necesidad de utilizar plataformas como Google Meet y zoom para facilitar la comunicación entre la docente y los estudiantes.

Tabla 63: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 9: ¿Cuáles de los siguientes recursos tecnológicos utiliza la profesora para la clase de inglés?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Televisor | 25 | 15.5 | 15.5 | 15.5 |
| Grabadora | 25 | 15.5 | 15.5 | 31.1 |

| | | | | |
|-----------------------|------------|--------------|--------------|-------|
| Reproductor de sonido | 21 | 13.0 | 13.0 | 44.1 |
| Computador | 29 | 18.0 | 18.0 | 62.1 |
| Proyector | 12 | 7.5 | 7.5 | 69.6 |
| Internet | 32 | 19.9 | 19.9 | 89.4 |
| Tableros digitales | 10 | 6.2 | 6.2 | 95.7 |
| Otros | 7 | 4.3 | 4.3 | 100.0 |
| Total | 161 | 100.0 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

Posteriormente se utilizó bastante internet, redes sociales, aplicaciones para computador y celular; audios para presentar la información, sin dejar de lado el televisor, la grabadora y el proyector que también fueron útiles en el aula de clase.

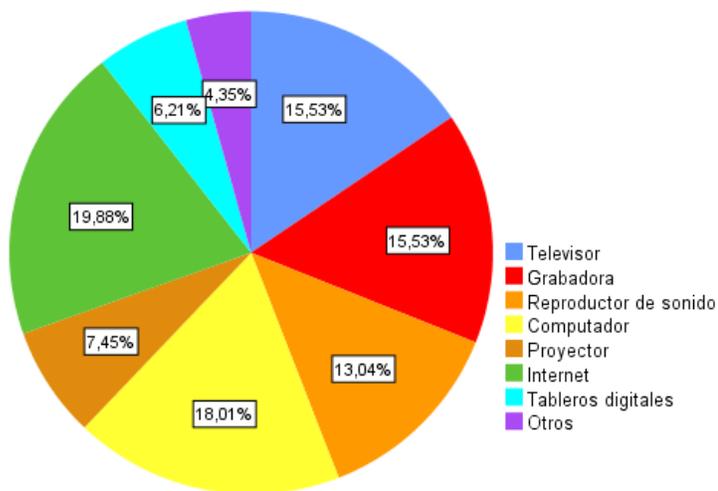


Figura 45. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 9: Cuáles de los siguientes recursos tecnológicos utiliza la profesora para la clase de inglés?

Posteriormente se utilizó bastante internet, redes sociales, aplicaciones para computador y celular; audios para presentar la información, sin dejar de lado el televisor, la grabadora y el proyector que también fueron útiles en el aula de clase.

Al preguntar a los jóvenes acerca de las estrategias que utiliza la profesora para evaluar los conocimientos, respondieron como se indica en la tabla 64 y la figura 46. Según los resultados, el 2.9% de los estudiantes respondió que la docente utiliza la

creación de juegos, el 4.4% la presentación de canciones, el 5.1% trabajos de consulta, el 8.8% trabajos grupales, el 9.5% exposiciones, el 16.8% tareas, el 24.8% ejercicios orales y el 27% ejercicios escritos. La opción otros marcaron el 0.7% de los estudiantes. Después de la intervención, el porcentaje más alto lo logró la actividad de ejercicios escritos, le siguen los ejercicios orales y las tareas.

Tabla 64: Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con frecuencias y porcentajes correspondientes a la pregunta 10: ¿Qué tipo de estrategias utiliza la profesora para evaluar a los estudiantes en la clase de inglés?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------------|------------|-------------|-------------------|----------------------|
| Ejercicios escritos | 37 | 23.0 | 27.0 | 27.0 |
| Ejercicios orales | 34 | 21.1 | 24.8 | 51.8 |
| Trabajos grupales | 12 | 7.5 | 8.8 | 60.6 |
| Trabajos de consulta | 7 | 4.3 | 5.1 | 65.7 |
| Exposiciones | 13 | 8.1 | 9.5 | 75.2 |
| Creación de juegos | 4 | 2.5 | 2.9 | 78.1 |
| Tareas | 23 | 14.3 | 16.8 | 94.9 |
| Presentación de canciones | 6 | 3.7 | 4.4 | 99.3 |
| Otros | 1 | 0.6 | 0.7 | 100.0 |
| Total | 137 | 85.1 | 100.0 | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

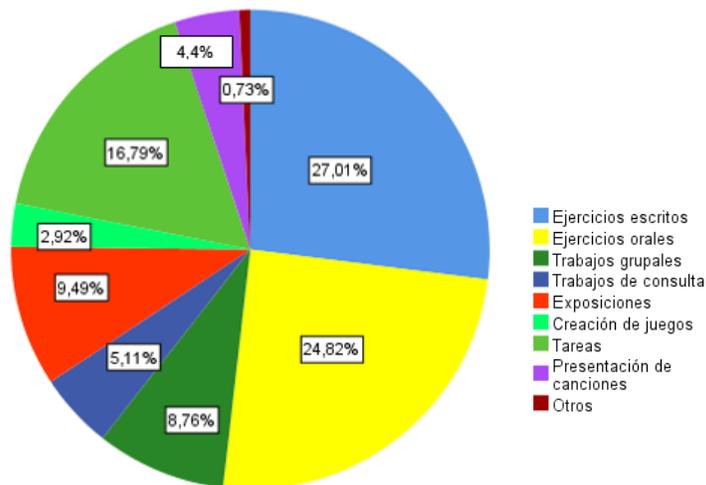


Figura 46. Resultados de la encuesta de interés después de la intervención expresados en porcentajes correspondientes a la pregunta 10: ¿Qué tipo de estrategias utiliza la profesora para evaluar a los estudiantes en la clase de inglés?

En síntesis, después de la intervención los estudiantes se motivaron y disfrutaron mucho más de la clase por lo cual se aumentó la participación. Asimismo, se incrementó el uso del internet para elaborar trabajos y tareas y utilizar las redes sociales. En cuanto a las habilidades del inglés que más practicaron, inicialmente se inclinaron por memorizar y practicar vocabulario, y después de la intervención, escogieron la alternativa hablar en inglés que la complementaron con la actividad de escribir diferentes textos en el mismo idioma. Por su parte, la docente evaluó a los estudiantes a través de ejercicios escritos y orales. Los resultados anteriormente descritos y que corresponden a las 10 preguntas de la encuesta de interés, en donde se observaron incrementos de los porcentajes en cada una de ellas, se deben posiblemente a las modificaciones en la metodología, estrategias y contenidos de enseñanza, a la contextualización de los conocimientos y a la implementación de herramientas tecnológicas que se efectuaron durante el proceso de la intervención.

4.3.2 Estadísticos descriptivos de la encuesta de interés después de la intervención.

Otros parámetros calculados por el programa estadístico se indican en las tablas que a continuación se describen. La tabla 65 relaciona las preguntas de la encuesta de interés con los datos estadísticos correspondientes a la media y la desviación estándar para cada interrogante con 53 elementos o encuestados.

Tabla 65: *Resultados de la encuesta de interés después de la intervención con estadísticas de elemento*

| Interrogante | N | Media | Desviación estándar |
|--|----------|--------------|----------------------------|
| ¿Disfruta usted del aprendizaje del idioma inglés? | 53 | 4.58 | 0.497 |
| ¿Usted participa en la clase de inglés? | 53 | 4.09 | 0.687 |
| ¿Con qué frecuencia usted hace uso del internet? | 53 | 4.28 | 0.744 |
| ¿Usted se siente motivado (a) con el uso de recursos tecnológicos en la clase de inglés? | 53 | 4.51 | 0.608 |
| ¿El uso de herramientas tecnológicas incrementa su | 53 | 4.23 | 0.669 |

| | | | | |
|---|----|------|--|-------|
| participación en la clase de inglés? | | | | |
| ¿Cuáles son sus propósitos al hacer uso del internet? | 53 | 2.25 | | 1.314 |
| ¿Qué es lo que más le gusta hacer en la clase de inglés? | 53 | 1.83 | | 0.727 |
| ¿Qué habilidad lingüística le gusta practicar más? | 53 | 2.68 | | 1.578 |
| ¿Cuáles de los siguientes recursos tecnológicos utiliza la profesora para la clase de inglés? | 53 | 1.58 | | 0.602 |
| ¿Qué tipo de estrategias utiliza la profesora para evaluar a los estudiantes en la clase de inglés? | 53 | 1.30 | | 0.463 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

En la tabla 66, se indican los elementos estadísticos de la encuesta de interés en donde se observan las medias de elemento que corresponde al promedio de las medias de cada pregunta y el valor es de 3.13; la media menor es 1.30 y la mayor es 4.58 con una varianza de 0.76. En cuanto a las varianzas del elemento la media es de 0.74 y su varianza de 0.56.

Tabla 66: Estadísticas de elemento de resumen de la encuesta de interés

| | Media | Mínimo | Máximo | Rango | Máximo/Mínimo | Varianza |
|-----------------------|-------|--------|--------|-------|---------------|----------|
| Medias de elemento | 3.134 | 1.302 | 4.585 | 3.283 | 3.522 | 0.765 |
| Varianzas de elemento | 0.741 | 0.215 | 2.491 | 2.276 | 11.598 | 0.564 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

En la tabla 67, se observan las columnas correspondientes al valor de la media y la varianza en el caso de eliminar los elementos, la correlación total de elemento corregida o coeficiente de homogeneidad corregido y la correlación múltiple al cuadrado. Asimismo, en la tabla 68, se muestran los estadísticos globales de la encuesta de interés en donde la media de escala corresponde a un valor de 31.34, la varianza 51.72 y la desviación estándar 7.19 para 10 elementos o preguntas analizadas.

Tabla 67: Estadísticas de total de elemento de la encuesta de interés después de la intervención

| Interrogante | Media de escala si el elemento se ha suprimido | Varianza de escala si el elemento se ha suprimido | Correlación total de elementos corregida | Correlación múltiple al cuadrado |
|--|--|---|--|----------------------------------|
| ¿Disfruta usted del aprendizaje del idioma inglés? | 26.75 | 45.766 | 0.849 | 0.885 |
| ¿Usted participa en la clase de inglés? | 27.25 | 43.419 | 0.866 | 0.876 |

| | | | | |
|---|-------|--------|-------|-------|
| ¿Con qué frecuencia usted hace uso del internet? | 27.06 | 42.785 | 0.862 | 0.879 |
| ¿Usted se siente motivado (a) con el uso de recursos tecnológicos en la clase de inglés? | 26.83 | 44.605 | 0.831 | 0.869 |
| ¿El uso de herramientas tecnológicas incrementa su participación en la clase de inglés? | 27.11 | 43.641 | 0.864 | 0.874 |
| ¿Cuáles son sus propósitos al hacer uso del internet? | 29.09 | 35.549 | 0.922 | 0.946 |
| ¿Qué es lo que más le gusta hacer en la clase de inglés? | 29.51 | 42.562 | 0.911 | 0.887 |
| ¿Qué habilidad lingüística le gusta practicar más? | 28.66 | 32.113 | 0.957 | 0.964 |
| ¿Cuáles de los siguientes recursos tecnológicos utiliza la profesora para la clase de inglés? | 29.75 | 44.304 | 0.881 | 0.860 |
| ¿Qué tipo de estrategias utiliza la profesora para evaluar a los estudiantes en la clase de inglés? | 30.04 | 46.499 | 0.793 | 0.809 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

Tabla 68: Estadísticas de escala de la encuesta de interés después de la intervención

| Media | Varianza | Desviación estándar | N de elementos |
|-------|----------|---------------------|----------------|
| 31.34 | 51.729 | 7.192 | 10 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

Con base en el análisis de la media general de la encuesta de interés antes y después de la intervención, se observaron variaciones en las respuestas de los estudiantes, es así como antes de la intervención la media de elemento obtuvo un valor de 2.74 y después de la intervención se incrementó a 3.13, lo que establece una diferencia entre las dos encuestas.

4.4 Descripción de los resultados del postest

A continuación, se describen y los resultados que se obtuvieron del cuestionario de conocimientos o postest. Los estudiantes de la institución Cristo Rey respondieron los ítems al finalizar el proceso de la intervención. Durante este lapso de tiempo se aplicó el syllabus creado exprofeso para este período de tiempo, el cual se vio reflejado en los cinco planes de clase elaborados con base en él, modificando metodología, estrategias, contenidos y evaluación entre otros.

4.4.1 Descripción de Ítems del postest.

Después de organizar la información recabada, los datos se resumieron por medio de tablas, en donde se indican las escalas, las frecuencias y los porcentajes válidos y acumulados que se calcularon por medio del programa estadístico SPSS. Los porcentajes válidos se plasman en gráficas circulares. Tanto las tablas como las gráficas corresponden a cada uno de los ítems del cuestionario de conocimientos.

En la tabla 69 y la figura 47, se indican los resultados sobre entender instrucciones para llevar a cabo acciones cotidianas. El 26.4% de los estudiantes entiende instrucciones ocasionalmente, el 32.1% las entiende muy frecuentemente y el 41.5% las comprende frecuentemente. Se infiere que la mayoría de los estudiantes frecuentemente entienden instrucciones para realizar acciones cotidianas.

Tabla 69: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 1: Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Ocasionalmente | 14 | 13.1 | 26.4 | 26.4 |
| | Frecuentemente | 22 | 20.6 | 41.5 | 67.9 |
| | Muy frecuentemente | 17 | 15.9 | 32.1 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

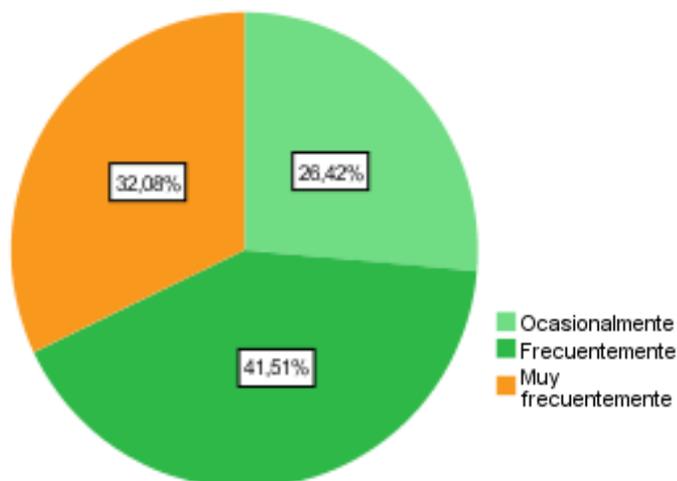


Figura 47. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes

al ítem 1: Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas.

En el tema relacionado con identificar la idea principal de un texto, el 26.4% de los alumnos muy frecuentemente identifican la idea principal, el 30.2% lo hace ocasionalmente y el 43.4% la identifican frecuentemente. De lo anterior se concluye que después de realizar la intervención, la mayor parte de estudiantes con frecuencia identifica la idea principal de un texto oral cuando lo conocen con antelación. Estos resultados se muestran en la tabla 70 y la figura 48.

Tabla 70: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 2: Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Ocasionalmente | 16 | 15.01 | 30.2 | 30.2 |
| | Frecuentemente | 23 | 21.5 | 43.4 | 73.6 |
| | Muy frecuentemente | 14 | 13.1 | 26.4 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| | Total | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

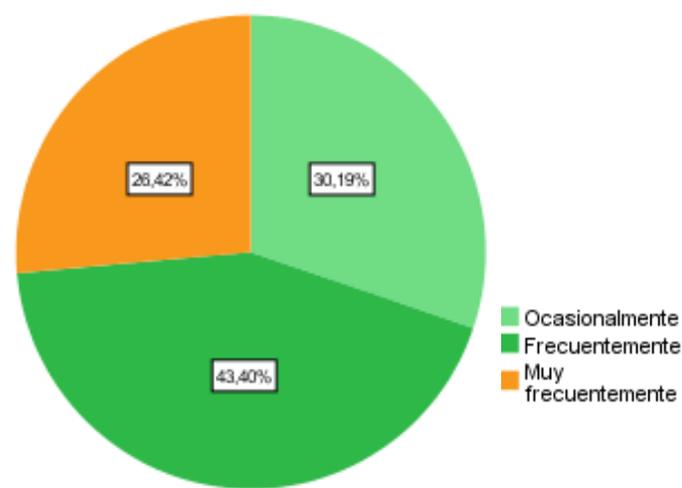


Figura 48. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 2:

Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema.

De acuerdo con la tabla 71 y la figura 49, el 30.2% de los estudiantes con frecuencia identifican el propósito de un texto oral, el 32.1% lo identifican muy frecuentemente y el 37.7% ocasionalmente identifican el propósito de un texto oral. En este caso, la mayor parte de los estudiantes ocasionalmente identifica el propósito de un texto oral, después de realizar la intervención.

Tabla 71. Resultados del pretest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 3: Identifico el propósito de un texto oral.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Ocasionalmente | 20 | 18.7 | 37.7 | 37.7 |
| | Frecuentemente | 16 | 15.0 | 30.2 | 67.9 |
| | Muy frecuentemente | 17 | 15.9 | 32.1 | 100.0 |
| Total | | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

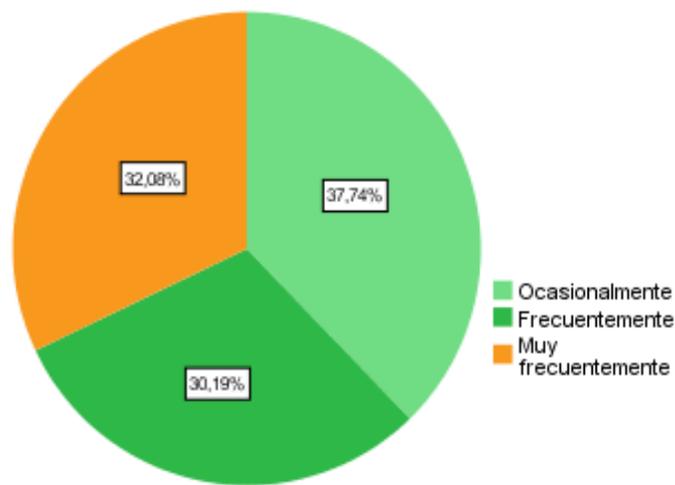


Figura 49. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 3:

Identifico el propósito de un texto oral.

En cuanto a la actitud respetuosa y tolerante que muestran los estudiantes al escuchar a otros, los resultados se observan en la tabla 72 y la figura 50. Según la información

recabada, el 13.2% de los estudiantes ocasionalmente son respetuosos cuando escuchan a sus compañeros, el 35.8% frecuentemente muestran respeto hacia los demás y el 50.9% muy frecuentemente son respetuosos. Se concluye que la mitad de los estudiantes muy frecuentemente muestran una actitud de respeto y tolerancia cuando se trata de escuchar a la profesora y a los compañeros.

Tabla 72: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 4: Muestro una actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Ocasionalmente | 7 | 6.5 | 13.2 | 13.2 |
| | Frecuentemente | 19 | 17.8 | 35.8 | 49.1 |
| | Muy frecuentemente | 27 | 25.2 | 50.9 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

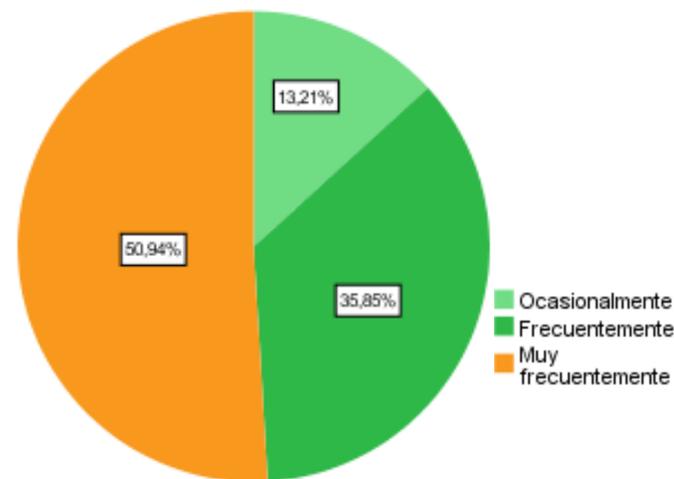


Figura 50. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 4:

Muestro una actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros.

En la tabla 73 y la figura 51, se encuentran los resultados del ítem relacionado con el uso de estrategias para comprender lo que se escucha. Según los resultados, el 1.9% casi nunca utilizan estrategias, el 26.4% muy frecuentemente las utiliza, el 32.1%

ocasionalmente las utilizan y el 39.6% frecuentemente las utilizan. Lo que significa que una gran parte de los estudiantes frecuentemente utilizan estrategias para comprender lo que escuchan.

Tabla 73: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 5: Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto para comprender lo que escucho (conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes).

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Casi nunca | 1 | 0.9 | 1.9 | 1.9 |
| | Ocasionalmente | 17 | 15.9 | 32.1 | 34.0 |
| | Frecuentemente | 21 | 19.6 | 39.6 | 73.6 |
| | Muy frecuentemente | 14 | 13.1 | 26.4 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

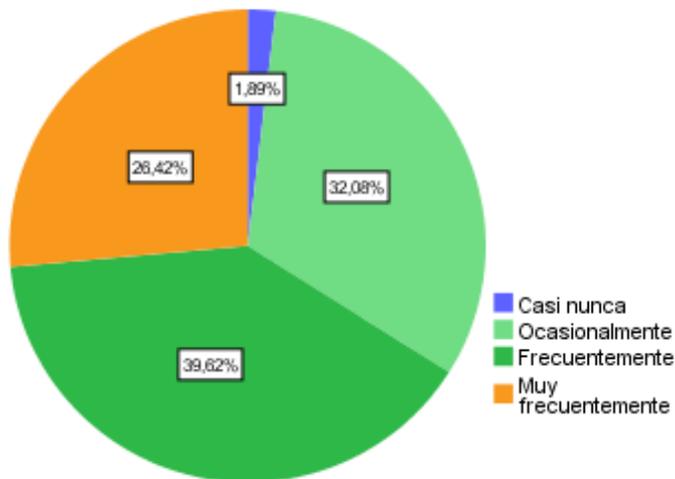


Figura 51. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 5: Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto para comprender lo que escucho (conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes).

En cuanto al tema de hacer presentaciones orales sobre temas de interés y relacionados con el currículo escolar, el 3.8% de los estudiantes casi nunca hacen este tipo de presentaciones, el 24.5% lo hace de manera ocasional, el 34% lo hace de manera

muy frecuente y el 37.7% lo hace de manera frecuente. De lo anterior se infiere que gran parte de los estudiantes con frecuencia hace presentaciones orales sobre temas de su interés y relacionados con el currículo. Los porcentajes se observan en la tabla 74 y la figura 52.

Tabla 74: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 6: Hago presentaciones orales sobre temas de mi interés y relacionados con el currículo escolar.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Casi nunca | 2 | 1.9 | 3.8 | 3.8 |
| | Ocasionalmente | 13 | 12.1 | 24.5 | 28.3 |
| | Frecuentemente | 20 | 18.7 | 37.7 | 66.0 |
| | Muy frecuentemente | 18 | 16.8 | 34.0 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

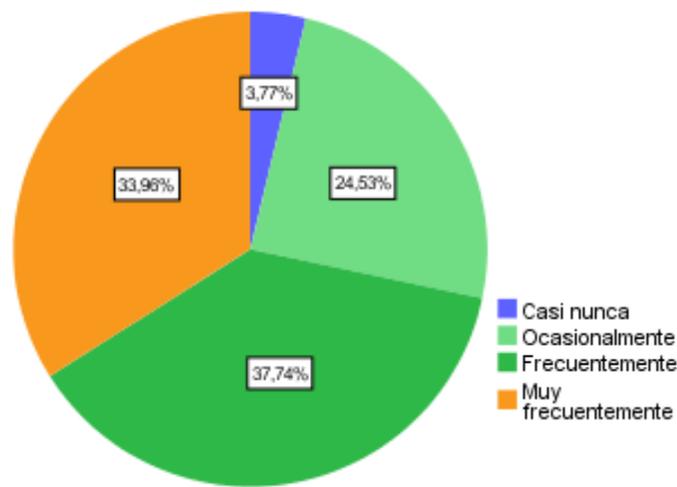


Figura 52. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 6:

Hago presentaciones orales sobre temas de mi interés y relacionados con el currículo escolar.

Sobre el tema del uso del vocabulario apropiado para expresar las ideas con claridad sobre temas de interés y del currículo, en la tabla 75 y la figura 53 se detallan los resultados. Se encontró que el 18.9% de los estudiantes dijo que de manera ocasional

utiliza el vocabulario apropiado para expresar sus ideas con claridad, el 26.4% afirmó que utiliza el vocabulario adecuado con mucha frecuencia y el 54.7% dijo que lo utiliza con frecuencia. Estos resultados significan que más de la mitad de los estudiantes con frecuencia utilizan el vocabulario apropiado para expresar las ideas sobre temas del currículo y de su interés.

Tabla 75: Resultados del posttest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 7: Utilizo un vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad sobre temas del currículo y de mi interés.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Ocasionalmente | 10 | 9.3 | 18.9 | 18.9 |
| | Frecuentemente | 29 | 27.1 | 54.7 | 73.6 |
| | Muy frecuentemente | 14 | 13.1 | 26.4 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

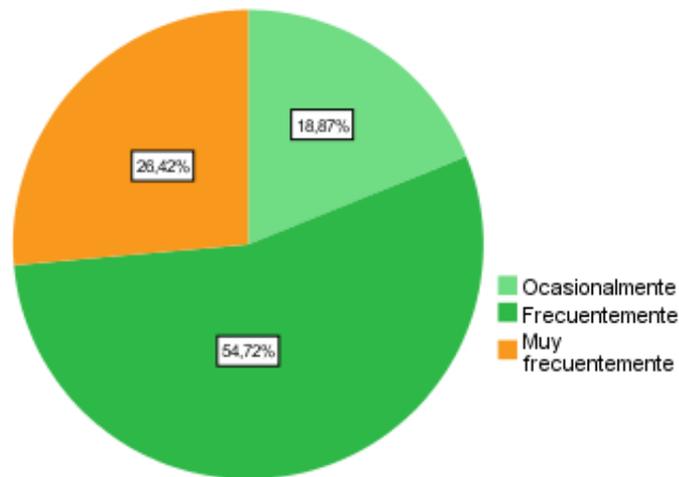


Figura 53. Resultados del posttest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 7:

Utilizo un vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad sobre temas del currículo y de mi interés.

Al indagar a los estudiantes sobre los elementos metalingüísticos con gestos y entonación que usan para hacer más comprensible lo que dicen, se encontró que el 1.9%

casi nunca utilizan elementos metalingüísticos, el 30.2% ocasionalmente los utilizan, el 34% los utiliza con frecuencia y el 34% utiliza con mucha frecuencia los elementos metalingüísticos con gestos y entonación. Estos valores se indican en la tabla 76 y en la figura 54. Se concluye que el 68% de los estudiantes utiliza los elementos metalingüísticos con frecuencia y mucha frecuencia para hacer más comprensible lo que dicen.

Tabla 76: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 8: Utilizo elementos metalingüísticos con gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Casi nunca | 1 | 0.9 | 1.9 | 1.9 |
| | Ocasionalmente | 16 | 15.0 | 30.2 | 32.1 |
| | Frecuentemente | 18 | 16.8 | 34.0 | 66.0 |
| | Muy frecuentemente | 18 | 16.8 | 34.0 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

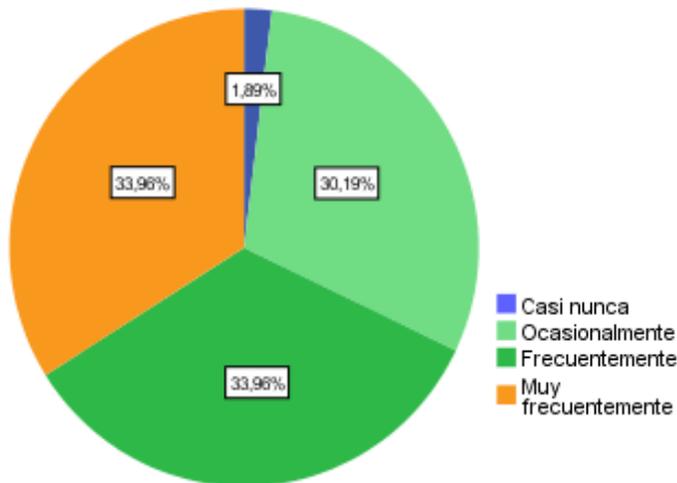


Figura 54. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 8: Utilizo elementos metalingüísticos con gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo.

Al preguntar a los estudiantes sobre si sustentan sus opiniones, planes y proyectos, el 1.9% respondió que casi nunca lo hacen, el 11.3% dijo que lo hace muy

frecuentemente, el 37.7% dijo que ocasionalmente lo hace y el 49.1% respondió que lo hace frecuentemente. En este caso después de la intervención, la mayoría de los estudiantes con frecuencia sustentan sus opiniones, planes y proyectos. Las respuestas de los estudiantes se encuentran en la tabla 77 y la figura 55.

Tabla 77: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 9: Sustento mis opiniones, planes y proyectos.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Casi nunca | 1 | 0.9 | 1.9 | 1.9 |
| | Ocasionalmente | 20 | 18.7 | 37.7 | 39.6 |
| | Frecuentemente | 26 | 24.3 | 49.1 | 88.7 |
| | Muy frecuentemente | 6 | 5.6 | 11.3 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

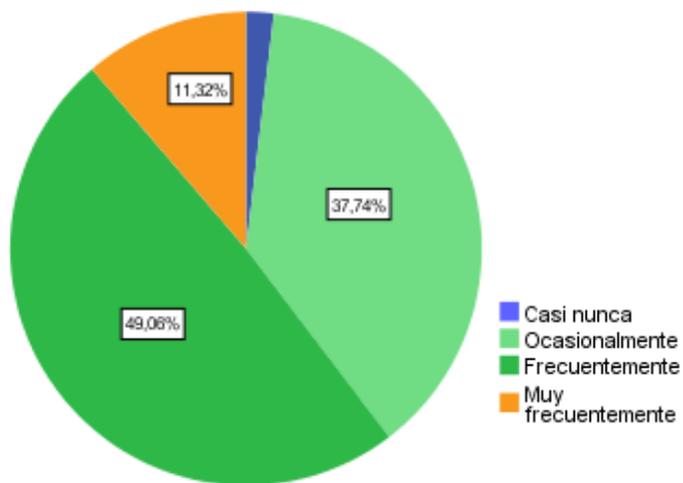


Figura 55. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 9:

Sustento mis opiniones, planes y proyectos.

En la tabla 78 y la figura 56, se observan los resultados del ítem 10 que habla sobre el uso del parafraseo para compensar las dificultades en la comunicación. Se encontró que tan solo el 1.9% de los estudiantes casi nunca utiliza el parafraseo, el 18.9% frecuentemente lo utiliza, el 32.1% utiliza el parafraseo muy frecuentemente y el 47.2%

ocasionalmente lo utiliza. Estos resultados significan que la mayor parte del grupo de estudiantes después de realizar la intervención, ocasionalmente utiliza estrategias como el parafraseo para compensar las dificultades en la comunicación.

Tabla 78: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 10: Uso estrategias como el parafraseo para compensar dificultades en la comunicación.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Casi nunca | 1 | 0.9 | 1.9 | 1.9 |
| | Ocasionalmente | 25 | 23.4 | 47.2 | 49.1 |
| | Frecuentemente | 10 | 9.3 | 18.9 | 67.9 |
| | Muy frecuentemente | 17 | 15.9 | 32.1 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

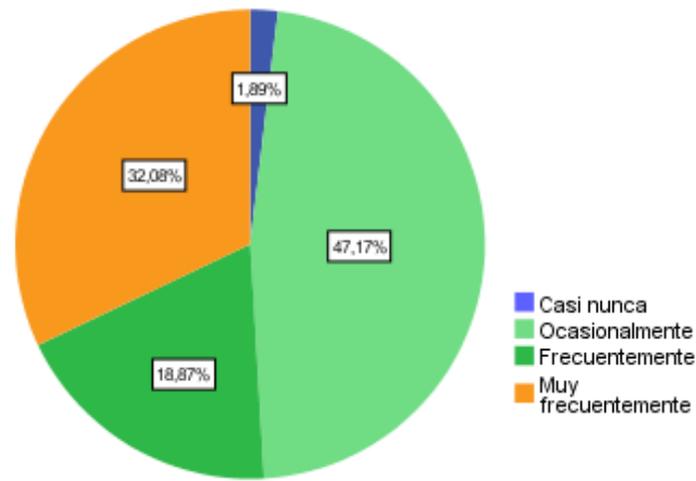


Figura 56. Resultados del postest expresados en porcentajes correspondientes al ítem 10: Uso estrategias como el parafraseo para compensar dificultades en la comunicación.

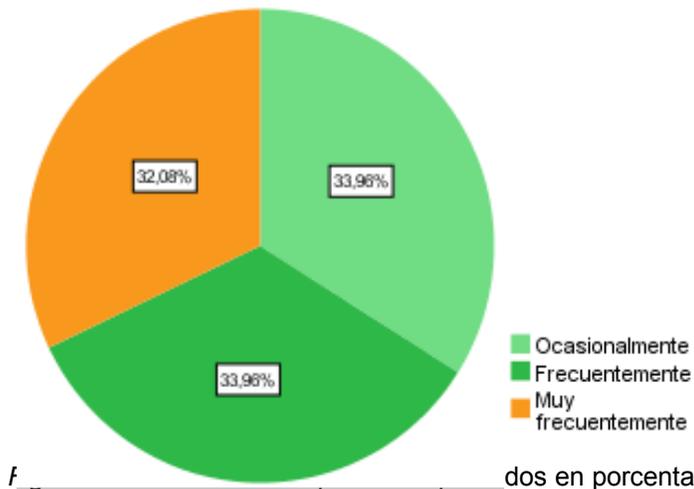
En la tabla 79 y la figura 57, se observan los resultados sobre la participación espontánea de los estudiantes en conversaciones sobre temas de interés. El 32.1% de los estudiantes muy frecuentemente participa espontáneamente en conversaciones, el 34% ocasionalmente participa en conversaciones y el 34% frecuentemente participa.

Estos resultados significan que más de la mitad de los estudiantes ocasionalmente y frecuentemente participa en conversaciones sobre temas de su interés.

Tabla 79: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 11: Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro y sencillo.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Ocasionalmente | 18 | 16.8 | 34.0 | 34.0 |
| | Frecuentemente | 18 | 16.8 | 34.0 | 67.9 |
| | Muy frecuentemente | 17 | 15.9 | 32.1 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| | Total | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



Los resultados se muestran en porcentajes correspondientes al ítem 11: Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro y sencillo.

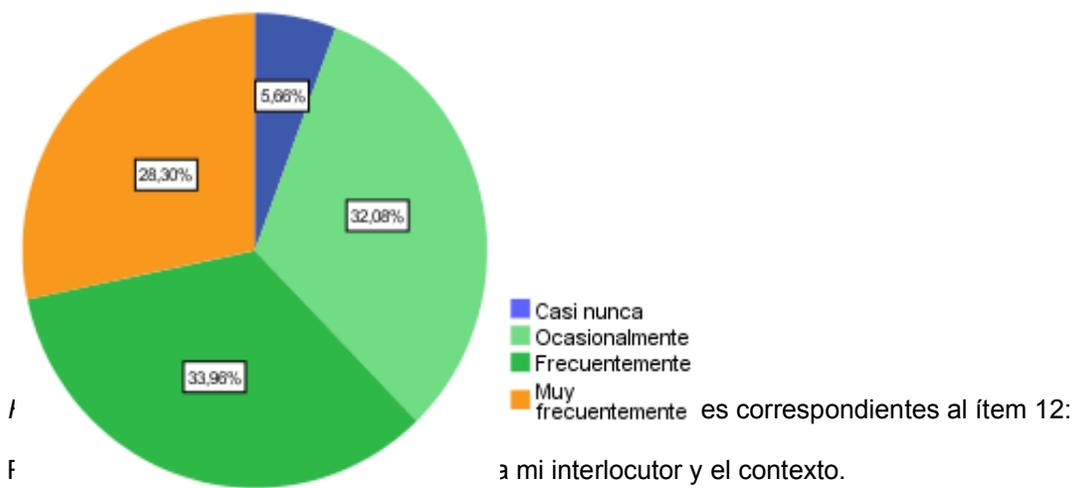
En la tabla 80 y la figura 58, se presentan los resultados sobre responder preguntas teniendo en cuenta al interlocutor y el contexto. De acuerdo con la información recabada, el 5.7% de los estudiantes afirmó que casi nunca responden preguntas teniendo en cuenta al interlocutor y el contexto, el 28.3% dijo que lo hace muy frecuentemente, el 32.1% afirmó que ocasionalmente lo hace y el 34% dijo que lo hace frecuentemente.

Según estos resultados después de la intervención, la mayoría de los estudiantes con frecuencia responden preguntas teniendo en cuenta a su interlocutor y el contexto.

Tabla 80: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 12: Respondo preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y el contexto.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Casi nunca | 3 | 2.8 | 5.7 | 5.7 |
| | Ocasionalmente | 17 | 15.9 | 32.1 | 37.7 |
| | Frecuentemente | 18 | 16.8 | 34.0 | 71.7 |
| | Muy frecuentemente | 15 | 14.0 | 28.3 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

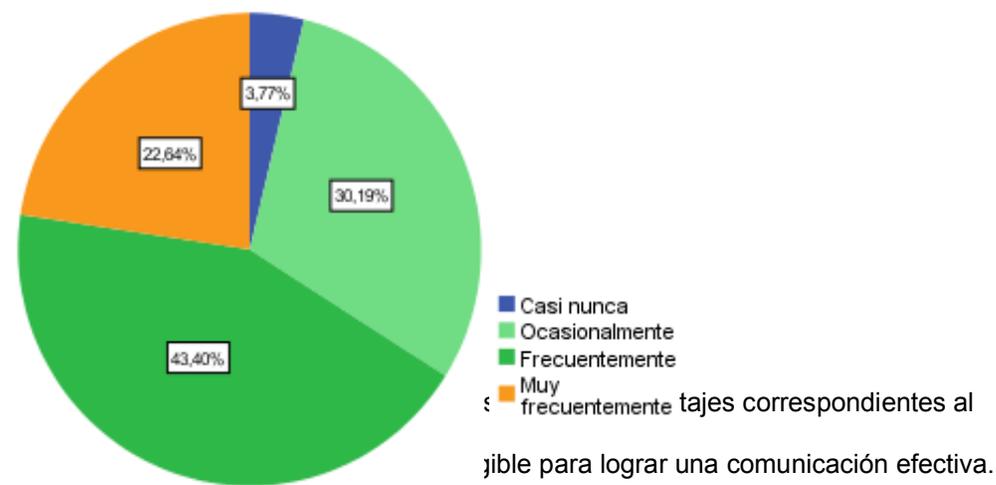


Al indagar a la muestra sobre si usa una pronunciación comprensible para una buena comunicación, los estudiantes contestaron tal como se expone en la tabla 81 y la figura 59. Se encontró que el 3.8% de los estudiantes respondió casi nunca, el 22.6% dijo muy frecuentemente, el 30.2% respondió ocasionalmente y el 43.4% dijo frecuentemente. Se infiere que la mayor parte de la muestra estudiada frecuentemente utiliza una pronunciación comprensible para lograr una buena comunicación.

Tabla 81: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 13: Utilizo una pronunciación inteligible para lograr una comunicación efectiva.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Casi nunca | 2 | 1.9 | 3.8 | 3.8 |
| | Ocasionalmente | 16 | 15.0 | 30.2 | 34.0 |
| | Frecuentemente | 23 | 21.5 | 43.4 | 77.4 |
| | Muy frecuentemente | 12 | 11.2 | 22.6 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

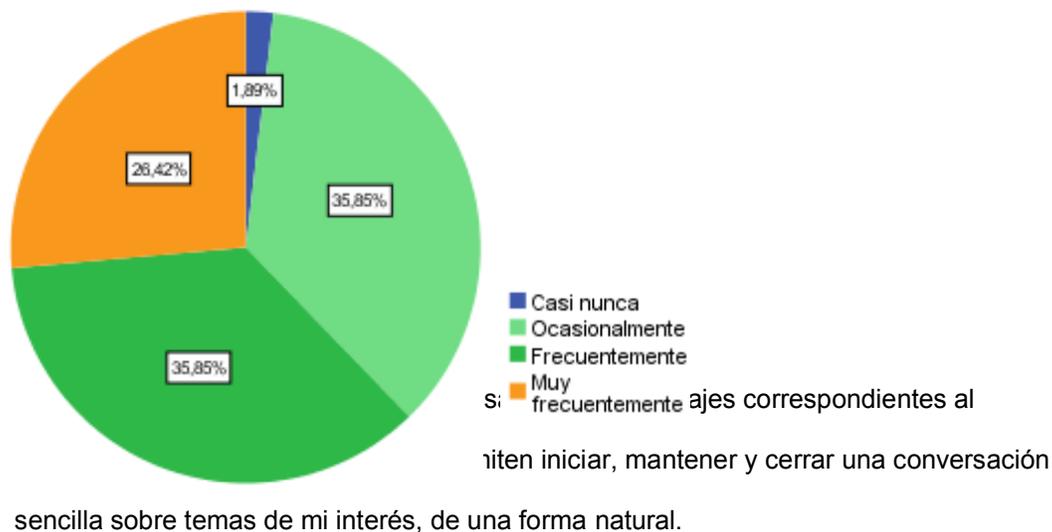


En cuanto al uso de estrategias para iniciar, mantener y cerrar una conversación, en la tabla 82 y la figura 60 se observan los resultados. De acuerdo con estos resultados, tan solo el 1.9% de los estudiantes casi nunca utilizan estrategias en una conversación, el 26.4% muy frecuentemente las utilizan, el 35.8% lo hace ocasionalmente y el 35.8% frecuentemente utilizan estrategias. Se infiere que después de realizar la intervención, el 71.6% de los estudiantes ocasionalmente y frecuentemente utilizan estrategias para iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla sobre temas de su interés.

Tabla 82: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 14: Utilizo estrategias que me permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla sobre temas de mi interés, de una forma natural.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Casi nunca | 1 | 0.9 | 1.9 | 1.9 |
| | Ocasionalmente | 19 | 17.8 | 35.8 | 37.7 |
| | Frecuentemente | 19 | 17.8 | 35.8 | 73.6 |
| | Muy frecuentemente | 14 | 13.1 | 26.4 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



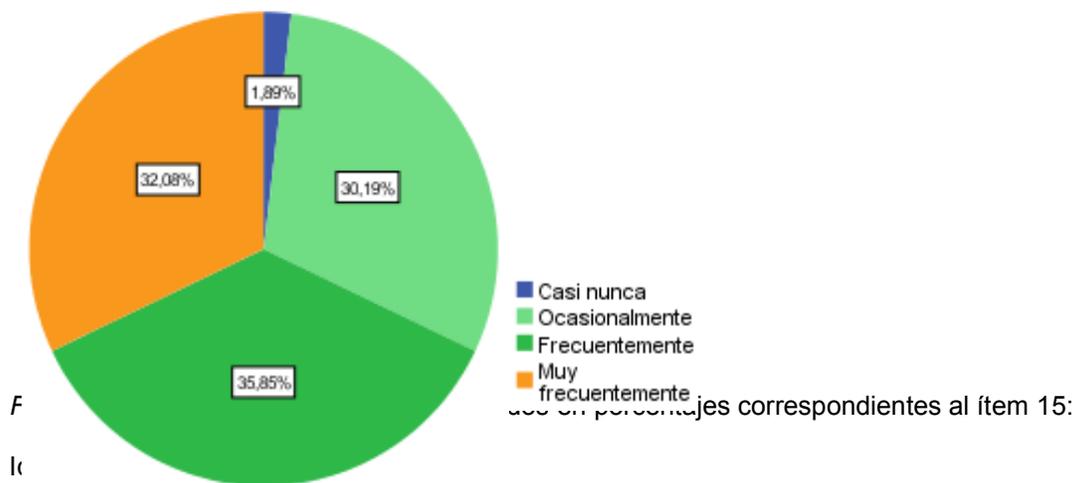
En la tabla 83 y la figura 61, se aprecian los resultados obtenidos a partir del ítem que examina la actividad de identificar el punto de vista del autor. Como se observa, el 1.9% de los estudiantes casi nunca identifican el punto de vista del autor, el 30.2% lo identifican de manera ocasional, el 32.1% lo identifican de manera muy frecuente y el 35.8% lo hacen de manera frecuente. Esto quiere decir que la mayor parte de los estudiantes identifican el punto de vista del autor ya sea en textos escritos u orales,

después de la intervención.

Tabla 83: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 15: Identifico el punto de vista del autor.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Casi nunca | 1 | 0.9 | 1.9 | 1.9 |
| | Ocasionalmente | 16 | 15.0 | 30.2 | 32.1 |
| | Frecuentemente | 19 | 17.8 | 35.8 | 67.9 |
| | Muy frecuentemente | 17 | 15.9 | 32.1 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



En cuanto a los resultados sobre asumir una posición crítica frente al punto de vista del autor, en la tabla 84 y la figura 62 se observan las respuestas de los estudiantes. Se encontró que el 26.4% de los estudiantes muy frecuentemente asumen una posición crítica, el 28.3% ocasionalmente la asumen y el 45.3% frecuentemente la asumen. De lo anterior se infiere que después de la intervención una gran parte de los alumnos frecuentemente asume una posición crítica frente al punto de vista del autor.

Tabla 84: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 16: Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Ocasionalmente | 15 | 14.0 | 28.3 | 28.3 |
| | Frecuentemente | 24 | 22.4 | 45.3 | 73.6 |
| | Muy frecuentemente | 14 | 13.1 | 26.4 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



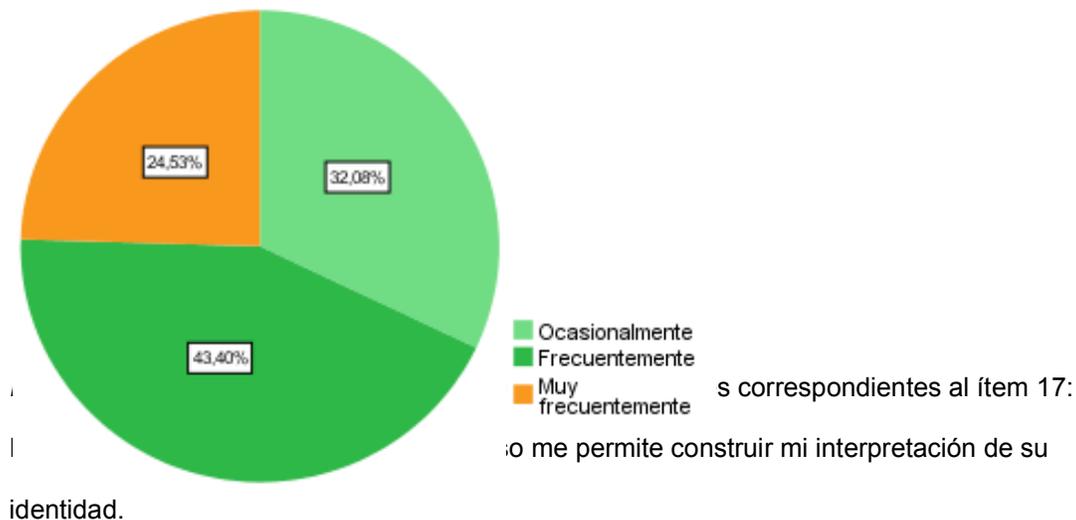
Al preguntar sobre la identificación de valores de otras culturas, el 24.5% de los estudiantes afirmó que los identifica muy frecuentemente, el 32.1% contestó que identifican estos valores de manera ocasional y el 43.4% los identifica de manera frecuente. Como se observa en la tabla 85 y la figura 63, después de la intervención la mayoría de los estudiantes frecuentemente identifican los valores de otras culturas.

Tabla 85: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 17: Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
|--|--|------------|------------|-------------------|----------------------|

| | | | | | |
|----------|--------------------|-----|-------|-------|-------|
| | Ocasionalmente | 17 | 15.9 | 32.1 | 32.1 |
| | Frecuentemente | 23 | 21.5 | 43.4 | 75.5 |
| Válidos | Muy frecuentemente | 13 | 12.1 | 24.5 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| | Total | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

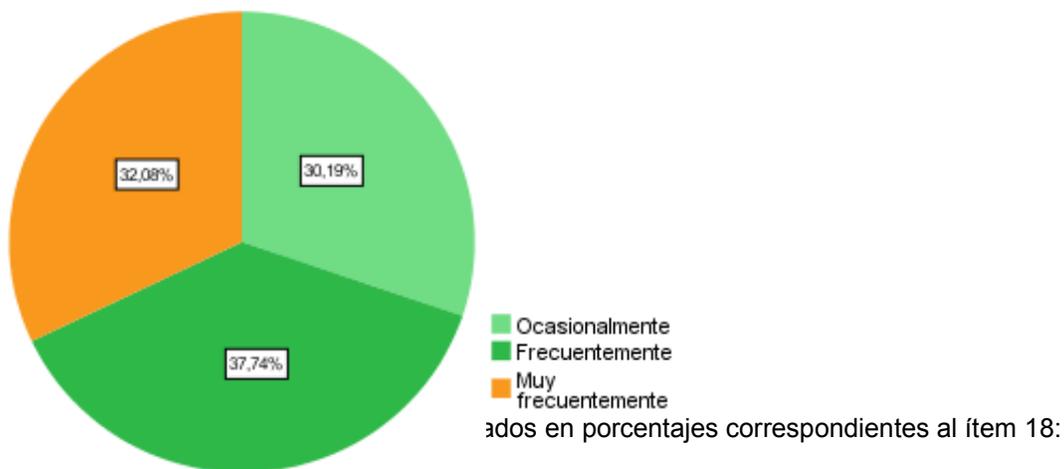


Cuando se indagó sobre el tema de valorar la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían el conocimiento, los estudiantes respondieron como se indica en la tabla 86 y la figura 64. Según se indica, el 30.2% de los estudiantes respondió que ocasionalmente valora la lectura como un medio para adquirir información, el 32.1% dijo que muy frecuentemente la valora y el 37.7% afirmó que frecuentemente la valora. En este caso, la mayoría de los estudiantes después de la intervención con frecuencia valora la lectura para este fin.

Tabla 86: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 18: Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Ocasionalmente | 16 | 15.0 | 30.2 | 30.2 |
| | Frecuentemente | 20 | 18.7 | 37.7 | 67.9 |
| | Muy frecuentemente | 17 | 15.9 | 32.1 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



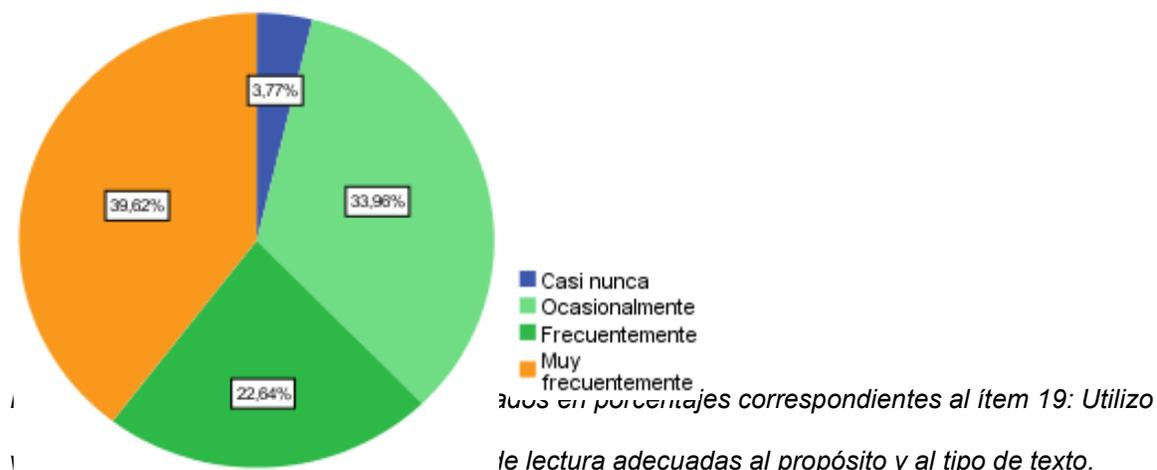
Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento.

Cuando se preguntó acerca de la utilización de estrategias para la comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto, el 3.8% afirmó que casi nunca utilizan estrategias el 22.6% respondió que frecuentemente utiliza este tipo de estrategias, el 34% afirmó que ocasionalmente las utiliza y el 39.6% dijo que muy frecuentemente las utiliza. Los porcentajes se observan en la tabla 87 y la figura 65. Estos valores significan que la mayor parte de los estudiantes después de realizar la intervención, muy frecuentemente utiliza estrategias de comprensión de lectura según el texto.

Tabla 87: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 19: Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Casi nunca | 2 | 1.9 | 3.8 | 3.8 |
| | Ocasionalmente | 18 | 16.8 | 34.0 | 37.7 |
| | Frecuentemente | 12 | 11.2 | 22.6 | 60.4 |
| | Muy frecuentemente | 21 | 19.6 | 39.6 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



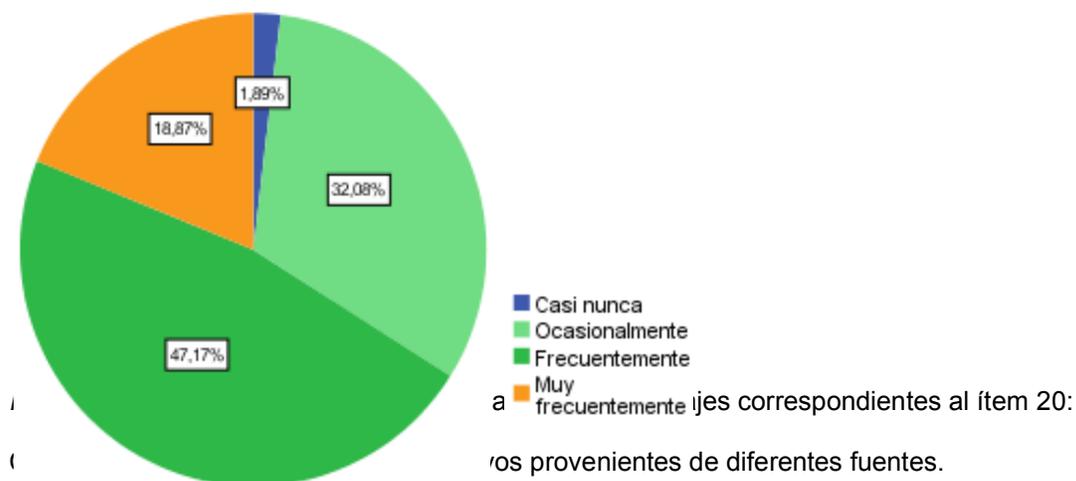
Respecto a la comprensión de diferentes textos informativos provenientes de diferentes fuentes, en la tabla 88 y la figura 66 se encuentran los resultados. El 1.9% de la muestra analizada casi nunca comprende los diferentes textos informativos, el 18.9% muy frecuentemente los comprende, el 32.1% ocasionalmente los comprende y el 47.2% frecuentemente comprende los textos informativos. Según estos resultados, después de la intervención la mayor parte de la muestra frecuentemente comprende diferentes textos informativos provenientes de distintas fuentes.

Tabla 88: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 20: Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
|--|--|------------|------------|-------------------|----------------------|

| | | | | | |
|----------|--------------------|-----|-------|-------|-------|
| | Casi nunca | 1 | 0.9 | 1.9 | 1.9 |
| | Ocasionalmente | 17 | 15.9 | 32.1 | 34.0 |
| Válidos | Frecuentemente | 25 | 23.4 | 47.2 | 81.1 |
| | Muy frecuentemente | 10 | 9.3 | 18.9 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| | Total | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



Respecto la estructuración de los textos teniendo en cuenta los elementos formales del lenguaje como la sintaxis o la cohesión, los resultados obtenidos se aprecian en la tabla 89 y la figura 67. El 1.9% de los estudiantes dijo casi nunca, el 24.5% respondió muy frecuentemente, el 26.4% ocasionalmente y el 47.2% dijo frecuentemente. El porcentaje más alto corresponde a la alternativa frecuentemente, lo que significa que después de la intervención, la mayoría de los estudiantes con frecuencia estructura los textos teniendo en cuenta los elementos formales del lenguaje.

Tabla 89: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 21: Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Casi nunca | 1 | 0.9 | 1.9 | 1.9 |
| | Ocasionalmente | 14 | 13.1 | 26.4 | 28.3 |
| | Frecuentemente | 25 | 23.4 | 47.2 | 75.5 |
| | Muy frecuentemente | 13 | 12.1 | 24.5 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



En cuanto al tema de planear, revisar y editar los escritos con la ayuda de los compañeros y de la profesora, los resultados se presentan en la tabla 90 y la figura 68. El 3.8% de los estudiantes contestó que casi nunca planea y revisa los escritos con ayuda, el 26.4% lo hace muy frecuentemente, el 30.2% lo hace frecuentemente y el 39.6% lo hace ocasionalmente. Según estos porcentajes después de realizar la intervención, la mayoría de los estudiantes ocasionalmente planea, revisa y edita sus escritos con la ayuda de sus compañeros y de la docente.

Tabla 90: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 22: Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y de la profesora.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Casi nunca | 2 | 1.9 | 3.8 | 3.8 |
| | Ocasionalmente | 21 | 19.6 | 39.6 | 43.4 |
| | Frecuentemente | 16 | 15.0 | 30.2 | 73.6 |
| | Muy frecuentemente | 14 | 13.1 | 26.4 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

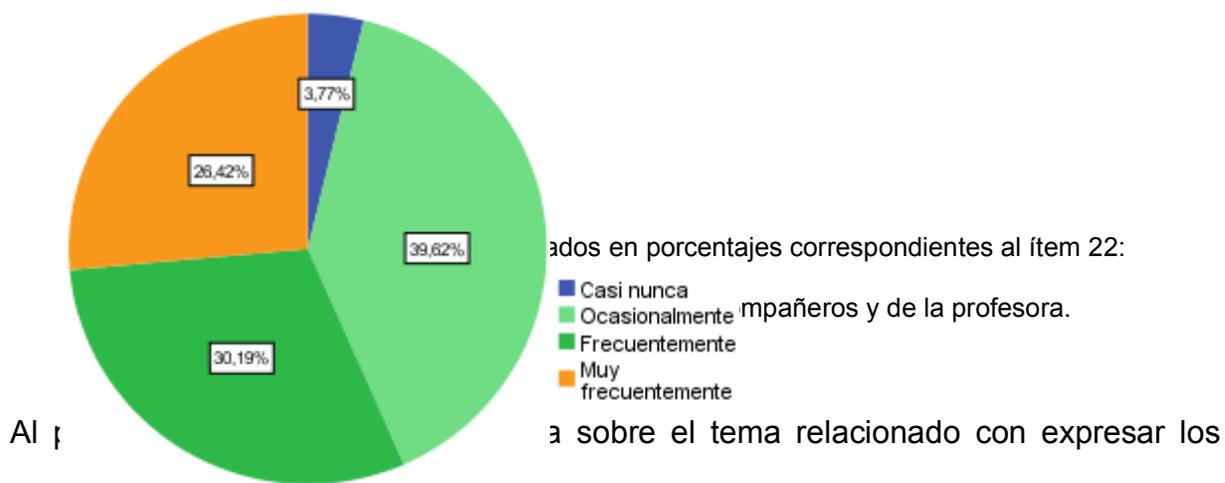
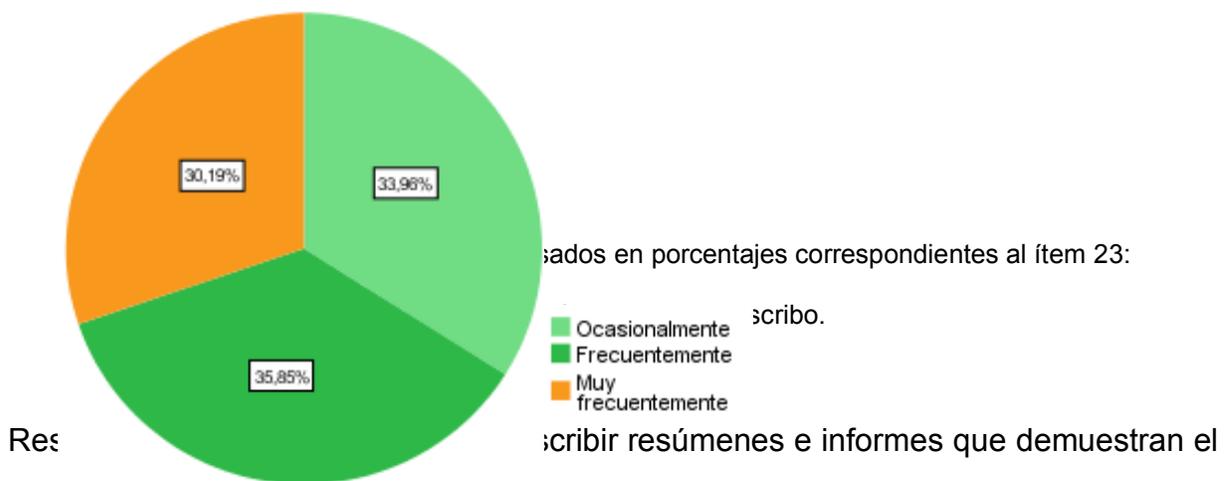


Tabla 91: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 23: Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Ocasionalmente | 18 | 16.8 | 34.0 | 34.0 |
| | Frecuentemente | 19 | 17.8 | 35.8 | 69.8 |
| | Muy frecuentemente | 16 | 15.0 | 30.2 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



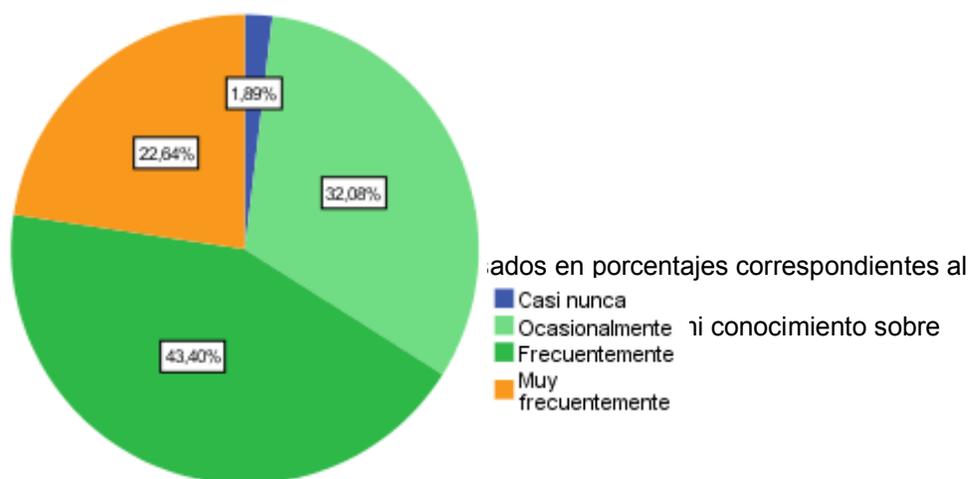
conocimiento sobre temas de otras disciplinas, el 1.9% de los estudiantes contestó casi nunca, el 22.6% afirmó muy frecuentemente, el 32.1% dijo ocasionalmente y el 43.4% dijo frecuentemente. Estos datos se indican en la tabla 92 y la figura 70. Como se observa la mayoría de los alumnos después de la intervención, frecuentemente escribe resúmenes e informes que demuestran su conocimiento sobre temas de otras áreas.

Tabla 92: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 24: Escribo resúmenes e informes que demuestran mi conocimiento sobre temas de otras disciplinas.

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Casi nunca | 1 | 0.9 | 1.9 | 1.9 |
| | Ocasionalmente | 17 | 15.9 | 32.1 | 34.0 |
| | Frecuentemente | 23 | 21.5 | 43.4 | 77.4 |

| | | | | | |
|----------|--------------------|-----|-------|-------|-------|
| | Muy frecuentemente | 12 | 11.2 | 22.6 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| Total | | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



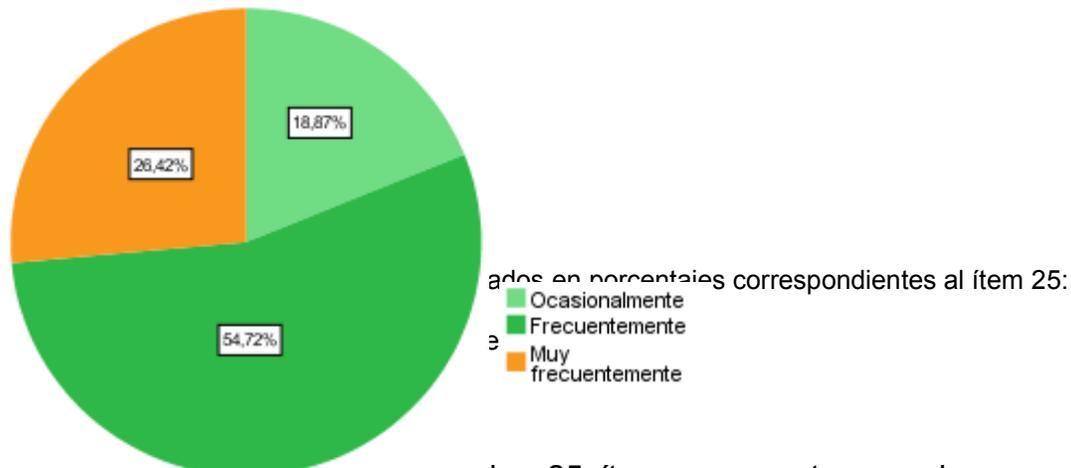
Acerca de la actividad consistente en escribir textos expositivos sobre temas de interés los resultados se aprecian en la tabla 93 y la figura 71. Según se indica, el 18.9% de los estudiantes respondió que escribe textos expositivos ocasionalmente, el 26.4% afirmó que lo hace muy frecuentemente y el 54.7% dijo que escribe este tipo de textos frecuentemente. Se concluye que después de la intervención más de la mitad de los estudiantes con frecuencia escribe textos expositivos sobre temas de su interés con los elementos formales de la lengua.

Tabla 93: Resultados del postest con frecuencias y porcentajes correspondientes al ítem 25: *Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés.*

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Ocasionalmente | 10 | 9.3 | 18.9 | 18.9 |
| Frecuentemente | 29 | 27.1 | 54.7 | 73.6 |

| | | | | | |
|----------|--------------------|-----|-------|-------|-------|
| Válidos | Muy frecuentemente | 14 | 13.1 | 26.4 | 100.0 |
| | Total | 53 | 49.5 | 100.0 | |
| Perdidos | Sistema | 54 | 50.5 | | |
| | Total | 107 | 100.0 | | |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.



En términos generales, al analizar los 25 ítems propuestos se observa que los estudiantes marcaron mayoritariamente la opción “frecuentemente” contrastando con las opciones menos marcadas que fueron “ocasionalmente” y “muy frecuentemente”. De lo anterior se concluye que después de la intervención, los estudiantes desarrollaron habilidades que con frecuencia utilizaron en la clase de inglés y que tuvieron estrecha relación con la comprensión de instrucciones, elaboración de textos e identificación de las ideas principales de los mismos, uso de vocabulario y pronunciación adecuados y utilización de estrategias para comprender aquello que escuchaban, entre otros.

4.4.2 Estadísticos descriptivos del postest.

Seguidamente se dan a conocer los resultados del cuestionario de conocimientos que se aplicó cuando finalizó la intervención pedagógica o estímulo.

Para realizar los cálculos estadísticos que se indican en la tabla 94 se tuvo en cuenta un intervalo de confiabilidad del 95%. La media corresponde a un valor de 98.75, la mediana o valor intermedio es de 99, los valores mínimos y máximos están entre 86 y 118 respectivamente. Otros datos son de la asimetría o la forma como se distribuyen los datos alrededor de la media, que es de 0.26 y la curtosis o grado de concentración de los datos en la parte central de la distribución, que es de -0.20.

Tabla 94: Estadísticos descriptivos del postest.

| Descriptivos | Estadístico | Error típico |
|---|--------------------|---------------------|
| Media | 98.7547 | 0.97758 |
| Intervalo de confianza para la media al 95% | | |
| Mediana | 99.00 | |
| Moda | 96.00 | |
| Varianza | 50.650 | |
| Desviación típica | 7.11690 | |
| Mínimo | 86.00 | |
| Máximo | 118.00 | |
| Rango | 32.00 | |
| Asimetría | 0.262 | 0.327 |
| Curtosis | -0.209 | 0.644 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

En la tabla 95, se observan los valores de las medias discriminadas por destrezas o habilidades de la muestra seleccionada para el pretest y el postest. Según estos datos en el Pretest, la habilidad que alcanzó el mayor puntaje fue escuchar con un valor de 3.61, le siguen las destrezas de leer con una media de 3.42, escribir con 3.38 y hablar con un valor de 3.15. En el postest la habilidad más destacada también fue escuchar con una media de 4.05, le sigue la habilidad de leer con un puntaje de 3.95, escribir con una media de 3.93 y por último la destreza de hablar con un valor de 3.91. En los dos test se conservó el orden de las habilidades, es decir, el mayor puntaje se logró en la habilidad de escuchar y el menor en la habilidad de hablar del inglés, antes y después

de la intervención.

Tabla 95: Comparativo de medias de escala del Pretest y Postest por habilidad.

| Habilidad | Media Pretest | Media Postest |
|-----------|---------------|---------------|
| Escuchar | 3.61 | 4.05 |
| Hablar | 3.15 | 3.91 |
| Leer | 3.42 | 3.95 |
| Escribir | 3.38 | 3.93 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

4.5 Prueba de Normalidad

Para saber cómo están distribuidos los datos se eligió la prueba de Kolmogórov-Smirnov o K-S, toda vez que en esta investigación se utilizaron 53 observaciones o datos. La prueba plantea dos hipótesis que se deben comprobar con base en el nivel de significación y son las siguientes:

H0: Los datos siguen una distribución normal

H1: Los datos no siguen una distribución normal

Para realizar los cálculos se introdujo en el programa estadístico inicialmente la base de datos del pretest y luego la base de datos del postest de manera individual. Los resultados del pretest se aprecian en la tabla 96.

Tabla 96: Prueba de Kolmogórov-Smirnov Pretest.

| Descriptivos | | Pretest |
|------------------------------------|-------------------|----------|
| N | | 53 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 83.7358 |
| | Desviación típica | 11.87621 |
| Diferencias más extremas | Absoluta | 0.095 |
| | Positiva | 0.095 |
| | Negativa | -0.40 |
| Z de Kolmogórov-Smirnov | | 0.693 |
| Sig.asintótica (bilateral) | | 0.723 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS. a. La distribución de contraste es la Normal. b. Se han calculado a partir de los datos.

Se encontró que la significación bilateral para el pretest obtuvo un p-valor de 0.72 que es mayor al nivel de significancia de $\alpha = 0.05$. En consecuencia, se acepta la hipótesis nula según la cual los datos tienen una distribución normal.

Siguiendo el mismo procedimiento se calculó la normalidad para el postest. Se tuvo en cuenta un intervalo de confianza de 95% y un margen de error de 5% con las mismas hipótesis. Los resultados se pueden observar en la tabla 97. Se halló que la significación bilateral para el postest alcanzó un p-valor de 0.97 que es mayor al nivel de significación $\alpha = 0.05$. En consecuencia, se acepta la hipótesis nula que consiste en que los datos tienen una distribución normal. Teniendo en cuenta esta característica, el siguiente paso consistió en comparar la media obtenida en el pretest con la media del postest, para lo cual la prueba más indicada fue t de student para muestras relacionadas. Se dice que están relacionadas porque en una misma muestra se realizan dos mediciones, una antes y otra después del tratamiento, es decir en dos tiempos diferentes, procedimiento que se siguió en esta investigación.

Tabla 97: Prueba de Kolmogórov-Smirnov Postest.

| Descriptivos | | Postest |
|------------------------------------|-------------------|---------|
| N | | 53 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 98.7547 |
| | Desviación típica | 7.11690 |
| Diferencias más extremas | Absoluta | 0.066 |
| | Positiva | 0.066 |
| | Negativa | -0.047 |
| Z de Kolmogórov-Smirnov | | 0.479 |
| Sig.asintótica (bilateral) | | 0.976 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS. a. La distribución de contraste es la Normal. b. Se han calculado a partir de los datos.

4.6 Prueba t de Student

Esta prueba se aplicó para constatar si las modificaciones que se llevaron a cabo en la metodología de enseñanza con base en el syllabus (variable independiente), tuvieron efecto en el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés (variable dependiente), específicamente en el manejo de las cuatro habilidades del idioma. Se utilizó un intervalo de confianza de 95% y un margen de error del 5%. En esta prueba se plantearon las siguientes hipótesis:

H0: $\mu_1 = \mu_2$ las medias de pretest y del postest son iguales

H1: $\mu_1 \neq \mu_2$ las medias del pretest y del postest son diferentes

Para hacer los cálculos se introdujeron los datos en el programa estadístico que analizó el pretest y el postest simultáneamente. Los resultados se indican en las tablas 98, 99 y 100.

Tabla 98: Estadísticos Prueba t de student para muestras relacionadas.

| Descriptivos | Media | N | Desviación típica | Error típico de la media |
|--------------|---------|----|-------------------|--------------------------|
| Pretest | 83.7358 | 53 | 11.83240 | 1.62531 |
| Postest | 98.7547 | 53 | 7.11690 | 0.97758 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

En la tabla 98 se observa que hay diferencia entre las medias, de hecho se incrementaron los valores, estos cambiaron de 83.73 antes de la intervención a 98.75 después de la intervención.

Tabla 99: Correlacionales Prueba t de student para muestras relacionadas

| Descriptivos | N | Correlación | Significación |
|-------------------|----|-------------|---------------|
| Pretest y Postest | 53 | 0.693 | 0.000 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

En la tabla 99 se aprecia el resultado de la correlación o asociación entre el pretest y el postest equivalente a 0.69 con una significancia de p-valor 0.000.

Tabla 100: Prueba t de student diferencias relacionadas Pretest y Postest

| Diferencias relacionadas | | | | | | | | |
|--------------------------|---------|----------------------|--------------------------|-------------------------------|----------|---------|----|-----------------|
| Pretest- Posttest | Media | Desviación típica | Error típ.de la media | Intervalo de confianza 95% | | t | gl | Sig.(bilateral) |
| | | | | Inferior | Superior | | | |
| | -15.018 | 8.598 | 1.181 | -17.389 | -12.648 | -12.715 | 52 | 0.000 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS.

En la tabla 100 se observa que la significancia bilateral p-valor 0.000 es menor que el nivel de significancia $\alpha = 0.05$. Por consiguiente, se acepta la hipótesis alternativa (H1) en la que se afirma que hay diferencias entre el pretest y el posttest. De los anteriores resultados, se concluye que la intervención basada en el syllabus si tuvo un efecto positivo en el aprendizaje del inglés, particularmente en las cuatro habilidades que constituyen la competencia comunicativa de la lengua extranjera.

4.7 Prueba Correlacional

Teniendo en cuenta que según la prueba de normalidad, los datos de esta investigación tienen una distribución normal tanto en el pretest como en el posttest, la prueba correlacional más adecuada a aplicar es el Coeficiente de Pearson (r). La interpretación del coeficiente se realiza con base en una jerarquía de rangos, la más utilizada es la de Hernández-Sampieri et al. (2014), que se aprecia en la tabla 101.

Tabla 101: Grado de relación del Coeficiente de Pearson

| Rango | Relación |
|-------|--|
| -0.90 | Correlación negativa muy fuerte |
| -0.75 | Correlación negativa considerable |
| -0.50 | Correlación negativa media |
| -0.25 | Correlación negativa débil |
| -0.10 | Correlación negativa muy débil |
| 0.00 | No existe correlación alguna entre las variables |
| +0.10 | Correlación positiva muy débil |
| +0.25 | Correlación positiva débil |
| +0.50 | Correlación positiva media |
| +0.75 | Correlación positiva considerable |
| +0.90 | Correlación positiva muy fuerte |
| +1.00 | Correlación perfecta |

Fuente: Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014).

Si el p-valor es menor del valor 0.05, se dice que el coeficiente es significativo en el nivel 0.05. Si es menor a 0.01, el coeficiente es significativo al nivel 0.01. En esta prueba se plantearon las siguientes hipótesis:

H0: No existe una relación positiva entre el pretest y el posttest

H1: Existe una relación positiva entre el pretest y el posttest

Tabla 102: Coeficiente de Pearson Pretest-Posttest

| | Pretest | Posttest |
|------------------------|---------|----------|
| Correlación de Pearson | 1 | 0.693 |
| Sig. (bilateral) | | 0.000 |
| N | 53 | 53 |
| Correlación de Pearson | 0.693 | 1 |
| Sig. (bilateral) | 0.000 | |
| N | 53 | 53 |

Fuente: Programa Estadístico SPSS. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Según la tabla 102, se encontró un p-valor de 0.000 que es menor que el nivel de significancia $\alpha = 0.05$ en donde la correlación es significativa al nivel 0.01. Por consiguiente, se acepta la hipótesis alternativa (H1) en donde se afirma que existe una relación positiva entre el pretest y el posttest. Para saber que tan fuerte es la asociación o correlación es necesario observar el otro valor de la tabla 102 que corresponde al Coeficiente de Pearson (r) y ubicarlo en la tabla de rangos. El valor de $r = 0.69$ se ubicó entre los niveles +0.5 y +0.75 que corresponden a una correlación positiva media y una correlación positiva considerable respectivamente.

4.8 Prueba de hipótesis

La hipótesis de esta investigación afirma que “La implementación de un syllabus influye de manera positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de la I. E. M. Cristo Rey”. Para probar este enunciado se aplicó el

Coeficiente de correlación de Pearson (r) cuyas hipótesis son:

H0: El syllabus no influye de manera positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del I.E.M. Cristo Rey.

H1: El syllabus si influye de manera positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del I.E.M. Cristo Rey.

El intervalo de confianza es de 95% con un margen de error de $\alpha = 0.05\%$. Para tomar la decisión se tiene en cuenta que si p-valor es menor que 0.05, se acepta la hipótesis alternativa (H1) y si p valor es mayor que 0.05, se acepta la hipótesis nula (H0). Se encontró que el p-valor es de 0.000 y es menor que 0.05. Por consiguiente, se acepta la hipótesis alternativa (H1) y se concluye que el syllabus si influye de manera positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés de los estudiantes del I.E.M. Cristo Rey. En síntesis, por una parte la confiabilidad del postest fue muy buena lo que significa que hubo una buena relación entre los ítems, otorgando mayor consistencia y confiabilidad a los resultados obtenidos después de la intervención. De entre las cuatro habilidades se destacó la escucha, obteniendo las mayores puntuaciones en el pretest y el postest. La prueba de normalidad reveló que los datos obtenidos como producto de la aplicación de los dos test tienen una distribución normal, en consecuencia, se aplicó la prueba t de student para comparar las medias de los test las cuales resultaron diferentes, concluyendo que el syllabus tuvo un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a las cuatro habilidades. Por otro lado, según la prueba correlacional existe una asociación positiva considerable entre los dos test, resultado que se confirma mediante la prueba de hipótesis en donde se concluye que la variable syllabus influye de manera positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del I. E. M. Cristo Rey.

Capítulo V. Discusión

Por definición la innovación es un proceso de cambio que incluye elementos nuevos en un ámbito o contexto determinados. Innovar es modificar lo que ya existe para mejorarlo. Dentro del campo pedagógico, Cruz y Croda (2017) explican que la innovación debe modificar o reestructurar lo ya establecido, aunque sea en un mínimo de espacio con la finalidad de provocar un cambio o mejora positiva en su funcionamiento. En este contexto y con base en los resultados obtenidos en esta investigación, es posible afirmar que la implementación del syllabus diseñado exprofeso generó un cambio de actitud en los estudiantes. Se destaca el hecho de que los estudiantes asimilaron con mayor facilidad las temáticas de los planes de clase y mejoraron la competencia comunicativa del idioma inglés, aspectos que son esenciales en el logro de los objetivos propuestos.

A continuación, se discuten los efectos producidos en los estudiantes a raíz de los cambios realizados en el proceso de enseñanza del idioma extranjero inglés. Para esto se discuten inicialmente los resultados de la encuesta de interés, el comparativo entre el pretest y el posttest y las pruebas aplicadas en la investigación. Posteriormente se discuten las características del syllabus para desarrollar la competencia comunicativa de inglés, las características de una clase de inglés y la identificación de las estrategias didácticas.

5.1 Discusión sobre la intervención

Retomando los resultados de la encuesta de interés después de la intervención, las puntuaciones más altas las obtuvo la pregunta uno que habla sobre el disfrute del aprendizaje del inglés y el interrogante cuatro relacionado con la motivación y el uso de las nuevas tecnologías. En tanto que en las preguntas siete, nueve y diez que hablan sobre las actividades que a los estudiantes les gusta hacer en clase, los recursos

tecnológicos que utiliza la profesora y sobre las estrategias de evaluación de los conocimientos, las respuestas se distribuyeron en todas las alternativas. Es así como, de acuerdo con la opinión de los estudiantes, en el aula se desarrollan todo tipo de actividades relacionadas con el aprendizaje de las habilidades del inglés, destacándose la escritura de textos; la docente usa toda clase de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza, especialmente el internet y evalúa los conocimientos con una amplia gama de estrategias que comprende desde la resolución de ejercicios escritos hasta la presentación de trabajos, tareas, proyectos y problemas. En este interrogante se destacaron las opciones ejercicios escritos y ejercicios orales.

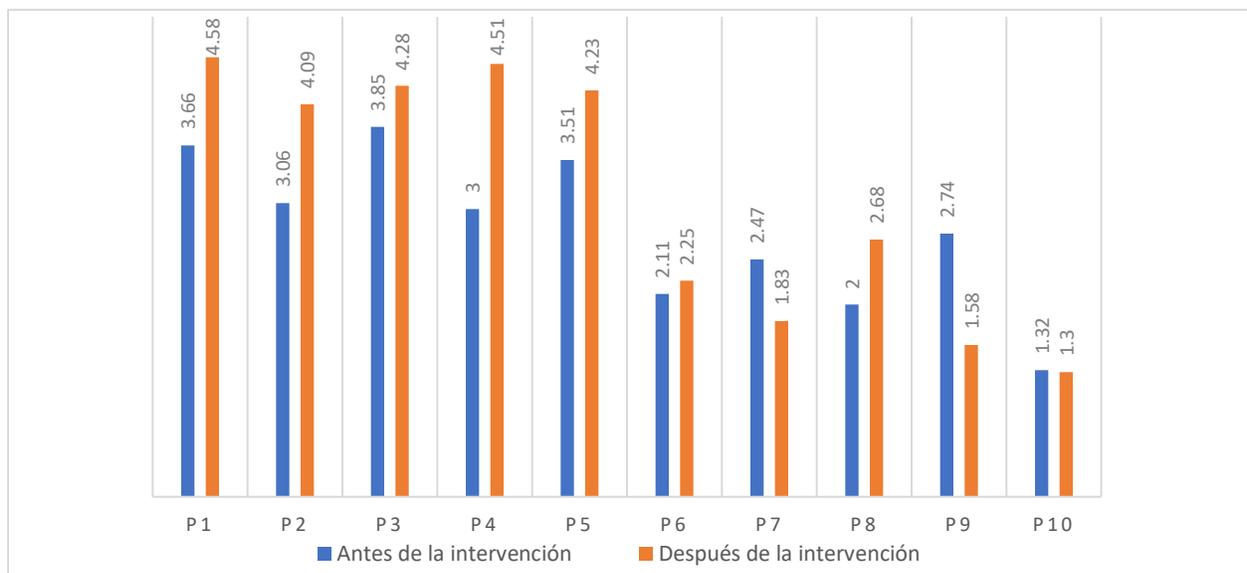


Figura 72. Comparativo de medias de la encuesta de interés antes y después de la intervención.

Al comparar los resultados antes y después de la intervención, como se detalla en la figura 72, se evidenciaron con mayor claridad las diferencias en las respuestas de los encuestados. Según la gráfica, la primera pregunta de la encuesta que trata sobre el disfrute del aprendizaje del inglés, obtuvo la media más alta con un valor de 4.58, después

de la intervención. Le sigue la pregunta relacionada con la motivación y el uso de recursos tecnológicos en la clase, con un valor de media de 4.51. Por último, entre los valores más altos se encuentran la pregunta sobre la frecuencia de uso del internet, con un valor de media de 4.28, después de la intervención. Es importante resaltar que en el interrogante ocho que indagó sobre la habilidad lingüística que más les gusta a los estudiantes, sobresalió la alternativa hablar en inglés, que obtuvo la frecuencia más alta.

Desde otro ángulo de la información, los resultados obtenidos en la pregunta cuatro sobre la motivación y el uso de recursos tecnológicos son altos teniendo en cuenta que las opciones muy frecuentemente y frecuentemente hacen un total de 94.3%. Este porcentaje es más alto que el reportado por Mendoza (2018), quien al preguntar a un grupo de estudiantes si se sentían motivados con el uso de las TIC en la clase de inglés, el 86.70% de ellos respondió que si se sentían motivados; concluyendo que los recursos tecnológicos son una estrategia motivadora en la labor educativa.

Con base en los anteriores hallazgos, se infiere que los estudiantes cambiaron su actitud, por ejemplo, de la apatía a la motivación, y la forma como percibieron el aprendizaje del idioma inglés desde diferentes metodologías incluyendo a la tecnología en ellas. Estos cambios se produjeron posiblemente como consecuencia de la creación de un syllabus exprofeso para desarrollar la competencia comunicativa, el cual contempla una metodología diferente para llegar a los estudiantes; unas estrategias innovadoras como el uso de las herramientas tecnológicas; la enseñanza de la gramática implícita, la planeación de actividades que invitan al estudiante a participar; la contextualización de las temáticas y una evaluación formativa y sumativa diferente a lo que estaban acostumbrados. Se concluye entonces que todas estas innovaciones constituyen una estrategia motivadora dentro de la labor docente, por cuanto cambió la actitud en los

estudiantes y en consecuencia mejoró su desempeño académico en el área de inglés durante la intervención, resaltando que los estudiantes comenzaron en realidad a desarrollar las habilidades lingüísticas del idioma inglés.

En otro apartado de esta investigación, se mencionó que el pretest era una prueba diagnóstica del nivel de conocimientos de inglés que tenían los estudiantes antes de iniciar la intervención. Pues bien, el diagnóstico tuvo una tendencia hacia el bajo desempeño en la habilidad de hablar. Posiblemente las puntuaciones bajas que presentaron los estudiantes se deban a que anteriormente durante la clase de inglés se enfatizaba en las habilidades de lectura y escritura, por lo tanto, existía la deficiencia en las otras habilidades de escuchar y hablar. Por ello, los docentes deben ofrecer alternativas didácticas que motiven a los educandos y favorezca su aprendizaje con miras a desarrollar la competencia comunicativa abarcando las cuatro habilidades lingüísticas del inglés.

Respecto a las habilidades del inglés, los autores García y Abanto (2017), a través de un estudio, implementaron una herramienta tecnológica para mejorar el aprendizaje de dichas habilidades en un grupo de estudiantes. Estos investigadores registraron una media de 2.5 para la habilidad de hablar en el pretest, valor que es inferior al encontrado en esta investigación que fue de 3.15. Esta cifra significa que en este estudio los estudiantes ya tenían una serie de conocimientos previos adquiridos durante los años anteriores de la secundaria, que les sirvieron de base para iniciar los nuevos aprendizajes superando dicho valor a 3.91 en el postest. En contraste con los bajos resultados, las puntuaciones más altas se presentaron en la habilidad de escuchar en el pretest con un valor de 3.61.

En el postest la habilidad de escuchar también obtuvo la puntuación más alta con un valor de 4.05 como resultado del proceso de un paso a paso, con una planeación de actividades encadenadas que guiaron a los estudiantes a socializar o exponer sus proyectos, trabajos o tareas frente a sus compañeros con bastante seguridad. Dichas actividades contemplaron las cuatro habilidades y una retroalimentación permanente para brindarles todas las herramientas necesarias para la práctica del idioma. Para que exista un proceso de retroalimentación, se requiere que la persona que recibe la información, en este caso el estudiante, utilice y combine sus conocimientos previos ya sea de gramática, vocabulario o del texto. Según Brown (2007), mediante este proceso se espera que el aprendiz comprenda el mensaje de manera eficiente. Estos factores relacionados con la planeación, el conocimiento previo del tema y la retroalimentación, probablemente contribuyeron también con el buen desempeño de los estudiantes.

Seguidamente y como efecto de la intervención, se expone más detalladamente las medias de los ítems que conformaron el pretest y el postest. En la figura 73, se observa claramente que existen diferencias entre las respuestas que señalaron los estudiantes antes y después del estímulo. La media más alta corresponde al ítem del postest relacionado con la actitud respetuosa y tolerante que asumen los estudiantes cuando escuchan a otros (P4), con un valor de 4.38. En el pretest este ítem logró una puntuación de 4.3, por consiguiente, el incremento no fue significativo aunque siguió liderando el puntaje antes y después de la intervención.

Los estudiantes escucharon atentamente las socializaciones y las exposiciones en inglés sobre los diferentes temas, lo cual fue una señal de respeto hacia los compañeros. Además, mediante esta actividad, aprendieron a identificar el vocabulario y captar el mensaje que los compañeros querían enviar a través de los textos orales. Según Peris

(1972), la interpretación de los mensajes se realiza mediante técnicas y tácticas que debe poseer el receptor, en esto consiste la habilidad de escuchar (como se cita en Arévalo, 2019).

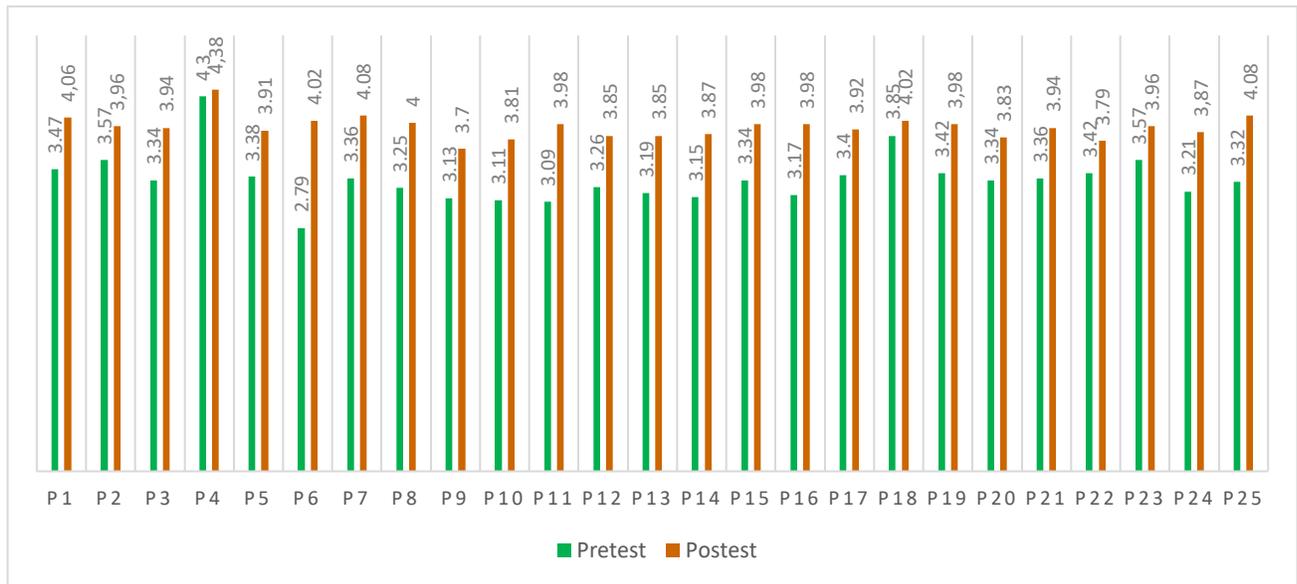


Figura 73. Comparativo de medias del pretest y el posttest.

Le siguen los ítems del posttest que hablan sobre utilizar un vocabulario apropiado para expresar las ideas con claridad sobre temas del currículo (P7), y el ítem relacionado con escribir textos expositivos sobre temas de interés (P25), cada uno con un valor de media de 4.08. En estos dos ítems se presentó un incremento considerable, toda vez que antes de la intervención obtuvieron valores de media bajos de 3.36 y 3.32, respectivamente. Como se observa, la respuesta de los alumnos fue positiva. En cuanto al uso del vocabulario, Salazar y Zorro (2019) señalan que para los alumnos no es tan fácil expresar sus ideas, emociones o reacciones debido a la falta de vocabulario, confianza y constancia en la práctica de la lengua extranjera. En este caso, los estudiantes del grado 11° lograron enriquecer su vocabulario y adquirir mayor confianza

al finalizar la intervención, gracias a la resolución de ejercicios escritos y orales, lo cual posiblemente incidió en el incremento de la puntuación en este ítem.

En cuanto a la escritura de textos, los estudiantes lograron expresar sus ideas en textos escritos teniendo en cuenta el vocabulario aprendido, estructuras gramaticales, redacción y ortografía relacionados con el tema. Para Valcárcel (2019), la escritura es fundamental y necesaria en el aprendizaje de un segundo idioma. Es la expresión de ideas, pensamientos, fundamentos y conclusiones utilizando vocabulario, reglas ortográficas y gramaticales. Teniendo en cuenta la importancia de esta habilidad, los estudiantes escribieron ensayos con base en las anteriores condiciones y se revisaron conjuntamente entre el estudiante y la docente.

Finalmente, entre las puntuaciones más altas que se localizan en el postest, se encuentra el ítem que se refiere a entender instrucciones para ejecutar acciones cotidianas (P1), con un valor de media de 4.06, resultado en el que se presentó un aumento significativo con respecto al pretest con un valor de 3.47. Los estudiantes comprendieron los comandos básicos que se estudiaron con antelación desde cerrar o abrir la puerta y la ventana del aula, traer algún objeto, levantarse y sentarse de la silla hasta prestar atención, escuchar, preguntar y explicar a sus compañeros, entre otros. Al realizar este tipo de ejercicios según Sánchez (1982), los alumnos van mejorando y agudizando la capacidad de oír efectivamente pues deben prestar más atención al significado que a las palabras para captar lo esencial de lo escuchado. Efectivamente, mediante estos ejercicios los alumnos comprendieron y adquirieron de manera paulatina la habilidad de la escucha del inglés, como se evidenció en las puntuaciones.

Otros ítems que aparecen por encima de 4.00 en el postest son el P6 y el P18. El primero habla sobre hacer presentaciones orales sobre temas de interés y relacionados

con el currículo escolar. Nótese que al analizar el crecimiento de este ítem en la figura 48, la diferencia es de 1.23 puntos con respecto al pretest. La respuesta de los estudiantes fue positiva al elaborar monólogos y socializarlos en frente de los compañeros. Una vez que terminó la intervención ya conocían vocabulario nuevo y las nociones sobre ortografía y redacción, además de tener la seguridad y confianza para hacer las presentaciones orales.

El segundo ítem habla sobre el valor de la lectura para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían en conocimiento. Posiblemente la motivación producida al utilizar navegadores de internet para realizar las consultas y seleccionar lo más relevante hizo que la respuesta de los estudiantes fuera muy positiva en esta habilidad. Según Solé (1998), la comprensión lectora que cada persona desarrolla depende del texto que tenga delante, los conocimientos previos, los objetivos y la motivación que se siente hacia dicha lectura. Entre las ventajas de la lectura se cuentan la apropiación de los conceptos de una determinada disciplina, el aprendizaje de la lengua extranjera y el aprendizaje de estrategias para comprender los textos, aspectos que posiblemente sucedieron en los estudiantes al realizar la lectura de textos; lo que explicaría la respuesta positiva en esta actividad.

Continuando con el análisis entre las puntuaciones presentadas que se observan en la figura 73, se encuentra el ítem cuyo tema se relaciona con sustentar las opiniones, planes y proyectos (P9) con una media de 3.7, y aquel que habla sobre planear, revisar y editar los escritos con la ayuda de los compañeros y la profesora (P22) con una media de 3.79. Si bien es cierto que estos resultados son bajos, se reconoce que crecieron en su puntaje con relación al pretest, donde se encontraron valores de media de 3.13 para el ítem P9 y de 3.42 para el P22. En el caso de la sustentación de monólogos, para los

estudiantes el hablar en público es intimidante y mucho más cuando se trata de hablar en otra lengua. Al respecto, los autores Álvarez y Parra (2015) explican que los estudiantes encuentran dificultades para expresarse ante los demás, y que por ello, el objetivo que se busca es que los alumnos al utilizar el lenguaje no solo obtengan un beneficio educativo sino una mayor confianza en sí mismos y una mejor relación con el entorno.

Álvarez y Parra (2015) explican que al fortalecer la expresión oral no solo se comunica contenidos, sino también emociones y pensamientos. Para que esta comunicación sea eficaz, se debe tener en cuenta varios aspectos como la articulación correcta de las palabras, la pronunciación, el lenguaje corporal, la postura, la fluidez, conocer a fondo el vocabulario, gramática y dominar el tema a tratar, entre otros; aspectos que constituyen un proceso que los estudiantes están comenzando a incorporar y que aún no dominan.

Por otro lado, la actividad de la elaboración de textos escritos tuvo una respuesta positiva por parte de los estudiantes, pues el puntaje correspondiente a este ítem se incrementó en el Postest de un valor de 3.38 a 3.93, aunque haciendo la comparación con otras puntuaciones sea bajo. Respecto a esta habilidad, Brumfit (1989) señala que consiste en la creación de textos escritos, en donde se expresan ideas, emociones y sentimientos. Para esto se requiere usar estructuras lingüísticas utilizando criterios de adecuación, cohesión, coherencia y corrección, además de los elementos formales de la lengua. Algunos estudiantes del grado undécimo todavía no han adquirido el dominio de los anteriores aspectos por lo cual pueden presentar algunas dificultades. Es importante señalar, que los alumnos de la institución provienen de una educación tradicional en donde la enseñanza del inglés se centra en las explicaciones e información que el docente les pueda brindar. Desde los primeros grados de la educación preescolar y

básica, la concepción sobre de enseñanza del inglés no involucra el enfoque comunicativo; por esta razón, cuando los estudiantes llegan a los grados más avanzados presentan dificultades de escritura o de oralidad del inglés.

De la misma figura también se observa que los resultados del pretest oscilaron entre los valores 2.79 y 4.30, que son bajos, y contrastan con los valores del posttest que se ubicaron entre valores de 3.70 y 4.38 que son relativamente altos. En general, esta diferencia en los resultados se explica probablemente por el efecto de los cambios que se produjeron durante la intervención. Factores como la motivación al manipular herramientas como Youtube o WhatsApp, la variedad en las estrategias de enseñanza como lo juegos, las canciones o la búsqueda de textos en el computador para hablar, escribir, leer y escuchar en inglés, posiblemente influyó de manera positiva en las respuestas de los estudiantes.

Para analizar los resultados de manera más detallada, es necesario separar cada una de las habilidades con el fin de determinar de manera más certera el comportamiento de los datos y por consiguiente el aprendizaje de los estudiantes. En la figura 74, se observa que la habilidad de escuchar obtuvo la media más alta con un valor de 3.61 antes y una media de 4.05 después de la intervención. Probablemente, los estudiantes identificaron los sonidos del lenguaje oral y luego los procesaron en forma de palabras, oraciones y textos como lo describen Gómez y Díaz (2020) al explicar en qué consiste la habilidad. Agregan además, que estos sonidos se pueden percibir de manera individual (letras, acento, ritmo, pausas) y hacen referencia a los elementos suprasegmentales de la lengua que el cerebro se encargue de darles sentido.

Desde una perspectiva global, la habilidad de hablar incrementó su valor de 3.15 antes a 3.91 después de la intervención. Antes de realizar esta, la habilidad de leer tenía un

puntaje de 3.42, y después de la intervención llegó a un valor de 3.95. Finalmente, la habilidad de escribir alcanzó una media de 3.38 en el pretest y en el postest obtuvo una media de 3.93. La destreza que más incrementó la diferencia fue hablar con 0.76 puntos respecto al pretest. Las demás habilidades obtuvieron incrementos por encima de 3.91 que es la media menor en el postest.

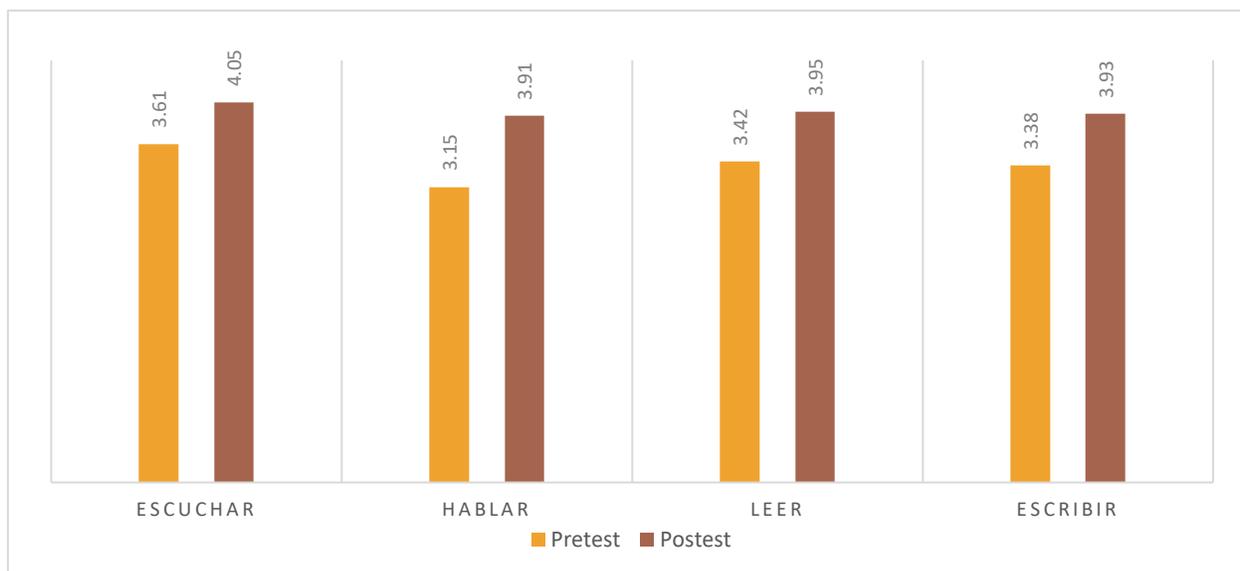


Figura 74. Comparativo de medias de escala por habilidad.

Después de la intervención, la puntuación más alta se encontró en la habilidad de escuchar y la más baja en la destreza de hablar específicamente en el tema de sustentar las opiniones, planes y proyectos. Es importante aclarar que las dos habilidades escuchar y hablar después de la intervención tuvieron un incremento considerable, porque los estudiantes se sintieron motivados frente a cada una de las actividades propuestas, diseñadas para que ellos entendieran lo que escuchaban. Además, a través de estas actividades, incorporaron vocabulario, practicaron pronunciación, organizaron ideas en textos cortos, que posteriormente plasmaron en un trabajo final y socializaron frente a un

público, que en este caso fueron sus compañeros. En los expositores se notó una fluidez y pronunciación buenas, teniendo en cuenta que fueron actividades relativamente nuevas para ellos.

Continuando con los resultados por habilidad según el programa estadístico, la media correspondiente a la destreza de hablar en el postest fue de 3.91, como ya se mencionó. Este valor fue el más bajo de las cuatro habilidades analizadas pero superior al informado por García y Abanto (2017), quienes encontraron una media de 3.6 en la habilidad de speaking del postest. En síntesis, antes de la intervención se encontraron puntuaciones altas en la habilidad de escuchar (4.3, 3.57) y bajas en la habilidad de hablar del inglés (2.79, 3.09). Después de la intervención, la tendencia se mantuvo; el desempeño fue alto en la destreza de escuchar (4.38) y fue bajo en la destreza de hablar (3.7, 3.81), como se observa en la figura 73. Las medias por habilidad, resultaron proporcionales y positivas (ascendentes), tanto en el pretest como en el postest. Así lo demuestran los datos 3.61 a 4.05 (escuchar); 3.15 a 3.91 (hablar); 3.42 a 3.95 (leer) y 3.38 a 3.93 (escribir), lo que significa que el aprendizaje en los estudiantes se llevó a cabo de manera progresiva en las cuatro habilidades lingüísticas durante el lapso de tiempo que duró la intervención.

En este sentido, López-Baloy (2021) afirma que el aprendizaje de una lengua extranjera no ocurre de manera lineal ni acumulativa; no solo se trata de proporcionar información y conocimientos, sino que se debe cumplir una serie de etapas que hacen parte de un proceso que se inicia con la instrucción del docente, luego con la internalización, asimilación, acomodación, integración, uso y finaliza con la aplicación de la segunda lengua en diferentes contextos según las necesidades del aprendiz.

En esta misma línea y desde una perspectiva constructivista, Piaget (1969) sostiene que el aprendizaje de una lengua consiste en un proceso, integrado por diferentes etapas de construcción de conocimientos y destrezas. Señala Piaget (1969), que los conocimientos se interiorizan y junto con las representaciones de los estudiantes son importantes en la asimilación, aceptación y procesamiento de los nuevos conocimientos lingüísticos; así, de manera progresiva el aprendizaje de un idioma permite la adquisición y generación de habilidades lingüísticas en el idioma aprendido.

Con base en los resultados ya discutidos, se concluye que hay una influencia positiva del syllabus creado exprofeso sobre el desarrollo de las habilidades de inglés. Estas dos variables tienen una asociación positiva ya que entre mejor sea la calidad de la enseñanza con la planeación de estrategias, el uso de herramientas tecnológicas y didácticas, aplicación de metodologías adecuadas y desarrollo de actividades motivantes, también se mejora el aprendizaje en los estudiantes en cuanto al desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas del idioma inglés y por ende la competencia comunicativa en este idioma.

Entre las pruebas que se realizaron en el marco de esta investigación está la de confiabilidad. El cuestionario de interés antes de la intervención obtuvo una confiabilidad de 0.98 y después de la intervención bajó a 0.95. Esta diferencia no es significativa por cuanto los dos valores se ubican en el nivel excelente de confiabilidad en la tabla de rangos. Los resultados demuestran la consistencia de las preguntas, las cuales están relacionadas entre sí, de manera que entre más se acerca el valor a uno, la relación y la consistencia del instrumento son más fuertes y cuando más se aleja son más débiles.

En relación con el pretest, el coeficiente de confiabilidad fue de 0.913 y en el posttest

bajó a 0.708. El primer valor se clasifica en el nivel excelente y el segundo en el nivel muy bueno de confiabilidad. Para ser más claros, el nivel de confiabilidad del pretest expresado en porcentaje sería del 91.3% que es alto, y el nivel del postest sería del 70.8% que es muy bueno. Estos resultados demuestran que el instrumento de medida es muy confiable, que mide lo que pretende medir y que existe una consistencia interna muy buena entre los ítems que hacen parte del cuestionario. Es importante anotar que en realidad un descenso de la confiabilidad del postest hasta el 70%, no influyó en su calidad ni en los resultados finales de la investigación, toda vez que no se cambiaron ni eliminaron preguntas; los ítems eran los mismos al inicio y al final de la intervención.

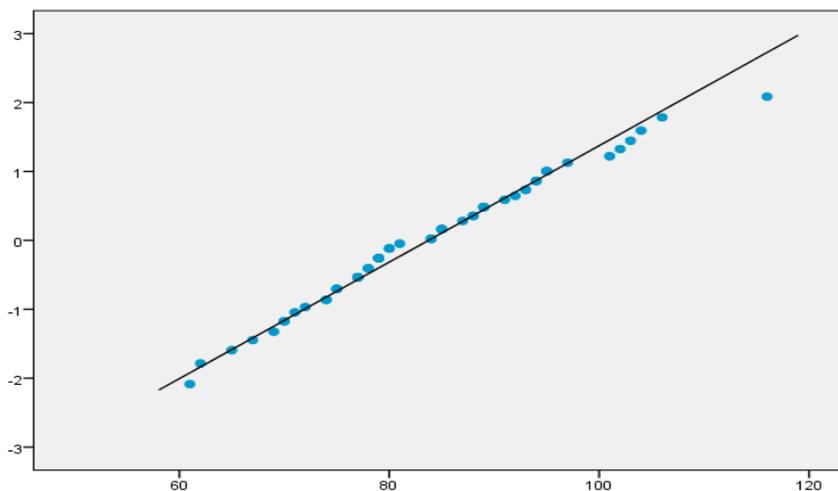


Figura 75. Diagrama de dispersión del pretest. Fuente: Programa Estadístico SPSS.

Por otro lado, la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov o K-S arrojó que los datos tanto del pretest como del postest tuvieron una distribución normal. En la figura 75, se observa la dispersión de los datos correspondiente al pretest. Los puntos que se observan en el diagrama son los valores obtenidos de la muestra examinada. Aquellos puntos que están más alejados de la línea de tendencia son los valores más extremos o atípicos de la serie. La línea de tendencia es positiva porque inicia en la parte inferior y

termina en la parte superior derecha del plano, es ascendente.

La figura 76 corresponde al diagrama de dispersión del postest. En él se observa que los puntos en su mayoría están atravesados por la línea de tendencia. Aquellos puntos que están más alejados de la línea de tendencia son los valores más extremos o atípicos de la serie. La línea de tendencia es positiva porque inicia en la parte inferior y termina en la parte superior derecha del plano, es ascendente. Resumiendo, tanto los datos del pretest como los del postest, poseen una distribución normal, aunque existan datos atípicos.

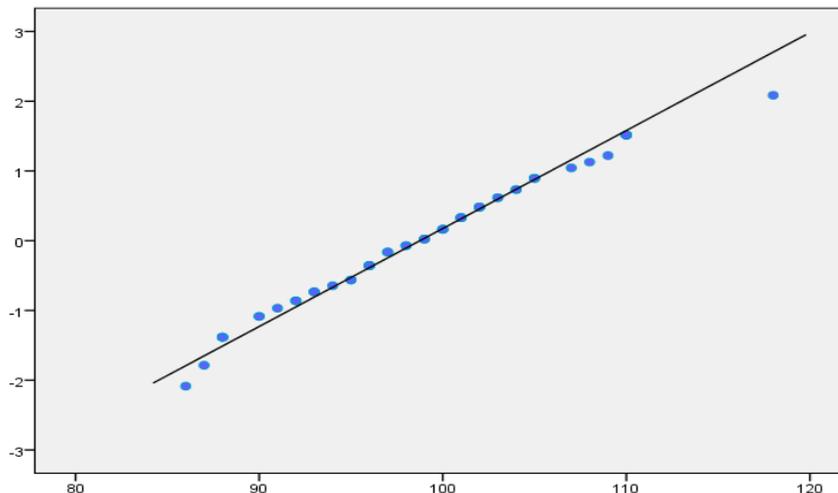


Figura 76. Diagrama de dispersión del postest. Fuente: Programa Estadístico SPSS.

En la figura 77, se visualiza el comportamiento de los datos antes y después de la intervención en donde cada punto representa a un estudiante. Los valores tienden a juntarse en la parte central y tanto en el pretest como en el postest están distribuidos de manera ascendente. Los puntos más alejados son los datos más extremos o atípicos. Se reconoce la formación de parejas de puntos y otros que están muy cercanos entre sí, lo que indica que hay una relación fuerte entre los datos del pretest y el postest, aunque se observa también una dispersión lineal y positiva en las observaciones que no afecta

la distribución en los demás datos. Estas características determinan que el grado de la correlación es considerable y además positiva porque los puntos tienden a ascender. Podríamos decir que la relación de los test es directa ya que cuando uno aumenta, el otro también lo hace. Se concluye que los datos tanto del pretest como del postest tienen una distribución normal y ascendente (positiva), observándose una fuerte correlación entre los dos.

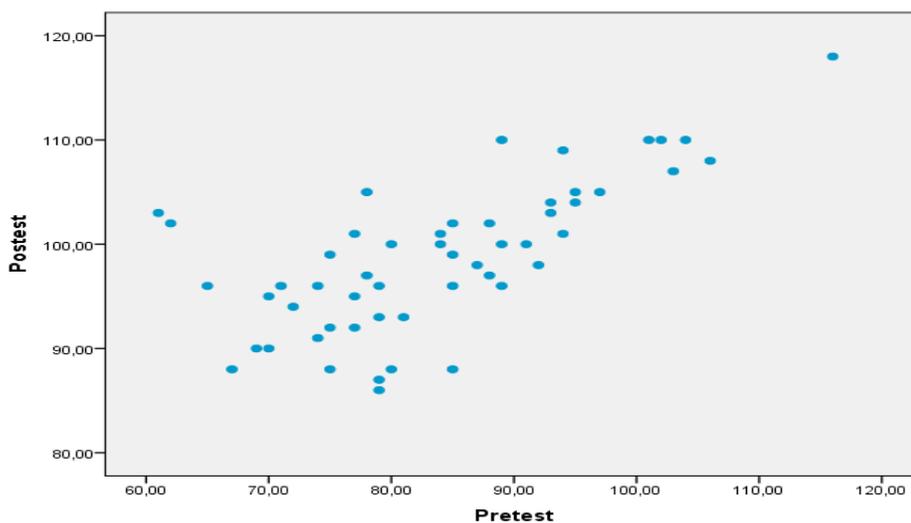


Figura 77. Diagrama de dispersión del pretest y postest.

Finalmente, para expresar gráficamente los resultados, en la figura 78, se localizan las puntuaciones iniciales y finales de la muestra examinada por medio del diagrama de cajas. La caja está dividida en cuartiles de la siguiente manera: desde el valor mínimo hasta Q1 corresponde al cuartil uno y representa el límite inferior de los datos; desde Q1 hasta la mediana es el segmento que pertenece al cuartil dos, desde la mediana hasta Q3 corresponde al cuartil tres que representa el límite superior de los datos y desde Q3 hasta el valor máximo de los datos es el segmento del cuartil cuatro. La línea que está dentro de la caja es la mediana y es igual a 84 en el pretest y 99 en el postest.

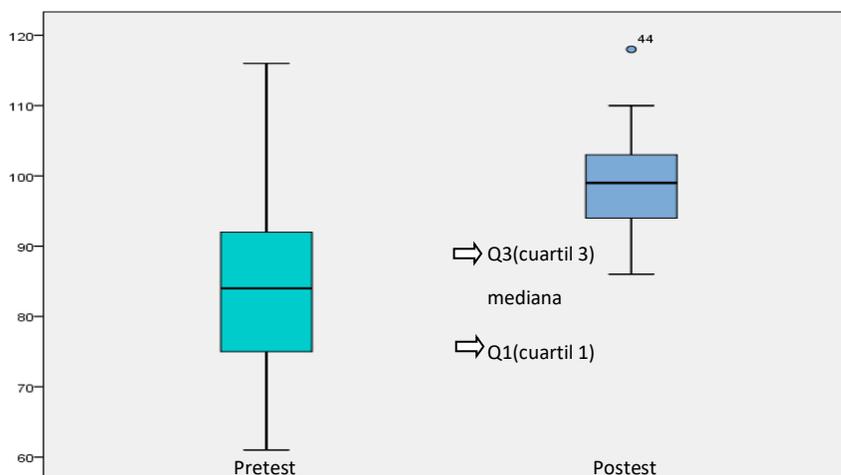


Figura 78. Diagrama de cajas del pretest y el posttest. Fuente: Programa Estadístico SPSS.

En el pretest se observa que el valor mínimo es 62 y el valor máximo es 116, lo que significa que el 50% del pretest fluctúa entre estos valores puesto que cada cuartil corresponde al 25%. En el posttest se localizan los puntajes más altos en donde el valor mínimo es 86 y el máximo 118, lo que quiere decir que el 50% del posttest oscila entre estos datos. El punto que se observa separado es un valor extremo o atípico y corresponde al estudiante 44. En el diagrama también se observa que hay una diferencia significativa en las puntuaciones iniciales entre el pretest y el posttest. Esta diferencia se amplía mucho más en las puntuaciones finales. Se concluye que hay una diferencia significativa en el aprendizaje de los estudiantes antes y después de la intervención.

En cuanto a la prueba t de student, reveló una diferencia significativa entre las medias estadísticas de los dos test, en donde el pretest obtuvo un valor de la media de 83.73 y el posttest de 98.75. Por consiguiente, existe una diferencia referida al nivel de conocimientos del inglés y al aprendizaje de los estudiantes al iniciar y finalizar la intervención, siendo menor el nivel del desempeño en las habilidades antes de la intervención y mayor después de la misma. De esta forma, se comprueba la efectividad

de la variable independiente syllabus sobre la variable dependiente o competencia comunicativa de la lengua extranjera en los estudiantes.

En la prueba correlacional, el valor del Coeficiente de Pearson fue de 0.69 que es una correlación positiva considerable según la tabla de rangos. Esto significa que si existe relación entre el pretest y el posttest, y que la fuerza o el grado de asociación de esa relación es considerable, pues los cambios que se realizaron en el proceso de enseñanza y aprendizaje incidieron en el desempeño de los estudiantes para mejorarlo. En consecuencia, se acepta la hipótesis de la investigación, que consiste en que la implementación de un syllabus influye de manera positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I. E. M. Cristo Rey.

En este trabajo de tesis la pregunta de investigación busca el efecto de la implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de la I. E. M. Cristo Rey. Según la prueba correlacional, existe una relación directa considerable entre la variable dependiente y la variable independiente. Partiendo de esta premisa, si se aplica un estímulo a una, la otra cambia, o si la una crece, la otra también lo hace, como se observa en los diagramas de dispersión. Por esta razón y respondiendo la pregunta de investigación, si se modifica la metodología de enseñanza del inglés ya sea incorporando nuevas estrategias o apoyando los contenidos temáticos en las herramientas tecnológicas, las habilidades de los estudiantes también se modifican, se desarrollan de una manera más efectiva y positiva repercutiendo estos cambios en su desempeño.

Así pues, cuanto más se mejoró la calidad de la educación por medio del syllabus, a

través de la planeación de estrategias, metodologías, herramientas tecnológicas y actividades motivantes, más se desarrolló la competencia comunicativa en los estudiantes. Evidencia de ello es el incremento de las puntuaciones en todas las habilidades del inglés destacándose la de escuchar en el postest, como efecto de la implementación de esa herramienta educativa y el cambio de actitud de los educandos hacia la asignatura. Con todo, se logró cumplir el objetivo de la tesis, que es determinar el efecto de la implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la Competencia Comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I. E. M. Cristo Rey.

5.2 Características del syllabus para desarrollar la competencia comunicativa en inglés.

Respondiendo a la primera pregunta derivada de este estudio sobre cuáles son las características de un syllabus para desarrollar la competencia comunicativa en inglés de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, a continuación se discuten las características principales del syllabus diseñado exprofeso para desarrollar la competencia comunicativa.

En la intervención, los objetivos del syllabus se centraron en el desarrollo de la competencia comunicativa del inglés abarcando las cuatro habilidades lingüísticas. Los objetivos del syllabus se alcanzaron ya que se logró mejorar el desempeño de los estudiantes en las cuatro habilidades lingüísticas del inglés y además, estuvieron de acuerdo con aquellos propuestos en el Esquema Curricular Sugerido por el MEN (2016). Entre los objetivos que se cumplieron se encuentra por ejemplo el cuarto, que según el syllabus consiste en “Intercambiar información oral sobre temas de interés general y personal en debates” (p.82). Este objetivo estuvo enfocado en desarrollar la habilidad de

hablar en inglés, evidenciándose en el desempeño de los estudiantes al participar en las socializaciones, exposiciones, debates y discusiones. En general los estudiantes realizaron las actividades propuestas con agrado y con un buen nivel de inglés de acuerdo con los resultados obtenidos basados en la rúbrica para cada clase.

Estos resultados son equiparables con los encontrados por Martínez y Rodríguez (2014), quienes diseñaron e implementaron un syllabus basado en contenidos y en el aprendizaje significativo para la enseñanza del inglés en el segundo ciclo. El syllabus contenía las unidades, temas, vocabulario, contenido de lengua, habilidades comunicativas, estándares, recursos, evaluación y áreas integradas. Para evidenciar el resultado de la implementación del syllabus se diseñó una rúbrica de pertinencia. Al igual que en el presente estudio, los investigadores concluyeron que hubo una evolución en el diseño de los planes de clase ya que al comienzo se empleaban temas sin coherencia alguna y tras la implementación del syllabus las temáticas estaban secuenciadas por unidades elaboradas en torno a temas en común.

Asimismo, una investigación comparable con la presente, es la realizada por Garnica (2017), quien llevó a cabo un reajuste del syllabus en el área de inglés de la IED Francisco Miranda. El reajuste consistió en hacer un énfasis en las competencias comunicativas del inglés en la educación media fortalecida de dicho instituto. Para ello, se planearon los contenidos y programas de estudio con formatos basados en indicadores de desempeño, competencias, estrategias y logros para realizar en la Media. Los resultados de esta tesis son semejantes a los obtenidos en la presente investigación en el sentido de que mediante el reajuste se logró el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes, se establecieron nuevas metodologías de desarrollo de la clase de inglés y se realizó la articulación de esta con otras áreas.

En esta investigación se tuvieron en cuenta competencias relacionadas con la escucha, la lectura, la escritura, los monólogos y la conversación que han sido establecidas por el MEN (2006) para la enseñanza del idioma inglés. Según este organismo, las competencias hacen referencia a los saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que le permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado. La competencia se constituye en una orientación fundamental para los docentes con el fin de tener claridad sobre qué meta se espera que alcancen los jóvenes. La meta fijada por el MEN (2006) es lograr en el grado undécimo el nivel B1 de inglés, propuesto en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2002). En la intervención se desarrollaron las competencias propuestas en el syllabus, mejorando el nivel de cada una de las habilidades lingüísticas. Por otra parte, es importante resaltar que los estudiantes trabajaron con bastante motivación en actividades relativamente nuevas para ellos, relacionadas con las habilidades de escuchar y hablar, y que no se habían contemplado antes de la intervención.

Hablando de los contenidos, para la intervención se tomó como eje “acciones de sostenibilidad” el cual apunta a los 17 objetivos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018), enfatizando en derechos humanos y problemáticas sociales de la actualidad. En el marco de estas temáticas se desarrollaron en el aula los contenidos lexicales, gramaticales, pronunciación, discurso, y el aspecto sociolingüístico que figuran en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas extranjeras del MEN (2006). Hablar con los estudiantes sobre problemas sociales, por ejemplo, fue un éxito porque sintieron que realmente aportaron soluciones a las dificultades que enfrentan en la casa, en el colegio, en las veredas, en el corregimiento y en la ciudad. Durante esta reflexión mostraron bastante interés ya que hablaron de su contexto, notándose el esfuerzo por

hacerlo en inglés y lo hicieron muy bien; fue una fortaleza poder contextualizar el conocimiento siguiendo los contenidos sugeridos por el MEN.

Durante la intervención, se aplicó una metodología constructivista basada en la teoría de Piaget y teniendo en cuenta también que el modelo pedagógico de la institución Cristo Rey es Constructivista Social. Según los autores Saldarriaga-Zambrano et al. (2016), en el constructivismo el conocimiento es una construcción propia del sujeto que se produce como resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales. El ser humano se concibe como un ente autogestor que es capaz de procesar la información obtenida del entorno, interpretarla de acuerdo con las experiencias previas, y convertirla en un conocimiento nuevo.

Teniendo en cuenta estos postulados, durante la intervención el estudiante fue el centro del proceso de aprendizaje con el fin de desarrollar la competencia comunicativa basada en la resolución de problemas, tareas y proyectos. A través de esta metodología, el estudiante aplicó sus conocimientos previos y los nuevos para la resolución de problemas que afectan su entorno familiar, escolar y regional; también prepararon exposiciones, socializaciones, discusiones, debates, siempre con material de apoyo como carteles, fichas, presentaciones con diapositivas, afiches, entre otros; por su parte la docente propició los espacios para esta metodología, convirtiéndose en una mediadora o facilitadora haciendo que los estudiantes fueran creativos y propositivos en sus trabajos.

Se puede afirmar que la propuesta metodológica fue positiva para el aprendizaje de los estudiantes porque participaron en estos procesos con bastante agrado, atención, interés, haciendo unas tareas, proyectos y propuestas bien estructuradas, alcanzando buenos niveles de aprendizaje de acuerdo con las rúbricas para cada plan de clase. La

metodología aplicada, misma que es sugerida por el MEN, fue adoptada por los estudiantes satisfactoriamente porque incluyeron actividades novedosas para ellos y les pareció fácil realizarlas porque se hicieron paso a paso hasta llegar al trabajo final. Se agrega además que esta metodología les ayudó a mitigar la timidez cultural que los identifica, convirtiéndolos en jóvenes más abiertos al conocimiento, participativos, críticos y emprendedores y sin miedo a hablar ante el público en inglés.

Otra parte importante del syllabus diseñado exprofeso es la evaluación. En la intervención se siguió la ruta evaluativa recomendada por el MEN (2016), denominada evaluación formativa, que consiste en que la docente realiza un seguimiento a sus estudiantes observando en ellos el progreso del aprendizaje; así mismo, se realizó una evaluación sumativa para valorar el desempeño de los estudiantes y los productos realizados. Para esto se aplicó una serie de guías o rúbricas que permitieron al estudiante tener claro lo que esperaba de la clase y lo que la docente le exigía a la hora de presentar las actividades. Los resultados finales de evaluación fueron satisfactorios destacando el esfuerzo realizado por los jóvenes del grado undécimo para presentar los trabajos finales con desempeños alto (4.0 - 4.5) y superior (4.6 – 5.0). Finalmente, se puede concluir que se alcanzó el primer objetivo específico determinando las características de un syllabus de acuerdo con el MEN (2016).

5.3 Características de una clase de inglés

Respondiendo a la segunda pregunta específica de esta investigación sobre qué características tiene una clase de inglés cuando ha sido planeada para desarrollar la competencia comunicativa, para la intervención se diseñaron cinco planes de clase orientados por el syllabus propuesto, determinando que las características de una clase de inglés son las que se discuten a continuación.

Se retomaron y seleccionaron los estándares de competencias y objetivos del syllabus; se determinaron las funciones de la lengua en los aspectos lingüístico, pragmático y sociolingüístico para cada plan de clase, lo mismo se hizo con los contenidos y las actividades; se determinó los indicadores de desempeño para facilitar el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, clasificándolos de acuerdo con los tres saberes que figuran en los Estándares Básicos de Competencias para lenguas extranjeras del MEN (2006) que son el Saber, Saber Hacer y Saber Ser; además, se transversalizaron las temáticas con las respectivas áreas del conocimiento. Los planes de clase diseñados fueron aplicados llevando a la práctica cada uno de ellos en un tiempo de dos semanas.

Hablando específicamente de la parte de actividades, cada plan se dividió en dos partes, la primera se denominó “presentación”, y fue el momento en el que la docente a través de varias e innovadoras actividades, hizo que los estudiantes incorporaran vocabulario nuevo, manejaran estructuras gramaticales, practicasen pronunciación y conocieran la temática a desarrollar; la segunda parte se denominó “práctica”, donde la docente hizo que los estudiantes aplicaran los conocimientos adquiridos en la primera parte por medio de otras actividades y presentaran un trabajo final que fue compartido con sus compañeros. Todas las actividades planeadas permitieron desarrollar la competencia comunicativa del idioma inglés. En cuanto a la evaluación, se hizo el seguimiento a los estudiantes de acuerdo con los indicadores de desempeño y con la rúbrica que se elaboró para cada plan de clase.

El organizar una clase de inglés por medio de un plan con las anteriores características hizo que los estudiantes se mostraran motivados, pero sobre todo con la confianza necesaria para sentirse capaces de realizar participaciones espontáneas en el proceso y

socializar los trabajos finales con actitud, pronunciación y fluidez apropiadas. Un estudiante motivado tiene la voluntad y el interés de aprender todo lo relacionado con su entorno, adquiere cierto comportamiento, mantiene su actividad o la modifica, está predispuesto hacia lo que se le quiere enseñar y participa activamente en los trabajos escolares, según lo explica Piaget (1998).

Adicionalmente, los aprendizajes fueron satisfactorios para los estudiantes y para la docente porque cada plan de clase se llevó a cabo con planeación y organización; cualidades que se reflejaron en el aula de clase con estudiantes motivados frente a elementos nuevos en su proceso de aprendizaje, como el uso de herramientas tecnológicas, entre estas se cuentan páginas web, plataformas, redes sociales y con ellas, videos, audios, consultas y material de apoyo, sin dejar de lado recursos como fichas, guías, el manejo del cuaderno y del diccionario entre otras, las cuales hicieron que los estudiantes avanzaran en sus habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir.

Concluyendo, se puede afirmar que la organización de una clase de inglés diseñando y aplicando planes de clase basados en el syllabus diseñado exprofeso, fue positivo ya que su aplicación ayudó al desarrollo de la competencia comunicativa del idioma. De esta manera se alcanzó el segundo objetivo específico, que es determinar las características que tiene una clase de inglés cuando ha sido planeada para desarrollar la competencia comunicativa.

5.4 Identificación de las estrategias didácticas

Respondiendo a la tercera pregunta específica, sobre cuáles son las estrategias didácticas que se pueden contemplar en un syllabus basado en el desarrollo de la competencia comunicativa, es necesario comenzar expresando que la creación de un syllabus exprofeso para esta intervención se convirtió en una estrategia pedagógica que

se enfocó en el desarrollo de la competencia comunicativa y junto con él, el diseño de cinco planes de clase pensados exclusivamente para el contexto y de acuerdo con los lineamientos del MEN.

Las tecnologías sin duda constituyen una estrategia efectiva cuando de desarrollar la competencia comunicativa se trata. Los usos y beneficios que ofrecen las TIC en el sector educativo son ampliamente reconocidos, particularmente en la enseñanza de las lenguas extranjeras como el inglés. Según Rico (2017), mediante las tecnologías se construye el conocimiento de la lengua extranjera a través de diferentes fuentes como redes sociales, blogs, chats o videos que contienen una información muy variada. Para Rico (2017) la primera habilidad que se potencia es la destreza oral de los estudiantes. En este caso, son útiles las aplicaciones de video como Youtube o las series de películas en versión original. Mediante estos recursos, los estudiantes pueden escuchar a hablantes nativos, mejorando la comprensión, pronunciación y el lenguaje gestual. Utilizando estas herramientas los estudiantes tuvieron la oportunidad de adquirir un conocimiento contextualizado y de una manera diferente a la tradicional.

Una de las herramientas tecnológicas que favoreció el aprendizaje en el contexto de esta investigación fue precisamente el portal de internet YouTube, en donde los jóvenes observaron videos sobre las problemáticas que enfrentan los adolescentes, para luego ofrecer alternativas de solución a dichos problemas, espacio que invitó a los estudiantes a la reflexión.

Otra estrategia que se aplicó fue el juego Jigsaw. Respecto a los juegos, Castrillón (2017) señala que pueden tener una influencia positiva en la adquisición de una segunda lengua. Subraya que el aprendizaje de otra lengua es de vital importancia en la sociedad y gracias a la implementación de los juegos en el aula, los profesores tienen una

herramienta de motivación que, a la luz de la teoría constructivista, permite a los estudiantes expresar sus sentimientos de una manera lúdica, mientras se aprende y crea un mejor ambiente en el salón de clase. El método de Jigsaw consistió en dividir al grupo de estudiantes en dos subgrupos A y B. Los miembros del grupo A presentaron situaciones que generan conflictos entre las familias y el grupo B ofreció alternativas de solución a los problemas. Con este juego de roles, los estudiantes identificaron las ideas principales de diferentes textos escritos y orales, expresaron sus puntos de vista, defendieron sus propuestas con argumentos e intercambiaron opiniones de forma oral sobre los temas analizados.

Una estrategia que llamó la atención fue el uso del navegador Google, en donde los estudiantes consultaron información relevante sobre tres personajes destacados (Gandhi, Madre Teresa, Nelson Mandela). Inicialmente, escribieron características de los personajes y luego socializaron el material consultado y resolvieron algunos interrogantes. También se utilizó como estrategia el programa Power Point para hacer presentaciones sobre cómo ser un buen ciudadano. Durante la presentación, los estudiantes participaron oralmente aportando ejemplos reales para cada idea. La importancia de esta estrategia radica en que al utilizar las diapositivas como apoyo en las exposiciones, los estudiantes adquieren seguridad frente a un público.

La comprensión de textos cortos y de mediana extensión fue una actividad que se convirtió en estrategia pedagógica ya que se trabajaron de forma diferente a la usual descubriendo vocabulario, expresiones y estructuras gramaticales implícitas, de tal manera que luego en la producción de texto fue fácil para los estudiantes construir oraciones y párrafos correctamente. Como actividad final realizaron la presentación de un ensayo. Según Solé (1998), para comprender el lenguaje escrito se debe tener en

cuenta el texto, su forma y su contenido; el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos sobre el tema que se va a abordar en la lectura, y además aportar puntos de vista de acuerdo con la propia experiencia. Por consiguiente, los textos que se elijan en el salón de clase deben ser interesantes y acordes con la edad de los estudiantes. Uno de los temas que se eligió para la comprensión de lectura fue la vulneración de derechos de los adolescentes, en donde los estudiantes utilizaron los conocimientos previos sobre vocabulario y algunas ideas que ya conocían sobre el tema.

Una estrategia tecnológica muy útil en la enseñanza y el aprendizaje del inglés son los audios. Para trabajar sobre los derechos humanos, la docente aplicó esta estrategia, de tal manera que después de realizar varias actividades sobre este tema y con el fin de complementar y reforzar los conocimientos, presentó un audio denominado “Human Rights” que se encuentra en la página web Colombia Aprende del MEN. La actividad consistió en escuchar el audio en varias oportunidades y posteriormente identificar los derechos humanos sobre los que hablan diferentes personajes. Este ejercicio no solo apoyó el desarrollo de la habilidad sino también el conocimiento de los derechos humanos.

Es importante mencionar que el ejercicio de la comprensión de texto y la elaboración de material de apoyo para las exposiciones se convirtieron también en una nueva estrategia. Estas son actividades que la mayoría de los docentes realiza en clase; en este caso, lo novedoso consistió en la manera didáctica de llevarlas a cabo al interior del aula escolar. Se planeó además actividades como la lectura de textos sobre la vulneración de los derechos, e identificación de las ideas principales, ejercicios de selección múltiple sobre el mismo tema y oraciones incompletas. Cuando los estudiantes interiorizaron el tema la vulneración de los derechos, a través de identificación de las ideas principales,

ejercicios de selección múltiple y oraciones incompletas, los estudiantes pudieron plasmar ideas propias en el diseño de un cartel con contenidos propios sobre los derechos de los estudiantes en casa, en el colegio, en el barrio, para finalmente exponerlo ante la clase.

Para los jóvenes la estrategia de la observación de videos musicales en YouTube es muy motivante. Este tipo de recursos se utiliza para hacer más eficaz el proceso de aprendizaje de una lengua. Las canciones ofrecen un contacto real del estudiante con el idioma que está aprendiendo por la autenticidad de los elementos propios de este, tales como la pronunciación, el vocabulario y las estructuras gramaticales, según lo expone Sánchez (2014). Por su parte Jiménez (2020) explica, que mediante el uso de canciones en el salón de clase el estudiante se acerca al idioma y adopta de ellas las expresiones y el vocabulario. Por esta razón, es posible afirmar que las canciones facilitan y ayudan al aprendizaje de las habilidades de comprensión oral y escrita del inglés. Además, el docente logra hacer de su clase un momento muy productivo y divertido a la vez ya que el estudiante se siente parte útil de su clase, participando y practicando con sus compañeros la lengua extranjera.

En este orden de ideas, para explicar el tema sobre medio ambiente la docente presentó un video musical basado en este tema y después de observarlo con atención, los estudiantes expresaron en forma oral sus reflexiones personales sobre su contenido. El video es "What about us" de Michael Jackson y fue reproducido en el televisor del salón de clase. Con el video los estudiantes enriquecieron su vocabulario en palabras, frases, oraciones; también expresaron oralmente lo que sucede en el video, reflexionando al mismo tiempo sobre la situación ambiental en la actualidad. Motivados por el video los alumnos continuaron realizando las demás actividades.

Como parte de una práctica, la siguiente estrategia fue crear un proyecto. Los estudiantes establecieron una organización juvenil de voluntarios hablando principalmente de: darle un nombre a la organización o fundación, para quién es la organización, cuál es el objetivo de ésta, qué hace la organización y cómo conseguir voluntarios. Seguidamente, los estudiantes diseñaron y elaboraron un afiche con la información anterior y luego socializaron sus proyectos con el apoyo del cartel que elaboraron previamente. Con este proyecto, los estudiantes dieron solución a un problema social a través de una organización o fundación, además de practicar la habilidad lingüística de hablar.

Otra estrategia didáctica que se aplicó en la intervención diseñada para esta investigación fue el mapa mental. Según Coral (2016), los mapas mentales son organizadores gráficos que se utilizan para hacer visible una estructura que integra conceptos o ideas sobre un tema específico. Una característica de estos mapas es su claridad y atractivo visual pues facilitan la síntesis y la memorización. Los estudiantes lo pueden elaborar para comprender mejor los temas complicados para ellos, construyéndolos de forma sencilla y resumida e incorporando imágenes alusivas al tema.

El mapa mental fue muy funcional en la clase porque con él, los estudiantes enriquecieron su vocabulario sobre el tema el mundo ideal, les permitió asociar ideas y resumir un contenido. Luego de trabajar con el mapa mental se continuó con otras actividades igualmente importantes como, escuchar el audio de una entrevista a un personaje que creó una organización para ayudar a los niños en situación de calle y la realización de una exposición sobre el mundo ideal con el apoyo de una serie de diapositivas. Todas las estrategias de aprendizaje aplicadas durante la intervención

fueron acertadas porque ayudaron a desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas del idioma inglés.

En conclusión y tomando como evidencia el incremento en las puntuaciones de los estudiantes en todas las destrezas del inglés, y su cambio de actitud hacia la asignatura como efecto de la implementación del syllabus, es posible afirmar que se logró cumplir el objetivo general de la tesis que es determinar el efecto de la implementación de un syllabus diseñado expreso para el desarrollo de la Competencia Comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11º de la I. E. M. Cristo Rey. De igual manera, se alcanzó el segundo objetivo específico de la investigación relacionado con determinar las características de una clase de inglés cuando ha sido planeada para desarrollar las competencias comunicativas. En cuanto tercer objetivo específico, este se logró cumplir y consiste en identificar las estrategias didácticas que se pueden contemplar en un syllabus basado en dichas competencias. Entre estas estrategias, las que motivaron más a los estudiantes se encuentran la observación de videos musicales en youtube, audios y el uso del navegador Google para hacer consultas sobre personajes destacados a nivel mundial.

Es necesario comprender que el aprendizaje del idioma inglés es un proceso en el que intervienen diferentes factores que se relacionan con el estudiante y su entorno. Si bien al terminar la intervención no podemos llamar al grupo de jóvenes “expertos” en el manejo de las cuatro habilidades, queda demostrado que al implementar un syllabus con todos sus elementos bien planificados, es posible mejorar su desempeño en la competencia comunicativa. Las pautas que aquí se describen constituyen el inicio de una manera diferente de enseñar el idioma dentro de la institución Cristo Rey y posiblemente lo sea para todas las instituciones educativas rurales del sector. De esta manera se brinda

a los estudiantes bases más sólidas con miras al siguiente paso en su vida académica que es la educación superior.

Conclusiones

Se alcanzó el objetivo general de la investigación, determinar el efecto de la implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I. E. M. Cristo Rey. Durante la intervención se aplicaron estrategias basadas en competencias y en el enfoque comunicativo del idioma inglés según lo establece el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y bajo el contexto de los principios constructivistas, en donde el estudiante fue el protagonista del proceso educativo y la docente la facilitadora del conocimiento y guía que comprende las necesidades de sus alumnos. Igualmente, se alcanzaron los objetivos específicos de la tesis que consisten en determinar las características de un syllabus para el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés según el Ministerio de Educación Nacional, determinar las características de una clase de inglés cuando ha sido planeada para desarrollar las competencias comunicativas, e identificar las estrategias didácticas que se pueden contemplar en un syllabus basado en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Antes de la intervención los estudiantes evidenciaron un bajo desempeño en lo referente a la competencia comunicativa del idioma inglés, y a la aplicación en enfoques diferentes al comunicativo por parte de los docentes en años anteriores; por consiguiente, los estudiantes no usaban la lengua extranjera para comunicarse, no había interacción y no desarrollaban las habilidades lingüísticas en igualdad de condiciones. Durante el tratamiento, los estudiantes experimentaron una recuperación gradual en el manejo de las destrezas y por lo tanto del idioma, como lo mostraron las pruebas estadísticas. La habilidad que más les gustó practicar fue hablar y la que mayor puntuación obtuvo fue escuchar.

Las herramientas tecnológicas juegan un papel fundamental en el proceso educativo. Son factores motivantes que predisponen a los estudiantes de manera positiva y fomentan su participación en la adquisición de los nuevos aprendizajes. La estrategia que más llamó la atención fue la utilización de audios y videos. Al iniciar la actividad, los estudiantes presentaron dificultades para comprender los textos orales, razón por la cual se realizaron varias repeticiones del audio. Es por esto que en los planes de clase el docente debe incluir actividades que ayuden a desarrollar la habilidad de la escucha, utilizando diferentes voces, acentos y ritmos. Al finalizar la intervención los resultados en esta habilidad fueron muy satisfactorios. La elaboración de estrategias didácticas depende en gran parte de la creatividad del docente, pero no se debe dejar de lado otras actividades que también son muy útiles en el manejo de competencias, como el desarrollo de guías, el trabajo colaborativo, la exposición de trabajos y la elaboración de material de apoyo, entre otros.

La estructuración de un syllabus con enfoque comunicativo en inglés obedece a un conjunto de normas preestablecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En este caso se dio cumplimiento a los requisitos relacionados con la identificación del tema general para desarrollar, trazar la meta a lograr al final del curso, tener en cuenta los aspectos que estudia la competencia comunicativa como el lingüístico, el pragmático y el sociolingüístico, plantear los objetivos alrededor del desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua extranjera, tener en cuenta los estándares de la asignatura, relacionados con las habilidades o destrezas de comprensión y producción, planear el desarrollo de los temas con base en los indicadores de desempeño saber, saber hacer y saber ser, planear los contenidos de acuerdo a las funciones de la lengua, elegir la ruta metodológica de enseñanza más adecuada basada en tareas, proyectos o problemas,

por último, evaluar los conocimientos de acuerdo con los criterios “del aprendizaje” (sumativo) y “para el aprendizaje” (formativo) utilizando rúbricas evaluativas.

Asimismo, los planes de clase deben contar con estándares de competencia de la lengua extranjera que para la intervención se agruparon en el habla, la escucha, la lectura, la escritura, los monólogos y la conversación; objetivos o lo que se espera lograr, por ejemplo expresar puntos de vista propios, identificar información explícita e implícita de diferentes textos, estructurar textos de diferentes tipos o intercambiar información oral sobre temas de interés general y personal; funciones o usos de la lengua, por ejemplo expresar opiniones sobre temas definidos, justificar puntos de vista, expresar acuerdos y desacuerdos o defender una propuesta con argumentos válidos; indicadores de desempeño como el saber, saber hacer y saber ser, la transversalidad o temas que se van a enlazar con otras áreas del conocimiento, los contenidos o temas a tratar, las actividades propuestas por el docente y que se van a desarrollar durante la clase como las consultas o la socialización de las tareas realizadas, descripción de las prácticas sobre los temas aprendidos, descripción de las actividades de producción de los estudiantes, la identificación del instrumento para realizar la evaluación de los conocimientos y por último, la elección de los materiales que se requieren para desarrollar la clase. Con los anteriores elementos, se planifica el desarrollo de la clase y se organizan las actividades en concordancia con los objetivos que se desean alcanzar. El plan de clase es una guía de apoyo para el docente en su quehacer pedagógico con el grupo, pues le permite organizar los temas, las herramientas y las metodologías más adecuadas para impartir el conocimiento de una manera efectiva.

La enseñanza del idioma extranjero inglés con enfoque comunicativo no solo consiste en identificar las formas verbales, gramaticales o sintácticas, el propósito es lograr que

los estudiantes desarrollen las habilidades lingüísticas para que puedan usar el lenguaje en situaciones reales. Para ello, se requiere que las metodologías de enseñanza se ajusten al enfoque a partir de los primeros años de la educación básica primaria; por consiguiente el lapso de tiempo durante el cual se realizó la intervención no es suficiente para alcanzar el objetivo del enfoque en un 100%; aun así, queda sentado el precedente de lo que los estudiantes pueden conseguir en términos de aprendizaje y desempeño al implementar un syllabus diseñado exprofeso para desarrollar la competencia comunicativa, del cual se derivan unos planes de clase con los elementos ya mencionados, e involucrar en el proceso educativo una variedad de estrategias didácticas incluyendo en ellas las herramientas tecnológicas.

El aprendizaje del idioma inglés implica el manejo de las cuatro habilidades lingüísticas. Un factor motivante para los estudiantes durante la intervención fue la práctica de las cuatro habilidades. Por los resultados positivos obtenidos en este estudio se puede afirmar que los estudiantes no quieren leer y escribir solamente, ellos desean poner en práctica sus aprendizajes, entender el mensaje cuando otras personas hablan y participar en diálogos, exposiciones y socializaciones utilizando la lengua extranjera. Es necesario brindar a los estudiantes espacios para leer, escribir, escuchar y hablar.

Fortalezas: Entre las fortalezas de la investigación se cuentan los resultados positivos de la misma al lograr el objetivo principal que fue el de determinar el efecto de un syllabus sobre la competencia comunicativa de inglés aplicando los cinco planes de clase. Los estudiantes fueron los beneficiarios directos del estudio toda vez que desarrollaron habilidades, mejoraron su desempeño y adquirieron otra perspectiva del aprendizaje del inglés desde situaciones y contextos reales de comunicación. El uso de herramientas

tecnológicas facilitó y dinamizó las prácticas sobre hablar, escuchar, leer y escribir de inglés y fue un factor motivante para los alumnos.

Se considera una fortaleza y aporte importante de esta investigación el evidenciar la importancia de la planeación en la labor docente. Generalmente los maestros que han laborado por varios años tienen el convencimiento de saber muy bien su área de desempeño, por lo tanto creen que no necesitan de una planeación de su trabajo dentro del aula y en consecuencia se presenta mucha improvisación; sin embargo, los docentes son los llamados a actualizar sus conocimientos, a innovar, a estar dispuestos al cambio acorde con los tiempos nuevos y los diferentes contextos. Es el momento de decir “no” a la improvisación y darle paso a la planeación de las clases para que los estudiantes mejoren sus desempeños, se motiven y sean capaces de enfrentar el mundo globalizado y cambiante.

Oportunidades: Las estrategias didácticas contempladas como una oportunidad se pueden expandir y aplicar a nivel de todos los establecimientos educativos rurales y urbanos del municipio, con el objeto de apoyar a los docentes que laboran en el campo de la enseñanza del inglés. En otro aspecto, a los jóvenes que han nacido y crecido en la era digital se les facilita el manejo de las herramientas tecnológicas; esta característica es una oportunidad que se puede aprovechar para incorporar estas herramientas al aula de inglés, como se indica en esta investigación. El syllabus en sí mismo y sus planes de clase constituyen una oportunidad para avanzar en materia de la enseñanza del inglés en las instituciones educativas rurales y para cambiar el paradigma tradicional del proceso educativo por otro que se ajuste mejor a las necesidades de los aprendices y de acuerdo con las exigencias que ha traído consigo el fenómeno de la globalización. Al

otorgarle el enfoque comunicativo al inglés los estudiantes egresan de la secundaria con bases más firmes y seguras para continuar con su proceso educativo.

Debilidades: Probablemente el factor tiempo sea una debilidad en este estudio teniendo en cuenta que la planificación del tiempo para el desarrollo de un syllabus es fundamental. El syllabus diseñado en este estudio se compone de cinco planes de clase, cada uno de ellos se aplicó en un tiempo de seis horas que corresponden a dos semanas académicas. Los objetivos se alcanzaron porque se contó con el tiempo indicado y porque se presentó la oportunidad de reforzar conocimientos durante dos horas semanales adicionales de manera virtual. Se aclara que gracias a esto se llegó a buen término con la intervención, ya que en condiciones normales es probable que el desarrollo de un plan de clase hubiese tomado tres semanas.

Para efectos de desarrollar los planes de clase y las actividades de la mejor manera, se trabajó con grupos de 12 a 15 estudiantes por sesión con una intensidad de seis a ocho horas por cada plan, obteniendo buenos resultados. Como debilidad, es posible que no se logren los mismos resultados trabajando con 30 o más estudiantes con una intensidad de seis horas o menos por cada plan de clase. Al organizar grupos pequeños de estudiantes, se facilita su manejo y cada integrante recibe mucha más atención y retroalimentación por parte del docente, y como consecuencia de ello el aprendizaje es más significativo. Otro aspecto que se puede catalogar como una debilidad es el hecho de que el syllabus no está articulado con otras áreas del conocimiento incluidas en el plan de estudios del grado undécimo como ciencias naturales, ciencias sociales o matemáticas. Para lograr la transversalidad del inglés con las temáticas de otras disciplinas es necesario capacitar al docente en otras áreas del currículo, aspecto que

depende de los directivos de la institución y de la voluntad e interés que tengan los maestros en formarse para incursionar en otras disciplinas.

Continuando con las debilidades de la investigación, la situación de la pandemia ha agravado las problemáticas relacionadas con el estrés, la depresión, el alcoholismo y los problemas intrafamiliares en los que se encuentran inmersos los estudiantes. Por consiguiente, es difícil mantenerlos motivados en el aula, por esta razón la docente debe recurrir a su creatividad para planificar estrategias y utilizar herramientas que sirvan para impartir el conocimiento y que a la vez sean interesantes y motivantes para los estudiantes durante el desarrollo de los contenidos.

Amenazas: actualmente, existe un proyecto en la Secretaría de Educación Municipal avalado por el MEN en donde se pretende cambiar el nivel de desempeño de competencia en inglés exigido para los estudiantes del último grado de secundaria. Según estos entes gubernamentales el nivel de desempeño en inglés que deberán manejar los estudiantes ya no será B1 o intermedio sino A2, lo que daría lugar a un retroceso en la manera de enseñar el inglés y en general al proceso educativo, por cuanto los jóvenes terminarían la secundaria con bases débiles para enfrentar las pruebas Saber 11 exigidas por el Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación (ICFES). De lo anterior también se deduce que al gobierno actual no le interesa que los jóvenes se eduquen y preparen en el dominio de un segundo idioma como es el inglés.

En el aspecto económico es una amenaza a esta investigación la disminución de los recursos destinados para la adquisición de tecnología y la mala calidad del servicio de internet que el gobierno contrata para los establecimientos educativos públicos. Como consecuencia, los estudiantes no pueden acceder a las herramientas tecnológicas y cuando lo hacen el servicio de internet es de muy mala calidad, repercutiendo

directamente esta situación en el proceso de aprendizaje del inglés y de otras asignaturas que hacen parte del plan de estudios institucional. Ante esta problemática se espera un cambio de gobierno que ofrezca nuevas posibilidades de acceso a las tecnologías con fines educativos y propuestas de financiación de las mismas.

Esta investigación pretende apoyar a los docentes que laboran en el campo de la enseñanza de la lengua extranjera inglés al presentar un syllabus diseñado bajo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), con unos modelos de planes de clase que al aplicarlos en el grupo arrojaron resultados positivos, evidenciando al final, que sí es posible hacer que los estudiantes desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas. Cabe señalar que, tanto la estructura del syllabus como la del plan de clase tienen aplicabilidad para cualquier grado de escolaridad, siempre y cuando las temáticas que se propongan se acerquen en lo posible al contexto de los estudiantes.

Finalmente, se aspira a que la lectura de este trabajo conduzca a los docentes a reflexionar sobre su rol en el aula y se motiven a continuar su preparación más allá de la licenciatura, a emprender estudios de especialización, maestría o doctorado en educación, con el único fin de apoyar la formación de los estudiantes para que puedan contar con las herramientas necesarias para su futuro.

A partir de este estudio se abren futuras líneas investigativas para profundizar aún más el tema central que aquí se trata. El syllabus puede considerarse como un documento guía que puede hacer parte de las políticas públicas de los establecimientos educativos del municipio de Pasto, para cubrir los vacíos en la enseñanza del inglés como es la competencia comunicativa.

Incorporando las herramientas tecnológicas al proceso educativo, se pueden evaluar

separadamente las destrezas del inglés. Por un lado, se diseñaría una investigación para examinar solamente el habla y la escucha y, por otro lado, se haría una investigación basada en las habilidades de leer y escribir. Para lograr este propósito se implementaría una plataforma multimedia especialmente para el aprendizaje de idiomas en el grado undécimo.

Otra alternativa de investigación es adaptar el syllabus, las temáticas y contenidos focalizados en la competencia comunicativa, para determinar el impacto de la enseñanza del inglés en el grado sexto. Según las investigaciones, los estudiantes que inician el aprendizaje del inglés a temprana edad, logran una mejor comprensión y motivación, comparado con aquellos alumnos que comenzaron a aprender a una edad tardía (Quidel, Del Valle, Arévalo, Ñancuqueo y Ortiz, 2014).

Es posible tomar como referencia el syllabus para hacer un estudio comparativo sobre el rendimiento o desempeño de los estudiantes en la competencia comunicativa en el grado undécimo. En este caso se escogerían dos grupos, uno de los cuales sería el tratamiento control que seguiría con la enseñanza tradicional y el otro, el grupo experimental con el enfoque por competencias mediado por las TIC, de esta manera se establecerían las diferencias entre los dos grupos y se mediría el efecto del cambio.

Un aspecto que se puede mejorar para futuras investigaciones consiste en buscar el efecto del syllabus sobre una muestra más amplia de individuos, esto para obtener resultados más certeros y observar con mayor amplitud dicho efecto. Asimismo, aumentar el periodo de tiempo para ejecutar la intervención implicaría abarcar muchos más temas y actividades para desarrollar con los estudiantes, de esta manera se podrían evidenciar más ampliamente las aptitudes y deficiencias en el manejo de las destrezas, obteniendo resultados más satisfactorios respecto al dominio del inglés.

Referencias

- Acosta, R. (2020). *Enseñanza de las habilidades lingüísticas del Inglés y logro de Competencia Comunicativa*. *Latitude: Multidisciplinary Research Journal*, 1(13), 6-30. <https://revistas.qlu.ac.pa/index.php/latitude/article/view/106>
- Aljohani, M. (2017). *Principles of "Constructivism" in Foreign Language Teaching*. *Journal of Literature and Art Studies*, 7(1), 97-107. <https://www.davidpublisher.org/Public/uploads/Contribute/583d2297ba95a.pdf>
- Álvarez-Espinoza, A. y Balmaceda, C. (2018). *El concepto dialéctico de internalización en Vygotsky: aproximaciones a un debate*. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 8(1), 5-35. <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/493>
- Álvarez, M. C. (2010). *Aprendizaje situado*. Universidad Iberoamericana. <https://es.slideshare.net/sbrizeida/aprendizaje-situado-teoras-cognitivas>
- Arévalo, D. X. & Padilla, C. P. (2016). *Medición de la Confiabilidad del Aprendizaje del Aprendizaje del Programa RStudio mediante Alfa de Cronbach*. *Revista Politécnica*, 37(2), 1-8. https://revistapolitecnica.epn.edu.ec/ojs2/index.php/revista_politecnica2/article/view/469
- Álvarez, Y. y Parra, A. (2015). *Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1513/1/TGT-149.pdf>
- Arévalo, J. M. (2019). *La comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. De la metacognición a la competencia comunicativa*. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 11, 1-22. <http://revistes.urv.cat/index.php/rile>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: introducción a la investigación científica*

(5ªed.). Editorial Episteme, C. A.

Arnau, J. y Bono, R. (2008). *Estudios longitudinales. Modelos de diseño y análisis.*

Escritos de Psicología, 2(1), 32-41. [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=2877964)

[Código=2877964](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=2877964)

Baquero, R. (1998). *Vygotsky y el aprendizaje escolar.* Aique.

Barrera, I. (2009). *Motivación a la lectura en el aula de inglés.* Revista digital Innovación

y experiencias educativas, (22), 1-8. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/enseñanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_22/ISABEL_BARRERA_BENITEZ02.pdf)

[enseñanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_22/ISABEL_BARRERA_](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/enseñanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_22/ISABEL_BARRERA_BENITEZ02.pdf)

[BENITEZ02.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/enseñanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_22/ISABEL_BARRERA_BENITEZ02.pdf)

Barros, R., Tapia, S., Chuchuca, F. y Chuchuca, I. (2018). *Syllabus universitario*

actuante en ciencias pedagógicas, potencialidades y limitaciones en la

Universidad de Guayaquil. Revista Lasallista de Investigación, 15(2), 327-339.

<https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a25>

Bastidas, J. A. (2008). *La investigación en el aprendizaje y la enseñanza del inglés*

como lengua extranjera. Revista Hechos y Proyecciones del lenguaje, (16), 54-

82. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rheprol/article/view/787>

Bejarano, A., Fajardo, A. y Molano, G. (2020). *Modelo pedagógico institucional.*

Iberoamericana, Corporación universitaria. [https://www.iberro.edu.co/wp-content/](https://www.iberro.edu.co/wp-content/uploads/2020/08/Modelo-Pedag%C3%B3gico_compressed.pdf)

[uploads/2020/08/Modelo-Pedag%C3%B3gico_compressed.pdf](https://www.iberro.edu.co/wp-content/uploads/2020/08/Modelo-Pedag%C3%B3gico_compressed.pdf)

Bermúdez, J. R. y Fandiño, Y. J. (2012). *El enfoque bilingüe: perspectivas y tendencias*

en bilingüismo. Revista de la Universidad de La Salle, (59), 99-124.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1309&context=ruls>

Bodner, G. M. (1986). *Constructivism: A theory of knowledge.* Journal of Chemical

Education, 63(10), 873-878. <https://doi.org/10.1021/ed063p873>

- Bono, R. (2012). *Diseños cuasiexperimentales y longitudinales*. Diposit digital, 1-86.
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30783/1/D.%20cuasi%20y%20longitudinales.pdf>
- Borromeo, C. A. (2016). *Redes sociales para la enseñanza de idiomas: el caso de los profesores*. *Revista de Medios y Comunicación*, (48), 41-50.
<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.03>
- Branda, S. A. (2017). *Los distintos enfoques en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda: nuevas tendencias en la literatura contemporánea*. *Revista de Educación*, (11), 99-112. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/reduc/article/view/2120/2443>
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. Longman. <https://octovany.files.wordpress.com/2013/12/ok-teaching-by-principles-h-douglas-brown.pdf>
- Brumfit, C. J. (1989). *The Practice of Communicative Teaching*. Pergamon Press, The British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/F004%20ELT-44%20The%20Practice%20of%20Communicative%20Teaching_v3.pdf
- Cabero, J. (2006). *Bases pedagógicas del e-learning*. *Rusc. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1), 1-10. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v3n1-cabero/265-1182-2-PB.pdf>
- Cajar, F. y Rojas, C. (2015). *Influencia de las TIC en el desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Montessori sede primaria de Pitalito-Huila 2014-Colombia* [Tesis de Maestría, Universidad privada Norbert Wiener].
<http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/515>

- Calero, C. (2019). *La llegada de las nuevas tecnologías a la educación y sus implicaciones*. International Journal of New Education IJNE, 2(2), 21-39.
<https://doi.org/10.24310/IJNE2.2.2019.7449>
- Campbell, D. T. y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (7ª reimpresión). Amorrortu. <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/Campbell-stanley-disec3b1os-experimentales-y-cuasi-experimentales-en-la-investigac3b3n-social.pdf>
- Carino, N. L. (2018). *J. Piaget y L. Vygotsky: Análisis de teorías y sus implicancias en el campo pedagógico* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Luján].
https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/REDIUNLU_0e2811c3cb7ddc7d5e21d9e34f28f2e7
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso. https://books.google.com.co/books/about/Constructivismo_y_educaci%C3%B3n.html?id=I2zg_a-lti4C&redir_esc=y
- Castañeda, H. N., Gómez, A. M. y Londoño, A. M. (2020). Reflexiones sobre la ética de la investigación en Colombia. *Revista El Ágora*, 20(2), 283-297.
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/5144/3780>
- Castellano, A. F., Ninapaytán, D. y Segura, H. A. (2014). *La motivación y su relación con el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del tercer grado de secunda de la Institución Educativa 1283 Okinawa, Ate-vitarte, 2014* [Tesis de especialización, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/703>

- Castillero, O. (2016). *La teoría cognitiva de Jerome Bruner*. Psicología y mente. Consultado el 6 de mayo de 2021 en <https://psicologiaymente.com/psicologia/Teoría-cognitiva-jerome-bruner>
- Castorina, J. A. (1996). *El debate Piaget-Vygotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación*. En J. A. Castorina, M. Kohl, E. Ferreiro y D. Lerner (eds.), *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate* (1ªed.). Paidós Educador. http://historiapsi.com/psico/wp-content/uploads/2020/06/48.-Castorina.-El-debate-Piaget-Vigotsky.-La-b%C3%BAsqueda-de-un-criterio-para-su-evaluaci%C3%B3n.pp_.-9-44.pdf
- Castrillón, L. T. (2017). *Los juegos y su rol en el aprendizaje de una lengua*. Revista La Tercera Orilla, (19), 87-93. <https://doi.org/10.29375/21457190.2893>
- Castro, L. A. (2019). *La enseñanza-aprendizaje del español angloamericanos mediante un enfoque comunicativo interactivo* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/56316/>
- Cigüenza, N. (19 de septiembre de 2019). *Estas son las regiones que más recursos recibirían en el Presupuesto General*. La República. <https://www.larepublica.co/economia/estas-son-las-regiones-que-mas-recursos-recibirian-en-el-presupuesto-general-de-2020-2909926>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5ª ed.). RoutledgeFalmer. <https://ge3143myd.files.wordpress.com/2011/02/research-method-in-education-5th-cohen.pdf>
- Coll, C. (2002). *Concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. https://psicoeducativaweb.files.wordpress.com/2016/05/concepcion_constructivista_de_la_ensenanza_y_el_aprendizaje-03-marzo.pdf

- 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, (69), 153-178. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9094>
- Coll, C. (2014). *Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, Desarrollo psicológico y educación 2. *Psicología de la educación escolar* (2ªed.). Alianza.
- Coll, C. y Marti, E. (2014). *Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación 2*. Psicología de la educación escolar (2ªed.). Alianza.
- Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Corte Constitucional 2015.
- Coral, D. (2016). *Guía para hacer mapas conceptuales y mapas mentales*. Laboratorio de pensamiento y lenguajes. Grupo LEA. <https://lpl.unbosque.edu.co/wp-content/uploads/03-Guia-Mapas-conceptuales.pdf>
- Córdoba, M. (2020). *El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los Estudios Generales*. Nuevo humanismo, 8(1), 91-108. <https://doi.org/10.15359/rnh.8-1.4>
- Cronquist, k. y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El Diálogo.
- Cruz, R. V. y Croda, G. (2017). *Concepciones sobre innovación educativa: elementos para su teorización*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE, 1-10. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0580.pdf>
- Chaves, A. L. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky*.

- Educación, 25(2), 59-65. <https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/ImplicacioneseducativasdelateoriasocioculturaldeVygotsky.pdf>
- Chaves-Montero, A. (Ed.). (2018). *Las TIC como plataforma de teleformación e innovación educativa en las aulas*. Egrecius ediciones. <https://egregius.es/Catalogo/las-tic-como-plataforma-de-teleformacion-e-innovacion-educativa-en-las-aulas/>
- Chávez-Zambano, M. X., Saltos, M. A. y Saltos, C. M. (2017). *La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior*. Revista Científica Dominio de las Ciencias, 3(1), 759-771. <http://dx.doi.org/10.23857/dominio.cien.pocaip.2017.3.mono1.ago.759-771>
- Chiluisa, M. J., Castro, S. J., Chávez, V. V. y Salguero, N. G. (2017). *La lingüística aplicada a la Enseñanza de la lengua*. Boletín Virtual, 6(3), 123-127. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/213>
- Del Vasto, P. (2015). *Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales*. Revista Científica General José María Córdova, 13(16), 121-132. <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v13n16/v13n16a07.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2011). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación Superior Territorios, 11(5), 3-24. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.5.44>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista (2ªed.). McGraw Hill.

- Díaz-Corrales, J. (1996). *Didáctica de las lenguas extranjeras: los enfoques comunicativos*. Servicio de publicaciones UCM, 8, 87-103.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110087A>
- Enríquez, C. (2019). *Aprendizaje del inglés por medio de plataformas virtuales en el aula*. RECIE, 4(2), 1209-1221. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.376>
- Escalante, M. E. (2009). *Didáctica del Inglés I. Antología*. https://issuu.com/unmsm-prolex/docs/did__ctica_del_ingl__s_i
- Escobedo, J. A. (2020). *Desarrollo de Competencias Comunicativas del Inglés desde la Socioformación*. Hexágono Pedagógico, 10(1), 100-120.
<https://doi.org/10.22519/2145888X.1476>
- Espinoza, E., Jaramillo, M., Cun, J. y Pambi, R. (2018). *La implementación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 1(3), 11-17.
<https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/46>
- Fernández, P., Vallejo, G., Livacic, P. y Tuero, E. (2014). *Validez estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad*. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. Anales de Psicología, 30(2), 756-771. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.166911>
- Flores, M. V. (2016). *La globalización como fenómeno político, económico y social*. Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas, 12(34), 26-41.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70946593002>
- Freire, C. (2016). *La importancia del inglés en el comercio internacional*. Revista Empresarial, 10(4), 51-57. <https://dialnet.unirioja.es>
- Frías-Navarro, D. (2021). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un*

- Instrumento de medida*, 1-22. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- García, M. V. y Abanto, W. F. (2017). *Influencia del uso de la plataforma virtual English-Id en el aprendizaje de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés, nivel Pre-intermedio en el CIUPAGU, 2017* [Tesis de Maestría, Universidad privada Antonio Guillermo Urrelo]. <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/635>
- García, N. (2018). *Las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula de inglés: propuesta didáctica* [Tesis de Maestría, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/33482>
- García-Salinas, 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 las Lenguas*, 4(8), 18-41. <https://doi.org/10.26378/rnlael48140>
- Garnica, F. D. (2017). *Programa Media Fortalecida: experiencia de acompañamiento en Reajuste curricular del área de inglés de la IED Francisco de Miranda* [Tesis de Grado, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1285&context=lic_lenguas
- Gilakjani, A. P. y Sabouri, N. B. (2016). *Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review*. *English Language Teaching*, 9, 123-133. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n6p123>
- Gómez, C. y Coll, C. (1999). *De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo*. *Educere*, 3(7), 82-86. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13163/21921924252>

- Gómez, J. F. y Díaz, C. (2020). *Uso de estrategias comunicativas para la habilidad de escucha y su relación con el nivel de inglés de estudiantes universitarios*. Revista Complutense de Educación, 31(4), 413-422. <https://doi.org/10.5209/rced.65406>
- Guerra, J. (2020). *El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano*. Revista Dilemas Contemporáneos: educación, política y valores, (2), 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Gutiérrez, A. (2013). *Planeación diaria de la clase en educación superior: una propuesta*. Revista Científica Atenas, 3(23), 1-21.
<https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048959001.pdf>
- Hechavarría, S. (2012). *Diferencias entre cuestionario y encuesta*. Infomed, Universidad Virtual de salud. Consultado el 27 de mayo de 2020 de <http://uvsfajardo.sld.cu>
- Hernández, A., Ramos, M. P., Placencia, B. M., Indacochea, B., Quimis, A. J. y Moreno, L. A. (2018). *Metodología de la Investigación Científica*. Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S. L. <http://dx.doi.org/10.17993/CcyLI.2018.15>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2ª ed.). McGraw Hill Education
- Hudgson, G. N. y Hoy, G. M. (2018). *Redes sociales y su aporte en el fortalecimiento del aprendizaje del lenguaje en los estudiantes de la básica primaria* [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2804>

Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press. <https://dokumen.pub/on-communicative-competence.html>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (s.f.). *Saber 11 Niveles de desempeño Prueba de inglés*. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1500084/Niveles+de+desempeño+prueba+de+ingles.pdf/795d37dc-e3ee-d037-b926-0fbfc49e8efc>

Isabellesagt. (20 de febrero de 2019). *Y los idiomas más hablados del mundo son...Go*. <https://www.ef.com/cl/blog/language/los-idiomas-mas-hablados-del-mundo/>

Jiménez, T. (2020). *La música como herramienta facilitadora en el aprendizaje del Idioma inglés con estudiantes del Colegio Bachillerato Kléber Franco Cruz-Machala, Ecuador* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/15494/Jimenez_bt.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jonassen, D. (1999). *Designing Constructivist Learning Environments*. 215-239. <http://www.davidlewisphd.com/courses/EDD8121/readings/1999-Jonassen.pdf>

Kozulin, A. (2004). *Vygotsky's theory in the classroom: introduction*. *European Journal of Psychology of Education*, 12(1), 3-7. <http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home10/recursos/general/documentos/pdf/23102009/prflauvygotski.pdf>

Ley 1978 de 2019. *Ley TIC*. 25 de julio de 2019. D.O. No. 51.025.

Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación*. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214.

Ley 1651 de 2013. *Ley de Bilingüismo*. 12 de julio de 2013. D.O. No. 48.849.

Leyva, A. y García, H. (9 de diciembre de 2015). *Andamiaje*. Ambientes de aprendizaje.

Consultado el 6 de mayo de 2021 en <http://marcomachete.blogspot.com/>

- López-Baloy, V. M. (2021). *Estilos de aprendizaje en los estudiantes de inglés de acuerdo al género*. Revista Científica Orbis Cognitiona, 5(1), 50-65.
<https://doi.org/10.48204/j.orbis.v5n1a4>
- López, C. (2018). *Las estrategias de aprendizaje de Rebecca L. Oxford: análisis y praxis a través de "ways to express the future"* [Tesis de Maestría, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10993>
- López, L. A. (2018). *El enfoque comunicativo y aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del Centro de idiomas de la Universidad Nacional "Daniel Alcides Carrión"* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión].
http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/1020/1/T026_04072304_M.pdf
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona. Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/record/163567>
- Lozares, C. (1996). *La teoría de redes sociales*. Papers, Revista de Sociología, 48, 103-126. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v48n0.1814>
- Macías-Mendoza, F. E. (2017). *Estrategias metodológicas para mejorar las habilidades de speaking y listening en idioma Inglés en la escuela de educación básica de Universidad laica Eloy y Alfaro de Manabí*. Revista Científica Dominio de las Ciencias, 3(4), 588-641. <https://doi.org/10.23857/pocaip>
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: *Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (2002). Council of Europe. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf
- Marqués, P. (2019). Las TIC en la educación social. Entornos de trabajo y ejemplos de

- uso. Revista de Educación Social RES, (3), 3.
<https://eduso.net/res/revista/11/reflexiones/las-tic-en-la-educacion-social-entornos-de-trabajo-y-ejemplos-de-uso>
- Martínez, C. J. y Rodríguez, L. V. (2014). *Diseño e implementación de un syllabus Basado en contenidos y en el aprendizaje significativo para la enseñanza del inglés en el segundo ciclo* [Tesis de Grado, Universidad Libre de Colombia].
<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8219>
- Martínez-Pérez, M. G. (2020). *Herramientas digitales para la enseñanza del idioma inglés*. Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria, 7(14), 28-32.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/6112/7359>
- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de Investigación para el diálogo y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mayora, I. (2013). *Estrategias metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice-Rectorado "Luís Caballero Mejías"*. Revista de Investigación, 37(78), 167-191. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140393008.pdf>
- Mayorga, R., Virgen, A., Martínez, A. y Salazar, D. (2020). *Prueba Piloto*. Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud, 9(17), 69-70.
repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/article/view/6547
- Mendoza, M. V. (2018). *Las TICS como estrategia motivadora en la enseñanza del Inglés en la I. E. JEC Mariscal Castilla-UGEL Paíta* [Tesis de Maestría, Universidad San Pedro]. <http://repository.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/10997>

- Ministerio de Agricultura. (2021). *Presupuesto*. <https://www.minagricultura.gov.co/Paginas/Transparencia/Presupuesto.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Código de ética y buen gobierno. Educación de calidad. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-265914_archivo_pdf_codigo_etica.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Docente de Básica, Secundaria y Media. Humanidades - Lengua Extranjera Inglés*. Documento guía. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_nuevo_12.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Esquema Curricular sugerido Inglés. Grados 6° a 11°. English for diversity and equity*. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/tag/currículo-sugerido-de-ingles/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Montero, K., De la Cruz, V. y Arias, J. (2020). *El idioma inglés en el contexto de la Educación. Formación profesional en un mundo globalizado*. *Perspectivas Docentes*, 30(71), 55-64. <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas>
- Montoya, L. A., Parra, M. R., Lescay, M., Cabello, O. A. y Coloma, G. M. (2019). *Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. *Revista Informática Científica*, 98(2), 241-255. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6997904>
- Moreira, P. (2019). *Las tic en el aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo cognitivo de los adolescentes*. *Revista Ciencias Humanas y Sociales. Rehuso*, 4(2), 1-12. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1845>

Moreira, P. Y. y Venegas, L. V. (2020). *Desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés*. Revista Científica Dominio de las Ciencias, 6(4), 1292-1303.
<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1537>

Moreno, L. E. y Waldegg, G. (1998). *La epistemología constructivista y la didáctica de las ciencias: ¿coincidencia o complementariedad?* Enseñanza de las ciencias, 16(3), 421-429. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21547>

Mushtaq, M., Kazim, S. y Siddique, A. (2019). *La enseñanza del idioma inglés centrada en el alumno y el diseño del programa de estudios: un análisis del plan de estudios e instrucción de ESL a nivel de escuela secundaria en Punjab, Pakistán*. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, (14), 1-25.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v27i1.1540>

Naciones Unidas (2005). *Objetivos de desarrollo del milenio. Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Editorial Cepal. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2797/1/S2005002_es.pdf

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. United Kingdom at the University Press, Cambridge. https://archive.org/stream/ilhem_20150321_1843/%5BDavid_Nunan%5D_Designing_Tasks_for_the_Communicativ_djvu.txt

Ochoa, M. (24 de febrero de 2021). Expertos en Evaluación. *Ranking de colegios por departamentos 2020, Calendario A*. Consultado el 10 de marzo de 2021 en <https://miltonochoa.com.co/web/index.php/2021/02/24/ranking-de-colegios-por-departamentos-2020-calendario-a/>

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (Marzo de 2018). *Cuestiones clave*. UNODC. Consultado el 28 de mayo de 2022 en <https://www.unodc.org/e4j/es/integrity-ethics/module-1/key-issues.html#/top>

- Ordorica, D. (2010). *Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como Lengua extranjera*. Revista Electrónica Lea, (2), 1-41. <https://www.academia.edu>
- Orosz, A., Ortega, D., Monzón, M. y Sarango, F. (2018). *El aprendizaje activo para las clases de inglés como lengua extranjera*. Cuaderno de Política Educativa, (3), 1-18. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2019/11/cuaderno-3.pdf>
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje*. Ediciones de la U. https://books.google.com.co/books?id=NT0jDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Padilla, D., Martínez, M., Pérez, M., Rodríguez, C. y Miras, F. (2008). *La competencia lingüística como base del aprendizaje*. Revista de Psicología INFAD, 2(1), 177-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317019>
- Parra, C. A. (2012). *Tic, conocimiento, educación y competencias tecnológicas en la formación de maestros*. Nómadas, (36), 145-159. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105124264010.pdf>
- Parrat-Dayan, S. (2012). *Esencia y trascendencia de la obra de Jean Piaget (1896-1980)*. Persona, (15), 213-224. <https://doi.org/10.26439/persona2012.n015.135>
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica. <https://www.bibliopsi.org/docs>
- Piaget, J. (1969). *Psicología Educativa*. Psikolibro
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño (14ªed.)*. Morata. <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38882.pdf>
- Pozo, J. I. (1996). *No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista*. Anuario de Psicología, (69), 127-139. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61318>

- Quidel, D., Del Valle, J., Arévalo, L., Ñancuqueo, C. y Ortiz, R. (2014). *La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas*. Revista de Comunicación Vivatacademia, (129), 34-56. <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752889005.pdf>
- Ramírez, J. (2016). *La educación transformadora: un camino hacia la ciudadanía*. Revista Educare, 20(3), 115-128. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/2148/3020>
- Ramírez, M. P. (2019). *El fortalecimiento en la lectoescritura de la lengua inglesa, a través de la lúdica con los estudiantes del grado octavo del colegio Kennedy en la jornada de la tarde* [Tesis de Especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2515>
- Reyes, J. (2016). *La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente*. Revista Electrónica Maestro y Sociedad, 14(1), 87-96. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/10/DOC1-planeacion-tarea-fundamental.pdf>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2ª ed.). Cambridge University press.
- Rico, C. (2017). *La ayuda de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera* [Tesis de Grado, Universidad Pontificia Comillas]. <https://repositorio.comillas.edu/jspui/bitstream/11531/21568/1/TFG001517.pdf>
- Rodríguez, A. C., Cañarte, J., Pibaque, M. S., Acuña, M. R., Pionce, A. M. y Caicedo, C. (2017). *Estrategia metodológica utilizando técnicas para desarrollar la comprensión lectora en inglés en los estudiantes del Nivel Superior*. Didáctica e innovación educativa 3 ciencias. <http://dx.doi.org/10.17993/DidInnEdu.2016.24>

- Rodríguez, J. (2016). *Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés* [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/629780/Jaqueline%20Rodr%C3%ADguez%20Agudelo.pdf?sequence=6>
- Rodríguez, N. E., Delgadillo, M. D. y Torres, S. L. (2018). *Los ambientes de aprendizaje constructivistas como alternativa para generar innovación en la universidad*. International Journal of Information Systems and Software Engineering for Big Companies (IJISEBC). 5(2), 41-52. <http://uajournals.com/ojs/index.php/ijisebc/article/view/397/293>
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vygotsky y Maturana Constructivismo a tres voces*. Aique. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Piaget-Vigotski-y-Maturana-Constructivismo-a-tres-voces.pdf>
- Rueda, M. C. y Wilburn, M. (2014). *Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa*. Perfiles educativos, 36(143), 21-8. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018
- Ruíz, E. y Estrevel, L. B. (2010). *Vygotsky: la escuela y la subjetividad*. Pensamiento Psicológico, 8(15), 135-146. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/150>
- Salazar, A. F. y Zorro, D. V. (2019). *Fortalecimiento de la producción oral en inglés a través de recursos TIC* [Tesis de grado, Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/15776>
- Saldarriaga-Zambrano, P. J., Bravo, G. y Loor, M. R. (2016). *La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea*. Revista

- Científica Dominio de las Ciencias, 2(3), 127-137. <https://dominiodelasciencias>.
- Sánchez, A. (1982). *La enseñanza del inglés y las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir*. Redined Red de información educativa, (23), 91-94.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/73102>
- Sánchez, J. D. (2014). *Enseñando inglés con canciones*. Revista Ciencias Humanas, 11(1), 45-64. <https://doi.org/10.21500/01235826.1805>
- Sánchez, J. V. y Pérez, O. (2020). *Communicative Approach in the Teaching-Learning Process of English as a Foreign Language*. Revista Conciencia, 5(2), 1-14.
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.5-2.1com/ojs/index.php/es/article/view/298/355>
- Solé, I. (1996). *A vueltas con el constructivismo*. Anuario de Psicología. (69), 147-152.
<https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9093>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Solé, I. y Coll, C. (2007). *Los profesores y la concepción constructivista*. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala., *El constructivismo en el aula*. Graó.
- Squazzoni, F. (15 de enero de 2020). *La revisión por pares no es solo control de calidad, es parte de la infraestructura social de investigación*. Scielo en perspectiva. <https://blog.scielo.org>
- Suárez, N. E. y Najar, J. C. (2014). *Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista Vínculos, 11(1) 209-220. <https://doi.org/10.14483/2322939X.8028>

Surth, L. (2012). *Inglés para la comunicación en un mundo global. Tolerancia hacia los diversos acentos*. Revista Educación en Valores, 2(18), 85-97.

<http://servicio.bc.uc.edu.ve>

Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Ramos, L., Quintana, M. y Etchegaray, P. (2017). *Creencias sobre los roles del profesor y del estudiante que poseen futuros docentes de inglés en dos universidades chilenas*. Folios, (45), 113-126.

<https://doi.org/10.17227/01234870.45folios113.126>

Tagle, T., Schuster, C., Rojas, V., Campos, M., Ubilla, L., Flores, L. y Briesmaster, M. (2020). *Enseñar y aprender a leer en inglés: ciencias de futuros docentes de lengua extranjera chilenos*. Folios, (52), 187-204.

<https://doi.org/10.17227/folios.52-11778>

Tejedor, F. J. (1981). *Validez interna y externa en los diseños experimentales*. Revista española de Pedagogía, 39(15), 15-39. <https://core.ac.uk/download/pdf/224733178.pdf>

Tigse, C. (2019). El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll. Revista Andina de Educación, 2(1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo didáctico y evaluación*. (4ªed.). Editorial Ecoe.

Trujillo, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas* (1ªed.). Areandina

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003).

La educación en un mundo plurilingüe. Place de Fontenoy.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016).

Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de

calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Universidad Tecnológica Intercontinental. (Junio de 2017). *Código de ética de Investigación Científica y Tecnológica*. Vicerrectoría de Investigación Científica y Tecnológica. Consultado el 28 de mayo de 2022 en

<https://www.unodc.org/e4j/es/integrity-ethics/module-1/key-issues.html#/top>

Valcárcel, C. S. (2019). *Influencia de las sesiones de la jornada escolar completa en el logro de aprendizajes del idioma inglés como segunda lengua en los estudiantes de 3° grado del nivel secundario de la Institución Educativa Bolibariano del distrito de San Sebastián-Cusco* [Tesis de Segunda Especialidad, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa].

<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/9763>

Villanueva, N. J. (2019). *El enfoque comunicativo y su relación con el aprendizaje del idioma Inglés en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Pablo Patrón, UGEL 06, Chosica, 2018* [Tesis de Especialización, Universidad Nacional de Educación]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2729>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1ªed.) Crítica. <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (Trad. M. Rotger). Ediciones Fausto. (Trabajo original publicado en 1934). <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Wong, L. H., Chai, Ch. S. y Poh, G. (2017). *Aprendizaje de idiomas “sin costuras”: aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales*. Revista Científica de Educomunicación, (50), 9-21. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-01>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. (11ª ed.). Pearson.

Yoza, C. A. y Moya, M. E. (2019). *El modelo constructivista, la tecnología y la innovación educativa*. Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo eumed. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/modelo-constructivista.html>

APÉNDICES

Apéndice A. Cuestionario de Interés

| | | |
|---|-------------------------------|--------------|
| Implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I.E.M. Cristo Rey | Número de cuestionario | Fecha |
| | | |

Objetivo: Identificar los intereses, preferencias y estrategias que tienen los estudiantes a la hora de aprender el idioma inglés teniendo en cuenta aspectos personales y estrategias de aprendizaje.

| I. Caracterización de la población | | | |
|---|--|---------|--|
| ¿Cuántos años tiene? Marque con una “X” | | | |
| 15 años | | 18 años | |
| 16 años | | 19 años | |
| 17 años | | 20 años | |
| Marca con una “X” si eres | | | |
| Hombre | | | |
| Mujer | | | |

Instrucciones: Estimado estudiante, lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una “X” con la mayor sinceridad posible **una** de las opciones de acuerdo con su sentir, conocimiento y experiencia.

| II. Aprendizaje del idioma inglés | |
|---|--|
| 1. ¿Disfruta usted el aprendizaje del idioma inglés? | |
| Muy frecuentemente | |
| Frecuentemente | |
| Ocasionalmente | |
| Casi nunca | |
| Nunca | |
| 2. ¿Usted participa en la clase de inglés? | |
| Muy frecuentemente | |
| Frecuentemente | |
| Ocasionalmente | |
| Casi nunca | |
| Nunca | |
| 3. ¿Con qué frecuencia usted hace uso del internet? | |
| Muy frecuentemente | |

| | |
|----------------|--|
| Frecuentemente | |
| Ocasionalmente | |
| Casi nunca | |
| Nunca | |

4. ¿Usted se siente motivado con el uso de recursos tecnológicos en la clase de inglés?

| | |
|--------------------|--|
| Muy frecuentemente | |
| Frecuentemente | |
| Ocasionalmente | |
| Casi nunca | |
| Nunca | |

5. ¿El uso de herramientas tecnológicas incrementa su participación en la clase de inglés?

| | |
|--------------------|--|
| Muy frecuentemente | |
| Frecuentemente | |
| Ocasionalmente | |
| Casi nunca | |
| Nunca | |

Instrucciones: Estimado estudiante, lea cuidadosamente los enunciados y marque con una "X" con la mayor sinceridad posible **una o más** opciones de acuerdo con su sentir, conocimiento y experiencia.

6. ¿Cuáles son sus propósitos al hacer uso del internet?

| | |
|--------------------------------------|--|
| Escuchar música | |
| Ver videos musicales | |
| Ver novelas, series o películas | |
| Ver documentales | |
| Hacer uso de las redes sociales | |
| Ver noticias de la actualidad | |
| Realizar trabajos y tareas escolares | |

7. ¿Qué es lo que más le gusta hacer en la clase de inglés?

| | |
|--------------------------------------|--|
| Realizar diálogos con sus compañeros | |
| Escribir diferentes clases de textos | |
| Practicar la comprensión de lectura | |
| Estudiar los tiempos gramaticales | |
| Practicar juegos en inglés | |
| Realizar exposiciones | |
| Aprender canciones en inglés | |

8. ¿Qué habilidad lingüística le gusta practicar más?

| | |
|------------------|--|
| Hablar en inglés | |
| Leer en inglés | |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Escribir en inglés | |
| Escuchar en inglés | |
| Desarrollar ejercicios gramaticales | |
| Memorizar y practicar vocabulario | |

9. ¿Cuáles de los siguientes recursos tecnológicos utiliza la profesora para la clase de inglés?

| | |
|-----------------------|--|
| Televisor | |
| Grabadora | |
| Reproductor de sonido | |
| Computador | |
| Proyector | |
| Internet | |
| Tableros digitales | |
| Ninguno | |
| Otros (especifique) | |

10. ¿Qué tipo de estrategias utiliza la profesora para evaluar a los estudiantes en la clase de inglés?

| | |
|---------------------------|--|
| Ejercicios escritos | |
| Ejercicios orales | |
| Trabajos grupales | |
| Trabajos de consulta | |
| Exposiciones | |
| Creación de juegos | |
| Tareas | |
| Presentación de canciones | |
| Otros (especifique) | |

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Apéndice B. Ficha de validación del cuestionario de interés

I. DATOS INFORMATIVOS

| | | |
|---|----------------------------------|---------------------------------|
| Nombres y apellidos del Experto | Grado académico | Institución donde labora |
| Cargo que desempeña | Autor de la Investigación | Nombre del Instrumento |
| | Berónica España Muses | Cuestionario de Interés |
| Título de la Investigación: Implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I.E.M. Cristo Rey | | |

Estimado Dr. (a) Por favor complete la siguiente tabla después de haber leído el instrumento adjunto. Marque con una "X" en la casilla SI o NO de acuerdo con su juicio de experto. De igual manera hay un espacio para escribir observaciones particulares o generales si lo estima conveniente.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

| ÍTEMS | ¿Es suficiente? | | ¿Es claro? | | ¿Es coherente? | | ¿Es relevante? | | OBSERVACIONES |
|-----------|-----------------|----|------------|----|----------------|----|----------------|----|---------------|
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 1 | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | |

Observación General:

| | | |
|-----------------------------|-------------------|----------------------------|
| Pasto, ___ de _____ de 2021 | | |
| Lugar y fecha | Firma del experto | Cédula de Ciudadanía (C.C) |



INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL CRISTO REY
 CIENCIA, TRABAJO, PRODUCTIVIDAD UN SUEÑO POSIBLE
 "COSEPRO"
 FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

| | | |
|---|---|---|
| Nombres y apellidos del Experto Vicente Araujo Quintero | Grado académico Doctor en Ciencias de la Educación | Institución donde labora Universidad de Nariño |
| Cargo que desempeña Docente de tiempo completo | Autor de la Investigación Berónica España Mueses | Nombre del Instrumento Cuestionario de Interés |
| Título de la Investigación: Implementación de un syllabus diseñado expofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I.E.M. Cristo Rey | | |

Estimado Dr. (a) Por favor complete la siguiente tabla después de haber leído el instrumento adjunto. Marque con una "X" en la casilla SI o NO de acuerdo con su juicio de experto. De igual manera hay un espacio para escribir observaciones particulares o generales si lo estima conveniente.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

| ÍTEMS | ¿Es suficiente? | | ¿Es claro? | | ¿Es coherente? | | ¿Es relevante? | | OBSERVACIONES |
|-------|-----------------|----|------------|----|----------------|----|----------------|----|---|
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 1 | x | | x | | x | | x | | |
| 2 | x | | x | | x | | x | | |
| 3 | x | | x | | x | | x | | |
| 4 | x | | x | | x | | | | |
| 5 | x | | x | | x | | x | | |
| 6 | x | | | x | x | | x | | habría que indicar en las opciones de respuesta que se hacen en inglés; ejemplo: escuchar música en inglés, ver videos en inglés etc. |
| 7 | | x | x | | x | | x | | Incluir la opción "otras" |
| 8 | x | | x | | x | | x | | |
| 9 | x | | x | | x | | x | | |
| 10 | x | | x | | x | | | | |

Observación General:

| | | |
|----------------------------|-------------------|----------------------------|
| Pasto, 23 de julio de 2021 | | 12970305 |
| Lugar y fecha | Firma del experto | Cédula de Ciudadanía (C.C) |



INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL CRISTO REY
 CIENCIA, TRABAJO, PRODUCTIVIDAD UN SUEÑO POSIBLE
 "COSEPRO"
FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

| | | |
|---|----------------------------------|---------------------------------|
| Nombres y apellidos del Experto | Grado académico | Institución donde labora |
| Milton Rosero Moreano | Doctor en Pedagogía | Universidad de Caldas |
| Cargo que desempeña | Autor de la Investigación | Nombre del Instrumento |
| Docente - Investigador | Berónica España Mueses | Cuestionario de Interés |
| Título de la Investigación: Implementación de un syllabus diseñado expreso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I.E.M. Cristo Rey | | |

Estimado Dr. (a) Por favor complete la siguiente tabla después de haber leído el instrumento adjunto. Marque con una "X" en la casilla SI o NO de acuerdo con su juicio de experto. De igual manera hay un espacio para escribir observaciones particulares o generales si lo estima conveniente.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

| ÍTEMS | ¿Es suficiente? | | ¿Es claro? | | ¿Es coherente? | | ¿Es relevante? | | OBSERVACIONES |
|-------|-----------------|----|------------|----|----------------|----|----------------|----|---|
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 1 | X | | X | | X | | X | | |
| 2 | X | | X | | X | | X | | |
| 3 | X | | X | | X | | X | | |
| 4 | | X | X | | X | | | X | Hoy en día el acceso a internet es obligatorio ya no un elemento motivante del aprendizaje y la pandemia lo desnudo completamente |
| 5 | | X | X | | X | | X | | En cambio, este elemento si que indaga mas sobre las motivaciones sobre el aprendizaje utilizando las TICs . |
| 6 | X | | X | | X | | X | | |
| 7 | X | | X | | X | | X | | |
| 8 | X | | X | | X | | X | | |
| 9 | | X | X | | X | | X | | Deben incluirse como categoría enunciada (no en otros), los cuestionarios en línea tipo mentimeter o tableros tipo jamboard para motivar más la participación interactiva |
| 10 | | X | X | | X | | X | | Idem anterior |

Observación General:

Previo a la aplicación de este recurso motivaría su participación con la indagación de saberes y gustos previos pero con estrategias desinhibidoras tipo carreras de observación, trivias,

| | | |
|---------------------------------|-------------------|----------------------------|
| Manizales, 01 de agosto de 2021 | | 98.380.765 |
| Lugar y fecha | Firma del experto | Cédula de Ciudadanía (C.C) |



INSTITUCION EDUCATIVA MUNICIPAL CRISTO REY
 CIENCIA, TRABAJO, PRODUCTIVIDAD UN SUEÑO POSIBLE
 "COSEPRO"
FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

| | | |
|---|----------------------------------|---------------------------------|
| Nombres y apellidos del Experto | Grado académico | Institución donde labora |
| <i>Helda Patricia Hidalgo Davila</i> | <i>Doctora Ciencias Educ.</i> | <i>Universidad de Narino</i> |
| Cargo que desempeña | Autor de la Investigación | Nombre del Instrumento |
| <i>Directora Dpto. Lingüística e Idiomas</i> | <i>Berónica España Mueses</i> | <i>Cuestionario de Interés</i> |
| Título de la Investigación: Implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I.E.M. Cristo Rey | | |

Estimado Dr. (a) Por favor complete la siguiente tabla después de haber leído el instrumento adjunto. Marque con una "X" en la casilla SI o NO de acuerdo con su juicio de experto. De igual manera hay un espacio para escribir observaciones particulares o generales si lo estima conveniente.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

| ÍTEMS | ¿Es suficiente? | | ¿Es claro? | | ¿Es coherente? | | ¿Es relevante? | | OBSERVACIONES |
|-------|-----------------|----|------------|----|----------------|----|----------------|----|---------------|
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 1 | X | | X | | X | | X | | |
| 2 | X | | X | | X | | X | | |
| 3 | X | | X | | X | | X | | |
| 4 | X | | X | | X | | X | | |
| 5 | X | | X | | X | | X | | |
| 6 | X | | X | | X | | X | | |
| 7 | X | | X | | X | | X | | |
| 8 | X | | X | | X | | X | | |
| 9 | X | | X | | X | | X | | |
| 10 | X | | X | | X | | X | | |

Observación General:

| | | |
|--|-------------------|-----------------------------|
| Pasto, <u>23</u> de <u>Julio</u> de 2021 | | <u>30721712</u> |
| Lugar y fecha | Firma del experto | Cédula de Ciudadanía (C.C.) |

**Apéndice C. Resultados Prueba Saber 11 de la institución Cristo Rey en los años
2019 y 2020**

| Año | Lectura crítica | Matemáticas | Sociales y ciudadanas | Ciencias naturales | Inglés | Promedio ponderado |
|------------|------------------------|--------------------|------------------------------|---------------------------|---------------|---------------------------|
| 2019 | 51 | 51 | 45 | 49 | 45 | 48.692 |
| 2020 | 49 | 51 | 46 | 48 | 45 | 48.231 |

Apéndice D. Cuestionario de conocimiento

| | | |
|---|-------------------------------|--------------|
| Implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I.E.M. Cristo Rey | Número de cuestionario | Fecha |
| | | |

Objetivo: Conocer el nivel de desarrollo de las habilidades lingüísticas de la Lengua Extranjera Inglés en los estudiantes del grado 11° de la I.E.M. Cristo Rey.

I. Caracterización de la población

¿Cuántos años tiene? Marque con una “X”

| | | | |
|---------|--|---------|--|
| 15 años | | 18 años | |
| 16 años | | 19 años | |
| 17 años | | 20 años | |

Marca con una “X” si eres

| | |
|--------|--|
| Hombre | |
| Mujer | |

Instrucciones: Estimado estudiante, lea cuidadosamente cada enunciado y marque con una “X” con la mayor sinceridad posible una de las siguientes escalas 1, 2, 3, 4, 5, de acuerdo con el grado que refleje mejor su conocimiento.

1. Nunca 2. Casi Nunca 3. Ocasionalmente 4. Frecuentemente 5. Muy Frecuentemente

| II. Conocimiento sobre habilidades de comprensión y producción. | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| ÍTEM | ESCUCHAR (LISTENING) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas. | | | | | |
| 2 | Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema. | | | | | |
| 3 | Identifico el propósito de un texto oral. | | | | | |
| 4 | Muestro una actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros. | | | | | |
| 5 | Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto para comprender lo que escucho. (conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes) | | | | | |
| ÍTEM | HABLAR (SPEAKING) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Hago presentaciones orales sobre temas de mi interés y relacionados con el currículo escolar. | | | | | |
| 7 | Utilizo un vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad sobre temas del currículo y de mi interés. | | | | | |
| 8 | Utilizo elementos metalingüísticos con gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo. | | | | | |
| 9 | Sustento mis opiniones, planes y proyectos. | | | | | |

| | | | | | | |
|-------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 10 | Uso estrategias como el parafraseo para compensar dificultades en la comunicación. | | | | | |
| 11 | Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro y sencillo. | | | | | |
| 12 | Respondo preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y el contexto. | | | | | |
| 13 | Utilizo una pronunciación inteligible para lograr una comunicación efectiva. | | | | | |
| 14 | Utilizo estrategias que me permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla sobre temas de mi interés, de una forma natural. | | | | | |
| ÍTEM | LEER (READING) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Identifico el punto de vista del autor. | | | | | |
| 16 | Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor. | | | | | |
| 17 | Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad. | | | | | |
| 18 | Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento. | | | | | |
| 19 | Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto. | | | | | |
| 20 | Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes. | | | | | |
| ÍTEM | ESCRIBIR (WRITING) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión. | | | | | |
| 22 | Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y de la profesora. | | | | | |
| 23 | Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo. | | | | | |
| 24 | Escribo resúmenes e informes que demuestran mi conocimiento sobre temas de otras disciplinas. | | | | | |
| 25 | Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés. | | | | | |

Apéndice E. Ficha de validación del cuestionario de conocimiento

I. DATOS INFORMATIVOS

| | | |
|---|--|--|
| Nombres y apellidos del Experto | Grado académico | Institución donde labora |
| Cargo que desempeña | Autor de la Investigación Berónica España Museses | Nombre del Instrumento Cuestionario de conocimiento |
| Título de la Investigación: Implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I.E.M. Cristo Rey | | |

Estimado Dr. (a) Por favor complete la siguiente tabla después de haber leído el instrumento adjunto. Marque con una “X” en la casilla SI o NO de acuerdo con su juicio de experto. De igual manera hay un espacio para escribir observaciones particulares o generales si lo estima conveniente.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

| ÍTEMS | ¿Es suficiente? | | ¿Es claro? | | ¿Es coherente? | | ¿Es relevante? | | OBSERVACIONES |
|-----------|-----------------|----|------------|----|----------------|----|----------------|----|---------------|
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 1 | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | |
| ÍTEMS | ¿Es suficiente? | | ¿Es claro? | | ¿Es coherente? | | ¿Es relevante? | | OBSERVACIONES |
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 10 | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-----------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 20 | | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | | | |

| | | |
|--|------------------------------|---------------------------------------|
| Pasto, _____ de _____ de 2021 | | |
| Lugar y fecha | Firma del experto | Cédula de Ciudadanía (C.C) |



FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

| | | |
|---|---|--|
| Nombres y apellidos del Experto Vicente Araújo Quintero | Grado académico Doctor en Ciencias de la Educación | Institución donde labora Universidad de Nariño |
| Cargo que desempeña Docente de tiempo completo | Autor de la Investigación Berónica España Mueses | Nombre del Instrumento Cuestionario de conocimiento |
| Título de la Investigación: Implementación de un syllabus diseñado expofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I.E.M. Cristo Rey | | |

Estimado Dr. (a) Por favor complete la siguiente tabla después de haber leído el instrumento adjunto. Marque con una "X" en la casilla SI o NO de acuerdo con su juicio de experto. De igual manera hay un espacio para escribir observaciones particulares o generales si lo estima conveniente.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

| ITEMS | ¿Es suficiente? | | ¿Es claro? | | ¿Es coherente? | | ¿Es relevante? | | OBSERVACIONES |
|-------|-----------------|----|------------|----|----------------|----|----------------|----|---------------|
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 1 | x | | x | | x | | x | | |
| 2 | x | | x | | x | | x | | |
| 3 | x | | x | | x | | x | | |
| 4 | x | | x | | x | | x | | |
| 5 | x | | x | | x | | x | | |
| 6 | x | | x | | x | | x | | |
| 7 | x | | x | | x | | x | | |
| 8 | x | | x | | x | | x | | |
| 9 | x | | x | | x | | x | | |



| ITEMS | ¿Es suficiente? | | ¿Es claro? | | ¿Es coherente? | | ¿Es relevante? | | OBSERVACIONES |
|-------|-----------------|----|------------|----|----------------|----|----------------|----|---------------|
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 10 | x | | x | | x | | x | | |
| 11 | x | | x | | x | | x | | |
| 12 | x | | x | | x | | x | | |
| 13 | x | | x | | x | | x | | |
| 14 | x | | x | | x | | x | | |
| 15 | x | | x | | x | | x | | |
| 16 | x | | x | | x | | x | | |
| 17 | x | | x | | x | | x | | |
| 18 | x | | x | | x | | x | | |
| 19 | x | | x | | x | | x | | |
| 20 | x | | x | | x | | x | | |
| 21 | x | | x | | x | | x | | |
| 22 | x | | x | | x | | x | | |
| 23 | x | | x | | x | | x | | |
| 24 | x | | x | | x | | x | | |
| 25 | x | | x | | x | | x | | |

| | | |
|----------------------------|-------------------|----------------------------|
| Pasto, 23 de julio de 2021 | | 12970305 |
| Lugar y fecha | Firma del experto | Cédula de Ciudadanía (C.C) |



FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

| | | |
|--|---------------------------|------------------------------|
| Nombres y apellidos del Experto | Grado académico | Institución donde labora |
| Milton Rosero Moreano | Doctor en Pedagogía | Universidad de Caldas |
| Cargo que desempeña | Autor de la Investigación | Nombre del Instrumento |
| Docente - Investigador | Berónica España Mueses | Cuestionario de conocimiento |
| Título de la Investigación: Implementación de un syllabus diseñado exprefeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I.E.M. Cristo Rey | | |

Estimado Dr. (a) Por favor complete la siguiente tabla después de haber leído el instrumento adjunto. Marque con una "X" en la casilla SI o NO de acuerdo con su juicio de experto. De igual manera hay un espacio para escribir observaciones particulares o generales si lo estima conveniente.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

| ÍTEMS | ¿Es suficiente? | | ¿Es claro? | | ¿Es coherente? | | ¿Es relevante? | | OBSERVACIONES |
|-------|-----------------|----|------------|----|----------------|----|----------------|----|---------------|
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 1 | X | | X | | X | | X | | |
| 2 | X | | X | | X | | X | | |
| 3 | X | | X | | X | | X | | |
| 4 | X | | X | | X | | X | | |
| 5 | X | | X | | X | | X | | |
| 6 | X | | X | | X | | X | | |
| 7 | X | | X | | X | | X | | |
| 8 | X | | X | | X | | X | | |
| 9 | X | | X | | X | | X | | |

| ÍTEMS | ¿Es suficiente? | | ¿Es claro? | | ¿Es coherente? | | ¿Es relevante? | | OBSERVACIONES |
|-------|-----------------|----|------------|----|----------------|----|----------------|----|---------------|
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 10 | X | | X | | X | | X | | |
| 11 | X | | X | | X | | X | | |
| 12 | X | | X | | X | | X | | |
| 13 | X | | X | | X | | X | | |
| 14 | X | | X | | X | | X | | |
| 15 | X | | X | | X | | X | | |
| 16 | X | | X | | X | | X | | |
| 17 | X | | X | | X | | X | | |
| 18 | X | | X | | X | | X | | |
| 19 | X | | X | | X | | X | | |
| 20 | X | | X | | X | | X | | |
| 21 | X | | X | | X | | X | | |
| 22 | X | | X | | X | | X | | |
| 23 | X | | X | | X | | X | | |
| 24 | X | | X | | X | | X | | |
| 25 | X | | X | | X | | X | | |

Observaciones Generales:

Aunque todas las preguntas son adecuadas pertinentes y claras, se debería sondear los asuntos de aprendizaje del idioma inglés con los temas que hoy preocupan mundialmente y que sin duda facilitarían la penetración efectiva de culturas angloparlantes:

- 1- Conoce los 17 objetivos de desarrollo sostenible en inglés de la OMS
- 2- El cambio climático y su importancia en el aprendizaje – podría organizar un texto claro sobre este asunto en inglés
- 3- La salud de los océanos
- 4- El covid-19 y otras enfermedades

| | | |
|---------------------------------|-------------------|----------------------------|
| Manizales, 01 de agosto de 2021 | | 98.380.765 |
| Lugar y fecha | Firma del experto | Cédula de Ciudadanía (C.C) |



FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

| | | |
|---|-------------------------------|------------------------------|
| Nombres y apellidos del Experto | Grado académico | Institución donde labora |
| <i>Helda Klicia Hidalgo</i> | <i>Doctora</i> | <i>Universidad de Nariño</i> |
| Cargo que desempeña | Autor de la Investigación | Nombre del Instrumento |
| <i>Directora Deb. Ling. e Idiomas</i> | <i>Berónica España Mueses</i> | Cuestionario de conocimiento |
| Título de la Investigación: | | |
| Implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I.E.M. Cristo Rey | | |

Estimado Dr. (a) Por favor complete la siguiente tabla después de haber leído el instrumento adjunto. Marque con una "X" en la casilla SI o NO de acuerdo con su juicio de experto. De igual manera hay un espacio para escribir observaciones particulares o generales si lo estima conveniente.

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

| ÍTEMS | ¿Es suficiente? | | ¿Es claro? | | ¿Es coherente? | | ¿Es relevante? | | OBSERVACIONES |
|-------|-----------------|----|------------|----|----------------|----|----------------|----|---------------|
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 1 | X | | ✓ | | X | | X | | |
| 2 | X | | X | | X | | X | | |
| 3 | X | | X | | X | | X | | |
| 4 | X | | X | | X | | X | | |
| 5 | X | | X | | X | | X | | |
| 6 | X | | X | | X | | X | | |
| 7 | X | | X | | X | | X | | |
| 8 | X | | X | | X | | X | | |
| 9 | X | | X | | X | | X | | |



| ÍTEMS | ¿Es suficiente? | | ¿Es claro? | | ¿Es coherente? | | ¿Es relevante? | | OBSERVACIONES |
|-------|-----------------|----|------------|----|----------------|----|----------------|----|---------------|
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | |
| 10 | X | | X | | X | | X | | |
| 11 | X | | X | | X | | X | | |
| 12 | X | | X | | X | | X | | |
| 13 | X | | X | | X | | X | | |
| 14 | X | | X | | X | | X | | |
| 15 | ✓ | | X | | X | | X | | |
| 16 | X | | X | | X | | X | | |
| 17 | X | | X | | X | | X | | |
| 18 | X | | X | | X | | X | | |
| 19 | X | | X | | X | | X | | |
| 20 | X | | X | | X | | X | | |
| 21 | X | | X | | X | | X | | |
| 22 | X | | X | | X | | X | | |
| 23 | X | | X | | X | | X | | |
| 24 | X | | X | | X | | X | | |
| 25 | ✓ | | X | | X | | X | | |

| | | |
|--|--|---|
| Pasto, <u>23</u> de <u>Julio</u> de 2021 | | 30721717 Cédula de Ciudadanía (C.C) |
| Lugar y fecha | | |

Apéndice F. Diseño curricular actual I.E.M. Cristo Rey

MATRIZ PROGRAMACION CURRICULAR POR EJES TEMATICOS

AREA: Lengua extranjera inglés

GRADO: Once

| EJES TEMATICOS | ESTANDARES | CONTENIDOS | COMPETENCIAS BASICAS | INDICADOR DE DESEMPEÑO |
|---|---|---|--|--|
| <p>What I need to know about... Primer Período</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento. (DBA 3) - Sustento mis opiniones, planes y proyectos. (DBA 6) - Me apoyo en el lenguaje corporal y gestual del hablante para comprender mejor lo que dice. (DBA 2) - Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro y sencillo. (DBA 4) | <ul style="list-style-type: none"> - First and second conditional. - Expressing plans and intentions. - Expressing skills and abilities. - Present perfect - Infinitive of purpose - Reported speech | <p>Lingüística Pragmática Sociolingüística</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Hace una presentación con diapositivas sobre sus planes. - Hace una corta descripción de las habilidades que posee. - Realiza un reporte sobre una investigación del empleo en la actualidad. - Plantea oraciones sobre los miedos frente al futuro. - Hace una presentación acerca de una herramienta, una aplicación o una ventaja que ha mejorado la medicina... - Realiza una entrevista de trabajo. - Expone sobre habilidades personales y cualidades del equipo de trabajo. |
| <p>Food for thought Segundo Período</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo. (DBA 8) - Describo en forma oral mis ambiciones, sueños y esperanzas utilizando el lenguaje claro y sencillo. (DBA 1) - Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad. (DBA 3) - Uso mis conocimientos previos para participar en una conversación. (DBA 7) | <ul style="list-style-type: none"> - Present Perfect - Simple Past, Simple Present and Simple Future - Frequency adverbs and quality descriptors - Giving opinions - Passive voice - Second conditional and present simple. - Hypothetical situations. | <p>Lingüística Pragmática Sociolingüística</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Escribe una carta correctamente - Participa en una entrevista de trabajo o para la admisión a una universidad. - Habla sobre la carrera de la actualidad. - Escribe acerca de la importancia de pertenecer a un equipo. - Reconoce los derechos y responsabilidades de las personas a través de la lectura. - Entiende los conceptos de los Derechos Humanos y discute acerca del mundo ideal. - Expresa ideas sobre lo que tú puedes hacer y tus padres no. - Crea mini afiche sobre los derechos de los adolescentes. |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| <p>My world and I Tercer Período</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Analizo textos descriptivos, narrativos y argumentativos con el fin de comprender las ideas principales y específicas. (DBA 2) - Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto. (DBA 1) - Muestro una actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros. (DBA 5) - Hago presentaciones orales sobre temas de mi interés y relacionados con el currículo escolar. (DBA 8) | <ul style="list-style-type: none"> - Facts and opinions - Simple present, simple past, present perfect and future. - Relative clauses with that and who. - Adjectives - Zero conditional | <p>Lingüística Pragmática Sociolingüística</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Realiza la lectura de historias del periódico. - Critica y analiza reportajes. - Habla acerca de internet. - Presenta una iniciativa sobre los compromisos cívicos. - Escribe un párrafo sobre lo que me gustaría estudiar en la universidad. - Reflexiona acerca de los problemas ambientales. - Crea un afiche presentando una imagen creativa y su concepto de ser humano. - Hace un collage representando los géneros y estereotipos del medio. - Promociona los derechos de la amistad y responsabilidades. - Escribe un ensayo sobre lo que significa ser un buen ciudadano. - Socializa cinco características que lo (la) describen. |
|--|---|---|--|---|

Apéndice G. Syllabus

| | | | |
|------------------------------------|---|-----------------|-------------------------|
| Docente: Berónica España M. | Área: Lengua Extranjera Inglés | | |
| Período: Segundo | Título: Acciones de sostenibilidad | | |
| Grado: 11° | Año 2021 | escolar: | Tiempo: 30 horas |

META

Proponer acciones de sostenibilidad a partir de los 17 objetivos propuestos por la ONU.

OBJETIVOS

- Expresar puntos de vista propios en textos argumentativos sencillos escritos y orales sobre temas académicos.
- Identificar información explícita e implícita en textos de diferente tipo sobre temas de interés general.
- Estructurar textos de diferentes tipos relacionados con temas de interés general y personal.
- Intercambiar información oral sobre temas de interés general y personal en debates.

COMPETENCIAS

Escucha

- Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas
- Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema.
- Identifico el propósito de un texto oral.
- Muestro una actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros.
- Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto (activación de conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes) para comprender lo que escucho.

Lectura

- Identifico el punto de vista del autor.
- Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor.
- Identifico los valores de otras culturas y eso me permite construir mi interpretación de su identidad.
- Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento.
- Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura adecuadas al propósito y al tipo de texto.
- Comprendo variedad de textos informativos provenientes de diferentes fuentes.

Escritura

- Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como la puntuación, la ortografía, la sintaxis, la coherencia y la cohesión.

- Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y del profesor.
- Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo.
- Escribo resúmenes e informes que demuestran mi conocimiento sobre temas de otras disciplinas.
- Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés.

Monólogos

- Hago presentaciones orales sobre temas de mi interés y relacionados con el currículo escolar.
- Utilizo un vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad sobre temas del currículo y de mi interés.
- Puedo expresarme con la seguridad y confianza propias de mi personalidad.
- Utilizo elementos metalingüísticos con gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo.
- Sustento mis opiniones, planes y proyectos.
- Uso estrategias como el parafraseo para compensar dificultades en la comunicación.

Conversación

- Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro y sencillo.
- Respondo preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y el contexto.
- Utilizo una pronunciación inteligible para lograr una comunicación efectiva.
- Utilizo estrategias que me permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla sobre temas de mi interés, de una forma natural.

CONTENIDOS

Lexical

- Palabras relacionadas con los 17 objetivos de la ONU: Poverty, Health, Education, equality, gender, inequality, environment, climate, ecosystems, water, energy, justice, peaceful, inclusion, employment, economy.
- Expresiones para pedir aclaración: Would you please repeat? / Can I ask a question? / Sorry, I am not sure what you mean.
- Expresiones de causa y efecto: Because of...then / Therefore, because of A, B happened.
- Expresiones para proponer acciones: I suggest we.../ If we did... we ... / I propose... / Taking...into consideration, we... / The point is...

Gramática

- Futuro simple
- Condicionales
- Presente y pasado simple
- Estilo indirecto
- Conectores de causa y efecto

Pronunciación

Reconocer énfasis en frases cortas.

Discursivo

Relaciones lógicas de causa, efecto y contraste.

Sociolingüístico/Intercultural

- Aprendizaje a través de la interacción.
- Respeto por otros.
- Adaptabilidad a las diferentes formas de comunicar y aprender.
- Curiosidad y descubrimiento.

METODOLOGÍA

La metodología que se aplicará es basada en tareas, proyectos y problemas los cuales son susceptibles de desarrollarse tanto en la modalidad presencial como en el trabajo autónomo.

Se utilizarán estrategias varias como ejemplos se pueden nombrar: juego de roles, ejercicios de complementación, desarrollo de proyectos, solución de problemas, actividades de escucha, juegos, lecturas, videos, entre otros.

EVALUACIÓN

Para la evaluación se tendrá en cuenta los siguientes aspectos:

- Evaluación sumativa y formativa.
- Autoevaluación y evaluación de pares.
- Rúbrica para actividad oral.

Apéndice H. Plan de clase

| PLAN DE CLASE SEMANA 1 Y 2 | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|
| Docente: Berónica España M. | Grados: 11° - 1 y 11° - 2 | Tiempo: 6 horas |
| Tema: La Paz empieza por casa | | Período: Segundo |

| |
|---|
| <p>Estándares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestro actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros. (Escucha) • Utilizo estrategias adecuadas al propósito y al tipo de texto (activación de conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual, uso de imágenes) para comprender lo que escucho. (Escucha) • Asumo una posición crítica frente al punto de vista del autor. (Lectura) • Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mi conocimiento. (Lectura) • Utilizo un vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad sobre temas del currículo y de mi interés personal. (Monólogo) • Uso lenguaje funcional para discutir alternativas, hacer recomendaciones y negociar acuerdos en debates preparados con anterioridad. (Conversación) |
| <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar puntos centrales e información específica en diferentes textos escritos y orales sobre acciones cotidianas de reconciliación para la construcción de paz. • Expresar puntos de vista sobre acciones cotidianas de reconciliación para la construcción de paz. • Intercambiar opiniones de manera oral sobre acciones cotidianas de reconciliación para la construcción de la paz. |
| <p>Funciones de la lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar opiniones sobre temas definidos. • Justificar puntos de vista. • Expresar acuerdos y desacuerdos. • Defender una propuesta con argumentos válidos. |
| <p>Indicadores de desempeño</p> <p>Saber Identifica información relevante en un tema de interés general. Distingue expresiones relacionadas con valores sociales.</p> <p>Saber hacer Indaga sobre las situaciones más comunes que generan conflictos entre los miembros de la familia. Participa en una discusión preparada sobre los conflictos entre los miembros de la familia.</p> |

Propone acciones que contribuyan a la reconciliación en el núcleo familiar.

Saber ser

Respetar las diferencias.

Muestra interés por el bien común.

Valora los puntos de vista de los demás.

Transversalidad

Ética y valores

Convivencia ciudadana.

Contenidos

Valores sociales: Peace, cooperation, love, honesty, equality, integration, unity, forgiveness, reconciliation, etc.

Expresiones para defender punto de vista y opiniones: in my opinion.../ I have the feeling that.../ I would say that.../ in my family...

Expresiones para sintetizar fuentes: According to.../ also.../ Experts suggest.../ I suggest...

Aprendizaje a través de la interacción.

Habilidad de escuchar y observar.

Respeto por otros.

Presentación (Semana 1)

- Con anterioridad se les pide a los estudiantes, como tarea, que indaguen sobre las situaciones más comunes que generan conflictos en las familias y las alternativas de solución, dialogando en familia. **(en casa)**
- Presentación de un video como motivación para la clase. **(1 hora)**
- La docente presenta el lenguaje que se utiliza para expresar situaciones de conflicto y el vocabulario para proponer alternativas de solución. **(1 hora)**
- Se realiza una socialización de la tarea con el fin de comentar sobre las situaciones más comunes que generan conflictos en las familias y dar alternativas de solución. **(1 hora)**

Práctica (Semana 2)

- Para esta clase se aplicará la estrategia de Jigsaw oral.
- Se divide la clase en dos grandes grupos A Y B.
- Los estudiantes del grupo A presentan las situaciones que generan conflictos en las familias. **(Jigsaw oral - 1 hora)**
- Los estudiantes del grupo B ofrecen alternativas de solución al problema. **(Jigsaw oral - 1 hora)**
- Se hace rotación por cada uno de los estudiantes.
- Reflexión final por parte de los estudiantes. **(1 hora)**

Producción

Durante la práctica el profesor monitoreará el uso del inglés por parte de los estudiantes.

Actividades

- Tarea - consulta.
- Socialización.
- Intercambio de opiniones.

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de situaciones que generan conflictos en las familias. • Ofrecimiento de alternativas de solución. |
| Evaluación Rúbrica para evaluar la actividad oral. |
| Materiales requeridos Tarea-consulta Apuntes de los estudiantes Video Tablero Marcador |

| RÚBRICA PARA LA ACTIVIDAD 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 expresarse con claridad y pronunciar correctamente las palabras. | 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. |

Apéndice I. Matriz de consistencia de la investigación

Línea de investigación: Lengua Extranjera en la Educación

Título: Implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11 de la I.E.M. Cristo Rey.

Pregunta general: ¿Cuál es el efecto de la implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11 de la I.E.M. Cristo Rey?

Objetivo de la investigación: Determinar el efecto de la implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11 de la I.E.M. Cristo Rey.

Objetivos específicos:

- a. Determinar las características de un syllabus de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional.
- b. Determinar las características que tiene una clase de inglés cuando ha sido planeada para desarrollar la competencia comunicativa.
- c. Identificar las estrategias didácticas que se pueden contemplar en un syllabus basado en el desarrollo de la competencia comunicativa.

| Hipótesis: | Variables de estudio: | | | |
|--|------------------------|--|---|---|
| Hi: | Variable Independiente | Dimensiones | Indicadores | No. Ítems |
| La implementación de un syllabus influye de manera positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11 de la I.E.M. Cristo Rey. | El syllabus | Competencias Contenidos Metodología Evaluación Planes de clase | <p>Saber</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica vocabulario de manera oral y escrita. • Expresa opiniones escritas y orales sobre diversos temas. • Comprende textos orales y escritos sobre diversos temas. <p>Saber hacer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en discusiones y conversaciones. • Realiza exposiciones de textos utilizando diferentes recursos. <p>Saber ser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeta las diferencias y los puntos de vista de los demás. • Reconoce la importancia de otras culturas. • Reconoce la importancia de ayudar a las personas. | <p>1, 2, 3, 7 6, 9 20, 23, 24, 19</p> <p>11, 12, 13, 14 25</p> <p>4, 16 17 22</p> |

| | | | | |
|--|---|------------|---|--------------------------------|
| Ho: La implementación de un syllabus no influye en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11 de la I.E.M. Cristo Rey. | Variable Dependiente Competencia comunicativa | • Escuchar | • Entiendo instrucciones, identifico la idea principal de un texto, muestro una actitud respetuosa a otros, utilizo estrategias para comprender lo que escucho. | 1, 2, 3, 4, 5 |
| | | • Hablar | • Hago presentaciones orales, utilizo un vocabulario apropiado, utilizo elementos metalingüísticos al hablar, sustento mis opiniones, utilizo estrategias de comunicación, participo en conversaciones, respondo preguntas según el interlocutor y el contexto, utilizo una pronunciación comprensible, utilizo las estrategias necesarias para una conversación. | 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 |
| | | • Leer | • Identifico el punto de vista del autor y asumo una posición crítica, identifico los valores de otras culturas, valoro la lectura para ampliar mi conocimiento, utilizo estrategias de comprensión de lectura, comprendo textos informativos. | 15, 16, 17, 18, 19, 20 |
| | | • Escribir | • Estructuro mis textos con elementos formales del lenguaje, planeo y edito mis escritos con ayuda de otros, expreso valores de mi cultura, escribo resúmenes sobre otras disciplinas, escribo textos expositivos. | 21, 22, 23, 24, 25 |

Diseño metodológico: Cuantitativo

| Método y diseño | Participantes y muestra | Técnicas o instrumento | Método de análisis de datos |
|---|--|--|---|
| Diseño: Es Cuasiexperimental. Según Fernández, Vallejo, Livacic y Tuero (2014), en este tipo de diseño se manipula al menos una variable independiente y no se asignan las unidades de investigación de una manera aleatoria. | Participantes: Estudiantes de los grados 11° - 1 y 11° - 2, que suman un total de 53 estudiantes. | Instrumentos: Syllabus Cuestionario de interés y de Conocimientos (pretest y postest). | Los datos recabados se ingresaron en el programa estadístico SPSS 24 para hacer su análisis. |
| Momento estudio: Dos momentos antes y después del tratamiento. | Tipo de muestreo: No aleatorio o predeterminado | Escala ordinal-Likert: (1) Nunca (2) Casi nunca (3) Ocasionalmente (4) Frecuentemente (5) Muy frecuentemente | Estadística descriptiva: Se obtuvieron cálculos estadísticos con medidas de tendencia, rangos, varianza, desviaciones típicas, asimetría, curtosis, frecuencias, promedios, medias y modas resumidos en tablas y gráficas de barras, circulares y de dispersión para su mejor comprensión. |
| Alcance: Correlacional Explicativo Aplicado | Fórmula: $G1 \frac{O1 \quad X \quad O2}{\text{Tiempo}}$ Pretest Estímulo Postest Donde G1: grupo experimental O1: evaluación diagnóstica X: aplicación del syllabus con planes de clase, nuevo contenido apoyado en TIC. O2: evaluación final, destrezas de la competencia comunicativa en inglés | Validez y confiabilidad: Juicio de expertos Prueba Alfa de Cronbach Prueba Piloto | Estadística inferencial: A partir de los datos de la muestra y el planteamiento de hipótesis se realizaron interpretaciones y comparaciones para extraer conclusiones o inferencias y de acuerdo con esto tomar las decisiones más adecuadas. Se aplicó la prueba de normalidad mediante de Kolmogórov-Smirnov con un nivel de significancia mayor a 0.05 en consecuencia, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para saber el grado de intensidad de la correlación entre las variables. |

Conclusiones: se alcanzó el objetivo general de la investigación, determinar el efecto de la implementación de un syllabus diseñado exprofeso para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes del grado 11° de la I.E.M. Cristo Rey, bajo el contexto constructivista, en donde el estudiante fue el protagonista del proceso educativo. Igualmente, se alcanzaron los objetivos específicos de la tesis que consisten en determinar las características de un syllabus para el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés según el Ministerio de Educación Nacional, determinar las características de una clase de inglés cuando ha sido planeada para desarrollar las competencias comunicativas e identificar las estrategias didácticas que se pueden contemplar en un syllabus basado en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Antes de la intervención los estudiantes evidenciaron un bajo desempeño respecto a la competencia comunicativa y no usaban la lengua extranjera para comunicarse, y durante el tratamiento experimentaron una recuperación gradual en el manejo de las destrezas y una mejora en el desempeño. Las herramientas tecnológicas fueron fundamentales porque fomentaron y motivaron la participación de los estudiantes en la adquisición de los nuevos aprendizajes.

El syllabus se estructuró con base en la normatividad preestablecida por el MEN, cumpliendo con todos los requisitos y componentes necesarios para aplicarlo en el aula. Asimismo, los planes de clase se estructuraron de acuerdo con el enfoque comunicativo con el fin de desarrollar habilidades en los estudiantes. El plan de clase es una guía de apoyo para el docente en su quehacer pedagógico con el grupo, pues le permite organizar los temas, las herramientas y las metodologías más adecuadas para impartir el conocimiento de una manera efectiva.

La enseñanza del inglés con enfoque comunicativo no solo consiste en identificar las formas verbales, gramaticales o sintácticas, el propósito es lograr que los estudiantes desarrollen las habilidades lingüísticas para que puedan usar el lenguaje en situaciones reales. Para ello, se requiere que las metodologías de enseñanza se ajusten al enfoque a partir de los primeros años de la educación básica primaria; por consiguiente el lapso de tiempo durante el cual se realizó la intervención no es suficiente para alcanzar el objetivo del enfoque en un 100%; aun así, queda sentado el precedente de lo que los estudiantes pueden conseguir en términos de aprendizaje y desempeño al implementar un syllabus diseñado para desarrollar la competencia comunicativa, involucrando en el proceso educativo una variedad de estrategias didácticas incluyendo las herramientas tecnológicas.

Con base en los resultados obtenidos en este estudio, se concluye que los estudiantes no desean leer y escribir solamente, ellos quieren practicar sus aprendizajes, comprender el mensaje cuando otras personas hablan, participar en diálogos, hacer exposiciones y socializaciones utilizando la lengua extranjera. Por consiguiente, es necesario brindarles los espacios para leer, escribir, escuchar y hablar en inglés.

Fortalezas: Los resultados positivos al lograr el objetivo principal que fue el de determinar el efecto de un syllabus sobre la competencia comunicativa de inglés aplicando los cinco planes de clase. Los estudiantes fueron los beneficiarios directos del estudio toda vez que desarrollaron habilidades, mejoraron su desempeño y adquirieron otra perspectiva del aprendizaje del inglés desde situaciones y contextos reales de comunicación. El uso de herramientas tecnológicas facilitó y dinamizó las prácticas sobre hablar, escuchar, leer y escribir de inglés y fue un factor motivante para los alumnos. Además, el evidenciar la importancia de la planeación en la labor docente. Generalmente los maestros que han laborado por varios años tienen el convencimiento de saber muy bien su área de desempeño por lo tanto cree que no necesitan de una planeación de su trabajo dentro del aula y en consecuencia se presenta mucha improvisación; sin embargo, los docentes son los llamados a actualizar sus conocimientos, a innovar, a estar dispuestos al cambio acorde con los tiempos nuevos y los diferentes contextos.

Oportunidades: Las estrategias didácticas se pueden expandir y aplicar a nivel de todos los establecimientos educativos rurales y urbanos del municipio con el objeto de apoyar a los docentes que laboran en el campo de la enseñanza del inglés. En otro aspecto, a los jóvenes que han nacido y crecido en la era digital se les facilita el manejo de las herramientas tecnológicas, esta característica es una oportunidad que se puede aprovechar para incorporar estas herramientas al aula de inglés, como se indica en esta investigación. El syllabus en sí mismo y sus planes de clase constituyen una oportunidad para avanzar en materia de la enseñanza del inglés en las instituciones educativas rurales, y para cambiar el paradigma tradicional del proceso educativo por otro que se ajuste mejor a las necesidades de los aprendices y de acuerdo con las exigencias que ha traído consigo el fenómeno de la globalización. Al otorgarle el enfoque comunicativo al inglés los estudiantes egresan de la secundaria con bases más firmes y seguras para continuar con su proceso educativo.

Debilidades: Probablemente el factor tiempo sea una debilidad en este estudio teniendo en cuenta que la planificación del tiempo para el desarrollo de un syllabus es fundamental. El syllabus diseñado en este estudio se compone de cinco planes de clase, cada uno de ellos se aplicó en un tiempo de seis horas que corresponden a dos semanas académicas. Los objetivos se alcanzaron porque se contó con el tiempo indicado y porque se presentó la

oportunidad de reforzar conocimientos durante dos horas semanales adicionales de manera virtual. Se aclara que gracias a esto se llegó a buen término con la intervención, ya que en condiciones normales es probable que el desarrollo de un plan de clase hubiese tomado tres semanas.

Para efectos de desarrollar los planes de clase y las actividades de la mejor manera, se trabajó con grupos de 12 a 15 estudiantes por sesión con una intensidad de seis a ocho horas por cada plan, obteniendo buenos resultados. Como debilidad, es posible que no se logren los mismos resultados trabajando con 30 o más estudiantes con una intensidad de seis horas o menos por cada plan de clase. Al organizar grupos pequeños de estudiantes se facilita su manejo y cada integrante recibe mucha más atención y retroalimentación por parte del docente y como consecuencia de ello el aprendizaje es más significativo. Otro aspecto que se puede catalogar como una debilidad es el hecho de que el syllabus no está articulado con otras áreas del conocimiento incluidas en el plan de estudios del grado undécimo como ciencias naturales, ciencias sociales o matemáticas. Para lograr la transversalidad del inglés con las temáticas de otras disciplinas es necesario capacitar al docente en otras áreas del currículo, aspecto que depende de los directivos de la institución y de la voluntad e interés que tengan los maestros en formarse para incursionar en otras disciplinas.

Continuando con las debilidades de la investigación, la situación de la pandemia ha agravado las problemáticas relacionadas con el estrés, la depresión, el alcoholismo y los problemas intrafamiliares en los que se encuentran inmersos los estudiantes. Por consiguiente, es difícil mantenerlos motivados en el aula, por esta razón la docente debe recurrir a su creatividad para planificar estrategias y utilizar herramientas que sirvan para impartir el conocimiento y que a la vez sean interesantes y motivantes para los estudiantes durante el desarrollo de los contenidos.

Amenazas: actualmente, existe un proyecto en la Secretaría de Educación Municipal avalado por el MEN en donde se pretende cambiar el nivel de desempeño de competencia en inglés exigido para los estudiantes del último grado de secundaria. Según estos entes gubernamentales el nivel de desempeño en inglés que deberán manejar los estudiantes ya no será B1 o intermedio sino A2, lo que daría lugar a un retroceso en la manera de enseñar el inglés y en general al proceso educativo, por cuanto los jóvenes terminarían la secundaria con bases débiles para enfrentar las pruebas Saber 11 exigidas por el Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación (ICFES). De lo anterior también se deduce que al gobierno actual no le interesa que los jóvenes se eduquen y preparen en el dominio de un segundo idioma como es el inglés.

En el aspecto económico es una amenaza a esta investigación la disminución de los recursos destinados para la adquisición de tecnología y la mala calidad del servicio de internet que el gobierno contrata para los establecimientos educativos públicos. Como consecuencia, los estudiantes no pueden acceder a las herramientas tecnológicas y cuando lo hacen el servicio de internet es de muy mala calidad, repercutiendo directamente esta situación en el proceso de aprendizaje del inglés y de otras asignaturas que hacen parte del plan de estudios institucional. Ante esta problemática se espera un cambio de gobierno que ofrezca nuevas posibilidades de acceso a las tecnologías con fines educativos y propuestas de financiación de las mismas.

Apéndice J. Autorización de Rectoría para iniciar la investigación

San Juan de Pasto, 8 de agosto de 2021

Señor
ELVIO MONTERO ORDÓÑEZ
Rector I.E.M. Cristo Rey

I.E.M. CRISTO REY
RECIBIDO: Steven Arce
FECHA: 08-08-21
HORA: 10:00 a.m.

Cordial saludo.

Mediante este oficio solicito a Usted muy respetuosamente, me permita realizar una intervención o trabajo de campo con los estudiantes de los grados 11° de la I.E.M. Cristo Rey durante un período de tres meses como parte de mi trabajo de investigación como Doctorante en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc de México.

Para su conocimiento, mi trabajo de investigación se basa en el diseño de un Syllabus creado exprofeso para los estudiantes del Grado 11° con todos los lineamientos del MEN y con sus respectivos Planes de Clase que de igual manera fueron diseñados bajo los parámetros del MEN.

El objetivo de la investigación es saber si con la implementación del mencionado Syllabus los estudiantes del grado 11° pueden mejorar sus competencias comunicativas del idioma inglés y por lo tanto obtener mejores resultados en las pruebas internas y externas.

Agradezco su atención y espero me brinde la oportunidad de innovar en la enseñanza del idioma inglés desde nuestro contexto y con nuestros valiosos estudiantes.

Deseándole éxitos en sus labores y proyectos.

Atentamente,
Berónica España Mueses
Berónica España Mueses
Docente de Inglés
I.E.M. Cristo Rey

Apéndice K. Consentimiento de los padres de familia


MUNICIPIO DE PASTO
CORREGIMIENTO DE SAN FERNANDO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL CRISTO REY
CIENCIA, TRABAJO, PRODUCTIVIDAD UN SUEÑO POSIBLE
Decreto 0367 Del 23 De Agosto De 2003 NIT: 814001579-1 - DANE 252901000283

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN
Atendiendo a lo establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, la Institución Educativa Municipal Cristo Rey solicita mediante el presente documento la **autorización escrita** del padre/madre de familia o acudiente del (la) estudiante Jhonson stiven Cordoba Yandun, identificado(a) con documento de identidad número 1080692773 matriculado en el grado 11-1, en los siguientes casos.

IMÁGENES, FOTOGRAFÍAS Y VIDEOS

Para que aparezca, en fotografías o videos con fines pedagógicos en el desarrollo de actividades escolares durante el año escolar 2022. Las fotos o videos serán usados para temas netamente pedagógicos, investigativos y/o académicos, sin lucro y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos.

La Institución educativa vela por la protección y uso adecuado de las imágenes y sonidos registrados del niño, niña, adolescente o representado legal, de acuerdo con la normativa vigente.

SI AUTORIZO (AUTORIZAMOS) NO AUTORIZO (AUTORIZAMOS)

ATENCIÓN POR PARTE DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

En caso de ser necesario, pueda brindársele a su hijo/a la atención requerida, por parte de orientación escolar, la cual se describe a continuación:

1. Participación en actividades grupales para el desarrollo personal y la orientación vocacional.
2. De acuerdo con la necesidad de su hijo/a, se hará atención individual y solicitará información confidencial a nivel emocional, académico y/o de convivencia, la cual se manejará con la debida reserva, según lo establece la Ley 1090 de 2006.
3. Los horarios establecidos para dichas intervenciones están dentro de la jornada escolar.
4. Se elaborará remisión externa a EPS y otras entidades con apoyo terapéutico, en caso de requerirlo.

(Nota. Tenga en cuenta que el servicio de orientación escolar NO es intervención clínica.)

Una vez leída y comprendida la anterior información, por favor registre que autoriza o no la prestación del servicio de orientación escolar, marcando con una X y firmando:

SI AUTORIZO (AUTORIZAMOS) NO AUTORIZO (AUTORIZAMOS)

Roxana Cordoba Yandun
Nombre del padre/madre de familia o acudiente
Cédula de ciudadanía: 1010081482

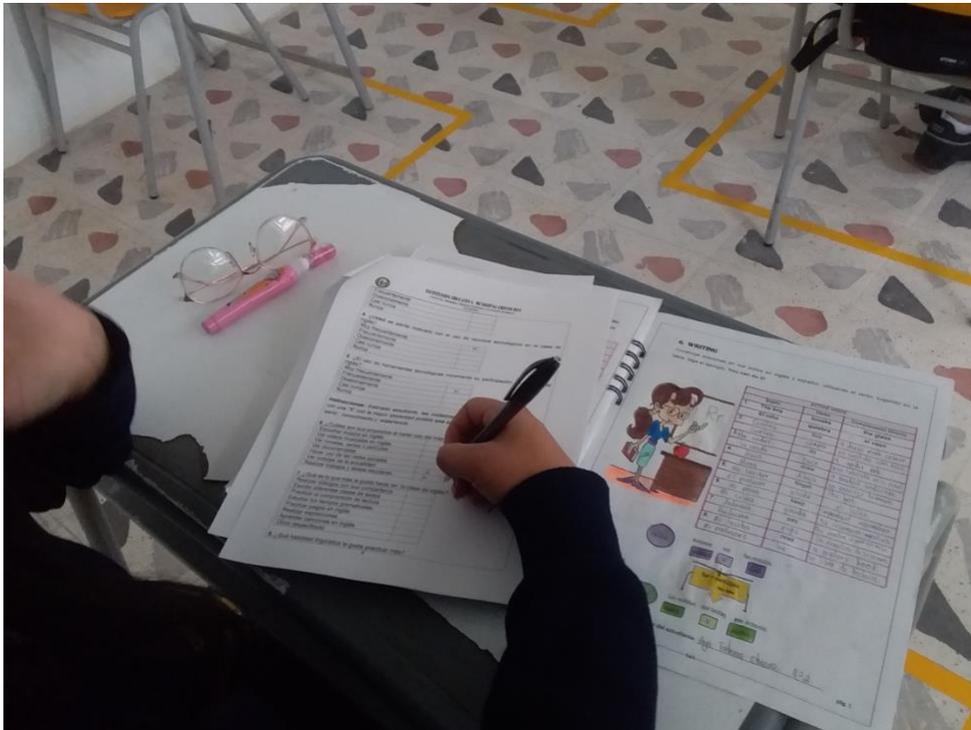
Roxana Cordoba
Firma

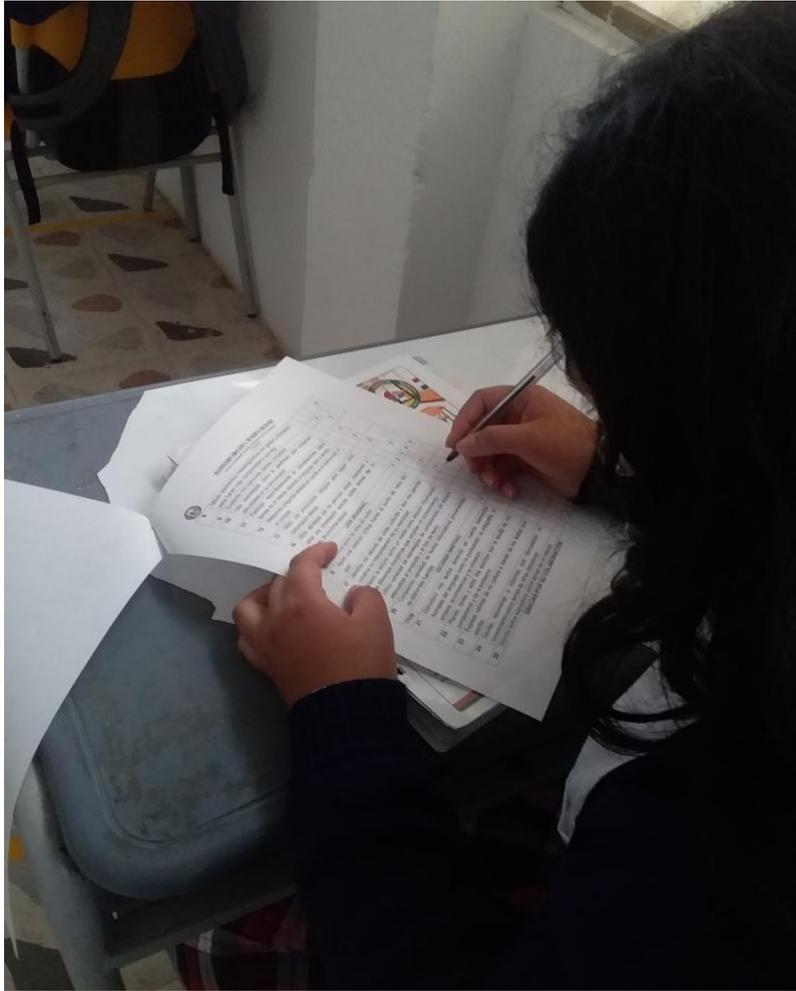
Apéndice L. Base de datos Pretest

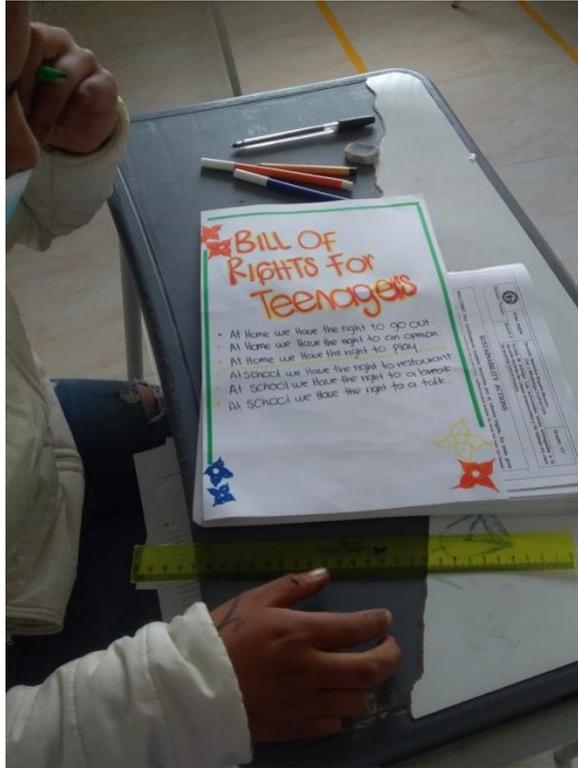
| Nº | Escuchar | | | | | Total | Hablar | | | | | | | Total | Leer | | | | | Total | Escribir | | | | | Total | | | |
|----|----------|----|----|----|----|-------|--------|----|----|----|-----|-----|-----|-------|------|-----|-----|-----|-----|-------|----------|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|
| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 | | P13 | P14 | P15 | P16 | P17 | | P18 | P19 | P20 | P21 | P22 | | P23 | P24 | P25 |
| 1 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 16 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 26 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 21 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 16 |
| 2 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 21 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 28 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 26 | 4 | 3 | 1 | 4 | 2 | 14 |
| 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 16 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 28 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 20 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 14 | |
| 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 20 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 23 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 | 19 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 13 | |
| 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 24 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 2 | 3 | 1 | 2 | 25 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 2 | 20 | 2 | 5 | 4 | 2 | 2 | 15 |
| 6 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 20 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 31 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 21 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 21 | |
| 7 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 22 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 37 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 23 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 19 |
| 8 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 20 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 35 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 25 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 23 | |
| 9 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 20 | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 31 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| 10 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 18 | 3 | 5 | 5 | 5 | 3 | 2 | 4 | 5 | 5 | 37 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 27 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 22 |
| 11 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 12 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 24 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 15 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 12 |
| 12 | 4 | 3 | 2 | 5 | 3 | 17 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 1 | 2 | 22 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 19 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 19 |
| 13 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 19 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 27 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 21 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 18 |
| 14 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 18 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 26 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| 15 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 16 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 29 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 17 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 13 |
| 16 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 20 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 32 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 24 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 19 |
| 17 | 3 | 4 | 2 | 5 | 3 | 17 | 3 | 5 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 27 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 20 | 3 | 5 | 4 | 3 | 2 | 17 |
| 18 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 20 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 29 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 28 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 20 |
| 19 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 16 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 23 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 18 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 14 |
| 20 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 19 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 32 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 22 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 16 |
| 21 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 23 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 4 | 35 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 25 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 19 |
| 22 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 18 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 27 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 16 |
| 23 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 18 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 29 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 16 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 17 |
| 24 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 17 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 26 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 19 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 17 |
| 25 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 18 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 33 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 23 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 20 |
| 26 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 18 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 31 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 23 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 19 |
| 27 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 13 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 22 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 14 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 13 |
| 28 | 1 | 4 | 1 | 3 | 1 | 10 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 26 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 16 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 9 |
| 29 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 22 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 27 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 21 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| 30 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 17 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 2 | 25 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 15 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 13 |
| 31 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 20 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 30 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 20 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 18 |
| 32 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 20 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 33 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 20 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 16 |
| 33 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 17 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 28 | 1 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 16 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 17 |
| 34 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 18 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 23 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| 35 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 21 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 29 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 23 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 21 |
| 36 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 18 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 31 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 22 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 17 |
| 37 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 18 | 2 | 5 | 2 | 2 | 3 | 5 | 3 | 4 | 4 | 30 | 5 | 2 | 3 | 5 | 3 | 4 | 22 | 3 | 1 | 4 | 3 | 4 | 15 |
| 38 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 18 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 24 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 5 | 24 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 13 |
| 39 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 19 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 28 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 20 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 18 |
| 40 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 25 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 35 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 26 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 20 |
| 41 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 16 | 2 | 1 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 22 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 17 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 14 |
| 42 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 16 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 27 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 13 |
| 43 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 | 16 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 25 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 20 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 16 |
| 44 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 23 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 43 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 25 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 25 |
| 45 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 15 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 21 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 17 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 14 |
| 46 | 3 | 2 | 2 | 5 | 3 | 15 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 24 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 20 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 16 |
| 47 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 19 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 32 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 21 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 20 |
| 48 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 16 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 21 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 18 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 |
| 49 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 18 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 29 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 23 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 17 |
| 50 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 14 | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 21 | 3 | 1 | 4 | 5 | 4 | 3 | 20 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 17 |
| 51 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 20 | 3 | 3 | 1 | 2 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 31 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 23 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 21 |
| 52 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 13 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 30 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 4 | 19 | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 18 |
| 53 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 17 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 31 | 5 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 23 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 23 |

Apéndice LL. Base de datos Postest

| Escuchar | | | | | Hablar | | | | | | | | | Leer | | | | | | Escribir | | | | | | | | |
|----------|----|----|----|----|--------|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|------|-------|-----|-----|-----|-----|----------|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | Total | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 | P13 | P14 | Total | P15 | P16 | P17 | P18 | P19 | P20 | Total | P21 | P22 | P23 | P24 | P25 | Total |
| 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 17 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 31 | 5 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 23 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 16 |
| 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 22 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 37 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 27 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 24 |
| 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 23 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 38 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 24 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 20 |
| 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 22 | 4 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 5 | 2 | 3 | 29 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 2 | 20 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 17 |
| 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 19 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 37 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 26 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 19 |
| 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 20 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 35 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 25 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 23 |
| 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 20 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 40 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 26 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 24 |
| 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 21 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 40 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 25 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 21 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 23 | 2 | 5 | 4 | 3 | 2 | 4 | 2 | 5 | 4 | 31 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 27 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 19 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 22 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 40 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 26 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 22 |
| 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 22 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 33 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 22 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 19 |
| 5 | 4 | 3 | 3 | 2 | 17 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 35 | 2 | 5 | 4 | 3 | 5 | 3 | 22 | 5 | 2 | 4 | 3 | 4 | 18 |
| 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 19 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 31 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 21 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 17 |
| 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 21 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 35 | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 22 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 17 |
| 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 22 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 39 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 21 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 17 |
| 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 22 | 5 | 4 | 2 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 36 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 28 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 19 |
| 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 19 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 4 | 36 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 4 | 22 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 16 |
| 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 22 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 | 37 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 27 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 19 |
| 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 19 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 5 | 35 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 22 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 20 |
| 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 21 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 36 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 23 | 5 | 3 | 5 | 3 | 4 | 20 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 23 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 41 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 25 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 21 |
| 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 21 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 33 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 22 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 20 |
| 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 17 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 31 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 22 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 18 |
| 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 18 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 31 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 20 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 17 |
| 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 20 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 36 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 26 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 22 |
| 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 19 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 38 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 24 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 19 |
| 3 | 5 | 4 | 5 | 5 | 22 | 4 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 5 | 35 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 23 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 22 |
| 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 17 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 38 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 26 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 22 |
| 3 | 4 | 5 | 5 | 3 | 20 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 32 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 24 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 20 |
| 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 17 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 31 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 23 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 19 |
| 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 20 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 36 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 22 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 19 |
| 4 | 3 | 5 | 5 | 3 | 20 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 3 | 35 | 3 | 4 | 4 | 5 | 2 | 4 | 22 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 | 19 |
| 5 | 3 | 3 | 4 | 5 | 20 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 33 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 25 | 5 | 3 | 4 | 4 | 3 | 19 |
| 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 19 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 31 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 21 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 20 |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 23 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 37 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 26 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 23 |
| 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 19 | 3 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 38 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 24 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 21 |
| 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 20 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 | 37 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 24 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 18 |
| 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 18 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 36 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 20 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 19 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 22 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 37 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 24 | 3 | 5 | 3 | 4 | 4 | 19 |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 23 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 37 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 25 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 23 |
| 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 18 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 33 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 22 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 17 |
| 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 18 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 33 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 23 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 22 |
| 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 21 | 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 33 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 25 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 22 |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 24 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 42 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 30 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 22 |
| 3 | 5 | 3 | 3 | 3 | 17 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 32 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 23 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 16 |
| 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 22 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 29 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 22 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 19 |
| 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 21 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 | 35 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 22 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 20 |
| 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 21 | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 33 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 23 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 18 |
| 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 19 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 2 | 5 | 35 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 23 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 21 |
| 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 19 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 | 34 | 3 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 24 | 4 | 2 | 4 | 3 | 4 | 17 |
| 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 20 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 37 | 5 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 25 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 22 |
| 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 21 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 37 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 4 | 23 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 19 |
| 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 19 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 3 | 36 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 25 | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 | 19 |







AFRICAN RACE
 This organization is for:
 end discrimination

The aim is:
 Promote good treatment - eliminate
 inequalities.

This organization:
 orient and educate people.

I will get volunteers:
 do brochures, create a website, give
 talks.

Name: Lizeth Carolina dejesa Jobson
 Grade: 11-2

3. Discuss in pairs.
 a. Have you ever done any voluntary work in your neighbourhood? If so, what did you do?

SINGLE MOTHERS FOUNDATION

♥ This organization is for:
 Single mothers who fight day by day for their
 children.

♥ The aim is:
 Contribute to the improvement of the
 quality of life of single mothers.

♥ This organization:
 help single mothers

♥ I will get volunteers:
 Campaigning for people to donate
 and support the single mothers
 Foundation.



Ximena alexandra jara narvaez 11-2 6

ANGIE CAROLINA MORA
 11-2

OCEPA
 NAME

This organization is for: for unemployed people

The aim is: look for jobs for those
 who don't have it

Solidarity



Bombero



Fireman

This organization's help employ
 people and thus improve their
 quality of life

I will get volunteers: through
 social networks, campaigns in
 society and demonstration of the
 work they do



I am a dentist



Home

demonstration
 of my work



Employer support



I am a soccer
 coach



united we are
 more



Communication in
 the community

Jenny Espino on la actividad
 11-2

MY IDEAL WORLD
 mi mundo ideal

Focus on Vocabulary

1. Look at the pictures. What problems do these people have? What do they need?



2. Copy and complete the mind maps with the words in the box and your own ideas.

| | | | |
|-------------|--------------|--------------|------------|
| ✓ food | ✓ medicine | ✓ slums | ✓ crime |
| ✓ money | ✓ houses | ✓ illness | ✓ wars |
| ✓ peace | ✓ tear | ✓ starvation | ✓ guns |
| ✓ knowledge | ✓ starvation | | ✓ fighting |

