

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca



**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA
VIVIAN OSPINA CLAVIJO**

**Maestría en
Informática
Educativa**

PROYECTO DE MAESTRÍA

Página 1

Análisis de los cambios generados y los factores asociados en cuanto al uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes de Inglés I de Uniminuto Ceres Sabana Centro luego de la implementación de U GRAME

Vivian Ospina Clavijo

Licenciada en lengua Castellana, Inglés y Francés

Fanny Almenarez Moreno

Asesora

Universidad de la Sabana

Maestría en Informática Educativa

Chía, Cundinamarca

2013



Índice de contenido

1. Resumen.....	7
2. Introducción, problema y justificación.....	
a. Introducción.....	9
b. Planteamiento del problema.....	12
c. Justificación.....	13
Contexto Local.....	17
Contexto institucional.....	18
Contexto de aula.....	19
3. Objetivos.....	21
4. Marco teórico referencia	
a. Fundamentación teórica	
i. Fundamentación Pedagógica:.....	22
ii. Integración de TIC en educación.....	29
iii. Enseñanza de Inglés como lengua extranjera.....	36
b. Estado del arte.....	40
5. Descripción del MED	
a. Objetivos de U GRAME.....	62
b. Descripción de UGRAME.....	62
c. Diseño de intervención.....	74
6. Investigación desarrollada	
a. Pregunta de investigación.....	76
b. Sustento epistemológico.....	76



c. Diseño de la investigación.....	79
d. Población y muestra.....	80
e. Técnicas de recolección de datos.....	81
f. Métodos de análisis.....	82
g. Consideraciones éticas.....	82
7. Recolección de datos.....	84
8. Análisis de resultados.....	
a. Análisis de los cuestionarios.....	86
b. Análisis de la entrevista del grupo focal	97
c. Triangulación.....	111
d. Aspectos a mejorar en el MED.....	115
9. Conclusiones y prospectivas.....	
a. Conclusiones.....	116
b. Prospectivas.....	120
10. Aprendizajes.....	121
11. Referencias bibliográficas.....	124



Índice de imágenes

Página 4

Imagen 1. Logo.....	63
Imagen 2. Pronombres personales.....	64
Imagen 3. Verbo To be.....	64
Imagen 4. Adjetivos posesivos.....	65
Imagen 5. Tablero principal.....	66
Imagen 6. Nivel 1.1 ¡Wow! Who are you?	66
Imagen 7. In the cafeteria.....	67
Imagen 8. Retos de comprobación.....	68
Imagen 9. Retos de práctica.....	68
Imagen 10. Realimentación.....	69
Imagen 11. Grammar Corner.....	70
Imagen 12. Triana (Personajes)	71
Imagen 13. Laura (Personajes)	71
Imagen 14. Alejandro (Personajes)	72
Imagen 15. Teacher Vivian (Personajes)	72



Índice de tablas

Tabla 1. Criterios e indicadores.....	87
Tabla 2. Rúbrica.....	88



Índice de gráficas

Gráfica 1. Indicadores cumplidos en cada prueba	89
Gráfica 2. Factores asociados.....	113



1. RESUMEN

Página 7 La integración de TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en educación ha sido un proceso de vital importancia tanto nacional como internacionalmente, pues como argumenta Yanes (2001) “una educación de calidad garantiza su correspondencia con las exigencias y el nivel actual de la tecnología”. Es por esta razón que el presente proyecto investigativo se inclinó a hacer una investigación cualitativa a través de la cual analizar los cambios generados y los factores asociados en cuanto al uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes de Uniminuto Ceres Sabana Centro luego de la implementación de un MED (Material Educativo Digital). Esto debido a que se identificó una deficiencia en cuanto al uso de las estructuras gramaticales y el desempeño de los estudiantes de la institución.

De este modo, se reconoció la necesidad de crear estrategias para apoyar el proceso de enseñanza de Inglés como lengua extranjera y así potenciar el proceso de aprendizaje y lograr mejorías en el uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes de Uniminuto Ceres Sabana Centro. La estrategia que se implementó en este proyecto fue un MED llamado U GRAME, un juego digital en el que se presentaban situaciones que servían de pretexto para la enseñanza de estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa en su propio contexto permitiendo generar experiencias de cognición situada valiéndose de lugares y personajes que hacían parte de su contexto real. Para el proyecto de investigación se desarrolló e implementó el nivel 1 del juego, en el cual se trabajaron los temas contemplados en el programa diseñado para las tres primeras semanas del curso de Inglés I de la institución (pronombres personales, adjetivos posesivos, verbo *to be* en presente, oraciones afirmativas, negativas e interrogativas con el verbo *to be* en presente).



Este proyecto investigativo tuvo diferentes etapas de recolección y análisis de datos. Para lo cual se realizaron tres pruebas a los estudiantes; una prueba de entrada (diagnóstica), una prueba intermedia (luego de clases presenciales regulares) y una prueba de salida (luego de la implementación de U GRAME). También, luego de la implementación y la presentación de las pruebas, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada a grupo focal.

A partir de los datos recolectados fue posible identificar cambios significativos en cuanto al uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes de Uniminuto Ceres Sabana Centro. También se evidenció que el uso del contexto propio para la enseñanza de Inglés tuvo un efecto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, no sólo por su aporte lúdico, sino también porque le permitió a los estudiantes sentirse más familiarizados con las temáticas trabajadas. Ya que es importante tener en cuenta “el resultado de la relación dinámica que se establece entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad.” (Sagástegui, 2004, p.31). Así partiendo de los resultados analizados se concluyó que U GRAME fue un MED adecuado para apoyar el proceso de enseñanza de Inglés en Uniminuto Ceres Sabana Centro.



2. INTRODUCCIÓN, PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

a. Introducción

Página 9

En este documento se presenta el proyecto investigativo para optar al título de Magister en Informática Educativa de la Universidad de La Sabana. Dicho proyecto trata del diseño e implementación de un MED que tiene como finalidad complementar las clases presenciales de Inglés I en Uniminuto Ceres Sabana Centro como estrategia para el mejoramiento del desempeño en cuanto al uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes. Uniminuto Ceres Sabana Centro es una institución educativa que hace parte de los 142 Centros Regionales de Educación Superior existentes en Colombia; está ubicado en la ciudad de Zipaquirá y recibe estudiantes de diferentes ciudades, pueblos y veredas de la sabana cundinamarquesa ofreciendo educación de calidad con el objetivo de educar para servir como es la misión de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, quien dirige y administra el Ceres Sabana Centro. Ahora bien, la investigación se centró en determinar qué cambios se generan en el uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes de Inglés I de Uniminuto Ceres Sabana Centro luego de la implementación del MED llamado U GRAME y cuáles son los factores asociados a dichos cambios.

Para empezar, se enuncia el problema objeto de estudio al que se le pretende dar solución a través de la implementación de U GRAME, así como las características de la problemática que se evidencia y los datos a través de los cuales se identificó dicha problemática.

En el siguiente apartado se encuentra la justificación del proyecto, donde se exponen las razones por las cuales es necesario y pertinente investigar sobre los efectos que el MED causa en el proceso



de aprendizaje de los estudiantes y por tanto llevar a cabo esta iniciativa. Allí también, se hace referencia a los contextos local, institucional y de aula en los cuales se desarrolló el proyecto.

En la parte siguiente se dan a conocer los objetivos de la investigación tanto general como específicos, en este apartado el lector puede comprender cuál era la finalidad principal de este proyecto y lo que se pretendía lograr a través de las actividades realizadas.

Paso a seguir, se presenta el marco teórico referencial. Éste se divide en dos secciones principales: fundamentación teórica y estado del arte. En la primera se describe la fundamentación teórica que apoya el proyecto desde 4 perspectivas básicas: en primer lugar, se ahonda en las teorías pedagógicas, apartado en el cual se destaca la cognición situada exponiendo su definición y argumentos que la apoyan; en segundo lugar, las bases teóricas desde el punto de vista de la implementación de las TIC en donde se destacan las metodologías activas y los medios de exposición, así como la gamificación; y finalmente, la fundamentación teórica disciplinar que está basada en la metodología estructuro-global funcional, conocida como SGAV y la metodología situacional. En esta parte, se hace referencia no sólo a la enseñanza de una lengua extranjera en general, sino también se hace especial énfasis en la enseñanza de las estructuras gramaticales, por lo cual este proyecto está también fundamentado en la contraposición que se ha presentado con relación a la enseñanza de gramática de manera explícita y de manera implícita, con el fin de generar un material educativo digital que contenga un equilibrio entre las dos.

La segunda parte del marco teórico referencial está constituido por el estado del arte, allí se hace referencia a otras investigaciones que se relacionan con la temática del proyecto en sus diferentes perspectivas como lo son: Cognición situada en procesos educativos no convencionales, el aprendizaje significativo en la enseñanza de una lengua extranjera, enseñanza de una lengua



extranjera, la integración de TIC en educación, el uso de TIC en la clase de lengua extranjera (especialmente Inglés) y el diseño y desarrollo de materiales educativos. De igual manera, se resaltan los aportes que hace cada una de estas investigaciones al proyecto y de qué manera esas experiencias son útiles para el desarrollo de esta investigación.

Página 11

En un siguiente apartado, se ofrece una descripción de U GRAME en la cual se dan a conocer sus objetivos y se da cuenta de su proceso de diseño, desarrollo, pilotaje, validación e implementación. Se describen detalladamente sus elementos y componentes así como la justificación de su presencia dentro del MED. Y finalmente, se presenta el diseño de intervención en el cual se habla de las fases y los objetivos de las mismas.

Más adelante en el documento, se encuentra la propuesta investigativa donde se presentan el paradigma, enfoque y diseños investigativos aplicados, así como los instrumentos de recolección y de medición de datos utilizados. De la misma manera, se establece la población y la muestra con la cual se llevó a cabo la investigación, así como las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta para el desarrollo del proyecto investigativo.

En la siguiente parte del documento se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de datos y los aspectos relacionados con el proceso de recolección y análisis de datos. Además, se presentan las conclusiones planteadas luego del análisis de los datos recolectados a partir de los resultados de los cuestionarios y la entrevista semiestructurada.

Para finalizar, el lector encontrará un apartado en el cual se resumen las experiencias personales y académicas de quién desarrolló este proyecto.



b. Planteamiento del problema

Problema: Existe una deficiencia en el uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes de Uniminuto Ceres Sabana Centro.

Entre los aspectos que permiten identificar dicha deficiencia se encuentra el desempeño relacionado a:

- Reconocimiento y conjugaciones de los verbos
- Orden de los elementos gramaticales dentro de las oraciones
- Uso y ubicación de los complementos dentro de las oraciones
- Reconocimiento y uso correcto de los pronombres personales dentro de las oraciones
- Reconocimiento y uso correcto de las diferentes categorías gramaticales (adjetivos, adverbios, sustantivos, verbos, artículos , preposiciones) dentro de las oraciones
- Uso de signos de puntuación para cerrar y separar oraciones
- Reconocimiento y uso de palabras de negación dentro de las oraciones

Esta problemática se identificó a partir de los resultados obtenidos en las pruebas diagnósticas (realizadas cada inicio de semestre) y las demás actividades (trabajos, proyectos, quices, exámenes, etc) realizadas por los estudiantes durante los períodos académicos de primer y segundo semestre de 2011, y primer semestre de 2012. Dichas pruebas y trabajos hicieron parte de los procesos de formación y evaluación de cada asignatura y sirvieron como alerta para que los docentes encargados pudieran identificar la problemática presentada. Se pudo determinar que los estudiantes presentaban falencias principalmente en los aspectos mencionados en la lista anterior y aunque algunos de esos aspectos no son de índole gramatical



se determinó que sí afectaban el uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes de Inglés I en Uniminuto Ceres Sabana Centro y por tanto se identificó la necesidad de implantar medidas con el fin de solucionar dicha problemática.

Página 13

De otra parte, se evidenció también que los factores que estaban afectando el desempeño de los estudiantes fueron: limitante de tiempo y el material de apoyo utilizado para la asignatura. En primer lugar, se determinó que la baja intensidad horaria de la asignatura afectaba el proceso de aprendizaje de los estudiantes, como dicho por Baro (2011) los ritmos de aprendizaje son diferentes para cada alumno, en este punto es importante resaltar que un aspecto influyente en dicho proceso son los condicionantes de espacio y tiempo del sistema educativo. Asimismo, se identificó que el material de apoyo utilizado como texto de apoyo para la asignatura era poco llamativo para los estudiantes y los ejercicios, actividades y explicaciones se enmarcaba en temáticas sobre las cuales los estudiantes se sentían descontextualizados y por tanto eran poco motivantes para ellos, lo que es de suma importancia teniendo en cuenta que así como una experiencia puede promover la motivación y la comprensión en el aprendiz, también puede generar una apatía (Dewey, 1938).

c. Justificación

El deseo de diseñar un material educativo digital para apoyar y complementar las clases presenciales de Inglés I en Uniminuto Ceres Sabana Centro surgió luego de identificar deficiencias en el uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes de esta institución.

Para empezar, fue necesario tener en cuenta que el aprendizaje de una lengua extranjera está basado en componentes tales como la semántica (el significado literal), la sintaxis (el orden y la



estructura) y la semiótica (el significado según el contexto). Así pues, existen diversos enfoques pedagógicos con relación a la enseñanza de una lengua extranjera, éstos van desde una funcionalidad plenamente comunicativa hasta una visión específicamente gramatical; claro está, sin dejar de lado aquellas teorías que manejan puntos intermedios.

Ahora bien, en el caso concreto de Uniminuto Ceres Sabana Centro, la enseñanza de la lengua extranjera (Inglés) se trabaja bajo estándares principalmente gramaticales, razón por la cual este proyecto fue enfocado al desarrollo de competencias en cuanto al uso de estructuras gramaticales básicas de dicha lengua, pero sin olvidar que ese uso debe darse en un contexto. A esto se le suma la condición de conocimientos previos adquiridos por los estudiantes que en la mayoría de los casos es muy baja (datos recopilados de la base de datos de la institución y a partir de los diagnósticos realizados en el inicio de cada curso). La información más detallada es proporcionada en el contexto de aula.

De otra parte, el aprendizaje de gramática resulta, en la mayoría de los casos, siendo un proceso tedioso y un tanto rígido lo que causa que el nivel de compromiso por parte de los estudiantes y el docente deba ser mayor. Así pues, cuando se trata de contextos como el de Uniminuto Ceres Sabana Centro, en el que los estudiantes llegan con escasos conocimientos previos y además en el que la intensidad horaria del programa es de sólo dos sesiones por semana, se evidencia un bajo nivel de comprensión de la temática. Por lo tanto, se hace necesario crear estrategias con el fin de convertir el proceso de enseñanza–aprendizaje de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa en algo más divertido, didáctico, motivante y que complemente las clases presenciales del curso a la vez que aporte para el mejoramiento del desempeño por parte de los estudiantes de Inglés I de la institución.



Teniendo en cuenta lo aquí planteado, es importante resaltar el hecho de que los resultados obtenidos (cuantitativos y cualitativos) en los exámenes, pruebas, proyectos y trabajos individuales por parte de los estudiantes de la institución durante su proceso de aprendizaje de Inglés como lengua extranjera, han dejado una preocupación entre los docentes del área que ha llevado a pensar en estrategias que apoyen el trabajo que se ha venido realizando de acuerdo al programa académico diseñado para la asignatura, una de las cuales es la implementación de U GRAME.

Así mismo, en un periodo de desarrollo y avances tecnológicos se hace necesario y conveniente valerse de las TIC para mejorar el quehacer docente. Hoy por hoy, la tecnología permite crear y usar herramientas que le generen cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este caso, por ejemplo, rompiendo barreras de tiempo y espacio que de otra forma no podría hacerse, puesto que los materiales educativos, físicos en su mayoría, no permiten que se lleve a cabo fuera del aula su desarrollo en algunos casos o su evaluación en otros. Romper estas barreras para este proyecto es de gran valor ya que el objetivo de U GRAME es servir de apoyo para las clases presenciales y por tanto crear un espacio al cual los estudiantes accedan de manera autónoma y a su vez, mostrar situaciones en contextos reales a través del uso de materiales audiovisuales. También es imperativo resaltar que este proyecto, que fue realizado en un ambiente de aprendizaje no inmersivo, no habría sido posible sin ayudas tecnológicas. Asimismo, se evidencia una necesidad no sólo de crear espacios de aprendizaje diferentes al del aula, sino especialmente implementar herramientas que generen motivación a los estudiantes y les permita divertirse y disfrutar al mismo tiempo que aprenden; es imperativo aclarar que con dicha afirmación no se pretende insinuar que en los ambientes tradicionales los estudiantes no se divierten, pero sí se pretende resaltar el hecho de que en los tiempos de modernidad la tecnología facilita alcanzar tal objetivo.



De otra parte, es de suma importancia recordar que la labor docente no está ligada meramente al contenido, sino que se debe tener en cuenta que los estudiantes son individuos que tienen diferentes intereses, preferencias, edades, contextos sociales y económicos, y otros aspectos que hacen parte de su identidad, así que se hace necesario reevaluar nuestro quehacer, herramientas, métodos e inclusive actualización profesional. Es por esta razón que U GRAME pretende, a través de sus actividades servir al docente de Inglés de Uniminuto Ceres Sabana Centro como herramienta con el fin de motivar más a sus estudiantes valiéndose de su propio contexto diario, del lugar y las personas que lo rodean día a día.

Así, realizar este proyecto investigativo fue de vital importancia para solucionar la problemática identificada; puesto que U GRAME fue diseñado para complementar temas contemplados en el programa de la asignatura de Inglés I. Ya que el objetivo era trabajar en la problemática desde los primeros contactos de los estudiantes con dicho espacio académico, pero sin que se limite a eso; sino que sirva como una experiencia inicial, es decir, que a partir de los resultados obtenidos luego de esta investigación sea posible determinar la viabilidad de continuar desarrollando el MED abarcando la totalidad de las temáticas incluidas en el programa de los tres niveles de Inglés. Así pues, este proyecto no se limitó a desarrollar un MED de manera infundada y simplemente identificar los resultados obtenidos; por el contrario, con la implementación de U GRAME y el posterior análisis de sus efectos se pudiera llegar a establecer si realmente la implementación de un MED con las características de U GRAME podía dar solución a las problemáticas encontradas aportando a la potencialización del conocimiento de las estructuras gramáticas básicas de la lengua inglesa y por tanto mejorando así el desempeño por parte de los estudiantes de Uniminuto Ceres Sabana Centro en cuanto al uso de dichas estructuras.



Ahora bien, ya que este proyecto se basó en la realidad que rodeaba a los estudiantes de Uniminuto Ceres Sabana Centro fue pertinente hacer referencia a ese contexto para que el lector de este documento comprenda aquellos aspectos que toman relevancia tanto para el diseño y desarrollo de U GRAME, como para el proceso investigativo del proyecto. Así pues, a continuación se exponen las características esenciales de su contexto local, institucional y pedagógico:

Contexto Local:

Uniminuto Ceres Sabana Centro es una institución educativa que hace parte de los 142 Ceres (Centros Regionales de Educación Superior) creados en todo el territorio colombiano por el Ministerio de Educación Nacional con el fin de asegurar un acceso a la educación superior a las personas concentradas en zonas rurales y desconcentrar la demanda que hay en las ciudades principales, en este caso Bogotá. Este proyecto fue una iniciativa que inició en el año 2003 y en la actualidad se encuentran Ceres en 31 departamentos del territorio nacional.

Uniminuto Ceres Sabana Centro se encuentra ubicada en la ciudad de Zipaquirá, en la sabana centro del departamento de Cundinamarca. Es una ciudad turística que se encuentra a 28 Km de Bogotá hacia el norte y tiene una población de 106.250 habitantes en una totalidad de 197 Km².

En el ámbito educativo, cabe resaltar que según el Censo realizado por el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) en el año 2005:

- El 94,7% de la población mayor a 5 años de edad sabe leer y escribir.
- El 44,8% de la población de 3 a 5 años, el 94,9% de la población de 6 a 10 años y el 85,9% de la población de 11 a 17 años asiste a un establecimiento educativo formal.



- El 35,3% de la población residente en Zipaquirá ha alcanzado el nivel de básica primaria y el 35,4% secundaria; el 8,2% ha alcanzado el nivel profesional y el 1,2% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado. La población sin ningún nivel educativo es del 6,6%.

Contexto institucional (Uniminuto Ceres Sabana Centro):

Ceres Sabana Centro es un convenio logrado entre las alcaldías de las ciudades de Zipaquirá, Cajicá y Nemocón apoyadas por Colsubsidio, organización sin ánimo de lucro dedicada al sistema de protección seguridad social, y por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto, que cumple las funciones de operador. Uniminuto fue creada en el año 1988 por la Organización Minuto de Dios a su vez fundada por el padre Rafael García-Herreros, abrió sus puertas a aproximadamente 200 estudiantes e inicio labores en el año 1992, con nueve programas académicos. Actualmente, Uniminuto ofrece educación a más de 60.000 estudiantes en programas de pregrado, postgrado, educación continuada, articulación (con educación media) y formación para el trabajo. Ceres Sabana Centro fue inaugurado el día 31 de Agosto de 2009, fecha en que ingresaron a la institución sus primeros 400 estudiantes; actualmente, cuatro años después, se encuentran matriculados más de 3500 estudiantes en programas profesionales como Ingeniería Civil, Ingeniería Agroecológica, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Administración de Empresas, Trabajo Social, Comunicación Social y Periodismo, así como programas tecnológicos tales como Tecnología en Comunicación Gráfica, Tecnología en Informática, Tecnología en Electrónica y Tecnología en Logística.

Inglés como área transversal

La asignatura de Inglés está incluida en todos los programas ofrecidos por la universidad: Administración de Empresas, Comunicación Social y Periodismo, Ingeniería Agroecológica,



Ingeniería Civil, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Trabajo Social, Tecnología en Electrónica, Tecnología en Comunicación Gráfica, Tecnología en Informática y Tecnología en Logística.

Todos los estudiantes deben cursar 3 niveles.

Página 19

El programa diseñado para el área de Inglés se centra en el desarrollo de habilidades de comprensión y producción escrita por lo tanto durante los dos primeros niveles (Inglés I e Inglés II) se trabajan dichas habilidades con una prioridad en el uso de la gramática; y en Inglés III se le da prioridad a la comprensión escrita con énfasis en la producción de textos; claro está sin dejar de lado la gramática, pero sin incluirla explícitamente dentro del desarrollo de la asignatura. El programa diseñado para cada una de las asignaturas de Inglés se basa en 64 sesiones, cada una de 45 minutos, es decir, se destina para cada grupo dos encuentros presenciales de 90 minutos (4 sesiones) por semana.

Contexto de aula:

Uniminuto Ceres Sabana Centro recibe estudiantes provenientes principalmente de la ciudad de Zipaquirá, pero también cuenta con estudiantes provenientes de Ubaté, Chia, Nemocón, Tocancipa, Cogua, Tabio, Cajicá y otros municipios y veredas aledaños. Con el fin de especificar las características de la población estudiantil a la cual va dirigido este proyecto, se presentan algunas estadísticas establecidas a partir de la información proporcionada por la base de datos que la Universidad maneja con la información de los estudiantes que están en Inglés I durante el primer semestre de 2012 (grupo del cual hacían parte la población y la muestra del presente proyecto):

- El 87% de los estudiantes se encuentra entre los 16 y los 23 años de edad y el 13% restante se encuentran en edades entre 24 y 54 años de edad.



- Los estudiantes son provenientes en un 58% de la ciudad de Zipaquirá, un 16% de Cajicá, un 7% de Cogua, 7% de Chía y el 12% restante es proveniente de lugares como Tocancipá, Nemocón, Pacho, Ubaté, Sesquile, Tabio, Gachancipa, Choconta, Gacheta, Sopo y Suesca.

Página 20

- El 64% realizó sus estudios secundarios en una institución con énfasis puramente académico, el 32% estudió en un instituto técnico, el 2,2% comercial, el 1,4% industrial, el 0,4% pedagógico y el 0% en un colegio bilingüe.

Lo anteriormente mencionado evidencia que la escolarización previa de Inglés, en la totalidad de los casos ha sido la básica exigida por el Ministerio de Educación Nacional. Y cabe resaltar que de estos estudiantes sólo el 2% ha realizado estudios de Inglés ajenos a su formación académica secundaria.



3. OBJETIVOS

Objetivo General

Página 21

Analizar los cambios generados y los factores asociados en cuanto al uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes de Inglés I de Uniminuto Ceres Sabana Centro luego de la implementación de U GRAME.

Objetivos específicos

- Identificar los conocimientos y el uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes al inicio del curso de Inglés I, basándose en los resultados de una prueba de entrada.
- Identificar los conocimientos y el uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes, después de 3 semanas de clases presenciales y antes de la implementación de U GRAME.
- Identificar los cambios generados y los factores asociados en cuanto al uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes luego de la implementación de U GRAME comparando los resultados obtenidos en la prueba de salida con los de las pruebas de entrada e intermedia.



4. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El marco teórico referencial se divide en dos partes principales; la fundamentación teórica, en la cual se presentan las teorías en las que se basa el proyecto teniendo en cuenta el componente pedagógico, la integración de TIC en educación y la enseñanza de Inglés como lengua extranjera. Así mismo, las temáticas mencionadas en la fundamentación teórica fueron el criterio de búsqueda del estado del arte, presentado en la segunda parte del marco teórico donde se referenciaron algunos de los proyectos investigativos previos útiles para el desarrollo de U GRAME.

a. Fundamentación teórica

i. *Fundamentación pedagógica*

En este apartado se presentan las teorías pedagógicas a partir de las cuales se diseñó U GRAME, cognición situada y la manera en que ésta incluye el aprendizaje significativo. Así como las estrategias que se usaron para desarrollar el MED en base a estos preceptos.

Cognición situada

Una de las bases teóricas sobre las cuales se construyó este proyecto es la cognición situada, que tiene a John Dewey como su mayor exponente. Dewey (1938), plantea que el aprendizaje se debe dar en contextos pertinentes, es decir, que el proceso de aprendizaje no sólo debe estar basado en contenidos, sino en cómo dichos contenidos son aplicados en los contextos reales de los estudiantes.

Como inicio, para ahondar en dicho planteamiento es imperativo que antes se defina qué es aprendizaje, para lo cual se presentan algunos de los conceptos que plantean diferentes autores. De una parte, encontramos la propuesta de Amar (2006) quien define el aprendizaje como un proceso complejo:

Por medio del cual la persona se apropia del conocimiento, en sus distintas dimensiones: conceptos, procedimientos, actitudes y valores, es decir, una secuencia integrada de procedimientos y actitudes que se eligen con el propósito de facilitar la reconstrucción y/o la utilización del conocimiento. (p. 152)

De otra parte, Schmeck (1988) lo define como un resultado del pensamiento y afirma que es a través de nuestros pensamientos que obtenemos el aprendizaje y su calidad depende de la calidad de los procesos de pensamiento que experimentemos. Así mismo, Kelly (1956) al respecto afirma que:

(...) las actividades escolares principales son el aprendizaje y la enseñanza (...) ambas son complejas por naturaleza y en el plano escolar deben estar, necesariamente, coordinadas. Además, ambas constituyen esencialmente procesos mentales. Aprender es la actividad mental por medio de la cual el conocimiento y la destreza, los hábitos y actitudes, las virtudes e ideales, son adquiridos, retenidos y utilizados. El aprender precisa motivación dirección, orientación, control y evaluación. El proceso que proporciona todas estas facetas esenciales es la enseñanza. (p.115)

Ahora bien, partiendo de a qué se refiere cuando se habla de un proceso de aprendizaje, se hace referencia entonces a cuáles son los factores que Dewey resalta como importantes y necesarios para que se dé dicho proceso de aprendizaje de manera eficiente. Es así como, cuando se habla de cognición situada, no se habla de contenidos relacionados con un contexto, sino de las estrategias que se usan para que la enseñanza de tales contenidos se haga de manera contextualizada y pertinente. Díaz Barriga y Hernández (2002) aseveran que las estrategias de enseñanza son todas



aquellas posibilidades educativas que el docente se plantea, adapta, regula y utiliza para promover aprendizajes significativos en sus estudiantes. Por tanto, en este sentido el docente debe incluir actividades, ejercicios y todo tipo de herramientas que permitan que el proceso de aprendizaje de sus estudiantes se realice de manera contextualizada y pertinente de acuerdo a su propia realidad. En otras palabras, adaptar los contenidos a las necesidades del estudiante y del contexto.

De otra parte, no sólo Dewey ha sido reconocido por sus aportes sobre cognición situada, Vigotsky también ha participado en defensa de dicha teoría y colabora a su construcción desde sus preceptos donde plantea que el conocimiento sólo puede ser situado si éste forma parte y es producido a partir de la actividad, el contexto y la cultura que lo rodea (Citado en Moll (1992 p. 155)). Pues ya que él y otros teóricos critican el que en la educación se enseñen contenidos a través de actividades o problemas descontextualizados que no les permitan a los estudiantes identificar de qué manera dichos contenidos pueden ser aplicados en su realidad, lo cual entorpece el proceso de apropiación y construcción de nuevos conocimientos. En palabras de Díaz Barriga (2003), se separa el conocimiento de la vida misma a la que se pertenece, dando como resultado aprendizajes poco significativos. Así pues, el objetivo no es sólo mostrar su utilidad en la vida diaria sino permitir al estudiante que aplique sus nuevos conocimientos relacionándolos con aquellos que ya poseía.

Ahora bien, la anteriormente mencionada Díaz Barriga, nos lleva a hablar del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel ya que tiene gran relación con la cognición situada. Ausubel (1983), afirma que la construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje y que el alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado. Entonces, en palabras de Ausubel (2000):



Requiere tanto una actitud de aprendizaje significativa como la presentación al estudiante de un material potencialmente significativo. A su vez, esta última condición supone: 1) que el propio material de aprendizaje se pueda relacionar de una manera no arbitraria y no literal con cualquier estructura cognitiva apropiada y pertinente esto es, que posea un significado <lógico>; y 2) que la estructura cognitiva de la persona concreta que aprende contenga ideas de anclaje pertinentes con las que el nuevo material se pueda relacionar. (p.25)

De ahí la importancia de relacionar lo que se le está enseñando a los estudiantes con aquello que ya es natural para ellos, algo que ya conocen y a lo cual están acostumbrados, es decir, una realidad que ya es conocida por ellos. En otros términos, “deben existir relaciones establecidas entre ideas, imágenes y experiencias para que el aprendizaje tenga lugar eficaz y fácilmente.” (Kelly, 1956, p.109)

Así pues, la disposición de un individuo para aprender depende de diversos aspectos entre ellos la motivación y la comprensión de la utilidad de esos nuevos conocimientos. Por tanto, el docente es quien debe actuar como mediador y preocuparse por encontrar los medios y estrategias que permitan que esa motivación y comprensión se dé y de esa manera el estudiante esté en disposición para el proceso de aprendizaje, es decir, “la labor del maestro consiste en estimular y guiar al discípulo para que éste pueda formar asociaciones útiles y eficaces, y reforzarlas para que queden establecidas en forma permanente. (Kelly, 1956, p.113).

De la misma forma, es importante resaltar que aunque la cognición situada y el aprendizaje significativo están relacionados y en cierta manera buscan un mismo objetivo, como se explicaba antes, no son lo mismo. Para empezar, el aprendizaje significativo busca activar los conocimientos previos de los estudiantes para que a partir de allí ellos puedan construir nuevos conocimientos,



mientras que la cognición situada no se preocupa tanto porque el estudiante tenga conocimientos que pueda relacionar con los contenidos y así construir nuevos conocimientos, sino en que esos nuevos conocimientos se construyan como consecuencia de un proceso contextualizado en el que el estudiante los pueda relacionar con su realidad y el contexto que lo rodea, como lo plantea Ausubel (1976).

De otra parte, algo en lo que se coinciden es que cuando se logra el aprendizaje significativo se le resta importancia a la memorización de contenidos, lo cual es objetivo también de la cognición situada como lo afirma Díaz Barriga (2003) quien plantea que al construir significado así como encontrarle sentido y utilidad a lo aprendido se permite dejar de lado la memorización, es decir, que los conocimientos apropiados representen una herramienta útil y aplicable, no sólo un concepto memorizado. Así mismo, Whitehead (1929) afirma que existe una gran diferencia entre sólo adquirir conceptos, a los que él llama inertes, y desarrollar conocimientos propios y útiles; es así que en muchos casos simplemente se aprende el significado de algo, usos limitados y se memorizan conceptos al respecto, pero eso no implica que el estudiante esté en capacidad de aplicar eso que aprendió en diferentes situaciones en las cuales se relacionó el contenido cuando fue enseñado y por tanto no se encuentra en capacidad de descubrir otros usos o de encontrar otros caminos para llegar a los mismo objetivos.

De otra parte, es indispensable resaltar que no todas las actividades por ser contextualizadas implican un proceso educativo, es allí donde juegan un rol importante las estrategias, actividades y herramientas diseñadas por el docente con el fin de hacer que esas experiencias de aprendizaje situado sean pertinentes e interesantes no sólo por la experiencia en sí, sino por el cambio que pueda ésta fomentar en el estudiante. No se quiere decir con esto que la educación que no es situada no permite que los estudiantes tengan experiencias de aprendizaje, Dewey (1938) considera un



error afirmar esto, pero sí es considerablemente importante resaltar que las experiencias relacionadas con sus propios contextos y realidades generan espacios más efectivos para construir nuevos conocimientos. Igualmente, Dewey resalta que la calidad de las experiencias se evalúa a partir de dos aspectos importantes, uno es el nivel de interés que éstas despiertan en el aprendiz y el otro es cómo esas experiencias afectan o influyen en experiencias futuras. El primer aspecto es quizá fácil de identificar por el docente, teniendo en cuenta las actitudes y respuestas de los estudiantes, pero el segundo aspecto, genera un poco más de controversia, pues no es tarea fácil seleccionar las actividades o situaciones que aseguren van a generar una influencia o van a estar encadenadas a experiencias futuras. Esto ratifica la importancia del rol del docente en cuanto a la planeación y diseño de actividades y herramientas que le permitan generar experiencias de aprendizaje.

De forma similar, ese tipo de experiencias efectivas para el aprendizaje son descritas por Mckeachie (1999) como aquellas experiencias relevantes en escenarios reales donde el alumno se enfrenta a fenómenos de la vida real. Es decir, que lo que experimente como proceso de aprendizaje no sea desligado del contexto del aprendiz y que además éste pueda identificar de qué manera es importante eso que está aprendiendo, de qué manera puede aplicarlo y usarlo en situaciones reales, no sólo aquellas hipotéticas que se inventan para ejemplificar el contenido planteado. De la misma manera, Díaz Barriga (2003) hace referencia a aquellas actividades y situaciones no reales que se presentan a manera de ejemplo o de práctica, pues afirma que cuando se analizan datos inventados o que no hacen parte de la realidad del estudiante, se ocasiona que el estudiante pierda el interés por lo que está haciendo. Mientras que a través de un análisis de datos relevantes y reales se le permite identificar las aplicaciones reales de aquello que está aprendiendo en su propio contexto y con relación a aquello que conoce. A partir de esto, y teniendo en cuenta la importancia del rol



del docente Díaz Barriga (2003) comparte algunas estrategias que pueden ser aplicadas en procesos de enseñanza-aprendizaje basados en cognición situada, dentro de los cuales resalta el aprendizaje centrado en la solución de problemas, el análisis de casos, el método de proyectos, las prácticas situadas o aprendizajes en escenarios reales, trabajo en equipos colaborativos, ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas, y el aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Este proyecto de investigación se centró en el uso de las dos últimas estrategias que se nombraron en el párrafo anterior. Por tanto, serán sólo estas dos estrategias las que se describirán a profundidad en este apartado. Para empezar, se encuentra la inclusión de ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas; las cuales se refieren a aquellas actividades y herramientas que son diseñadas con el objetivo de simular situaciones reales a las cuales los estudiantes están expuestos o pueden estarlo regularmente. Este tipo de actividades se incluyen con la finalidad no sólo de ilustrar la manera en que los nuevos conocimientos pueden ser aplicados en su contexto, sino para que a través de dichas situaciones esos nuevos conceptos se presenten más familiarmente y generen una empatía en los estudiantes para que les permita relacionarlos con su propia realidad. En palabras de Young (1993) las actividades que son diseñadas para aprendizaje situado deben tener relevancia para el mundo real. Y en segundo lugar, se presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por TIC; ya que debido al desarrollo y los avances tecnológicos a los cuales se ve expuesto el mundo actualmente es de suma importancia que la educación vaya de la mano de todas las nuevas oportunidades que se presentan para innovar. Así pues, al ser un tema de gran relevancia para el desarrollo de este proyecto, a continuación se profundiza más al respecto.



ii. Integración de TIC en educación

El tema de integrar las TIC en educación es de suma importancia, ya que no sólo se debe estar a la vanguardia e ir de la mano con la evolución y el desarrollo de la sociedad en la que se vive, sino que se debe preparar a los estudiantes para ese mismo proceso evolutivo. De una parte, la educación se debe beneficiar de todos aquellos avances tecnológicos que los investigadores y desarrolladores han puesto ahí para que sean utilizados y así mismo, no se puede olvidar que como educador se tiene la obligación de proveer a nuestros estudiantes oportunidades de acceder a mejores niveles de formación. Así, es pertinente reconocer que:

Al sector educativo le corresponde un papel definitivo en el desarrollo científico y tecnológico, pues el tipo de educación que se ofrezca y la forma cómo se organice el sistema depende la cantidad y calidad de personas que se dedican a la investigación científica y al desarrollo tecnológico. (Consejo Regional de Competitividad Bogotá – Cundinamarca, 2004, p.8)

De la misma manera, no se puede olvidar que el estudiante no debe ser desconectado de su contexto y por tanto lo que aprenda debe poder ser aplicado allí, por lo tanto, permitirle que se acerque a las tecnologías no es sólo sinónimo de avances científico, sino que se le permite, en palabras de Rojas (2009), tener más herramientas que le permitan resolver problemas y suplir necesidades. De otra parte, se debe resaltar el hecho de que los aspectos importantes cuando se enseña no son sólo los contenidos, sino también los intereses y contextos de los estudiantes, en palabras de Vasco (citado en Rojas (2009, p. 24)), no sólo se debe centrar en los conocimientos intrateóricos propios de cada disciplina, sino que también se debe tener en cuenta aquellos extrateóricos, es decir, aquellos que se muestran de manera implícita en el quehacer docente. En otras palabras, el docente debe encontrar estrategias que le permitan enriquecer su quehacer y



propiciar esas experiencias que motiven y quizá cambien las vidas de sus estudiantes, pues se considera pertinente y sumamente necesario llegar a una conciliación entre racionalidad y emotividad, es decir, que al integrar estas herramientas no se tenga en cuenta sólo lo que se quiere enseñar, sino cómo se quiere enseñar y a quiénes se enseña. Al respecto, dice LeDoux (1999) “la conciencia sólo podrá entenderse estudiando los procesos del inconsciente que la hacen posible” (p.38). En otras palabras, no se trata sólo de tomar tecnología y usarla, se trata de buscar los medios que le permitan al docente ir más allá de lo superficial, se trata de incluirlas de manera que motive a los estudiantes a aprender teniendo en cuenta los procesos que permitirían tal fin. Este precepto es importante ya que en este proyecto no sólo se habla de integración de TIC, sino de hacerlo de manera significativa, que sea motivadora y estimulante; lo que lleva a traer a colación lo previamente mencionado.

Al referirse a motivación y estímulo, puede hacerse mención de la “educación seductora” que mencionan Area et al (2005) sobre lo cual se menciona:

Si los medios de masas son los educadores más eficaces es porque son seductores. Y si algo nos enseñan desde el punto de vista comunicativo es que la seducción es imprescindible para ser comunicativamente eficaces. (...) Hablamos de seducción en el sentido de sintonía, de capacidad para conectar con las necesidades y deseos del interlocutor. (p. 73)

Por tanto, se toman las TIC como un medio por el cual se puede seducir a los estudiantes y atraerlos hacia lo que se les quiere enseñar, llamando su atención y provocando interés en ellos teniendo en cuenta lo mencionado por Kelly (1956), el interés “es innato o adquirido. El primero depende del valor que un objeto posee en sí mismo para atraer la atención; el segundo se deriva de la asociación de un objeto con otros en los que ya tiene interés” (p.289). Por tanto, se hace necesario



reflexionar con respecto a la manera de incluir las TIC en los procesos educativos y beneficiarse de las facilidades que éstas proporcionan para lograr llamar la atención de los estudiantes y generar interés en ellos para así facilitar los procesos de comprensión y aprendizaje. Del mismo modo, Wellington, citado en Buckingham (2008), cree que “la tecnología propicia un estilo de aprendizaje más flexible, de final abierto, dirigido por el propio estudiante” (p. 143) a lo que añade que “las clases de aprendizaje más auténticas que se cree tiene lugar en las interacciones ‘informales’ de los niños con los nuevos medios y la tecnología.” (p. 154)

Ahora bien, es de suma importancia tener presente que no todo lo que se incluye en educación se hace de manera adecuada, es decir, no se puede afirmar que el mero uso de apoyos tecnológicos indican un progreso, pues a pesar de que cuando se habla de integrar las TIC en educación se presentan como instrumento de cambio e innovación, pero también pueden ser usadas de manera tradicional, sin generar modificaciones en las metodologías ni estrategias de enseñanza (Gros, 2004). Por esto mismo, es importante que toda herramienta parta de una planeación, objetivos y estrategias de implementación; por tanto, es necesario que el docente determine el tipo de TIC de acuerdo a lo que pretende para su clase, los objetivos de aprendizaje, la metodología, a quiénes va dirigido, el tiempo de implementación, el tipo de evaluación y los contenidos como con cualquier otro tipo de material educativo que se pretende aplicar. Además de esto, también es necesario resaltar que el aula no es una cárcel para nuestros estudiantes y que el horario de clase no debe ser limitado de forma que el estudiante no vuelva a pensar en lo trabajado fuera de ahí, sino que es necesario pensar en estrategias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sobrepase esos límites de espacio y tiempo; afortunadamente, en la actualidad existen herramientas que permiten romper esas fronteras espacio-temporales y son precisamente las TIC las principales mediadoras para alcanzar dicho objetivo; de hecho existen teorías que exponen estrategias pertinentes para que



a través de las TIC sea posible desaparecer esos límites, en el caso de este proyecto investigativo se presentan a continuación las metodologías activas y medios de exposición.

Metodologías activas y medios de exposición

Página 32

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado, las metodologías activas cobran gran importancia ya que como lo dice Baro (2011), se hace referencia a tres principios fundamentales que toman relevancia. Primero que todo, el estudiante es un protagonista activo de su aprendizaje, es decir, él toma las riendas de su proceso con la guía del docente. De otra parte se habla de la interacción social, lo que quiere decir que se aprende más de lo que se vive que de lo que sólo se ve. Finalmente, se habla de aprendizaje significativo. Ahora bien, al referirse a metodologías activas es necesario también resaltar que éstas:

...abogan por una flexibilización en los tiempos de aprendizaje de los alumnos. Tienen muy en cuenta que los ritmos de aprendizaje son diferentes para cada alumno, pero al mismo tiempo, se atienen a los condicionantes clásicos de espacio, tiempo y agrupamientos de las aulas tradicionales en nuestro sistema. El problema de la individualización de ritmos de aprendizaje se soluciona desde las metodologías activas con una serie de actividades de refuerzo y apoyo que se superponen a las actividades programadas apoyándose en la elaboración de un material específico adaptado a las necesidades de los alumnos con más necesidades de atención especial, ya sea por abajo o por arriba. (Baro, 2011, p.8)

De otra parte, Baro (2011) también considera que el espacio educativo es eficaz siempre y cuando los estímulos sean significativos y pertinentes para el aprendizaje. Es en este punto donde entran a jugar un papel trascendental las TIC, ya que este tipo de herramientas permiten que el estudiante sea más autónomo en su proceso, permiten que se presente la flexibilidad de tiempo y

espacio que se nombró anteriormente y además permiten generar esos ambientes de contexto y lúdica que sin el uso de TIC, en este caso específico, no sería posible.

Es por esta razón que el concepto de medios de exposición también cobra gran importancia en el proceso, entendiendo como medios de exposición a aquellos recursos utilizados por el docente, así pues cabe resaltar las palabras de Baro (2011) donde afirma que:

Los medios de exposición son todos los recursos que utiliza el docente para presentar el material didáctico a sus alumnos, un material que va a ser básico para la adquisición del aprendizaje, y unas formas de exposición que resultan críticas para despertar el interés de los estudiantes. Los medios de exposición en las metodologías activas, trascienden la mera explicación oral del profesor sobre los contenidos del libro de texto y van mucho más allá, incorporando recursos multimedia. (p. 10)

Gamificación, juegos digitales como materiales educativos digitales (MED)

Ya que este proyecto se basa en la implementación de un juego digital, es de gran importancia ilustrar cómo los juegos pueden ser una gran herramienta educativa. Para empezar, el término gamificación se ha popularizado recientemente en ámbitos comerciales, refiriéndose a aquellos mecanismos usados para atraer la atención y para generar interacción. Así mismo, también se ha empezado a incluir la gamificación o ludificación en ámbitos educativos como medio para cambiar las estrategias para enseñar, motivar e involucrar a los estudiantes. Pues no es extraño ver cómo a través del tiempo los juegos han dejado de ser elementos sólo de entretenimiento, sino que cada vez se crean más juegos con fines que no están relacionados a la recreación (Cornillie, Thorne & Desmet, 2012). Ya que incluir juegos, en este caso digitales, “no se trata sólo de aprender competencias relativas al uso de tecnología y a unos contenidos concretos, sino que el juego



también permite el trabajo de competencias relacionadas a la negociación, la toma de decisiones, la comunicación y la reflexión.” (Gros, 2004, p. 45).

Así, es vital que se dé una mirada al nivel de motivación por parte de los estudiantes y cómo ellos se involucran en su proceso de aprendizaje pues es fundamental que el estudiante se involucre y sea un agente activo. En cuanto a eso, Gros (2004), afirma que “en los juegos la implicación es fundamental; sólo si el juego es relevante, el jugador invierte tiempo y esfuerzo en el juego.” (p. 27). Y por tanto es algo a lo que se le debe prestar atención y de lo cual beneficiarse para generar motivación en los estudiantes pues los juegos permiten que éstos se involucren activamente si en ellos se desarrollan historias ya que a través de los juegos es posible crear mundos imaginarios y aventuras que atrapen su interés. De esta manera, las historias contadas en el juego se convierten en un instrumento de alfabetización que permite que se reconozcan los contenidos expuestos en diferentes medios y también llegar a una comprensión de las conexiones que se presentan (Gee, 2004). Ahora bien, cuando se habla de involucrarse también se debe tener en cuenta los niveles de participación del estudiante, para esto se presenta a continuación la propuesta de Moreno Sánchez (2003, pp. 96-97) en primer lugar encontramos la participación selectiva en la que el jugador simplemente selecciona opciones dadas por el juego; en segundo lugar la participación transformativa en la que el jugador puede seleccionar opciones y transformarlas; y por último, la participación constructiva presente cuando el programa permite seleccionar, transformar y construir opciones en el juego.

Así mismo, hay otros aspectos importantes que se deben tener en cuenta cuando se incluyen juegos en un ambiente de aprendizaje. Uno de ellos es el nivel de reto que se le propone al jugador, así como la sensación de que avance a medida que juega, los puntajes y el feedback que recibe. Todos estos aspectos hacen que el juego sea interesante para el jugador, ahora bien si se habla de



juegos en educación se busca que todos estos aspectos estén presentes para que así el aprendizaje se pueda apoyar en situaciones de contextos formales e informales. De otra parte, es necesario identificar de qué manera las dimensiones sociales y culturales influyen en los jugadores (Squire, 2002) Pues para el docente es imperativo tener en cuenta todos estos aspectos ya que la sociedad está en cambio constante y esto implica una redefinición del trabajo del profesor, de su formación y desarrollo profesional. De esta manera, el profesor debe modificar la visión de distribuidor de conocimiento tradicional y convertirse en una persona que transforme, que cree y que envuelva a sus estudiantes en actividades apropiadas, pertinentes y motivadoras (Yanes, 2001).

Es pertinente también, tener en cuenta que los avances tecnológicos y educativos no se han escapado de la enseñanza de las lenguas y por tanto la implementación de juegos se ha incluido en los procesos educativos tanto de manera formal como informal. Refiriéndose así a los juegos tradicionales realizados en clase con materiales físicos, como a los juegos digitales que la evolución tecnológica permite crear, desarrollar e implementar. De hecho, en el caso del aprendizaje de inglés los videojuegos creados con fines no educativos han aportado al proceso de los aprendices, sin ser éste su objetivo, ya que son de gran utilidad como *input*, es decir, “muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” (Instituto Cervantes, 2013). Esto debido a que los juegos se han convertido en nuevas prácticas comunicativas, culturales y cognitivas (Thorne, 2003). De otra parte, los videojuegos generan una oportunidad de *output* para el estudiante, en otras palabras, le presenta oportunidades de producir en la lengua extranjera que está aprendiendo (Instituto Cervantes, 2013). La diferencia de esa producción entre un salón de clases tradicional y un videojuego es que en el primero los estudiantes se sienten más temerosos de participar por el miedo a equivocarse y quedar en vergüenza frente a sus compañeros y su docente, mientras los video



juegos permiten que dicha producción se dé sin ese sentimiento de frustración (Hudson & Bruckman, 2002). Lo que es más, los videojuegos permiten que el *output* sea más de producción libre y sin obligatoriedad, es decir, que el estudiante puede sentirse en un ambiente menos tenso, lo cual le permite concentrarse verdaderamente en la práctica y no en las miradas de las demás personas (Reinders & Wattana, 2011). Además porque ese ambiente virtual le da más tiempo para pensar y reflexionar sobre su producción así como releer o repetir el *input* recibido (Thorne, Black & Sykes, 2009).

Asimismo, Hubbard (1991) afirma que los juegos representan una herramienta intuitiva para el aprendizaje de una lengua extranjera ya que se pueden clasificar como actividades comunicativas auténticas que se relacionan con el mundo real. Igualmente, estas actividades generan emociones positivas que permiten al estudiante estar más dispuesto a aprender, pues la motivación y el estímulo dan espacio a que éste sea más activo, participativo y consciente de su progreso (Cornillie, Thorne & Desmet, 2012). Así pues, los juegos han dejado de ser sólo actividades de recreación para convertirse en herramientas que apoyan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

iii. Enseñanza de Inglés como lengua extranjera

Como introducción a este apartado se hace una conceptualización del término lengua extranjera. Ahora bien, cuando un niño nace se ve inmerso en un contexto socio-cultural del cual hace parte, ese contexto tiene características propias que lo representan y una de esas características es la lengua. El niño aprende esa lengua que lo rodea en su vida diaria lo cual quiere decir que la aprende de manera espontánea; cuando el proceso de aprendizaje de una lengua se da de esa manera se dice que el niño aprende su primera lengua; pero si luego intencionalmente se le enseña a ese niño una lengua que no hace parte de su contexto socio-cultural se hace referencia a que el niño aprende

una lengua extranjera y cuando éste se ve envuelto en el contexto de la lengua, que no es su lengua nativa, se dice que aprende una segunda lengua (Mayor, 1994).

Página 37

Ahora bien, es imperativo dirigirse a la enseñanza de una lengua extranjera, la didáctica de la lengua. Así pues, se debe aclarar que la didáctica no se centra en un método, enfoque o metodología, sino que trata de todas y se basa precisamente en la habilidad del docente para ponerlas en práctica; razón por la cual más que basarse en una sola metodología o en un solo enfoque, este proyecto pretendió tomar ciertos aspectos de las que serán nombradas a continuación.

Metodología estructuro-global- audiovisual (SGAV) y Metodología situacional

Para empezar la introducción a esta temática se traerá a colación el planteamiento del lingüista John Firth (citado por Stern 1983) quien afirma que es necesario estudiar el habla en su contexto lingüístico y en su contexto situacional, es decir, relacionando los elementos no verbales que confieren significado a las formas lingüísticas. Como complemento, asevera que para ilustrar lo lingüístico en lo situacional, este método se sirve de ayudas audiovisuales.

Ahora bien, lo más valioso de esta teoría para este proyecto investigativo fue que aunque el contexto situacional sea de gran importancia no deja de lado la estructura. Es decir, al estudiante se le enseña la gramática de una lengua extranjera a través de exposiciones audiovisuales que muestran eso en contextos situacionales.

Gramática Explícita Vs Gramática implícita

Para hablar de gramática explícita y gramática implícita es necesario clarificar el concepto de estructura gramatical para lo cual es imperativo traer a colación los componentes de la misma que son el semántico y el morfosintáctico. En primer lugar, la semántica es un componente interpretativo de la gramática y es considerada como el soporte fundamental de la comunicación



pues es la encargada del significado. De otra parte, se encuentra el componente morfosintáctico que hace referencia a la forma (estructura); partiendo de las palabras, morfemas, oraciones, frases y secuencias textuales. Estos dos componentes se integran para construir a lo que nos referimos con estructuras gramaticales, es decir, el significado y la forma; que aunque parezcan ser independientes no lo son y se afectan entre sí, pues una oración mal estructurada afecta su significado e igualmente, sus elementos deben organizarse de acuerdo a lo que se pretenda expresar (Musumeci, 1997)

Este proyecto pretendió aplicar los dos conceptos, gramática explícita e implícita, dándoles un balance, ya que se busca que la enseñanza pase de ser la transmisión estricta de reglas al uso de las mismas en un contexto situacional y significativo. Es decir, que no sea sólo gramática explícita, pero tampoco puede ser el simple uso comunicativo sin ser conscientes de las estructuras que hacen parte de éste.

Para continuar con esta temática es necesario definir los términos lengua y gramática desde la perspectiva de Chomsky (1981) quien defiende la teoría de Gramática Universal, es decir, apuesta a la gramática implícita. Como primer punto, Chomsky define la gramática como aquello que se encarga de determinar los mecanismos neurolingüísticos que permiten determinar la competencia lingüística del hablante. De otra parte, él define la lengua como un concepto más amplio en el cual se incluye la gramática así como factores sociales de la praxis.

Así pues, Chomsky afirma que hay unos rasgos comunes (gramática universal) que nos permiten comunicarnos en cualquier idioma sin hacer uso de lo explícito, teoría apoyada por Krashen (1981) para quien es más relevante el *input* recibido que las explicaciones de estructuras; pues afirma que para que se produzca verdadera adquisición de una lengua es necesario que intervengan algunos aspectos afectivos que favorezcan el proceso de aprendizaje, y hace referencia



a la motivación, las necesidades, los intereses, las actitudes, las aptitudes y los estados emocionales de los aprendices.

De otra parte, tenemos la gramática explícita de la cual se puede resaltar argumentos como el de Baralo (1999) quien se refiere a la adquisición de una lengua extranjera como el aprendizaje de las reglas de dicha lengua. Así mismo, Swain (1980) afirma que si no se conocen las estructuras gramaticales difícilmente se puede llegar a niveles más avanzados, apoyado por Schmidt (1995) quien argumenta que es necesario ser conscientes de las estructuras gramaticales para poder hacer construcciones lingüísticas efectivas.

b. Estado del arte

Tras una búsqueda en varias bases de datos se encontraron investigaciones muy valiosas y que aportaron en gran medida a este proyecto investigativo en las tres áreas: pedagogía, integración de TIC y enseñanza de inglés como lengua extranjera. La indagación se enfocó principalmente en estudios realizados en América Latina y España, pero sin olvidar investigaciones llevadas a cabo en otros países europeos y asiáticos. El ideal de la búsqueda del estado de arte era indagar sobre estudios previos de no más de una década de antigüedad, teniendo en cuenta que gran parte de este proyecto se basa en la integración de las TIC y por ende es de mayor utilidad estudios basados en los avances tecnológicos más nuevos. En este apartado no se pretendía nombrar todas y cada una de las investigaciones encontradas, pero sí se quiso resaltar aquellas que estaban más relacionadas con el objetivo de U GRAME y por ende le brindaron mayores aportes. Los antecedentes referenciados en este apartado se encuentran clasificados según la temática que tratan y a sus aportes a este proyecto:

i. Cognición situada en procesos educativos no convencionales



- ii. Aprendizaje significativo en la enseñanza de una lengua extranjera
- iii. Enseñanza de una lengua extranjera
- iv. Integración de TIC en educación
- v. El uso de TIC en la clase de lengua extranjera (especialmente Inglés)
- vi. Diseño y desarrollo de materiales educativos

i. Cognición situada en procesos educativos no convencionales

Ya que el MED implementado durante el desarrollo de este proyecto investigativo, U GRAME, es un juego digital basado en la cognición situada, fue importante para la investigación conocer otras indagaciones que se hicieron anteriormente con respecto a procesos educativos no convencionales basados en la cognición situada.

Para comenzar, se menciona la tesis doctoral de Germàn Ayala Franky titulada “*Potencialidades pedagógicas de los entornos de simulación, desde la perspectiva de la cognición situada*” (2009, Universidad de Pamplona). La investigación del nortesantandereano se enfocó en identificar cómo los entornos info-virtuales pueden posibilitar el aprendizaje, refiriéndose más específicamente a software de simulación, como escenarios que posibilitan la contextualización de la actividad y la construcción del conocimiento significativo. Durante el proceso investigativo, se presentaron obstáculos similares a los encontrados en el desarrollo del presente proyecto, como lo fue establecer una fundamentación teórica sobre la cual apoyar que un entorno de simulación puede aportar en el proceso educativo. Entre las principales conclusiones obtenidas presenta que la cognición situada permite que el estudiante construya el conocimiento más consciente y significativamente; los materiales de simulación permiten romper los límites de tiempo que se presentan en las clases presenciales, los entornos de simulación pueden reemplazar los contextos



reales de manera efectiva cuando se pretende evitar la descontextualización de los conocimientos y finalmente, que los entornos de simulación facilitan más el aprendizaje a mediano plazo que los laboratorios reales. Aunque este proyecto, presenta grandes diferencias ya que fue trabajado con grupos intactos y tuvo un enfoque cuantitativo, su proceso y resultados aportan a la presente investigación por la similitud pedagógica de las herramientas implementadas, pues también se realizó con el fin de suplir una necesidad en cuanto al límite de tiempo de las clases y el que los estudiantes pongan en práctica sus conocimientos en un contexto al cual en la mayoría de los casos no tiene acceso, por tanto la simulación mediada por la cognición situada es un puente que nos ayuda a romper esas barreras.

Asimismo, la mexicana Susana López Espinoza, como proceso para su grado como doctora en educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en el año 2006 presentó su trabajo llamado *“Las prácticas en las escuelas tecnológicas, una mirada desde el aprendizaje situado en comunidades de práctica”*. Dicha investigación tenía como objetivo identificar las posibilidades educativas que se presentan a partir de lo situado, teniendo como centro la participación de los estudiantes buscando darle un giro a las concepciones generalizadas e implementar estrategias alternativas con el apoyo de la tecnología. Este proyecto investigativo con un enfoque cualitativo, enfocó su recolección de datos a través de observaciones y entrevistas. De las conclusiones obtenidas se resaltan que a través de este tipo de prácticas los estudiantes reflexionan más sobre las problemáticas presentadas, así como toman más iniciativa pues se apropian más de su proceso de aprendizaje; también hace mención de la importancia de que el estudiante sea el director de sus actividades y que por tanto asume más responsabilidad frente a ellas, además de que sean conscientes del proceso ya que aprenden haciendo y no sólo a través de instrucciones. Esta investigación mexicana aporta a U GRAME teniendo en cuenta que lo que se pretendió era facilitar



a los estudiantes tener espacios en los cuales pusieran en práctica lo aprendido, que lo hicieran, no sólo lo escribieran o escucharan y por tanto los resultados obtenidos motivaron a continuar por ese camino.

De otra parte, María Camila Ayala y Alejandra Herrera de la Universidad de San Buenaventura de Cali, para optar por el título de Psicólogas en el año 2011 presentaron su tesis “*Desempeño cognitivo de niños con bajo rendimiento académico en tareas no escolarizadas ¿Qué dice la cognición y el aprendizaje situado al respecto?*”. Esta investigación tenía como objetivo describir el desempeño cognitivo de niños con bajo rendimiento académico en tareas o actividades no escolarizadas enfocadas en su contexto, es decir, bajo las luces de la cognición situada. Las investigadoras pretendían hacer una comparación entre el proceso de los niños con actividades escolares formales, establecidas por la institución educativa y las actividades extraescolares que se valían de la realidad de los niños. La conclusión más importante a la que llegaron fue que el psicólogo puede ir más allá del aula y reconocer los procesos cognitivos de los estudiantes teniendo en cuenta el contexto en el que éstos se desenvuelven; y afirman que al ver los niños en diferentes contextos se evidencian variaciones en su desempeño cognitivo, pues las temáticas y tipos de pruebas enfocadas de manera general no les permiten tanto desarrollo como sí lo hacen las temáticas centradas en sus propios interés, motivaciones y, principalmente, en su propia realidad. Además argumentan, que la inclusión de este tipo de actividades les mostró cómo los niños aplicaban los conocimientos adquiridos fuera de la escuela y por ende, facilita para los docentes y psicólogos identificar la manera más adecuada para lograr que los niños mejoren sus desempeños a través de actividades extraescolares contextualizadas. Esta investigación brinda aportes al presente proyecto investigativo, pues no sólo trata de un contexto socio-cultural similar al que se



presenta acá, sino que el objetivo es similar, apoyar un proceso educativo formal con actividades no formales contextualizadas.

ii. Aprendizaje significativo en la enseñanza de una lengua extranjera

Ahora bien, teniendo en cuenta que la cognición situada se encuentra tan altamente ligada al aprendizaje significativo, también se decidió indagar acerca de estudios previos sobre el aprendizaje significativo que pudieran aportar al proyecto.

Para iniciar se rescata el artículo publicado por la mexicana María Luz Rodríguez Palmero titulado “*La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*”, publicado en el año 2011 por la *Revista Electrónica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*. En su artículo, la autora hace referencia a las maneras erróneas en las que algunos docentes abordan las teorías sobre aprendizaje significativo y por ende malinterpretan sus posibles aplicaciones; entre los más frecuentes resalta la repetición memorística de algo aunque lo que se repita esté relacionado de alguna manera con conocimientos previos, también indica que lo significativo no puede estar en un material aislado ya que es un proceso y por lo tanto, no se da de manera instantánea. También hace énfasis en que no todas las actividades lúdicas son significativas y el hecho de que el estudiante se divierta no es garantía de su aprendizaje, igualmente añade que aunque un estudiante esté lo suficientemente motivado y dispuesto no es eso lo único que interviene en el proceso de construcción de conocimientos significativamente. Igualmente, afirma que significativo no es un sinónimo de aprendizaje por descubrimiento, y por último, agrega que aunque lo memorístico y sistemático no se cuente como aprendizaje significativo no quiere decir que se deban excluir los ejercicios y prácticas. Asimismo, la autora presenta unos lineamientos útiles para llevar al aula procesos de aprendizaje significativo, en los cuales hace referencia a



diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación. Finalmente, este artículo le aportó en gran medida a U GRAME ya que el aprendizaje significativo fue una parte fundamental para su desarrollo y por tanto es de gran utilidad tener una guía sobre los límites que puede sobrepasarse al abordar procesos educativos significativos.

De la misma manera, es imperativo nombrar el trabajo realizado por un grupo de estudiantes de la Universidad Autónoma de Puebla para obtener su título de maestría. La tesis llamada “¿Cómo promover el aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras?” pretendía demostrar cómo los estudiantes pueden aprender una lengua extranjera a través del aprendizaje significativo. Este trabajo de grado fue realizado a través de una investigación descriptiva a partir de la cual las autoras generan una propuesta basada en el aprendizaje autónomo y afirman que la mejor manera de que un estudiante aprenda una lengua extranjera es hacer que él haga parte de su propio proceso. También manifiestan que con las transformaciones actuales se han ido cambiado los roles de los maestros y de sus estudiantes, y es ésa la razón por la cual ahora no sólo se debe compartir conocimiento, sino que también se deben generar simulaciones lo más cercanas posibles a la realidad cotidiana de los estudiantes. Ahora bien, en su inicio el proyecto recolectó información a través de en una serie de encuestas realizadas a un grupo de estudiantes de una institución de educación secundaria en Puebla, México. En esa primera etapa, recolectaron datos importantes que llevaron a las autoras a concluir que: la gramática ha sido enseñada de manera centralizada y desligada a los contextos de los estudiantes y que la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha limitado a impartir conocimientos sobre palabras y no sobre su uso. Partiendo de los puntos anteriormente mencionados, esta investigación aportó para el desarrollo de U GRAME debido a la similitud en la temática, el aprendizaje significativo de la gramática de la lengua inglesa; y por tanto, los resultados obtenidos en su estudio permitieron tener unos antecedentes



sobre los cuales partir y tener en cuenta durante la realización del proyecto, de los cuales se rescatan los siguientes: las situaciones que se presenten deben generar motivación al estudiante; los contenidos deben adaptarse a las condiciones psicológicas, sociales y culturales del mismo; la manera de aprender que tienen los estudiantes deben ser tenidas en cuenta; y las actividades deben promover un aprendizaje cooperativo.

También en Colombia se han realizado estudios al respecto, como el ilustrado por Becerra y McNulty, dos estudiantes de la Universidad de Antioquia, quienes en el año 2010 publicaron un artículo en la revista PROFILE titulado “*Significant Learning Experiences for English Foreign Language Students*”. La investigación en la cual se basa el artículo pretendía estudiar las experiencias de estudiantes de 10° grado de una institución pública en su clase de inglés, tras el rediseño de sus unidades temáticas y gramáticas. Para lo cual incluyeron las temáticas de sus propias vidas y sus contextos con el fin de que los estudiantes fueran más activos y reflexivos frente a su proceso de aprendizaje. Entre sus hallazgos principales, las autoras resaltan el que a través de dichas actividades se permitió que los estudiantes y los docentes intercambiaran roles, para así permitir a los estudiantes apropiarse de su proceso y así ser más comprometidos. También hacen énfasis en que los estudiantes pudieron trabajar con temas de su interés lo cual les permitía expresar opiniones sobre temáticas significativas y relevantes para ellos, y asimismo, ese tipo de experiencia contribuyó para que los estudiantes fueran más tolerantes frente a las realidades y opiniones de los demás. Finalmente, una de sus principales conclusiones fue que los estudiantes se veían más interesados en aprender Inglés cuando sus objetivos de aprendizaje se veían relacionados con sus intereses. Dicha investigación fue de gran aporte para el desarrollo de U GRAME ya que las temáticas a trabajar son muy similares, se demuestra en las dos investigaciones una preocupación por la baja motivación de los estudiantes frente al aprendizaje de Inglés como



lengua extranjera, y a su vez, se toma en los dos proyectos investigativos como estrategia de solución implementar actividades significativas relacionadas con sus propios contextos.

iii. Enseñanza de una lengua extranjera

Ya que U GRAME es un MED dedicado a la enseñanza de Inglés como lengua extranjera, se referencian a continuación estudios que por su similitud, aportaron en mayor medida al presente proyecto investigativo.

De una parte, se menciona acá la investigación realizada en España por Vicenta Viñes como tesis para obtener su título doctoral en la Universidad de Valencia en el año 2002 titulada “*Grammar learning through strategy training: A classroom study on learning conditionals through metacognitive and cognitive strategy training*”. El objetivo de esta investigación era proponer un modelo de enseñanza de la gramática inglesa como lengua extranjera de tal manera que el estudiante aprenda autónomamente. La investigación surgió a partir de los bajos resultados que se evidenciaron en estudiantes españoles que cursaban secundaria; razón por la cual se tomó en cuenta esta investigación pues es la misma problemática que se presentó en la institución en la cual se implementó U GRAME. De otra parte, este trabajo de tesis se basó en la teoría cognitiva del aprendizaje y hace énfasis en cómo una teoría cognitiva se encarga de explicar la manera en que la gramática y las estructuras de una lengua extranjera son aprendidas y cómo la automatización de dichas estructuras ayuda a los estudiantes a aprenderla. También se hace referencia de cómo la gramática y las estrategias de aprendizaje son habilidades complejas y explica que cuando esas habilidades son adquiridas se facilita el aprendizaje de dicha lengua. Asimismo, se refiere entonces a la creación de un marco para diseñar un modelo instruccional en el que las estrategias de enseñanza le permitan al estudiante aprender estructuras gramaticales y



transferir esos conocimientos al aprendizaje de otras estructuras. A su vez, hace referencia a un aspecto que tomó gran relevancia en la presente investigación y fue la automatización de la gramática que se supone debe llevarse a cabo cuando la enseñanza de estructuras gramaticales ha sido explícita, estructurada en hipótesis de trabajo y puesta en práctica en un contexto. Ahora bien, ¿Por qué fue esto importante para este proyecto? Porque con el desarrollo de U GRAME se pretendió establecer un punto de encuentro entre la gramática explícita y la gramática implícita, entre lo nocional y lo funcional, y de la misma manera entre la teoría y la práctica. Por tanto, esta investigación ayudó a soportar teóricamente el proyecto desde el punto de vista disciplinar (el aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera) y también permitió hacer una reflexión sobre los diferentes enfoques que existen en cuanto a la enseñanza de gramática de la lengua inglesa.

Igualmente, se presenta un estudio realizado por el colombiano Jorge Pineda para obtener su título de Magister, investigación que en el año 2010 compartió en un artículo publicado en la Revista Colombiana de Educación Bilingüe. La investigación titulada “*Identifying Language Learning Strategies: An Exploratory Study*” buscaba identificar las estrategias que utilizan los estudiantes para aprender una lengua extranjera. El interés del autor surgió a partir del análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en el programa Multilingua, referido a cursos de lenguas extranjeras ofrecidos por la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquía. Estos cursos son ofrecidos como becas para los estudiantes con un desempeño académico sobresaliente, por lo tanto generó preocupación que los resultados obtenidos fueran tan bajos, pues de los estudiantes inscritos un 30% aproximadamente perdió el curso y otro tanto de un porcentaje similar se retiró antes de terminarlo. Este estudio fue realizado a partir de observación en clase, encuestas abiertas y entrevistas semiestructuradas. Entre las principales conclusiones el autor presenta que los estudiantes aprenden gramática más fácilmente cuando la pueden memorizar relacionando esa



nueva información con algo que ellos hayan aprendido con anterioridad, también que funciona mejor cuando las estructuras no son sólo dadas explícitamente sino cuando las ven en uso y ellos pueden deducir sus funciones. Así pues, este estudio apoyó el proyecto U GRAME ya que sirvió como justificación al planteamiento del problema.

Otro artículo interesante que se tuvo en cuenta fue el realizado por Luis Fernando Gómez titulado “*English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence?*” publicado en la revista Educación y Educadores de la Universidad de La Sabana. El artículo fue basado en una investigación que Gómez realizó en el departamento de Inglés de la Universidad Estatal de Illinois. El investigador tuvo como objetivo analizar si realmente los libros de texto usados para enseñar Inglés como lengua extranjera favorecían el desarrollo de habilidades comunicativas. En el proceso usó 5 libros de textos comúnmente usados en Colombia, dos unidades de cada libro y una actividad de cada unidad; para comprobar tres tipos de prácticas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera: práctica mecánica, práctica significativa y práctica comunicativa; a partir de las cuales definía el tipo de actividades incluidas en los materiales educativos estudiados. Entre las conclusiones a las cuales llegó el investigador se encuentra que los libros de texto le otorgan más importancia a la gramática que al desarrollo de habilidades comunicativas y que los libros de textos en muy poca medida le presentan al estudiante la oportunidad de prácticas auténticas. Lo que más aportó de esta investigación al presente proyecto investigativo, fue que los datos encontrados demuestran una necesidad de crear materiales que le permitan a los estudiantes desarrollar todas las habilidades orales y escritas, para que no se limite su aprendizaje de la lengua. También cabe resaltar que aunque la investigación se enfocaba en materiales educativos no digitales, allí se tuvieron en cuenta



aspectos importantes para el desarrollo de materiales educativos digitales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

iv. Integración de TIC en educación

No se puede olvidar que ésta es una era de avances tecnológicos durante la cual los procesos educativos no deben ser la excepción, por tanto es vital conocer y tener en cuenta lo que otros han hecho con respecto a la integración de TIC en el aula, y en este caso se resaltan algunos trabajos:

Para iniciar, se rescata el trabajo realizado por el español Paulino Murillo aprobado por la Universidad de Sevilla en el año 2007 titulado “*Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas*”. Para su tesis de Maestría, Murillo decidió concentrarse en las metodologías activas; centrándose en la importancia que tiene el contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y teniendo en cuenta los que clasifica como los tipos de contexto más pertinentes y necesarios: el contexto social, el contexto institucional y el contexto de aula. Y así mismo, hace énfasis en la importancia de que los conocimientos adquiridos por los estudiantes sean aplicables a sus realidades y que ellos estén en capacidad de reconocer y de hacer. Y por eso entre los comentarios del autor se resalta la invitación que éste hace a los docentes para incluir las metodologías activas en su labor educativa. El trabajo elaborado por el español aporta a la presente investigación ya que U GRAME se desarrolló a partir del contexto de los estudiantes, es decir, teniendo como pretexto los contextos anteriormente mencionados. También se resalta que el objetivo en las dos investigaciones era que los estudiantes se convirtieran en entes activos de sus procesos de aprendizaje y que identificaran cómo aplicar lo aprendido en su propio contexto.



En este aspecto también sobresalieron estudios como el desarrollado en la universidad griega de Piraeus titulado “*A Study on Exploiting Commercial Digital Games into School Context*”. Este artículo publicado en el año 2012 trata de una investigación sobre el uso de juegos digitales como herramientas educativas, teniendo como objetivo demostrar la utilidad y efectividad educativa de este tipo de juegos ya que, los autores aseguran, que éstos ayudan a los estudiantes a relacionar los conocimientos abstractos con situaciones del mundo real. Las conclusiones a las cuales llegaron luego de analizar los resultados fueron: los estudiantes expuestos a este tipo de juegos obtuvieron los mismos resultados en las pruebas que los estudiantes que no estuvieron en dicho proceso, pero los objetivos de aprendizaje fueron alcanzados con mayor éxito por aquellos estudiantes que tuvieron acceso a las actividades mediadas por los juegos, y finalmente que no se vio ningún cambio en cuanto a la actitud de los estudiantes frente a su clase. Para U GRAME, esta investigación aportó en gran manera ya que el MED propuesto es un juego digital y por tanto los resultados que obtuvieron estos investigadores griegos dan una luz sobre aspectos relevantes que se tuvieron en cuenta.

Se presenta también acá el trabajo desarrollado por Carolina Ospina en el año 2012 para optar por su título como Magister en Informática Educativa de la Universidad de La Sabana. La investigación titulada “*Las TICS como herramienta de motivación en el aula*” tenía como objetivo explorar cómo la integración de TIC en el aula generaba motivación en los estudiantes de una institución educativa rural. La investigación cualitativa desarrollada se enmarcó en tres factores básicos para identificar los niveles de motivación: el auto concepto, patrones de atribución causal y metas de aprendizaje. Tras el análisis de los cambios motivacionales de los estudiantes, se estudió la relación entre la motivación y el rendimiento escolar. Entre las conclusiones, la autora resalta el aumento de motivación de los estudiantes frente a la implementación de la nueva sala de



informática y además, el porcentaje de reprobación de la asignatura, que en el inicio era de 70%, disminuyó hasta el 17%. Esta investigación es de interés para el desarrollo de U GRAME por la preocupación mostrada en cuanto al efecto que tiene la motivación sobre el rendimiento escolar y el interés por encontrar en las TIC una estrategia para solucionar la problemática identificada.

Página 51

Es justo también hacer referencia al estudio realizado por el español Roberto Canales Reyes como trabajo de grado para sus estudios de doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona en el año 2007. Este trabajo tiene como título *“Identificación de factores que contribuyen al desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje con apoyo de las TIC, que resulten eficientes y eficaces. Análisis de su presencia en tres centros docentes”* y fue desarrollado con el fin de establecer las características específicas que debe tener un ambiente de aprendizaje en el cual se integra el uso de TIC para ser realmente efectivo. En el proceso Canales pretendía identificar las buenas prácticas didácticas con apoyo en TIC, por parte del profesorado y estudiantes. También tenía como objetivo analizar la puesta en práctica de dichas estrategias en tres instituciones educativas específicas. Así pues, esta investigación le aportó a U GRAME de manera muy importante y útil, pues el autor expone las diferentes maneras de integrar las TIC en los procesos educativos. El proceso investigativo tuvo varias fases: una conceptual, en la cual se realizó una revisión teórica; luego una fase descriptiva contextual en la cual recogieron datos, y la última fue la fase de análisis e interpretación de los datos. Finalmente, luego de estas tres fases llegaron a conclusiones que fueron muy pertinentes para el desarrollo de la presente investigación, pues se hizo referencia a ciertos factores que inciden en las prácticas adecuadas con TIC en educación: a) el docente debe estimular el aprendizaje y adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, b) el docente debe planificar la actividad previamente, c) la institución debe apoyar las prácticas del docente, d) la institución debe tener políticas y gestión de integración de las TIC,



e) la institución debe disponer de infraestructura apropiada, f) debe integrarse las actividades apoyadas con TIC dentro del currículo y g) la comunidad académica debe integrarse en el proceso.

Así pues, estos factores debieron tenerse en cuenta en el momento de desarrollar e implementar U GRAME, y las conclusiones a las cuales llegaron fueron una guía para los caminos a seguir. Por consiguiente, este estudio fue muy útil para el desarrollo del presente proyecto, pues durante el proceso ellos cometieron errores que, tras la lectura de este texto, fue posible evitar en el proceso investigativo que se adelantó.

v. *El uso de TIC en la clase de lengua extranjera (especialmente Inglés)*

En cuanto al uso de TIC en la clase de lengua extranjera se resaltan varios estudios de alta pertinencia para el presente proyecto investigativo, entre ellos se encuentra la tesis doctoral de la española Mercedes Sanz Gil titulado “*Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje del FLE*” realizado en el año 2003 en la Universitat Jaume. Dicha investigación trata del reto actual que traen consigo las TIC. A través de dicha investigación, ella buscaba establecer una metodología en la que se articularan los modelos pedagógicos tanto de autonomía del estudiante, como de enseñanza de una lengua extranjera con el uso de TIC. Durante su investigación, la autora encontró diferentes enfoques teóricos acerca de la estimulación de la autonomía en el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Sanz resalta el hecho de que la autonomía no es algo que simplemente surge de un momento a otro, sino que por el contrario debe ser desarrollado en un proceso de acompañamiento. Entre las bases teóricas nombradas por la investigadora se encuentran la conductista, la psicología de la forma, las teorías cognitivistas y constructivistas (dentro de las cuales habla del aprendizaje significativo), teorías socio-constructivistas de Vygostki y Bruner, así como de las contemporáneas metodologías activas. Así



mismo, la autora hace un barrido sobre las teorías de enseñanza de lengua extranjera dentro de las cuales resalta la metodología tradicional, metodología directa, metodología audiolingual y audiovisual, metodología nocional funcional, enfoque comunicativo y enfoque psicopragmático.

Página 53

Al mismo tiempo, hace énfasis en cómo hoy en día todas estas teorías pueden fusionarse según el objetivo que se busque, y habla sobre las teorías pedagógicas y las didácticas de enseñanza de una lengua extranjera. También, Sanz hace referencia a cómo a partir de cada una de estas teorías se puede integrar las TIC de una manera diferente. Partiendo de lo anteriormente dicho, esta investigación le aportó al presente proyecto pues la autora expone las diferentes teorías para integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (como las anteriormente mencionadas) los cuales sirvieron como fundamentos teóricos para esta investigación y para el desarrollo del material educativo digital. De la misma manera, el trabajo de Sanz aporta ya que la presente investigación se centra en la autonomía del estudiante y cómo éste toma parte activa de su proceso de aprendizaje, haciendo también énfasis en cómo los docentes deben trabajar para lograr que sus estudiantes adquieran una responsabilidad autónoma de su proceso. Cabe también rescatar que a pesar de ser ésta una investigación llevada a cabo en el área de francés, se refiere a la enseñanza de una lengua extranjera. Por tanto; los enfoques, metodologías y teorías que se presentan allí son aplicables a la enseñanza de diferentes lenguas y del mismo modo, a la integración de TIC en la clase de idiomas.

Así, también es pertinente rescatar el producto del ecuatoriano Edgar Patricio Quito Sarmiento quien en el año 2009, para su tesis de postgrado en la Universidad Tecnológica Israel, realizó una investigación titulada “*Cómo Aplicar las Tics en el Aula en la Asignatura de Inglés*”. Este estudio fue llevado a cabo a raíz de la preocupación del investigador ante la evidente descontextualización de la enseñanza de esta lengua. Dicha investigación tenía como objetivo contribuir para que los



docentes generen ambientes de aprendizaje diferentes mediante la utilización de las TIC en el aula para así aplicarlas de la mejor manera en el proceso de aprendizaje-enseñanza del Inglés como lengua extranjera. Como proceso del proyecto investigativo, durante la recolección de datos encontró que en los programas curriculares de las instituciones que participaron en la investigación no se incluía el proceso de integración de las TIC ni tampoco la capacitación de sus docentes con el fin de que no se queden atrasados antes los cambios inminentes que llegan a partir de la globalización que se experimenta actualmente, no sólo refiriéndose a lo tecnológico sino también a los enfoques pedagógicos que también se actualizan con la aparición de estas nuevas tecnologías. Así pues, con respecto a esto también afirma que ha ido emergiendo un nuevo paradigma que contrasta los tradicionales y que abarca los siguientes conceptos sobre el proceso de aprendizaje: El aprendizaje como proceso natural, el aprendizaje como proceso social, el aprendizaje como proceso activo, no pasivo; y el aprendizaje como proceso integrador y contextualizado. Partiendo de lo dicho anteriormente, esta investigación aportó para fundamentación teórica con respecto al campo disciplinar de U GRAME como lo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de Inglés como lengua extranjera, y también generó un gran aporte desde el enfoque de la integración de las TIC en dicho proceso. Este estudio es uno de los que más aportó, no sólo teniendo en cuenta la similitud temática, sino también la similitud del contexto por ser países latinoamericanos con situaciones educativas, sociales y culturales muy próximas.

De igual importancia es traer a colación el trabajo investigativo realizado por la española Mar Camacho para su tesis doctoral llamada “*Teacher Training In ICT-Based Learning Settings: Design And Implementation Of An On-Line Instructional Model For English Language Teachers*” realizada en el año 2006 en colaboración con el Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili. Ahora bien, el objetivo fundamental de este trabajo de tesis era crear un medio de



entrenamiento instruccional para los docentes de Inglés como lengua extranjera enfocado en el uso eficaz y eficiente de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha lengua, y trataba también de encontrar cómo la aparición de las nuevas tecnologías ha generado cambios en los enfoques pedagógicos y las didácticas implementadas para la enseñanza de Inglés como lengua extranjera y a la vez proponer estrategias valiéndose de dichas tecnologías y dichos modelos para optimizar la labor docente. Por consiguiente, esta investigación fue de gran utilidad para U GRAME puesto que hace referencia a la enseñanza de Inglés como lengua extranjera y a su vez presenta las diferentes metodologías implementadas con la integración de las TIC y por tanto fue útil para enriquecer el marco teórico del proyecto y para conocer aspectos que fueron importantes en el momento de llevar a cabo dicho proceso de integración de TIC. De esta investigación cabe resaltar que en la primera parte del proyecto, la autora se centró en los cambios de las tendencias pedagógicas ocasionados por la integración de TIC en la educación y hace referencia a cómo esos cambios han afectado a los estudiantes y qué factores deben los docentes tener en cuenta para que la integración de las TIC no se convierta en algo negativo y asimismo, habla de la integración de TIC en el currículo escolar y en las competencias y capacitaciones que necesitan los docentes para implementar estas nuevas herramientas. Los aspectos anteriormente mencionados fueron sumamente relevantes para el desarrollo del presente proyecto, pues aunque un MED sea bien desarrollado eso no garantiza su efectividad en la implementación, sino que también es necesario que aquellos docentes que lo implementen estén debidamente capacitados para estos procesos tanto tecnológica como pedagógicamente.

Asimismo, uno de los aspectos que se revisó durante la búsqueda de antecedentes fue la percepción que tienen los docentes y estudiantes frente a la integración de TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Para lo cual es pertinente hacer referencia al



estudio realizado por Shyh Chiuan Chia, en el año 2005, quién investigó sobre cómo los estudiantes del Instituto Nacional de Educación de Singapur se motivaban frente a la clase de Inglés como lengua extranjera. Su proyecto llamado “*Promoting independent learning through language learning and the use of IT*” se trata de una propuesta en la cual los estudiantes deciden las actividades que realizarán durante una sesión cada semana, además se les dio libre acceso en el instituto a recursos como DVD, música, videos y materiales de lectura. El programa al cual se encontraban inscritos los estudiantes se llama English for academic purposes, y el objetivo del investigador era promover en los estudiantes chinos más interés y motivación frente a la clase. Como parte de sus conclusiones, el autor encontró que los estudiantes reaccionaron con más motivación frente a la clase y disfrutaban más actividades al ser escogidas por ellos mismo, y por tanto, su percepción frente a la integración de TIC en la clase de Inglés fue muy positiva.

Otra investigación que resultó de gran utilidad para el desarrollo del presente proyecto investigativo fue el artículo titulado “*Using Video Game-Based Instruction in an EFL Program: Understanding the Power of Video Games in Education*” realizado por el profesor Héctor Galvis y publicado en Colombian Applied Linguistics Journal de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el año 2011. Galvis pretendía con su investigación demostrar que los videojuegos pueden generar un ambiente de aprendizaje más compatible con las experiencias y gustos de los estudiantes para beneficiar su proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, dándole importancia al contexto lingüístico y la simulación para prácticas tanto *input* como *output*. Durante la etapa de recolección de datos se llevaron a cabo encuestas y entrevistas, así observaciones y toma de notas, pero el investigador encontró algunos obstáculos para usar determinados tipos de instrumentos de recolección por el carácter militar de la institución en la cual se llevó a cabo la investigación. Entre los resultados identificados, el investigador rescata el hecho de que los

estudiantes al iniciar tomaban demasiado tiempo para entender y familiarizarse con el juego, pero al mismo tiempo eso fue una excusa para que los estudiantes aprendieran cosas nuevas; ya que para este proceso el investigador propuso trabajar con dos computadores, uno en el cual jugaran y otro en el cual pudieran acceder a algunas herramientas en internet propuestas por el docente para aclarar dudas. Al finalizar el proceso, los estudiantes declararon que era una actividad divertida y entretenida que les permitía involucrarse más, que era una manera diferente de aprender, pero al mismo tiempo para algunos fue monótono y no identificaron el objetivo pedagógico. Este proyecto aportó a la presente investigación por el interés de incluir actividades no tradicionales apoyadas por TIC en el proceso de enseñanza de inglés como lengua extranjera, en el caso específico de un video juego, aunque en el caso del profesor Galvis se trata de un juego con propósitos no educativos, mientras que U GRAME es un juego diseñado y desarrollado con un objetivo específico de enseñanza. De otra parte, es de suma utilidad reconocer que los juegos digitales en poblaciones de diferentes contextos igual aportan características que permite aumentar los niveles de motivación en los estudiantes.

Se resaltan también los trabajos realizados con el fin de identificar la percepción que tienen los docentes frente a las TIC, la integración de ellas en las clases de lenguas extranjeras y el uso que ellos les dan. Ahora bien, al respecto se destacaron varios trabajos entre ellos el de Hismanoglu, M. (2012), Herrera, Y. (2007), Martínez, P. (2006) y Egorov, V. V., Jantassova, D. D., & Churchill, N. (2007) quienes desarrollaron investigaciones en Turquía, Chile, España y Kazakhstan, respectivamente. Es curioso encontrar que en lugares tan distantes y culturas tan alejadas unas de otras, las problemáticas en cuanto a la integración de TIC en los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras sean tan similares. Las conclusiones a las que llegaron estos investigadores permiten hacer una generalización y descripción de las mismas a grandes rasgos; para empezar, ellos



resaltan que a pesar de que el computador no fue creado con fines educativos, del objetivo que nosotros tengamos depende su nivel de utilidad en procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual los llevó a indagar con respecto a las capacitaciones recibidas por los docentes. En cuanto a las capacitaciones se encontró que las que son ofrecidas a los docentes son escasas y en muchos casos nulas, lo cual genera actitudes negativas cuando se les solicita integrar las TIC en sus procesos educativos. Estos resultados fueron pertinentes y se tuvieron en cuenta para el proyecto, pues aunque inicialmente fue implementado y dirigido por la docente quien lo diseñó, el objetivo era que en un futuro lo implementaran todos los docentes del área de Inglés de Uniminuto Ceres Sabana Centro y por tanto era indispensable que para su efectivo uso que se anticiparan estas posibles situaciones con los demás docentes.

vi. Diseño y desarrollo de materiales educativos

Ya que este proyecto se basó en la implementación de un material educativo, no se podía dejar de lado los estudios que se han realizado con respecto al uso y diseño de materiales educativos digitales. Entre las investigaciones que se rescataron en este ámbito encontramos el trabajo de unas colombianas magisters, Pérez y Rodríguez, en lingüística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Su proyecto titulado “*First step towards the creation of our instructional materials*” describe el proceso de diseño de un material para la enseñanza de Inglés como lengua extranjera que trata temas de cultura y cuidado al medio ambiente. Esto basado en el hecho de que los materiales deben ser creados a partir del contexto de los estudiantes, argumentando que de esta manera los estudiantes no sólo adquieren las cuatro habilidades (producción oral, producción escrito, comprensión oral y comprensión escrita), sino que también pueden reflexionar acerca de la realidad que los rodea. Las autoras argumentan que es la mejor manera de relacionar su propia cultura con las extranjeras. Este estudio aportó en gran manera al



proyecto de U GRAME no sólo por su similitud en la temática sino en el contexto para el cual fue desarrollado ese material, que por ser en el mismo país guarda grandes similitudes con el proyecto que se desarrolló para Uniminuto Ceres Sabana Centro. En su artículo para Cuadernos de Lingüística Hispánica (2009) las autoras afirman lo complicado que es diseñar materiales educativos y cómo esto se convierte en un reto para los docentes, en este caso, de Inglés como lengua extranjera ya que exige mucho tiempo y dedicación para lograr desarrollarlo; al mismo tiempo, es necesario conocer teorías no sólo sobre la disciplina en sí, sino las pedagogías de enseñanza de una lengua extranjera. A manera de conclusión, estas dos colombianas hacen énfasis en cómo usar el contexto de los estudiantes favorece su aprendizaje del Inglés como lengua extranjera gracias a la asociación de algo que ya pertenece a su contexto cercano con el conocimiento nuevo.

Asimismo, es imperativo referirse al trabajo de Anaya y Hernández (2010) titulado “*Creación y uso de materiales educativos computarizados (MEC) desde una perspectiva crítica en la educación básica*” que fue publicado por la Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología. Anaya Y Hernández ilustran en el artículo los hallazgos de una investigación desarrollada en la Universidad del Cauca a partir de la creación de materiales educativos computarizados. En el proceso ellos identificaron diferentes herramientas tecnológicas y aplicaciones que permiten la creación de materiales educativos digitales; y la población con la cual se trabajó fueron docentes poco expertos en el uso de tecnología. El objetivo Anaya y Hernández era seleccionar herramientas y crear lineamientos para la creación de materiales educativos que fueran de fácil manejo para la población docente que no tiene vastos conocimientos al respecto. Entre los hallazgos más importantes, los autores resaltan que los docentes participantes demostraban dificultad para expresar sus reflexiones, aprendizajes y conceptualizaciones sobre el



desarrollo de los materiales, lo que demostraba sus confusiones al respecto, pero al mismo tiempo hace énfasis en que al avanzar en el proyecto evidenciaban más apropiación. También los investigadores identificaron que el trabajo en equipo facilitó el proceso de creación de los materiales educativos y además enriqueció los resultados. La investigación de Anaya y Hernández aportó al desarrollo de U GRAME, gracias a la descripción que hacen los autores de las diferentes herramientas de software libre que fueron incluidas en su proyecto.

De otra parte, se debe mencionar uno de los trabajos investigativos más valiosos para el desarrollo de U GRAME, el realizado por la española Almudena Fernández Fontecha docente de la Universidad de la Rioja. Este estudio se titula “*Materiales multimedia para la clase de lenguas extranjeras: diseñar con métodos y teorías*” y fue realizado en el año 2007 a raíz de la preocupación de la autora frente a la demanda por parte del gobierno europeo en cuanto a la integración de TIC en la educación, pero al mismo tiempo el bajo compromiso frente a la capacitación de los docentes con relación al desarrollo de materiales educativos digitales. En este artículo ella resalta los usos incorrectos que los docentes dan a los materiales diseñados para la enseñanza de lenguas extranjeras, esto causado por la falta de conocimientos en cuanto a las metodologías y las teorías pedagógicas. De otra parte, centró su investigación a la clase de L2 (segunda lengua) y por tanto su proyecto investigativo se dirigió hacia los aspectos metodológicos y estrategias para la creación y desarrollo de materiales educativos digitales para la enseñanza de lenguas extranjeras. Finalmente, la autora concluye que ya que los docentes no tienen capacitación no saben cómo diseñar estos materiales y por tanto se limitan a pasar a una pantalla de computador lo que antes tenían en papel, también se evidencia en el uso incorrecto de las TIC y que por dicha razón se sientan incómodos al usarlas. Por lo tanto, Fernández Fontecha hace énfasis no sólo en la necesidad de crear materiales digitales, de integrar TIC en los procesos educativos, de capacitar a



los docentes, sino también y principalmente en la creación de un marco metodológico que guíe a los docentes en el desarrollo de dichos materiales.

Página 61

De igual manera, se hace referencia a “*Trends in the design of ICT teaching resources created by pre-service science teachers*”, artículo escrito en 2006 para *Teaching Science: The Journal Of The Australian Science Teachers Association*, una revista australiana. Dicho escrito trata de un estudio realizado en un colegio de secundaria donde fueron analizados los recursos educativos creados por un grupo de 27 docentes, esto se hizo con el fin de identificar las tendencias que tienen los docentes al momento de crear materiales educativos digitales y cuáles son sus principales aciertos y errores. Los resultados permitieron llegar a conclusiones acerca del poco interés que tienen los docentes en su mayoría con respecto a la integración de TIC en sus procesos de creación de materiales educativos. Esta conclusión lleva a analizar el proceso de creación de materiales educativos y la poca capacitación que tienen los docentes al respecto y no sólo en cuanto a su diseño sino también a su implementación. Por eso es de suma importancia leer este estudio en el cual se evidencian los errores que posiblemente se cometan, así como los aciertos que se tuvieron para aplicar estrategias similares en el diseño del MED que tiene como base este proyecto investigativo.

Para terminar este estado del arte, no se pretendió dejar por fuera otros estudios que aportaron al proyecto, pero se destacan acá los más relevantes y útiles para el objetivo de la presente investigación. Para lo cual se hizo referencia tanto a sus aportes teóricos disciplinares, como a los resultados obtenidos por dichos proyectos investigativos que sirvieron como guía y modelo para una ejecución más efectiva del proyecto.



5. DESCRIPCIÓN DEL MED

a. Objetivos de U GRAME

Objetivo general:

Aprender y fortalecer los conocimientos para lograr mejorías en el uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa.

Objetivos específicos

- Aprender las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa de una manera lúdica.
- Practicar las temáticas sin limitaciones de tiempo y espacio.
- Aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones cotidianas.

b. Descripción de U GRAME

Nombre

U GRAME

Significado

U GRAME

U = You (Tú, usted, ustedes)

U = University (Universidad)

Game = Grammar (Gramática) + Game (Juego)

Slogan

U play, U learn... U game

Significado

U play (jugar), U learn (aprender) ... U game

Logo



Imagen 1. Logo diseñado por Iván Canchón
(estudiante de Tecnología en Comunicación Gráfica 4º semestre
Uniminuto Ceres Sabana Centro)

U GRAME es un MED diseñado y desarrollado con la finalidad de complementar y apoyar las clases presenciales de Inglés I en Uniminuto Ceres Sabana Centro como estrategia pedagógica para ayudar a potenciar en los estudiantes sus conocimientos y el correcto uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa. Ya que U GRAME se diseñó basado en el programa establecido para las asignaturas de Inglés de la institución, los contenidos trabajados y el proceso de implementación debieron hacerse de acuerdo a lo contemplado en el programa, tanto las temáticas como los tiempos de intervención.



Contenido

La primera parte desarrollada e implementada fue el nivel 1.1 en el cual se trabajó el contenido

Página 64 contemplado a continuación:

Pronombres personales

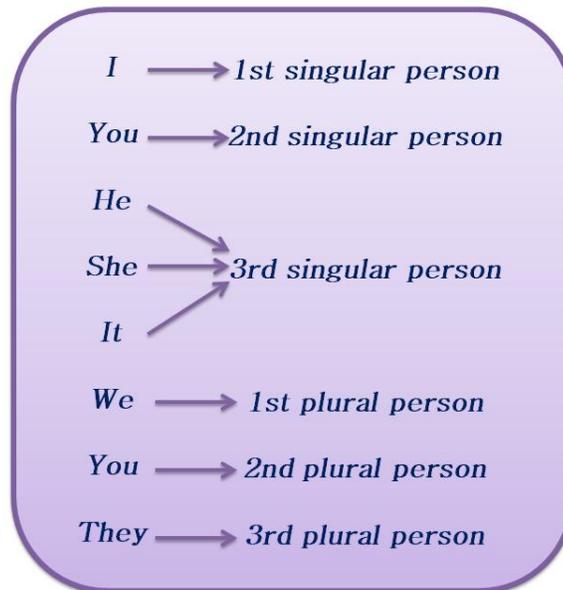


Imagen 2. Pronombres personales

Verbo to be

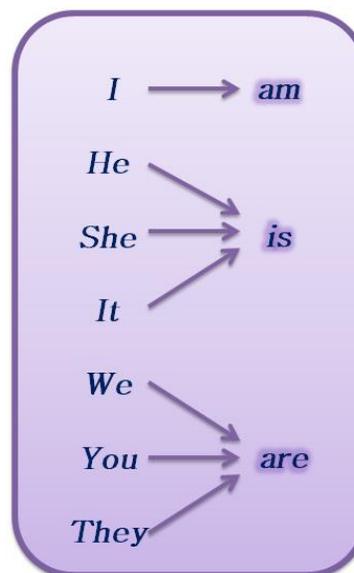


Imagen 3. Verbo To be

Adjetivos posesivos

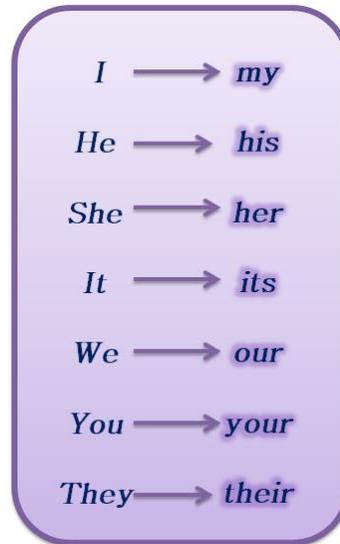


Imagen 4. Adjetivos posesivos

¿Qué clase de MED es U GRAME?

U GRAME es un juego digital que cuyo escenario eran las instalaciones de Uniminuto Ceres Sabana Centro, donde a su vez, presenta personajes que eran estudiantes y trabajadores reconocidos por la comunidad académica con el fin de crear situaciones las cuales el estudiante pueda relacionar con su propio contexto, esto basado en las teorías de cognición situada.

Niveles

El tablero principal del juego fue diseñado en base a una toma de la universidad en la que se incluían todas las edificaciones de ésta (ver imagen 5). En las diferentes instalaciones se disponían los niveles del juego que estaban diseñados de acuerdo a los temas contemplados en el programa de las asignaturas de Inglés I, II y III. Por tanto, el estudiante no podía acceder al siguiente nivel sin: 1. Haber terminado el anterior y 2. Haber trabajado los temas correspondientes en las clases presenciales.





Imagen 5. Tablero principal

Cada nivel del juego tiene un nombre característico relacionado con las temáticas trabajadas allí las cuales se trabajaron previamente en las clases presenciales. El juego se desarrolla a partir de situaciones cotidianas del contexto real de los estudiantes de Uniminuto Ceres Sabana Centro. A partir de esas situaciones el estudiante debía cumplir con unos retos que se le presentaron a lo largo de la situación. Este proyecto se basa en el primer nivel del juego que cubre los contenidos mencionados anteriormente. (Ver Imagen 6)



Imagen 6. Nivel 1.1 ¡Wow! Who are you?

Este primer nivel se desarrolla en la cafetería y se trata de una situación en la cual dos personajes (Alejandro y Laura), quienes son estudiantes de la institución, se conocen y se presentan, tienen una conversación en la cual comparten su información personal como pretexto para trabajar el contenido anteriormente expuesto.

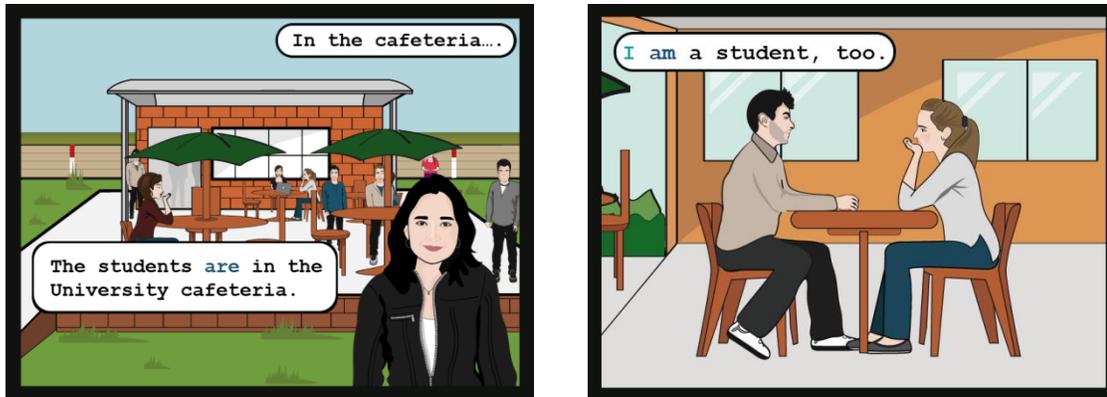


Imagen 7. In the cafeteria

Retos (Challenges)

Cada nivel presenta retos de dos tipos: Retos de comprobación y retos de práctica:

Los retos de comprobación son aquellos en los cuales el estudiante realiza actividades que refuerzan lo que aprende como lo va trabajando, estos retos aumentan en nivel de dificultad a medida que va adelantando en la situación. Los retos también se usan como pretexto para que la conversación continúe avanzando y así se logra que el estudiante intervenga en la situación que se le presenta.

Nota: Mientras el estudiante realiza estas actividades podrá acceder a *Grammar Corner* (Ver pág. 69).





Imagen 8. Retos de comprobación

Los retos de práctica (final challenges) son aquellos que el estudiante realizará una vez se termine la situación; estos retos tienen el nivel de dificultad más alto y mientras los realice, el estudiante no podrá dirigirse a *Grammar Corner* (Ver pág. 69).



Imagen 9. Retos de práctica

Según el desempeño del estudiante en cada uno de los retos recibirá una realimentación y obtendrá una suma de puntos, información a la cual el docente accede a través de una base de datos.

Página 69

Realimentación

De acuerdo al desempeño del estudiante durante los retos, se le hará la realimentación oportuna valiéndose de los personajes de la historia y también del *Grammar Corner* (Ver pág. 69).



Imagen 10. Realimentación

Grammar Corner

Grammar Corner es un espacio dentro del juego al cual el estudiante puede acceder con sólo pasar el cursor sobre el ícono (Ver imagen 11). El primer nivel está dividido en 4 partes. Las tres primeras partes cubren las temáticas contempladas en el contenido anteriormente mencionado y la cuarta parte presenta vocabulario que es posiblemente desconocido para el estudiante. Cuando el estudiante pase el cursor por el ícono su contenido se desplegará al lado derecho. Cada categoría



gramatical tiene un color característico que se mostrará tanto en Grammar Corner como en los diálogos durante todo el juego.



Imagen 11. Grammar Corner

Personajes

Los personajes incluidos son personas reales del entorno educativo como los son estudiantes, docentes, directivos, administrativos y demás trabajadores reconocidos por la comunidad académica. En el caso del nivel 1.1 (el que se desarrolla en este proyecto) se presentan 4 personajes: un vigilante, dos estudiantes y una docente. Se decidió que así fuera teniendo en cuenta que el objetivo fundamental de U GRAME es lograr que el estudiante aprenda las estructuras básicas de la lengua inglesa a través de su propio contexto y de situaciones con las que pueda relacionar los nuevos conocimientos.

¿Por qué se escogieron estos personajes?

Triana (vigilante): Triana es el vigilante más antiguo de la institución, reconocido por ser muy estricto en cuanto al cumplimiento de las reglas y por no permitir la entrada de ningún estudiante que no tenga al día su carné estudiantil. Pero al mismo tiempo, él es muy apreciado por su

cordialidad lo que lo convierte en un personaje muy representativo e importante en la institución.

(Ver imagen 12)

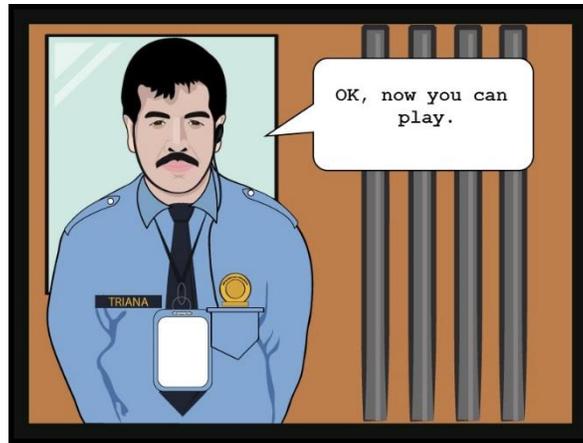


Imagen 12. Triana (personajes)

Laura (estudiante): Laura es una estudiante de Ingeniería Civil de quinto semestre que es muy reconocida por su participación en los diferentes grupos musicales de la universidad (banda de rock, orquesta y grupo vallenato). (Ver imagen 13)



Imagen 13. Laura (personajes)

Alejandro (estudiante): Alejandro es un estudiante de tercer semestre de Ingeniería Agrocológica, vive en Zipaquirá y es conocido por muchos de los estudiantes desde antes de su ingreso a la



institución. Es un muchacho simpático que participa en diferentes actividades extracurriculares de diferentes temáticas; además es físicamente atractivo razón por la cual es tema de conversación de gran parte de las jóvenes de la universidad. (Ver imagen 14)

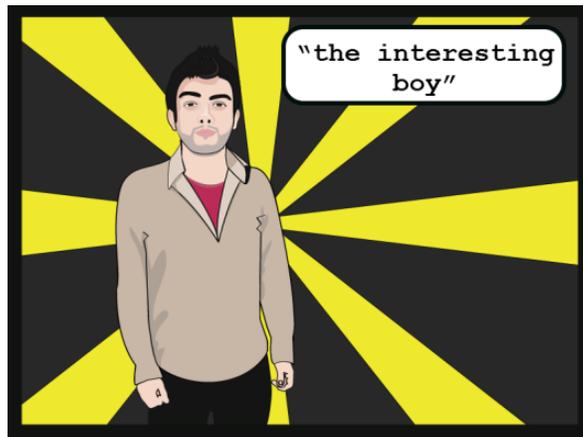


Imagen 14. Alejandro (personajes)

Teacher Vivian (docente): Docente del área de Inglés con dos años de antigüedad en la institución, es una de los docentes más conocidos por los estudiantes incluyendo algunos que no han tomado clases con ella. También es quien desarrolla este proyecto. (Ver imagen 15)

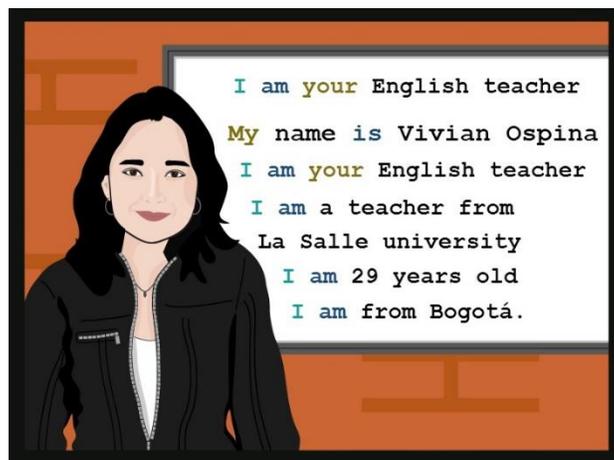


Imagen 15. Teacher Vivian (personajes)



Proceso de diseño y desarrollo de U GRAME

Página 73

Durante el primer periodo académico de esta maestría (2011-2) se inició el diseño de U GRAME con el desarrollo de una primera versión del guión pedagógico bajo la supervisión de la docente Adriana Araque durante las clases de la asignatura Materiales Educativos Digitales. Esta primera versión tuvo grandes cambios al iniciar el trabajo del segundo semestre, ya que no sólo se delimitó el proyecto investigativo, sino también los contenidos del MED que luego empezaría a desarrollarse.

Para la primera semana de abril de 2012 estuvo completamente terminado el guión pedagógico del material y el *storyboard* con los cuales los integrantes de CMED encabezados por José Martínez empezarían a trabajar en el desarrollo del mismo. Para ese momento el MED no tenía un nombre establecido, por tanto fue la siguiente tarea a cumplir, encontrar un nombre que fuese no sólo representativo, sino también, y principalmente llamativo con el cual los estudiantes se pudieran sentir identificados. De esos momentos de reflexión surgió U GRAME: U play, U learn... U game.

La primera fecha establecida para la entrega de U GRAME fue el día viernes 11 de mayo de 2012, pero para ese entonces aún no estaba completo, así que se estableció una nueva fecha de entrega que sería el 26 de mayo de 2012 y también se incluyó un nuevo formato para la comunicación entre los diseñadores (estudiantes de la maestría) y los desarrolladores (CMED). Dicho formato, llamado control de cambios, fue de gran ayuda pues agilizó y facilitó la comunicación y por lo tanto la corrección oportuna del material en desarrollo. De otra parte, esa fecha tampoco se cumplió ya que al inicio se trabajó con Scratch para programar los retos incluidos dentro del juego, pero luego de hallar que Scratch no permitía enviar la información a una base de



datos, se tuvo que reiniciar la programación de los minijuegos utilizando Construct2. En esta segunda parte del desarrollo, la estudiante Vivian Ospina Clavijo (encargada del proyecto investigativo) hizo parte del proceso de programación de uno de los minijuegos, gracias a los conocimientos adquiridos durante el seminario de Herramientas para el desarrollo de MED.

Luego de varios meses de trabajo, en el mes de julio fue entregado el MED, un CD con los códigos fuente y la dirección en internet que fue activada temporalmente en el servidor de la Universidad de La Sabana, y desactivado luego de haber sido terminada la implementación del MED (<http://sabanet.unisabana.edu.co/juegos/Ugrame/Main/index.html>).

Antes de la implementación, se llevó a cabo el pilotaje y se realizaron las correcciones posibles ya que algunos cambios no fueron realizados por parte del grupo de CMED debido a que no estaban incluidos en el guión inicial que se les había entregado en el mes de abril de 2012.

c. Diseño de intervención

U GRAME fue diseñado para servir como apoyo y complemento de las clases presenciales y este proyecto investigativo se llevó a cabo a partir de los contenidos contemplados para el inicio de la asignatura de Inglés I cubiertos durante las tres primeras semanas del período académico. Así pues al iniciar el curso, el día 8 de agosto de 2012, se realizó una prueba diagnóstica con el fin de conocer el estado inicial de los estudiantes, identificar qué conocimientos previos tenían y cuáles no, así como en qué temáticas (de los contenidos a trabajar) tenían dominio y en cuáles presentaba falencias.

Luego de esto, durante las siguientes tres semanas los estudiantes asistieron a sus clases presenciales y en la cuarta semana, exactamente el 30 de agosto de 2012, los estudiantes tomaron



una prueba intermedia cuyos resultados fueron analizados con el fin de identificar los avances obtenidos por los estudiantes luego de esas clases presenciales, pero antes de que se hiciera la implementación de U GRAME.

Página 75

Después de esto, los estudiantes pudieron acceder a U GRAME a manera de trabajo extra clase y se les permitió que accedieran cuantas veces desearan hasta el día 14 de septiembre. Inicialmente, se estableció una semana para la implementación del MED ya que los contenidos de U GRAME estaban encadenados a los contenidos del programa de Inglés I y por tanto se debía respetar los tiempos establecidos por la institución. Pero, infortunadamente para la fecha la investigadora estuvo incapacitada, razón por la cual fue posible extender el plazo una semana más. El día 14 de septiembre se aplicó la prueba de salida que arrojó información acerca de los progresos obtenidos por los estudiantes luego de la implementación de U GRAME. Luego de dicha prueba se realizó una entrevista a los estudiantes (muestra) a través de la cual se buscaba identificar aspectos como: la motivación que generó el MED en ellos, la manera en que el MED aportó a sus procesos de aprendizaje, de qué manera es diferente lo trabajado en clase al trabajo realizado a través de U GRAME y si el estudiante consideraba que el trabajar con U GRAME afectó de alguna manera su proceso de aprendizaje de la gramática inglesa básica.



6. PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

a. Pregunta de investigación

Página 76

¿Cuáles son los cambios generados luego de la implementación de U GRAME en cuanto al uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes de Inglés I de Uniminuto Ceres Sabana Centro y cuáles son sus factores asociados?

b. Sustento epistemológico

Paradigma interpretativo

El presente proyecto es una investigación interpretativa en cuanto que el interés es estudiar la situación desde su contexto, sus actores, las circunstancias que lo rodean y no sólo desde sus resultados. Ahora bien, una investigación interpretativa requiere, según plantea Blumer (1982), que el investigador seleccione, verifique, elimine, reagrupe y transforme los significados.

Llevar a cabo una investigación interpretativa no implica sólo identificar y reconocer, requiere un proceso de análisis y comprensión de lo que rodea el caso investigado, es decir, “no es una mera aplicación automática de significados establecidos, sino un proceso formativo en el que (...) el significado se construye a través de la interacción social, y la acción social adquiere sentido en los marcos del significado.” (Blumer, 1982, p.4).

Eso quiere decir que el investigador debe construir los conceptos y marcos de interpretación a partir del análisis del mundo social, es decir, a partir del contacto con el mundo real. Desde esta perspectiva, Angulo Rasco (1992) dice que “el fin de cualquier investigación interpretativa es la generación de teoría; va más allá de categorías de sentido común devolviendo una imagen más rica y profunda de la realidad estudiada” (p. 95) . De otra parte, Taylor & Bogdan (1984) señalan que:

... una investigación interpretativa no sigue un plan metodológico predeterminado y rígido. El tipo de trabajo desarrollado, los hallazgos y las interacciones entre el investigador y sus colaboradores cambian o definen nuevos caminos en el proceso de investigación. Sin embargo, esto no significa que un trabajo de tipo interpretativo esté exento de rigor metodológico y sistematicidad. El hecho de que los procedimientos no sean estandarizados no quiere decir que no deban ser rigurosos. (P. 45)

Así mismo, Schutz (1977) hace referencia al mundo real llamándolo el mundo de la vida, sobre el cual afirma que “El mundo de la vida se convierte en un ámbito experimentado como “naturaleza” y espacio de la acción. Es ahí donde se desarrollan las interacciones entre uno y sus semejantes, recíprocamente.”(p.26) De otra parte, Berger & Luckman (1972) afirman que “cada momento de la vida cotidiana se da dentro de un contexto específico. Toda situación está determinada socialmente. Toda experiencia y todo acto encierra en la situación un conjunto de significatividades temáticas e interpretativas” (p. 41)

Enfoque investigativo

El proyecto investigativo desarrollado era de carácter cualitativo, ya que no se buscaba establecer estadísticas o análisis numéricos de la situación, y aunque se presentaron datos numéricos no fueron éstos los que permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación ya que se buscaba llevar a cabo un análisis descriptivo de los cambios generados y los factores asociados en cuanto al uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa luego de la implementación de U GRAME. Así, en palabras de Álvarez-Gayou (2003): “El investigador cualitativo ve a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan” (p. 152). Así, en esta investigación no se tuvieron en cuenta sólo los resultados, sino el proceso y



el contexto académico y social de la población objetivo. En otras palabras, no se estudió sólo el qué, sino también y principalmente el por qué, pues “la preocupación directa del investigador se centra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas” (Sherman y Web, 1988 (citado en Sampieri, 2006, p. 8)).

De otra parte, es cierto que algunos resultados fueron analizados a través de números cómo el caso de los puntajes de las pruebas de entrada, intermedia y salida, pero no fueron los datos numéricos los que interesaron para cumplir los objetivos de la investigación, sino que fue el análisis de las respuestas dadas por los estudiantes lo que permitió determinar los cambios generados. Por tanto no se puede enmarcar dentro del enfoque cuantitativo ni el mixto.

Existen características que hacen de la investigación cualitativa el enfoque adecuado para este proyecto y a continuación se ilustran algunos de ellos:

- a) La investigación cualitativa se centra en un problema y se encarga de describir situaciones, no pretende comprobar hipótesis como en el caso de la cuantitativa.
- b) Las investigaciones cualitativas no son exactas como las cuantitativas, y por ende pueden sufrir modificaciones en la medida en la que éstas sean necesarias durante el proceso investigativo.
- c) La investigación cualitativa se vale de métodos de recolección de datos no estandarizados, de preguntas abiertas y generales, mientras la cuantitativa usa instrumentos de recolección exactos cuyos resultados puedan ser expresados estadísticamente.
- d) El investigador cualitativo recoge datos expresados de manera verbal y no verbal, describe también lo visual, para describirlo y analizarlo. (Todd, Nerlich y McKeown, 2004 (Citado en Sampieri, 2006, p. 8)). Mientras el investigador cualitativo recoge datos sólo de lo que pueda ser medible.



c. Diseño de la investigación

Página 79 El presente proyecto de investigación es descriptivo ya que tiene como finalidad hacer una descripción de una situación específica, de los aspectos que cambian en ella y de los factores asociados a esos cambios. La descripción investigativa, en palabras de Pérez Serrano (1994) “*implica siempre la consideración del contexto y las variables que definen la situación*” (p.148).

Asimismo, la investigación descriptiva no sólo se dedica a recolectar datos y analizarlos, sino a identificar las relaciones que existen entre las variables, en palabras de Danhke (1989) “la investigación descriptiva es aquella que busca especificar las propiedades, características, y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 114), lo cual se hizo para llevar a cabo la identificación de los factores asociados.

En esta investigación se pretendió identificar, analizar y relacionar los factores asociados a las modificaciones que se generaron tras la implementación del MED; como lo afirma Méndez (2001) “el estudio descriptivo identifica características del universo de investigación, señala formas de conducta y actitudes, establece comportamientos concretos, descubre, comprueba y analiza las variables de investigación” (p.137).

De acuerdo a Miró (1944), las etapas de una investigación descriptiva a rasgos generales pueden ser:

- Examinar el problema y sus características
- Se seleccionan y establecen los instrumentos de recolección de datos
- Se establecen las categorías a partir de las cuales se hace el análisis de los datos
- Se validan los instrumentos de recolección de datos



- Se realizan las observaciones pertinentes, objetivas y exactas
- Se describen, analizan e interpretan los datos obtenidos, de manera clara y precisa

Página 80 Teniendo en cuenta las etapas anteriormente mencionadas, este proyecto investigativo cumple con las características de una investigación descriptiva, pues el proceso que se llevó a cabo fue enmarcado en dichas etapas y se podrá ver a mayor profundidad en los apartados que continúan en este documento.

d. Población y muestra

Población

La población objetivo de esta investigación fue un grupo de 38 estudiantes de Inglés I de Uniminuto Ceres Sabana Centro pertenecientes a los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil (4), Comunicación Social y Periodismo (1), e Ingeniería Civil(33).

Esta población fue seleccionada entre los grupos matriculados en la institución, para el segundo semestre del año 2012; fue seleccionado por ser el único grupo matriculado con la docente Vivian Ospina para la asignatura de Inglés I. Los estudiantes, tomaron clases con la docente y asistieron a clase durante 16 semanas correspondientes al período académico del segundo semestre de 2012. El grupo tenía dos sesiones de clase por semana, miércoles y viernes de 7:00 am a 8:30 am.

Muestra

La muestra fue seleccionada a través de un proceso de muestreo intencional o por conveniencia, teniendo en cuenta que como lo plantea Scharager (2001) “es el investigador quien selecciona la muestra e intenta que sea representativa, por lo tanto, la representatividad depende de su intención”(p.2). Partiendo del planteamiento de Scharager, este proyecto investigativo tuvo como criterio de selección los resultados de las tres pruebas realizadas (entrada, intermedia y salida), así

que participaron estudiantes cuyos resultados fueron muy buenos, otros quienes obtuvieron resultados promedio y otros con un desempeño deficiente; teniendo como intención seleccionar estudiantes con diferentes resultados para poder identificar los efectos que tuvo el uso de U GRAME en estudiantes de todos los niveles.

Para tal caso, fueron objeto de investigación 9 estudiantes de Inglés I (mayores de edad), 5 hombres y 4 mujeres, siendo uno de ellos estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, uno de Comunicación Social y Periodismo, y siete de Ingeniería civil; con el fin de que se representara adecuadamente la población inicial. Asimismo, se decidió que la muestra fueran sólo 9 estudiantes ya que el objetivo de la investigación es analizar los cambios presentados, para lo cual fue necesario un análisis profundo de cada prueba realizada, así que llevar a cabo tal proceso con toda la población habría tomado más tiempo del disponible para la investigación. De otra parte, se tuvo en cuenta los resultados obtenidos en las pruebas de entrada, intermedia y salida de toda la población para así identificar aquellos que presentaran cambios más significativos tras la implementación de U GRAME, cabe rescatar que en la población ninguno estudiante presentó modificaciones negativas con respecto a las pruebas presentadas antes de la implementación del MED.

e. Técnicas de recolección de datos

La investigación contó con cuatro momentos de recolección de datos:

Prueba de entrada: Realizada a través de un cuestionario que contiene un total de 10 actividades en las cuales se evaluaban los conocimientos de los estudiantes y su desempeño en cuanto al uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa cubriendo las temáticas contempladas en el nivel 1 de U GRAME. (*Ver anexo 1*)



Prueba intermedia: Luego de las clases presenciales (tres semanas), el día 30 de agosto de 2012 se realizó la prueba intermedia, que cumple con las mismas características de la prueba de entrada, pero con algunos cambios en el nivel de dificultad. (*Ver anexo 2*)

Prueba de salida: Luego de la implementación de U GRAME, se les aplicó un cuestionario con la misma estructura de los anteriores, pero con un aumento en el nivel de dificultad. (*Ver anexo 3*)

Entrevista a grupo focal: Para finalizar, se realizó una entrevista semiestructurada al grupo focal que fue registrada en medio audiovisual y transcrita. (*Ver anexo 4*)

f. Métodos de análisis

Durante la etapa de análisis; los datos recolectados en la entrevista fueron analizados con Atlas ti, un programa destinado al análisis de datos en investigaciones cualitativas. Este proceso se llevó a cabo a través de varias fases: categorización, codificación a priori y emergente, segmentación, creación de memos y mapas de relaciones. A partir de allí se realizó un análisis en el cual se relacionaron las respuestas y testimonios de todos los participantes.

De otra parte, los cuestionarios fueron analizados utilizando una rúbrica (*Ver Tabla 2*) que presenta criterios, indicadores y observaciones. El análisis se hizo inicialmente individuo por individuo, es decir, de cada participante se analizaron las tres pruebas (entrada, intermedia y salida); para luego relacionar los resultados de todos los estudiantes entre sí. El paso a seguir fue hacer una triangulación de los resultados obtenidos a partir de la entrevista y los cuestionarios.

g. Consideraciones éticas

Luego de hacer la selección de la muestra se realizó una reunión con los estudiantes seleccionados. Durante esa reunión, realizada el día 21 de septiembre de 2012, se les respondió



todas las preguntas a los participantes y se acordó un siguiente encuentro en el cual se llevaría a cabo la entrevista. Los 9 estudiantes seleccionados accedieron a participar en la investigación luego de ser informados acerca de la investigación, sus objetivos, su metodología y los procesos que se llevarían a cabo.

Página 83

El día 28 de septiembre de 2012, fecha en la cual se realizó la entrevista, se le solicitó a los estudiantes firmar una carta de consentimiento informado para usar los datos recolectados durante la investigación (*Ver anexo 5*). Con respecto a la identidad de los estudiantes, éstos fueron nombrados con un código para evitar usar sus nombres. La codificación se estableció de la siguiente manera:

IC1- AM

IC1-AC

IC1-ER

IC1-JDT

IC1-JG

IC1-KEG

IC1-CV

IC1-MFT

IC1-SB



7. RECOLECCIÓN DE DATOS

Para el proceso de recolección de datos se trabajó con tres cuestionarios y una entrevista semiestructurada a grupo focal.

Página 84

La prueba de entrada o diagnóstica fue realizada con el objetivo de identificar el estado inicial de los estudiantes, es decir, su desempeño con respecto al uso de las estructuras básicas de la lengua inglesa al inicio del curso de Inglés I; lo cual cumple el primer objetivo específico de la investigación. Esta prueba se llevó a cabo el día 8 de agosto de 2012 y fue realizada por los 38 estudiantes, fue diseñada para ser realizada en 45 minutos. (*Ver anexo 1*)

La prueba intermedia se realizó después de tres semanas de clase presencial, el día 29 de agosto de 2013 y fue realizada por los mismos 38 estudiantes. El objetivo de este instrumento era identificar los avances que tuvieron los estudiantes hasta ese momento, antes de la implementación de U GRAME y responde al segundo objetivo específico de la investigación. Esta prueba fue diseñada con la misma estructura de la prueba de entrada, pero con mayor nivel de dificultad. Al igual que la prueba de entrada, fue diseñada para realizarse en 45 minutos. (*Ver anexo 2*)

La prueba de salida, se llevó a cabo el día 14 de septiembre de 2012, con el objetivo de identificar el progreso alcanzado por los estudiantes luego de la implementación del MED; así que responde a la primera parte del cuarto objetivo específico de esta investigación; esta prueba fue realizada por 24 estudiantes, ya que 14 de los participantes iniciales decidieron no presentarla; y al igual que la prueba intermedia, maneja la misma estructura de la prueba de entrada, pero presenta mayor dificultad que las dos pruebas anteriores; al igual fue diseñada para realizarse en 45 minutos. (*Ver anexo 3*)

Finalmente, la entrevista semiestructurada al grupo focal se realizó el día 28 de septiembre de 2012, luego de la implementación de U GRAME y después de analizar los resultados de las



pruebas. Dicha entrevista fue realizada a los 9 estudiantes que conforman la muestra; tuvo una duración de una hora y se hizo registro audio visual, con el consentimiento correspondiente de cada uno de los participantes quienes son mayores de edad y fueron previamente informados de todas las implicaciones del proceso. (*Ver anexo 4*)



8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados obtenidos luego del análisis de las pruebas de entrada, intermedia y salida, así como la información encontrada en la entrevista semiestructurada al grupo focal. Dichas pruebas y entrevista fueron realizadas con la participación de los 9 estudiantes que hicieron parte de la muestra.

En el proceso de análisis, se buscó dar respuesta al objetivo general del proyecto investigativo, para lo cual se analizaron inicialmente los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de las pruebas de manera independiente y se compararon entre sí, luego se analizaron las modificaciones evidenciadas en el proceso de todos ellos, para así determinar qué cambios se generaron en cuanto al uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes. También, se llevó a cabo el análisis de la entrevista al grupo focal a través del cual se pretendía identificar los factores asociados a los cambios generados. Para finalizar, se realizó la triangulación de la información recolectada tanto en las pruebas como en la entrevista con el fin de relacionar entre sí la información recolectada.

a. Análisis de los cuestionarios

Las pruebas fueron analizadas a partir de la rúbrica diseñada específicamente para el proyecto (*Ver Tabla 2*), en la cual se contemplan los contenidos trabajados en el MED (criterios) y las operaciones que se esperaban fueran realizadas por los estudiantes (indicadores). En esta sección se presenta el análisis de las pruebas presentadas por cada estudiante, criterio por criterio comparando su desempeño en cada prueba así como una comparación de los resultados alcanzados por todos los estudiantes. Para empezar, la siguiente tabla se presentan criterios e indicadores:

Criterio 1. Conjugaciones del verbo to be en presente	
Indicadores:	1.1 Comprende el significado del verbo to be y sus usos
	1.2 Reconoce las conjugaciones del verbo to be en presente
	1.3 Conjuga el verbo por sí mismo/a
	1.4 Diferencia las conjugaciones entre sí
Criterio 2. Pronombres personales	
Indicadores:	2.1 Reconoce los pronombres personales
	2.2 Escribe los pronombres personales por sí mismo/a
	2.3 Diferencia los pronombres personales entre sí
	2.4 Diferencia los pronombres personales de los adjetivos posesivos
Criterio 3. Adjetivos posesivos	
Indicadores:	3.1 Reconoce los adjetivos posesivos
	3.2 Escribe los adjetivos posesivos por sí mismo/a
	3.3 Diferencia los adjetivos posesivos entre sí
	3.4 Diferencia los adjetivos posesivos de los pronombres personales
Criterio 4. Oraciones afirmativas con el verbo to be en presente (Sujeto+verbo to be+ complemento+ signo de puntuación)	
Indicadores:	4.1 Usa sujeto
	4.2 Usa verbo
	4.3 Usa complemento
	4.4 Usa signos de puntuación
	4.5 Emplea la estructura correcta
Criterio 5. Oraciones negativas con el verbo to be en presente (Sujeto+verbo to be+ NOT+ complemento+ signo de puntuación)	
Indicadores:	5.1 Usa sujeto
	4.2 Usa verbo
	4.3 Usa NOT
	4.4 Usa complemento
	4.5 Usa signos de puntuación
	4.6 Emplea la estructura correcta
Criterio 6. Oraciones interrogativas (yes or no questions) con el verbo to be en presente (Verbo to be+ sujeto+ complemento+signo de interrogación)	
Indicadores:	6.1 Usa sujeto
	6.2 Usa verbo
	6.3 Usa complemento
	6.4 Usa signos de interrogación
	6.5 Emplea la estructura correcta

Tabla 1. Criterios e indicadores

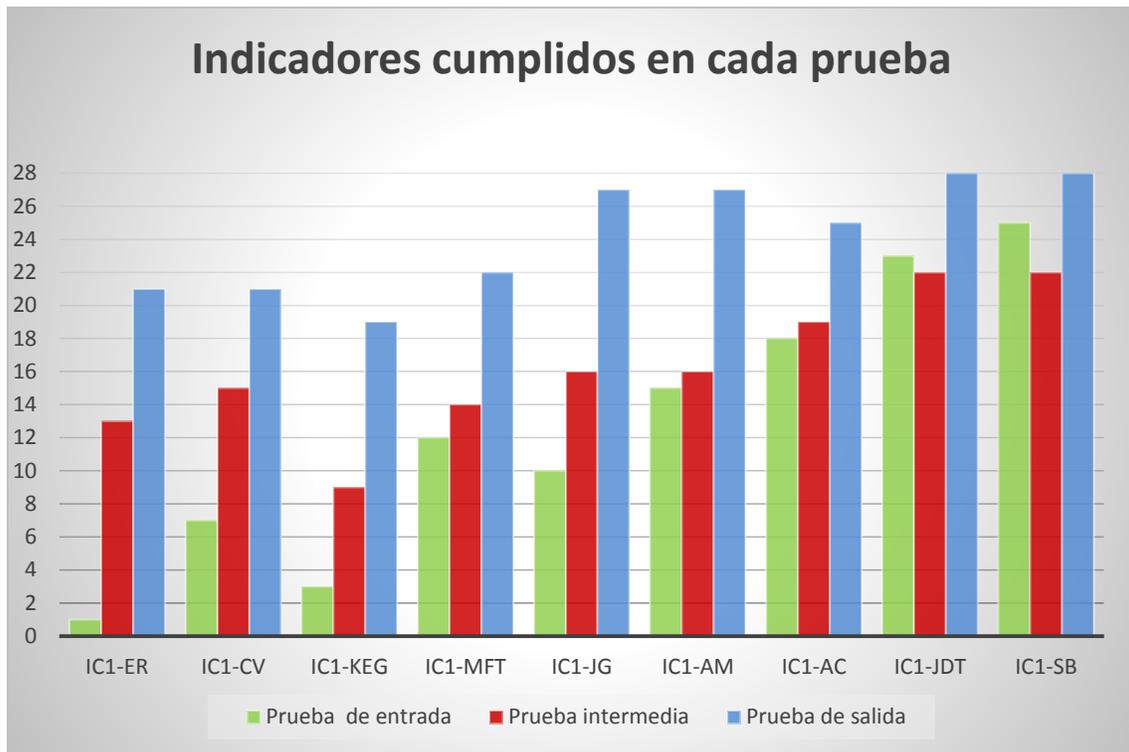
Ahora bien, en el análisis de las pruebas se identifica si el estudiante cumplió o no con cada indicador; para registrarlo se manejó la rúbrica anteriormente mencionada (uno por cada criterio) (Ver Tabla 2). Adicionalmente, se registró el análisis sobre el desempeño de los estudiantes con relación a cada indicador y haciendo comparación entre las tres pruebas:



Indicadores	Prueba de entrada		Prueba Intermedia		Prueba de salida	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
4.1		x		x	x	
4.2		x		x	x	
4.3		x		x	x	
4.4		x		x	x	
4.5		x		x		x
Análisis	-En ocasiones no usa sujeto. -Usa el verbo to be, pero no lo ubica coherentemente dentro de la oración. -Utiliza palabras para complementar las oraciones, pero no lo hace de manera coherente que permita emitir un mensaje lógico y comprensible. -No usa signos de puntuación. -No emplea una estructura gramatical correcta.		-En ocasiones no usa sujeto. -Usa el verbo to be, pero no lo ubica coherentemente dentro de la oración. -Utiliza palabras para complementar las oraciones, pero no lo hace de manera coherente que permita emitir un mensaje lógico y comprensible. -No usa signos de puntuación. -No emplea una estructura gramatical correcta.		-Aunque usa sujeto y verbo aún se evidencia dificultad para organizar los elementos dentro de la oración. -Utiliza palabras para complementar las oraciones, pero no lo hace de manera coherente que permita emitir un mensaje lógico y comprensible. - Usa signos de puntuación.	

Tabla 2. Rúbrica

A continuación se presenta una gráfica en la cual se ilustran los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de las pruebas, teniendo como medida los indicadores cumplidos (*Ver tabla 1*). En la gráfica se observa si los indicadores cumplidos aumentan o disminuyen de una prueba a otra. A partir de los resultados se identifica aumento en los indicadores cumplidos por los estudiantes luego de la prueba de salida en relación a las pruebas de entrada e intermedia, como se muestra en la *Gráfica 1*.



Gráfica 1. Indicadores cumplidos en cada prueba

En la *Gráfica 1* se ilustran los resultados de las tres pruebas, y allí se muestra aumento tanto en la prueba intermedia como en la prueba de salida con relación a la prueba de entrada. Para profundizar ver anexos 6- 68

A continuación se presenta un análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de entrada, intermedia y salida. En primer lugar, se ilustra el análisis de las pruebas presentadas por cada estudiante, y finalmente se presenta un análisis general.

IC1-ER

En la prueba de entrada se evidencia que posee conocimientos limitados sobre las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa, así como de las categorías gramaticales trabajadas en el contenido que es objetivo de este proyecto. El participante afirmó de manera oral no sentirse capacitado para la prueba.



En la prueba intermedia, se identificaron avances en cuanto a las estructuras gramaticales y las categorías trabajadas, pero su desempeño sigue siendo bajo.

En la prueba de salida, se identificaron avances con relación a la prueba intermedia aunque sus resultados no pueden ser clasificados como altos, su progreso con respecto a las pruebas de entrada e intermedia fue positivo.

IC1-CV

La prueba de entrada muestra que tiene poco conocimiento de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa, así como de las categorías contempladas.

En la prueba intermedia, se evidenció poco avance aunque sí se identifica una mejor comprensión en cuanto al uso y significados de los contenidos trabajados.

En la prueba de salida, se encontraron avances con relación a las pruebas de entrada e intermedia. Y aunque sus resultados no son altos, su progreso en el proceso de aprendizaje de Inglés como lengua extranjera es notable.

IC1-KEG

La prueba de entrada presentada demuestra que posee pocos conocimientos sobre la gramática básica del Inglés y que no identifica ni comprende completamente los usos y significados de las categorías gramaticales trabajadas.

Tras la prueba intermedia, se demuestra que no sólo no avanzó en cuanto a su proceso de aprendizaje, sino que sus resultados disminuyeron, aunque sigue presentando las mismas dificultades, se hacen más evidentes en la prueba intermedia.



En la prueba de salida se evidencia una mejor comprensión de las categorías gramaticales trabajadas y de sus usos y significados. Aunque sus resultados siguen siendo bajos, se identifica progreso con relación a las pruebas de salida e intermedia.

Página | 91

IC1-MFT

La prueba de entrada presentada demuestra que posee pocos conocimientos sobre la gramática básica del Inglés y que no identifica ni comprende completamente los usos y significados de las categorías gramaticales trabajadas.

En la prueba intermedia, se identifica una mejor comprensión en cuanto al uso y significados de los contenidos trabajados aunque su avance no es muy significativo.

En la prueba de salida, se identificaron avances con relación a las pruebas de entrada e intermedia, y aunque sus resultados no pueden ser clasificados como altos, su progreso con respecto a las pruebas de entrada e intermedia fue positivo.

IC1-JG

En la prueba de entrada se muestra un bajo conocimiento de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa y además el estudiante informó de manera oral en el momento que presentó la prueba que no se sentía capacitado para hacer construcciones él mismo.

En la prueba intermedia, se evidencia que a diferencia de la prueba de entrada, es capaz de producir oraciones por sí mismo y aunque se siguen presentando errores, se muestra una mayor comprensión y uso de las categorías gramaticales trabajados.

La prueba de salida fue casi perfecta, los errores encontrados se pueden clasificar como esporádicos y no indican falta de comprensión en alguno de los temas trabajados. Los avances identificados con relación a las pruebas de entrada e intermedia son significativos.



IC1- AM

En la prueba de entrada, se evidencia que tiene conocimientos básicos de las estructuras gramaticales del Inglés y que reconoce los usos y significados de las categorías gramaticales trabajadas, pero de igual forma se identifican algunas dificultades al tratar de construir por sí mismo.

En la prueba intermedia aunque persisten algunos de los errores evidenciados en la prueba de entrada en cuanto a la estructuración básica de la lengua inglesa, se encuentra que la comprensión y el uso de las categorías gramaticales trabajadas son mayores que en la prueba anterior.

En la prueba de salida se identificó que comprende mucho más las estructuras gramaticales básicas y las aplica. También se evidencia avance en cuanto al uso y comprensión de las categorías comprendidas en el contenido de la unidad temática en la cual se basa este proyecto. Se puede afirmar que el avance es considerable.

IC1-AC

En la prueba de entrada demuestra tener conocimientos básicos de las categorías trabajadas, comprender sus significados y ser capaz de usarlas por sí misma, también demuestra que conoce las estructuras básicas de la lengua inglesa, aunque se presentan errores al organizar los componentes.

En la prueba intermedia se identifica una disminución en la comprensión de las categorías gramaticales trabajadas, así como de las estructuras básicas del Inglés, aunque también se identifica avance en cuántos al reconocimiento de sus usos y significados.

En la prueba de salida, se evidencian avances significativos con respecto a las dos pruebas anteriores; en cuanto al uso y comprensión de las categorías gramaticales trabajadas y en cuanto a las estructuras básicas de la lengua inglesa.



IC1-JDT

En la prueba de entrada se identifica que posee conocimientos sobre las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa y de las temáticas trabajadas en general. Aunque se presentan algunos errores, se evidencia un buen uso y comprensión.

La prueba intermedia demuestra que no sólo mantiene los conocimientos previos evidenciados en la prueba de entrada, sino que además se identifica un avance con respecto a la misma.

En la prueba de salida presentada demuestra que aunque inició el proceso con buenas bases y conocimientos de las temáticas trabajadas, continuó progresando y mostró avances con respecto a las pruebas de entrada e intermedia.

IC1-SB

La prueba de entrada muestra que comprende y reconoce los usos y significados de las categorías gramaticales trabajadas y que conoce y maneja las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa, aunque se presentan errores esporádicos.

En la prueba intermedia, se identifica disminución en la comprensión de las estructuras gramaticales básicas.

En la prueba de salida se identifica avance con respecto a las pruebas anteriores, pues los resultados demuestran mayor comprensión de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa y de las temáticas trabajadas.

Análisis general

A partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de entrada fue posible identificar que en el caso de 4 de ellos aunque existe reconocimiento o recordación de las



categorías gramaticales trabajadas (verbo *to be*, pronombres personales, adjetivos posesivos), no existe comprensión de sus usos y significados totalmente.

En el caso particular del verbo *to be*, se evidenció que al ver las conjugaciones en presente podían identificarlas, pero se les dificultaba relacionarlas con los pronombres personales correspondientes, principalmente se generaba confusión entre la tercera persona singular y la tercera persona plural. De igual manera, cuando se les solicitó conjugarlo por sí mismos demostraron saber escribir las conjugaciones, pero les costaba trabajo comprender el significado de cada una de ellas. De otra parte, los casos que demostraban reconocer las conjugaciones del verbo *to be* en presente, ser capaces de conjugarlo por sí mismos y comprender su significado, no conocían todos los usos del verbo *to be*, principalmente el uso del verbo *to be* para expresar la edad de alguien.

Con respecto a la prueba intermedia, se lograron identificar cambios al relacionar las conjugaciones del verbo *to be* en presente con los respectivos pronombres personales, pero al presentarse sujetos expresados con sustantivos, diferentes a los pronombres personales, les generaba confusión. Asimismo, se identificó que persisten las deficiencias en cuanto a los diferentes usos del verbo *to be*. Y por último en la prueba de salida se evidenció un reconocimiento total del significado del verbo *to be* y se mostró un mejoramiento en cuanto a los usos del verbo aunque en algunos casos persistía la confusión sobre el uso del verbo *to be* para expresar la edad.

En cuanto a los pronombres personales, se identificó en la prueba de entrada que los estudiantes reconocen los pronombres y conocen su significado, aunque 4 de los estudiantes mostraron no poder escribirlos por sí mismos cuando se les solicitó hacerlo relacionándolos con las conjugaciones del verbo *to be* y con sujetos expresados a través de sustantivos, así como también



mostraron dificultades para diferenciar los pronombres personales entre sí, principalmente en los casos de “he” y “she”. De igual forma, se evidenció confusión entre los pronombres personales y los adjetivos posesivos, incluso en los estudiantes que demostraron tener conocimiento sobre los significados y su escritura. En la prueba intermedia, se mostraron avances en cuanto a la diferenciación de los pronombres personales entre sí, en todos los casos excepto uno, pero la confusión con los adjetivos posesivos persiste. En la prueba de salida se evidenció mayor reconocimiento de los pronombres personales y sus conjugaciones, sólo un caso continuó mostrando confusión de los pronombres personales entre sí.

La siguiente categoría gramatical analizada en las pruebas fueron los adjetivos posesivos, sobre la cual se identificó que los estudiantes reconocían los adjetivos posesivos y podían escribirlos por sí mismos, aunque en algunos casos los confundían entre sí y otros los confundían con los pronombres personales. Tres de los estudiantes no cumplieron con ninguno de los indicadores relacionados con los adjetivos posesivos; aunque en la prueba intermedia mostraron poder reconocerlos y diferenciarlos entre sí. Y en la prueba de salida, cuatro de los estudiantes aunque cumplían con los demás indicadores seguían presentando confusiones de los adjetivos posesivos entre sí; de otra parte, los demás estudiantes cumplieron con todos los indicadores relacionados con los adjetivos posesivos.

Ahora bien, en cuanto a la construcción de oraciones afirmativas, negativas e interrogativas con el verbo *to be* en presente, cabe resaltar el caso de dos estudiantes que, al brindarles los elementos para construir las oraciones, hicieron intentos en los que demostraron reconocer los elementos básicos de la oración; pero por el contrario, para la sección de producción propia manifestaron durante la prueba de manera oral no sentirse en capacidad de producir oraciones por sí mismos.



Los demás estudiantes, demostraron reconocer los elementos individualmente, pero se les dificultaba estructurarlos correctamente. Entre las principales dificultades se identifica la inclusión y organización de los complementos, pues les genera confusión la ubicación de artículos, sustantivos y adjetivos posesivos dentro del complemento, así como ubicar dicho complemento correctamente dentro de la oración. Asimismo, en el caso de las oraciones negativas también se evidenciaron dificultades para la ubicación del artículo de negación “not” y en algunos casos la ausencia de dicho elemento; y con respecto a las oraciones interrogativas se identificaron errores en cuanto a la ubicación del sujeto y el verbo to be, pues las oraciones eran construidas empezando con sujeto en lugar del verbo to be. También se identificó la ausencia de signos de puntuación en los tres tipos de oraciones. De otra parte, en la prueba intermedia persisten las deficiencias identificadas en la prueba de entrada, con excepción de los dos estudiantes que no habían redactado oraciones, quienes en la segunda prueba demostraron reconocer los elementos, pero no ubicarlos correctamente dentro de la oración. Mientras que en la prueba de salida se evidenció no sólo reconocimiento de los elementos, sino también mejoría en la estructuración de los elementos; aunque en algunos casos persistía dificultad para construir complementos coherentes sí se identificó mayor lógica en la estructuración general. En cuanto a las oraciones negativas, se muestra uso correcto del artículo “not” dentro de la estructura. De otra parte, persiste en algunos casos la ausencia de signos de puntuación para cerrar oraciones afirmativas y negativas, pero en el caso de las oraciones interrogativas todos los estudiantes usan signo de interrogación. (*Ver análisis detallado en los anexos 6 al 68*).

b. Análisis de la entrevista del grupo focal

Para finalizar la etapa de recolección de datos, se realizó una entrevista de grupo focal con la cual se buscaba identificar los factores asociados a los cambios generados tras la implementación

de U GRAME. La entrevista se llevó a cabo con la participación de 9 estudiantes (4 mujeres, 5 hombres) y fue realizada el día 28 de septiembre en las instalaciones de Uniminuto Ceres Sabana Centro ubicada en Zipaquirá y tuvo una hora de duración. De dicho encuentro se hizo registro audiovisual con autorización de los estudiantes que participaron.

Durante la entrevista se realizaron preguntas enfocadas a conocer las percepciones de los sujetos con respecto a U GRAME en general, sus retos y sus componentes. Así como conocer su experiencia y la manera en la que ellos perciben su proceso, avances y progreso o si piensan lo contrario. Para ver la transcripción de la entrevista completa ver *anexo 69*.

Así que, con respecto a las consideraciones generales sobre U GRAME, los entrevistados expresan que les parece una buena herramienta como lo hacen saber en diferentes ocasiones IC1-SB: *“el juego, me pareció muy bueno”* y IC1-AC: *“A mí me parece bastante bueno”*, y que les aporta a su proceso de aprendizaje de Inglés como lengua extranjera, como se demuestra con las siguientes afirmaciones IC1-KEG: *“Yo siento que sí”*, IC1-SB: *“Pues yo sí sentí un avance al momento en que uno se pone retos aprende”*, IC1-JG: *“he avanzado hartísimo”*.

Además ellos hacen referencia a las ventajas que la implementación de U GRAME presenta para su proceso entre los cuales resaltan las bondades de la lúdica y cómo a través de los juegos sienten que aprenden más. Por ejemplo, IC1-SB: *“desde el cuento de las actividades didácticas o dinámicas, hacen que el estudiante o la persona que va de esa forma a aprender, le sea más fácil aprender las cosas, porque es como si las estuviera tomando como un juego y pues uno en los juegos aprende más”* lo que es apoyado por uno de sus compañeros (IC1-CV) al decir que *“a mí se me hace personal que uno aprende más lúdicamente que estar en el lea... lea... lea...”*.



De otra parte, también hacen evidente el factor de comodidad que para algunos no se encuentra presente en la clase, pero sí al trabajar con un juego como U GRAME, tal como se muestra en esta afirmación IC1-KEG: *“cuando estamos haciendo la actividad en el salón, digamos algunas personas, no participan porque les da miedo o pena o algo así en cambio pues allá no pues... (hace la mímica de estar escribiendo en un computador)”*. Entre otros aspectos importantes se nombra la libertad en cuanto al uso del tiempo y la manera en que a través de U GRAME pueden complementar lo visto en clase: IC1-CV: *“complementario a las bases que hemos venido trabajando, entonces como se desarrolla lúdicamente pues eso es un incentivo para nosotros para desarrollarlo”*.

También entre las apreciaciones de los entrevistados se encuentran aspectos a mejorar en el juego en general; como la solicitud de ingresar el ID para iniciar cada uno de los juegos: IC1-JDT: *“Pues a mí no me gusta la parte que por cada cosita que uno hace tiene que uno meter el ID y otra vez y otra vez”*, a lo cual aporta que una posible solución sería que se pidiera ingresar el ID sólo en el comienzo y en la mitad del juego, no en cada reto. IC1-JDT: *“Yo pienso que sólo en el comienzo, en la mitad y ya”*, *“la idea es que uno intente hacer las cosas de recorrido, no de pedazo y de a pedazo, la idea es de recorrido, pues a mi parecer”* y otro compañero añade IC1-JG: *“no veo la necesidad de escribirla en cada nivel”*. De otra parte, para uno de los entrevistados ingresar el ID repetidas veces no representa mayor dificultad, por el contrario para algunos es un beneficio ya que como lo dice uno de ellos IC1-SB: *“a mí me parece lo de pedir el ID, como una forma de asegurar lo que usted ya hizo, porque si uno no tiene tiempo para jugar, si se presta el momento de que uno no tiene tiempo, pues es chévere tenga guardado un proceso y no volverlo hacer porque ya uno le coge no tengo tiempo tengo que volver a comenzar y ya le cojo como pereza, locha o fastidio”*.

Con respecto al audio también se resaltaron aspectos a mejorar, pues algunos de los entrevistados manifiestan que la música que acompaña los retos y otras partes del juego se vuelve monótona y puede llegar a ser incómoda, por tanto sugieren que se usen diferentes tipos de música en el contenido como se muestra en las siguientes afirmaciones de IC1-AC: *“Algo que no me gustó es que era siempre era la misma música”* y *“siempre era de lo mismo y siempre el mismo sonido y como que fastidiaba”*. Lo cual es complementado con lo dicho por el entrevistado IC1-AM: *“la voz debería yo no sé... como ser más familiar o algo así, porque a veces es como cansona la voz, y uno dice ay otra vez este man y con su vocecita, entonces eso y también como el sonido del juego”*

Otro aspecto a mejorar nombrado por los entrevistados es la realimentación, ya que en ocasiones a pesar de haber cometido errores ésta sigue expresando un desempeño muy bueno, como lo afirma IC1-SB al decir *“a mí me pasaba al momento de que terminaba el juego, uno cometía un error y al igual le decían diciendo a uno, muy bien, lo hiciste genial... o algo así”*. De la misma manera, los entrevistados opinaron de los aspectos a mejorar en cada uno de los retos:

Así en cuanto al reto # 1 (laberinto) mencionan como aspectos a mejorar que no les agrada el bajo nivel de dificultad de éste y que por tanto no les exige mayor reto y esfuerzo, por tanto el aporte al progreso en las temáticas trabajados no es significativo como lo dice uno de los entrevistados IC1-SB: *“no hay un reto planteado para uno solucionar el laberinto”* a lo que IC1-MFT agrega *“es muy fácil pues a pesar que es el primer nivel debería ser un poco más con nivel de dificultad”*. De la misma manera, los entrevistados hacen alusión a algunas características que ellos creen podrían servir para mejorar el reto en sus dimensiones didácticas, pedagógicas y técnicas (consejos). Como lo expresa IC1-AC al decir *“la idea es que fuera como más difícil, o*



sea que no estuviera como las salidas así, sino que uno buscara el camino para llegar a las palabras o sea que no estuviera así todo... que uno sale y va... sino que hubiera paredes que uno tuviera uno mismo que buscar o sea el camino” lo que es apoyado por IC1-ER al mencionar que *“debería haber más obstáculos, como esa especie de confusiones ésta sí ésta no, como para más interesante el nivel”*.

Al hablar del reto #2 (volleyball), se menciona que entre los aspectos a mejorar el hecho de que el juego presenta dificultades técnicas para acertarle a la palabra a la que se apunta, como lo afirma IC1-SB: *“el muñeco en el momento de irle a pegarle a la palabra, pues para mí presentaba un lado de inclinación y uno estaba en frente a la palabra y el balón iba a caer un poco más hacia la derecha o hacia la izquierda de la palabra que uno estaba apuntando y pues para mí eso fue margen de error”*. Para lo cual los entrevistados, presentaron algunas opciones (consejos) que podrían ayudar a superar dichos inconvenientes como lo dice IC1-CV: *“Tal vez que se hiciera como en el momento en que uno se para alumbrara la palabra para saber si es ésta a la que están apuntando”* lo que IC1-JDT complementó diciendo *“como un indicador”*. De otra parte, IC1-ER dice no haber tenido dicho inconveniente y añade a los aspectos positivos de este reto que *“es de concentrarse y de enfocar bien a donde va uno a lanzar...el balón y pues para no equivocarse y que le salga todo bien”* y añade IC1-AM que la variedad de opciones le permite contextualizar el significado de las palabras y hace alusión al nivel de concentración requerido por el juego *“me parece bacano que salen varias palabras entonces no todas son las del contexto... Entonces me parece chévere eso que hay que tener en cuenta el contexto y así poder responder y además hay que concentrarse en mandar el balón a la palabra correcta y eso pues me pareció chévere”*.

Con relación al reto #3 (Carrera de conejos) los aspectos positivos de carácter pedagógico que resaltaron los estudiantes fueron principalmente el hecho de poder comprobar lo aprendido en

clase, además identificar el tipo de oraciones utilizadas (afirmación, negación o interrogación); así como las diferentes categorías gramaticales trabajadas (verbo, sustantivo, adjetivo, etc) como lo afirma IC1-AC: *“es muy chévere ... pues uno tiene que estar pendiente si es pregunta, si es afirmación y eso...estar pendiente si ahí va un posesivo... lo que vaya, porque a veces ... a mí me pasó mucho, yo me confundía, si porque ése fue el que más me gustó”*; lo que es apoyado por IC1-SB al decir que *“ahí es donde uno pone en práctica lo que uno ve en clase y es donde uno mira si es afirmativa o si es pregunta, si está bien, si está hablando de un sujeto, si es un adjetivo posesivo”*.

De otra parte, se menciona también como aspecto positivo didáctico que la competencia entre los conejos incentiva y reta al estudiante para resolver la actividad, pues no sólo buscan una respuesta sino que quieren hacerlo bien, antes de perder la carrera; como lo menciona IC1-JDT al decir que el reto *“es bien armadito y va con la pregunta y uno tiene que estar pendiente si es pregunta o si es afirmativo, el muñequito con el que uno compite al tiempo, o sea no va tan rápido ni tan poco tan lento, sino apenas”*, siendo apoyado y complementado por lo que IC1-CV afirma *“uno tiene que estar pendiente de lo que le están preguntando...y de la oraciones que están haciendo e incentivándose con el conejo que está avanzando y entonces uno empieza ahí rápido rápido(hace gesto de digitar en computador mostrando emoción) ...para que no llegue primero”*. Con respecto a este reto no se nombraron aspectos negativos.

Sobre el reto final 1 (grúa) algunos de los entrevistados resaltan (aspectos positivos), como su alto nivel de dificultad y cómo éste logra retarlos y generar en ellos la necesidad de exigirse más como lo expresa IC1-JG al decir *“tan rápido es que uno tiene que mirar y escribir rápidamente pues yo que tengo la dificultad de eso , o sea mirar cómo es la oración y traspasarla tal como lo*



dice, donde uno meta una h donde no es pues genera una controversia, de que uno no...Tengo que escribirla bien”, además también resaltan que eso les permite practicar más las estructuras aprendidas en clase como lo afirma IC1-JDT: *“bacano porque el muñeco andaba rápido las frases son rápidas y las preguntas me ayudó resto”* lo cual fue apoyado por IC1-SB, quien dijo *“usted pone en práctica cómo va a armar usted la oración para aprender”*.

Los entrevistados también hicieron saber aquellos aspectos que se deben mejorar con respecto al reto final 1, entre los cuales sobresalen algunos aspectos técnicos que según lo dicho por ellos afectaron su desempeño durante el reto; resaltaron que el juego empezaba a funcionar y no paraba como lo dice IC1-AC, entre otros de los testimonios similares, *“yo iba a empezar una oración depende de la oración si era más o menos cortica, pues uno escribía rápido pero a veces cuando uno estaba cuadrando la idea, de repente yo estaba escribiendo y ya no había nada y se cambiaba la pregunta, varias veces me pasaba eso. Yo estaba escribiendo y miraba el teclado y volteaba a mirar la pantalla y ya se había ido”*. Otro aspecto a mejorar en cuanto a la parte técnica es que las respuestas no se pueden enviar con el botón de ENTER, sino que tienen que hacer clic con el mouse sobre un ícono. Esto, para los entrevistados, les generó frustración pues perdían tiempo y en algunas ocasiones no alcanzaban a enviar la respuesta a tiempo; así lo expresó IC1-JDT: *“Lo que no me gustó fue la parte donde uno ve que el muñequito va moviéndose así que lo van colgando, no me gustó que no podía oprimir enter sino que tiene que buscar la flechita hasta que entonces ahí uno pierde mucho”*, afirmación que fue complementada por IC1-JG quien dijo *“uno tiene que buscar la flechita, a veces uno escribía bien y el muñequito salía corriendo y se colgaba”*.

En cuanto a los aspectos pedagógicos a mejorar, los entrevistados resaltaron que al final del reto no se les da una realimentación exacta de sus errores y de las respuestas correctas, como lo expresa IC1-JG a manera de consejo *“que al final a uno le dijeran por lo menos: mira como que*



tuviste éstas mal y uno diga jaaah!... esto es así...uno que va a saber... bueno que pues tuve tal puntaje, pero cuál tuve mal, cuál tuve bien”. De otra parte, también hacen referencia a algunos aspectos didácticos que deben ser mejorados como la velocidad con la que se desplazan los muñequitos en el juego, que de una parte les genera reto, pero que al mismo tiempo ellos consideran es muy rápida para el nivel en el que se encuentran entonces así como podría generarles reto para lograrlo, también podría generar frustración como lo dice IC1-ER: “yo pienso que el lapso del tiempo que le dan a uno para que el muñequito se lo lleve la grúa pues es como muy poco, ¿No? porque al igual para las personas que somos lentos para escribir, se nos dificulta” lo que es complementado por IC1-JG, al decir “pues sí por lo menos yo soy una persona que muy poco aprende el Inglés y entonces al mirar que la oración ya empieza a correr el muñequito uno se pierde, uno como que ve las palabras pero no las sabe organizar, uno empieza a escribir lento” y IC1-CV agrega que “Tal vez el muñequito camina muy rápido y no le da tiempo como de escribir, porque uno ya cuando mira jummm”. Los entrevistados también hacen aportes (consejos) sobre las cosas que ellos creen podrían hacerse para mejorar la calidad del reto en las dimensiones técnica, pedagógica y didáctica. Por ejemplo, resaltan que las oraciones que deben organizar sean diferentes cada vez que entren a jugar, como lo dice IC1-SB: “el juego debería estar por cada nivel si usted cometió un error, cambiar la oración, porque estamos repitiendo las oraciones, ya es simplemente aprendernos lo que está en la oración más no cómo se escribe”.

También se preguntó a los entrevistados si creen que jugar el reto de la grúa en repetidas ocasiones aportaría a su proceso de aprendizaje o si por el contrario lo afectaría. Ante tal inquietud, los entrevistados tuvieron impresiones opuestas; algunos afirmaron encontrar útil la repetición de dicho reto ya que les sirve para reforzar lo aprendido como lo expresa IC1-CV: “A mí se me hace que sí porque uno por medio de la práctica, o sea ya enfocándonos más de que si lo intentamos y



fallamos lo volvemos a hacer, corregimos nuestros errores, claro a uno le quedan las cosas”, lo que es apoyado por IC1-MFT: “yo creo que sí, la primera vez lo del muñequito la gracia es que no se cuelgue, uno por la adrenalina que genera y uno se puede equivocar en alguna palabra y por eso se cruce, entonces uno por la segunda ya sabe que tiene que fijarse bien en las palabras para escribirlas”. Por el contrario, algunos de los encuestados se muestran indecisos, es decir, creen que en algunas situaciones sí puede ser útil, pero en otras no. Por ejemplo, IC1-AM afirma que “depende como de la pregunta, porque hay preguntas que son bien complejas digámoslo así son más cortas, bueno listo uno solamente lo digita ahí porque me lo sé pero las largas uno va pensando como la construcción y todo eso de la frase”, también se resalta la intervención de IC1-SB quien afirma que “en parte sí funciona y por otra parte no funciona, sí funciona la primera vez como dijo IC1-AC, hay oraciones en las que uno mira para ver cómo son las estructuras si es una pregunta o una afirmación, pero ya uno no está aprendiendo porque se está repitiendo la misma idea y uno ya es como hacer las cosas de memoria y no aprender estructuras”. De otra parte, se identifica que algunos de los entrevistados no encuentran útil repetir el reto ya que más que comprensión, puede llevar a la memorización de las oraciones como lo explica IC1-ER “o sea se vuelve como más... si yo repito y repito y son las mismas preguntas ya lo mentalizo y simplemente es escribirlo y ya queda de memoria, entonces no hay como esa comprensión”.

Sobre el reto final 2, con respecto a los aspectos que se deben mejorar en la parte pedagógica, los entrevistados hacen alusión al orden de las preguntas que no se hace explícito y que ese hecho les generaba confusión al momento de hacer la redacción, por ejemplo IC1-JG: “Pues en parte también son las preguntas en orden específico porque salían las cuatro arriba y pues sería chévere que dijera primero resuelva esto que uno primero pudiera poner lo otro...yo no sabía el orden cronológico con el que uno sale y no dice primero ponga esto si le quedó bien o le quedó mal”.

En cuanto a los aspectos técnicos que deben mejorarse, los entrevistados mencionan reiteradamente que al tratar de enviar su ejercicio la opción SEND no aparecía, sólo lo lograban tras varios intentos, actualizando la página y haciendo de nuevo la actividad como se afirma en el testimonio de IC1-JG *“en la última también pasó eso que tocó como cuatro veces intentar escribir nombre y eso e intentaba esperar que... como cinco minutos y no aparecía nada”*. Así mismo, IC1-CV afirma que estos dos aspectos a mejorar están relacionados entre sí pues el hecho que no apareciera el botón SEND le hizo pensar que la información que estaba ingresando no tenía el orden correcto y lo manifiesta así: *“yo dije no...tengo que seguir las preguntas paso a paso para que me salga el botoncito para poderle enviar entonces me tocó otra vez y yo... ¡No! Ahora es cómo la profesora lo tiene ahí...Entonces di mis datos y no me aparecían entonces me tocó esperar...Volver a cerrar el programa y abrirlo otra vez y tampoco...y otra vez y otra vez hasta que salió para enviar”*.

Con relación al reto final 2, se le pregunta a los entrevistados su criterio con respecto al uso de sus datos y de su contexto propio en las actividades propuestas para poner en práctica lo aprendido. A lo cual las respuestas expusieron una aceptación a tal hecho, pues afirman que son temas que ellos manejan y realmente conocen por tanto se sienten más cómodos haciendo producciones en Inglés sobre tales temáticas que sobre temas que no son muy conocidas por ellos; como lo afirma IC1-JG: *“chévere como la familia que uno la conoce uno como que dice no.. esta persona es así ... y uno comienza a abrir más como su vocabulario es expresarse como más con lugares que uno conoce ”* lo que es apoyado por IC1-SB al decir *“a mí me parece chévere porque uno como que se apropia del tema, o sea si uno está hablando de uno o del compañero con el que uno comparte y como persona conoce y no que lo pongan a uno un lugar que uno nunca ha visitado y ni conoce por imágenes porque uno que va a saber qué es o cómo se describe, qué es lo que tiene, en cambio*



al ver una persona de un lugar o de alguien o de uno mismo, es chévere porque uno sabe qué es lo que tiene que decir y uno sabe más o menos qué contestar, porque sabe de lo que le están preguntando”

Página 106

A los entrevistados se les pregunta cuál es su reto favorito, las respuestas a dicha pregunta fueron repartidas equitativamente entre los retos 2 (volleyball), 3 (conejos) y el reto final 1 (grúa). Mientras que al preguntarles por el reto que les gusta menos, todos coinciden en mencionar el reto 1 (laberinto).

Otro aspecto que sobresale en UGRAME es el uso del contexto propio de los estudiantes, sus actividades diarias, los lugares en donde pasa la mayor parte de su tiempo y también las personas con las cuales comparte ese contexto. Ante esto las manifestaciones de los entrevistados expresan aprobación al uso de dichas situaciones y personajes en una herramienta que hace parte de su proceso de aprendizaje. Entre los aspectos positivos resaltaron el espacio físico, como lo dice IC1-JDT: *“enfoca como la universidad y como ese énfasis en que usted está ahí, que vea la cafetería, que esta gente y en qué carrera, es como muy bacano la relación que tiene el juego con nosotros, eso me gustó”* lo cual es apoyado por IC1-ER, al decir *“Yo creo que pues es lo interesante del juego, que se desarrolla en las partes donde uno está la mayoría del tiempo del día... en la universidad y pues o sea pasar de un nivel a otro”*, además comenta haberle enseñado el juego a una persona de su familia y resalta cómo lo usa para mostrarle el lugar en el que él estudia, los lugares donde suele pasar su tiempo y lo afirma así *“a ella le pareció muy interesante porque yo le estaba explicando vea aquí es donde yo estudio”*.

Entre otras intervenciones, se encuentra también el valor que le dan los estudiantes a los personajes que hacen parte de la historia narrada a través del juego. Uno de los personajes del



juego es el vigilante Triana, quien en el juego aparece para ayudar a los estudiantes a hacer el proceso de registro general y validación para jugar cada reto. Ante la presencia de este personaje, las reacciones por parte de los entrevistados fueron muy positivas también haciendo referencia a una persona que cumple una tarea similar en la vida real como parte de sus responsabilidades laborales; los entrevistados en varias ocasiones resaltan la presencia de él, por ejemplo IC1-AM, quien dice *“a mí me pareció muy bacano ver a Triana y más que uno ve la caricatura y uno dice ay pero a este man yo lo he visto, me pareció como bacano y además que es que me ha molestado en la vida real”*. También entre los personajes se encuentran Laura y Alejandro (estudiantes de la universidad), quienes hacen parte de la historia central que se presenta en el juego. Los comentarios de los entrevistados con respecto a estos personajes demuestran un alto nivel de aprobación, manifestando que estos personajes les muestra que ellos también pueden usar el Inglés fuera de sus clases; como lo afirma IC1-SB en esta intervención *“en el caso de Alejandro y Laura nos da a entender de que nosotros también podemos hablar Inglés dentro de la universidad y que no importa que nuestros compañeros estén ahí porque es nuestro espacio y nosotros venimos a pasarla chévere”*.

También se le pregunta a los entrevistados acerca del tiempo necesario para realizar el juego, si lo jugaron en varias sesiones o si en una sola sesión lo hicieron todo, así como si lo jugaron una sola vez o si lo jugaron en repetidas ocasiones; a lo cual todos los entrevistados aseguraron haberlo jugado más de una vez. Algunos de los entrevistados dijeron haberlo terminado en una sola sesión, aunque luego volvieron a jugarlo completo de nuevo como lo manifiesta IC1-JDT: *“Bueno yo lo hago varias veces todavía, por la parte del colgado porque siempre perdía salía con cinco, seis malas como que hay que hacerla porque la embarré dos, tres pero la idea es que no la embarre”*. Otros de los participantes afirmaron haber realizado las actividades en sesiones separadas, parando



en algunas ocasiones por problemas de conexión y en otras por cuestión de tiempo como lo cuenta IC1-AC: *“yo la primera vez fue por problema del internet, porque digamos uno entraba y se demoraba mucho en entrar, pero ya la segunda vez lo hice todo”*.

Página 108

Uno de los componentes importantes de U GRAME es el Grammar Corner (una ayuda sobre el contenido), al preguntarle a los entrevistados sobre el uso que le dieron y su utilidad para ellos afirman haber encontrado un apoyo en ellos tanto para recordar los temas vistos en clase como para reforzar los temas en los que erraban durante los retos; como lo explica IC1-SB: *“entonces uno se ponía a mirar esas cosas pues uno relacionaba y había vocabulario que uno no sabía y así va uno fortaleciendo como es”*; lo que es complementado por la intervención de IC1-AC: *“si uno tiene una duda eso lo ayuda como a despejarse”*. Un aspecto que también es resaltado por los entrevistados en cuanto a las ayudas proporcionadas es que al tener este componente disponible evitaron usar ayudas menos apropiadas como lo es el traductor. También hacen referencia a la ayuda visual que se presenta durante la conversación de Laura y Alejandro, ya que se resaltan con colores representativos para cada componente del contenido presentado en él; como lo afirma IC1-JDT: *“me gustó mucho cuando resaltaban las palabras...me gustó ese pedazo...que como que muchas veces era todo... todo normal y resaltaban ese pedacito entonces uno sabía dónde tenía que enfocar el...el aprendizaje”*.

También se les pregunta a los entrevistados sobre las instrucciones que se presentan al inicio de cada reto, si fueron claras, pertinentes o necesarias; ante lo cual algunos de los entrevistados aceptaron no haberlas leído inicialmente, pero que luego al encontrarse con dificultades para realizar los retos identificaron la necesidad y utilidad de la presencia de las instrucciones. Como lo manifiesta IC1-CV: *“yo no leí, me tocó adivinar cómo era porque no le presté atención entonces lo pasé de una y empecé a jugar y yo pues no entonces me tocó volver a hacer para leer. Por eso*

en el ahorcado lo pasé de una y yo ¡ayy!... ¿qué hago?, Enter...espacio... no, entonces me tocó otra vez volver". De otra parte, algunos entrevistados afirman haber leído todas las instrucciones, pues reconocen la importancia de hacerlo previamente; como lo manifiesta IC1-SB: *"yo sí las leí porque había partes donde yo no me sentía totalmente ubicado y yo siempre como estoy acostumbrado a saber qué tengo que hacer y después sí hacerlo pues porque si yo me tiro a hacerlo pues voy a estar totalmente perdido voy a tirar es a adivinar y a no hacer las cosas bien"*. De igual forma, otros entrevistados afirman no haber leído las instrucciones, algunos traen a colación el factor tiempo a manera de excusa para no leerlas, y otros dicen no considerarlo necesario; como lo ilustra IC1-JDT: *"yo no leí porque a mí me parece que se sobrentienden las cosas o sea si está hablando Alejandro con Laura y le pregunta el nombre y viene el laberinto entonces hay que buscar el nombre, cuando es lo del conejito, pues hay tres opciones, un espacio, toca colocar lo que uno piense, el único que sí me pareció el del ahorcado"*.

También se indaga con respecto a las estrategias que los entrevistados utilizaron para la realización de los retos; entre las respuestas se destaca el hecho de que los jugadores trataron de identificar los marcadores "?" y "not" que les indicaban si se trataba de oraciones interrogativas o negativas; de no existir dichas marcas ellos podían concluir que se trataba de una construcción afirmativa; como lo dice IC1-SB: *"dar un vistazo rápido a lo que me estaban dando y ubicar como en la estructura los puntos claves que uno le da para saber si es, afirmativa, negativa o interrogativa entonces uno decía afirmativa y no sabía un signo de interrogación, entonces uno ya sabía por.... Obviedad o por excepción de que sí era afirmativa, y si encontramos signo de interrogación y si era negativa encontraba un not, o algo que nos dijera que no"*.



En cuanto a la manera cómo cada participante enfrentó los retos, también se les pregunta si tuvieron algún tipo de ayuda externa o un trabajo adicional a las clases presenciales y la utilización de U GRAME, a lo cual sólo un entrevistado dijo haber recibido ayuda de otra persona, pero refiriéndose a las fallas técnicas presentadas durante el reto de la grúa; los demás entrevistados afirmaron no haber recibido ayuda ni haber trabajado con actividades o clases externas.

Durante la entrevista, se le pregunta a los participantes si identificaron avances en su proceso de aprendizaje luego de la implementación de U GRAME y de qué manera se evidencian dichos avances, a lo que se recibe una respuesta afirmativa por parte de todos ellos haciendo referencia a aportes en cuanto a agilidad mental, poner en práctica lo aprendido, identificación de estructuras, construcción entre conocimientos previos y nuevos como se evidencia en el testimonio de IC1-AM: *“A mí me parece que uno avanza, pero es poco lo que uno avanza porque el Inglés a nivel general es como de repetir... repetir... para que eso sea algo... como mecánico o sea no como es la estructura sino que ya se vuelve como natural, entonces yo pienso eso es paso, paso, paso... y si uno finalmente lleva una base pues sí que no es ¡uyy! que avance pero se avanza algo”*; también IC1-AC afirma *“Yo sí sentí cambio porque o sea... yo tengo problema en las estructuras de las oraciones y en el ahorcado uno tenía que mirar bien para poderla acomodar bien entonces yo sí sentí que sí”*; al respecto, también se explica por qué ellos sienten que sirve para avanzar; por ejemplo, IC1-KEG: *“aunque uno tenga unos conocimientos pues ahí los practica”* lo cual es complementado con la intervención de IC1-SB quien dice *“Pues yo sí sentí un avance al momento en que uno se pone retos aprende”*.

Al momento de preguntarle a los entrevistados si les gustaría que el juego se continuara y poder tener la oportunidad de jugar todos los niveles correspondientes a los tres cursos presentes en el programa de Inglés trabajado en la institución; se identifica una respuesta afirmativa unánime;

entre las respuestas resalta la de IC1-JDT; quien afirma “*Uno queda con hambre por decirlo así, porque uno al comienzo es fácil y uno... Más bacano y se entusiasma digamos como el ahorcado que a mi pareció re chévere, me gustó resto y porque es que lo reta a uno y uno era como a hacerlo bien, entonces no me gustó que hasta ahí terminara y salía UGRAME y uno... ah*”.

Para terminar la entrevista, se les preguntó a los participantes si recomendarían U GRAME a personas externas a la universidad; los entrevistados manifestaron que lo harían, algunos de ellos comentaron haber compartido el juego ya con otras personas y haber recibido comentarios favorables hacia el juego y además resaltan las bondades que ofrece el juego; como lo dice IC1-ER: “*entonces ella pues con los muñequitos, las caricaturas se está estimulando pues a aprender Inglés*”. De otra parte, los participantes que no habían compartido aún el juego afirman que lo harían y que es apropiado para personas que están empezando a aprender Inglés; como lo expresa IC1-SB: “*yo, el juego se lo recomendaría a las personas que están como aprendiendo hasta ahora el Inglés*”.

c. Triangulación

A partir del análisis de los resultados obtenidos en las pruebas presentadas por los estudiantes, se pueden identificar las modificaciones que se presentaron en cuanto al uso de las estructuras gramaticales básicas por parte de los participantes. De otra parte, la entrevista realizada pretendía recoger información sobre la experiencia personal de los estudiantes y de cómo percibían ellos las modificaciones presentadas. A partir de sus testimonios, se identificaron aquellos factores que intervinieron para generar los cambios mencionados. (Ver anexo 70)

A continuación se presentan los doce factores asociados a los cambios presentados en cuanto al uso de las estructuras gramaticales básicas identificados a partir de los datos recolectados en los



cuestionarios y la entrevista. Los factores mencionados son categorías que se establecieron durante el análisis de los datos a partir de los testimonios de los entrevistados; éstos son resultado de categorización a priori y emergentes:

Página 112

- Oportunidad de práctica
- Despertar interés
- Generar reto
- Contexto propio
- Reconocimiento de estructuras
- Aprender a través de juegos
- Estímulo
- Trabajar en su propio espacio y a su propio ritmo
- No hay miedo a equivocarse
- Menos monotonía
- Abolir malos hábitos de estudio
- Autoevaluación

En la *Gráfica 2* se ilustran los factores asociados de acuerdo a la importancia que se identificó tuvieron en el proceso de aprendizaje de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes de Inglés I. Los datos registrados en esta tabla están basados en los testimonios dados por los estudiantes durante la entrevista y se muestra aquí cuáles fueron los que más reiterados. (Para profundizar en este análisis *ver anexo 70*)



Gráfica 2. Factores asociados

A través de todo el análisis, se identificó que la posibilidad de practicar fuera del espacio formal asignado influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y que ellos lo percibieron de la misma manera. También se encontró que uno de los factores asociados a los cambios presentados por los estudiantes con relación al uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa fue que se les proporcionó un espacio en el cual ellos pudieran aplicar los conocimientos adquiridos en las clases presenciales, pues les permitió trabajar en sus propios espacios y al ritmo que ellos desearan y los hiciera sentir cómodos. De otra parte, en los espacios de clases presenciales se pueden generar limitaciones para que los estudiantes practiquen, ya sea por límite de tiempo o porque el miedo a equivocarse frente a sus compañeros o sentirse expuestos no les permite sacar total provecho; por tanto otro factor asociado que se identificó fue que los estudiantes se sienten cómodos practicando sin miedo a la reacción de sus compañeros o su docente, lo que hace que quieran aprovechar lo más posible ese tipo de espacios generados para ellos. (Para profundizar en este análisis ver *anexo 70*)



Igualmente, el trabajo a través de la lúdica fue un factor que favoreció para generar interés y estimular a los estudiantes, lo cual a su vez promovió en ellos las ganas de practicar en momentos de su día que no estaban oficialmente asignados para eso. A través de esta investigación se pudo establecer que U GRAME favoreció a que la motivación y el interés se presentaran en el proceso de los estudiantes; quienes constantemente resaltaron cómo es posible aprender a través de los juegos y que además se hace de manera más divertida y menos monótona que a través de los métodos tradicionales. Con respecto a la lúdica, también se identificó que a través de juegos los estudiantes se esfuerzan más por cumplir con los retos propuestos, que al sentirse compitiendo por ganar o por obtener más puntos; lo que favoreció al reconocimiento de las estructuras gramaticales básicas, pues era de vital importancia para poder cumplir con los retos que se les proponía a través del juego. De igual manera, un factor asociado que también favoreció para generar interés y facilitar a los estudiantes su proceso, fue la inclusión de su propio contexto dentro del juego, pues les permitió sentirse familiarizados con el ambiente en el cual se desarrollaba y con los personajes, y también identificar las actividades que a través del uso del idioma Inglés pueden realizar en su vida real. (Para profundizar en este análisis *ver anexo 70*)

Asimismo, U GRAME proporciona a los estudiantes diferentes tipos de ayudas durante todo el juego que se identificaron como apoyos no sólo para que logran cumplir con los retos, sino también para permitirles establecer sus propias estrategias y hábitos de estudio, así como abolir malas prácticas; por ejemplo, el uso de traductor o simplemente la copia de algún compañero. De la misma manera, se le proporcionó al estudiante también la posibilidad de tener un espacio en el que pudiera autoevaluar tanto su desempeño como sus conocimientos, lo que favorece a su proceso de aprendizaje ya que los hace ser conscientes de sus fortalezas y debilidades, y así mismo trabajar para superarlas. (Para profundizar en este análisis *ver anexo 70*)

d. Aspectos a mejorar en el MED

De otra parte, también se identificaron aspectos que deben ser mejorados tanto en el MED como

Página | 115 en su implementación, entre los principales se puede resaltar que:

- Es importante cambiar algunos aspectos técnicos, como el uso de botones y cursor en lugar de activar la tecla *enter* para enviar las respuestas, pues en actividades de velocidad les generó problemáticas y frustraciones pues el proceso le resta efectividad. Específicamente en el reto final 1, en el cual los estudiantes debían digitar las palabras proporcionadas en el orden correcto antes de que una grúa se llevara a sus compañeros, pues al ser una actividad que requiere análisis, velocidad y precisión les ocasiona sentimientos de frustración al perder tiempo buscando con el cursor el botón para enviar.
- Aunque se incluyó realimentación en la cual se le informaba al estudiante si había acertado o no, y qué aspectos debía mejorar no se incluyó realimentación exacta a través de la cual los estudiantes pudieran identificar cuáles fueron sus aciertos o qué errores cometieron para hacer la debida corrección. Y aunque la intención pedagógica de U GRAME era permitir que los estudiantes construyeron y descubrieran por ellos mismos, se identificó que para ellos es importante en ese punto del proceso que se les proporcione más explícitamente.
- El audio del MED es monótono y su ritmo no es agradable para este tipo de actividades, hace que los estudiantes se cansen de escucharlo constantemente y les genera hastío.
- En cuanto al reto de comprobación 1, el laberinto, aunque es el primer nivel debe ser reevaluado su nivel de dificultad, pues ya que al poder ser cumplido tan fácilmente no generó reto y por tanto tampoco motivación.
- Se deben realizar correcciones gramaticales dentro del juego.



9. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

a. Conclusiones

Una vez terminado el análisis de la información recopilada a través de los instrumentos implementados fue posible concluir que, en primer lugar, se presentaron cambios positivos en cuanto al uso de las estructuras gramaticales básicas de la lengua inglesa por parte de los estudiantes de Inglés I de Uniminuto Ceres Sabana Centro después de la implementación de U GRAME. (Ver *Gráfica 1*) (Ver *Anexos 6-68*) Entre los cambios identificados se resalta que:

- a. Se presentó un mejor uso de las categorías gramaticales trabajadas (adjetivos posesivos, pronombres personales, verbo *to be*). (Ver *Anexos 6-68*)
- b. Se identificaron cambios tanto en estudiantes que iniciaron el proceso con resultados bajos, como en aquellos que tuvieron resultados promedio y altos. Aunque en algunos estudiantes se evidenció más progreso que en otros, en todos se logró identificar progreso en su proceso de aprendizaje de Inglés como lengua extranjera. (Ver *Anexos 6-68*)
- c. Después de la prueba intermedia no se identificaron progresos significativos en cuanto a las estructuras gramaticales básicas de las oraciones afirmativas, negativas e interrogativas con el verbo *to be* en presente; lo cual corroboró el problema que ya había sido identificado. Pero sí se identificaron avances luego de la implementación de U GRAME. (Ver *Anexos 6-68*)

De otra parte, se evidenció que el uso de un ambiente contextualizado facilitó que los estudiantes relacionaran los contenidos con aquellos espacios, personas y situaciones que los rodean a diario, lo que les permitía sentirse más familiarizados con la utilidad ofrecida por las

temáticas aprendidas. Esto teniendo en cuenta lo dicho por Squire (2002) es necesario tener en cuenta en qué manera influyen las dimensiones sociales y culturales en el proceso de aprendizaje.

(ver *Contexto propio y Generar interés en factores asociados, Anexo 70*)

Asimismo, se identificó que la implementación de U GRAME le permitió a los estudiantes practicar las temáticas fuera de clase, lo que les ayudó a sentirse libres del miedo a equivocarse. Pues como dicho por Hudson & Bruckman (2002) La diferencia de esa producción entre un salón de clases tradicional y un videojuego es que en el primero los estudiantes se sienten más temerosos de participar por el miedo a equivocarse y quedar en vergüenza frente a sus compañeros y su docente, mientras los videojuegos permiten que dicha producción se dé sin ese sentimiento de frustración. (ver *No hay miedo a equivocarse en factores asociados, Anexo 70*)

Igualmente, se concluyó que U GRAME fue una herramienta adecuada para complementar las clases presenciales de Inglés I de Uniminuto Ceres Sabana Centro ya que favoreció el proceso de aprendizaje de los estudiantes, no sólo en cuanto a los resultados obtenidos sino también con relación a la apropiación de su proceso como entes activos. Pues en palabras de Ausubel (2000) el proceso de aprendizaje requiere tanto una actitud de aprendizaje significativa como la presentación al estudiante de un material potencialmente significativo. (ver *Anexo 70*)

También fue posible identificar que la implementación de un juego como material educativo favoreció la motivación de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje, pues el uso de la lúdica y de estrategias no convencionales logró atraerlos y estimularlos, así como permitirles disfrutar y divertirse mientras aprendían. Apoyado en lo dicho por Baro (2011), el problema de la individualización de ritmos de aprendizaje se soluciona desde las metodologías activas con una serie de actividades de refuerzo y apoyo a las actividades programadas; sirviéndose de la



elaboración de materiales adaptados a las necesidades de los estudiantes. (Ver *Aprender a través de juegos* y *Generar interés* en factores asociados, *Anexo 70*)

De la misma manera, se evidenció que las actividades que ofrecían diversas opciones y le exigían al estudiante tomar decisiones, fueron las que aportaron en mayor nivel al proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que era imperativo que reconocieran y diferenciaran tanto las categorías gramaticales trabajadas como los elementos de las oraciones afirmativas, negativas e interrogativas con el verbo *to be* en presente. Como lo argumenta Gros (2004) “sólo si el juego es relevante, el jugador invierte tiempo y esfuerzo.” (p. 27). (Ver *Generar reto*, *Generar interés*, *Oportunidad de práctica* y *Reconocimiento de estructuras* en factores asociados, *Anexo 70*)

Adicionalmente, el factor reto, es decir, el hacer que el estudiante se sienta retado a mejorar su desempeño en cada actividad favoreció explícitamente al nivel de motivación, y también lo hizo de manera implícita ya que sin notarlo los estudiantes practicaban y se apropiaban de las temáticas. (Ver *Generar reto*, *Generar interés*, *Oportunidad de práctica* y *Reconocimiento de estructuras* en factores asociados, *Anexo 70*)

El desarrollo de las situaciones en el contexto de los estudiantes permitió que ellos notaran no sólo cómo podían utilizar en su vida real lo aprendido en clase, sino que también pudieron notar que todos los espacios de su vida pueden ser apropiados para practicar lo que aprenden. Como dicho por Gee (2004): las historias contadas en el juego se convierten en un instrumento de alfabetización que permite que se reconozcan los contenidos expuestos en diferentes medios y también llegar a una comprensión de las conexiones que se presentan. (Ver *Contexto propio* y *Generar interés* en factores asociados, *Anexo 70*)



b. Prospectivas

El presente proyecto se creó con la finalidad de reconocer el aporte que podría brindar para la solución de la problemática planteada, por lo tanto a partir de los hallazgos hechos se tiene como objetivo darle continuidad al juego construyendo los niveles que corresponden al resto del programa establecido tanto para la signatura Inglés I, como para las asignaturas Inglés II y III.

De otra parte, se pretende extender esta investigación a otra institución educativa enfocada en otro nivel educativo.



10. APRENDIZAJES

Para empezar, debo resaltar que durante los cuatro semestres de la maestría han sido muchos

Página 120 los aspectos en que ha enriquecido mi vida en el ámbito profesional y personal.

En primer lugar, algo que me ha ayudado para mi ejercicio docente ha sido la posibilidad de estar de nuevo viendo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del estudiante lo que me ha permitido autoevaluar mi desempeño como docente y entender más a mis estudiantes, sentir la impotencia que tal vez ellos sienten en algunas ocasiones y entender más las situaciones por las que ellos atraviesan.

En segundo lugar, tuve la gran oportunidad de abrir mi mente a nuevas tecnologías y además nuevas aplicaciones de las tecnologías que ya conocía, así como entrar a mundos de comunicación que aunque antes pretendía saber usar, no lo hacía de una manera adecuada y eficaz. Conocí herramientas que en un inicio sirvieron para que yo aprendiera y luego para que yo enseñara. Sin olvidar la oportunidad de crear e implementar una herramienta que aporte al mejoramiento del proceso de aprendizaje de mis estudiantes. Durante el segundo semestre tuve la oportunidad de cursar una electiva sobre desarrollo de materiales educativos digitales, la cual ha sido de gran aporte para mí en tanto que no sólo aprendo a manejar los diferentes softwares allí trabajados sino que además me permite ver el proceso de diseño y desarrollo de un material educativo digital desde una perspectiva más amplia, lo cual enriqueció altamente mi perfil como docente.

De otra parte, he refrescado en mi memoria teorías de enfoques, metodologías y métodos que había dejado un poco de lado, y además aprendí otros que han sido muy útiles, no sólo para la formulación de mi proyecto, sino para mi quehacer docente como lo son la cognición situada, el aprendizaje significativo y las metodologías activas que tratan una situación educativa actual



acerca de la integración de las TIC en la educación. También amplí mi visión acerca de diferentes ambientes de aprendizaje mediados por TIC como los son E-learning, B-learning y M-learning, y todas aquellas situaciones que pueden presentarse en su desarrollo, los aspectos más relevantes a tener en cuenta y los factores que pueden propiciar procesos aprendizaje efectivos.

Del mismo modo, fue de gran importancia aprender sobre todos los aspectos relevantes que se debe tener en cuenta al pensar en integrar las TIC en el ámbito educativo. Luego de aplicar un diagnóstico en mi institución logre caracterizar aún más las necesidades existentes en la universidad y definir los pasos posibles a seguir para lograr un proyecto de integración de TIC que sea eficiente y coherente.

Así mismo, durante el planteamiento del proyecto me di cuenta de que nosotros todo el tiempo gestionamos proyectos en nuestra vida, en todos los ámbitos, lo que garantiza el éxito es que tengamos el norte establecido que sepamos para dónde queremos ir, para qué queremos ir, cómo vamos a ir y qué necesitamos para lograrlo; de nuestra planeación y enfoque depende que alcancemos el éxito. Aprendí cómo la investigación no se limita a buscar cosas sobre algo sino que nos permite crear hipótesis y comprobarlas o desmentirlas y también nos permite ver la misma situación desde muchas perspectivas diferentes. Recuerdo que en la época en que desarrollé mi pregrado decían que mi tesis de grado era una de las mejores que se había hecho en la universidad y estuvo a punto de ser tesis laureada , por la temática que contemplaba y porque fue hecha en un idioma que hasta ese momento muy pocas habían sido desarrolladas en la institución, pero ahora me doy cuenta que las falencias en cuanto a investigación que hay en ese trabajo son tantas y tan importantes que pude notar que realmente no sabía nada sobre investigar y todas las cosas que ese ejercicio conlleva; ahora sé qué hay paradigmas, enfoques y diseños de investigación, sé que hay



instrumentos de recolección y de medición de datos, y que de acuerdo a la finalidad de la investigación unos son más pertinentes y apropiados que otros. Durante dicho semestre me di cuenta de que estoy aprendiendo a investigar. Asimismo, aprendí cosas muy importantes acerca de recolección y análisis de datos, como lo la importancia de las transcripciones y las consideraciones éticas que se deben tener en cuenta. Así como el uso de Atlas ti para realizar el análisis de datos cualitativos y las fases por las cuales se debe atravesar para hacerlo de manera adecuada y efectiva.

En síntesis, termino la Maestría en Informática Educativa con una nueva forma de ver mi quehacer docente e investigativo, con muchas más expectativas para lo que aún me falta por aprender y con muchas más ganas de crecer y aprender.



11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.*

México: Paidós.

Amar, V. (2006). *Planteamientos críticos de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la sociedad de la información y de la comunicación. Píxel-Bit.* Cadiz, España: Revista de medios y educación.

Amaya, F. (2009). Potencialidades pedagógicas de los entornos de simulación, desde la perspectiva de la cognición situada. Pamplona, Colombia: Universidad de Pamplona.

Anaya, S. & Hernández, U. (2010). Creación y uso de materiales educativos computarizados (MEC) desde una perspectiva crítica en la educación básica. Colombia: Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT. Revista EDUCyT.

Angulo Rasco, J.F (1992). *Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora. Educación y Sociedad.* España: Universidad de Cadiz

Area, M. (2005). *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones. La escuela y la sociedad de la información.* Barcelona, España: Editorial Octaedro.

Ausubel, D. P.; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa.* México: Trillas.

Ausubel, D.P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: a Cognitive View.*

Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.



Ayala, M. & Herrera, A. (2011). Desempeño cognitivo de niños con bajo rendimiento académico en tareas no escolarizadas ¿Qué dice la cognición y el aprendizaje situado al respecto?. Cali, Colombia: Universidad de San Buenaventura.

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. México: Perfiles Educativos.

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Arcos Libros, S.L.

Baro, A. (2011). Metodologías Activas y Aprendizaje por descubrimiento. España: Revista Digital Innovación y Experiencias.

Becerra, L. & McNulty, M. (2010). Significant Learning Experiences for English Foreign Language Students. Bogotá, Colombia: *PROFILE*.

Berger & Luckmann (1972). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Editorial Hora

Bonilla, P., Dovalí, G. & Prieto, P. (2004). ¿Cómo promover el aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras? Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition And The Culture Of Learning. Massachusetts: *Educational Researcher*.

Buckingham, D. (2003). *Literacy, Learning And Contemporary Culture*. London, England: Polite Press.



Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Camacho, M. (2006). *Teacher Training In ICT-Based Learning Settings: Design And Implementation Of An On-Line Instructional Model For English Language Teachers*. Tarragona, España: Universitat Rovira i Virgili.

Canale, M. & Swain, M.(1980). *Theoretical Bases Of Communicative Approaches To Second Language Teaching And Testing*. Applied linguistics. Ontario, Canada: The Ontario Institute for studies in education.

Canales, R. (2007). *Identificación de factores que contribuyen al desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje con apoyo de las TIC, que resulten eficientes y eficaces. Análisis de su presencia en tres centros docentes*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Castells, M. (1997). *La era de la información, economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La Sociedad Red*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Claus, J. & Ogden, C. (1999). *Service Learning For Youth Empowerment And Social Change*. Nueva York: Adolescent cultures, school & society.

Consejo Regional de Competitividad Bogotá-Cundinamarca. (2004) *Agenda Regional de Ciencia y Tecnología para Bogotá y Cundinamarca. Lineamientos sobre política educativa*. Francisco Cajiao Restrepo y María Elvira Rodríguez Luna



Contreras, J. (1990). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica*. Ediciones Madrid, España: Akal.

Cornillie, F., Thorne, S. L., & Desmet, P. (2012). Digital Games for Language Learning: from Hype to Insight? *ReCALL*.

Chiuan, S. (2005). Promoting Independent Learning Through Language Learning And The Use Of IT. Singapore: *National Institute of Education*.

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid, España: Aguilar.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona, España: Paidós.

Derry, S., Levin, J. & Schauble, L. (1995). Stimulating Statistical Thinking Through Situated Simulations. Wisconsin: *Teaching of Psychology*.

Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. Nueva York: Simon & Schuster.

Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 28 de marzo de 2008 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Fernández, A. (2007). *Materiales multimedia para la clase de lenguas extranjeras: diseñar con métodos y teorías*. La Rioja, España: Universidad de La Rioja.



Galvis, H. (2011). Using Video Game-Based Instruction in an EFL Program: Understanding the Power of Video Games in Education. Bogotá, Colombia: *Colomb. Appl. Linguist.*

Gee, P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe.

Gimeno, J. (1999). *La educación que tenemos, la educación que queremos. La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

Gómez, L. (2010). *English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence?* Colombia: Educación y Educadores.

Gros, B. (2004). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona, España: Ed. GRAÓ.

Hendricks, Ch. (2001). Teaching Causal Reasoning Through Cognitive Apprenticeship: What are Results from Situated Learning? USA: *The Journal of Educational Research*.

Hubbard, P. (1991). Evaluating Computer Games For Language Learning. New York: *Simulation & Gaming*.

Hubbard, P. (2002). Interactive Participatory Dramas for Language Learning. New York: *Simulation & Gaming*

Hudson, J. M. & Bruckman, A. S. (2002). *Irc Francais: The Creation Of An Internet-Based Sla Community*. France: Computer Assisted Language Learning.

Instituto Cervantes. Diccionario de términos claves de ELE. Recuperado el 9 de octubre de 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aducto.htm



Kelly, W.A (1956). *Educational Psychology*. Milwaukee: Bruce Publishing company.

Kilpatrick, W. (1921). *Dangers And Difficulties Of The Project Method And How To Overcome Them: Introductory Statement, Definition Of Terms*. Western Kentucky State: Teachers College Record.

Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel y Planeta.

López, S. (2006) Las prácticas en las escuelas tecnológicas, una mirada desde el aprendizaje situado en comunidades de práctica. México:Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. Acta IV. Madrid, España: ASELE, Universidad Complutense.

McKeachie, W. J. (1999). *Teaching Tips. Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Mintzberg, H. (1983). *Structure In Fives: Designing Effective Organizations*. Englewood Cliffs: N.J. PrenticeHall.

Miró, F. (1944). *La Filosofía en el Perú actual*. Perú: El comercio.

Moll, L. (1992). *Vigotsky And Education: Instructional Implications And Applications Of Sociocultural Psychology*. United Kingdom: Cambridge university press.

Moreno, I. (2003). *Narrativa audiovisual publicitaria*. Barcelona, España: Paidós.



Murillo, P. (2005). Enseñar y aprender en Educación Superior. Montevideo, Uruguay: Enfoques de Educación.

Murillo, P. (2007). Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Musumeci, D. (1997). *The Role Of Grammar In Communicative Language Teaching: An Historical Perspective*. Illinois, USA: Mc Graw Hill.

Niño, V. (2002). *Semiótica y lingüística*. Bogotá, Colombia: ECOE.

Ospina, C. (2012). Las TIC como herramienta de motivación en el aula. Chía, Colombia: Universidad de La Sabana.

Panoutsopoulos, H., & Sampson, D. G. (2012). A Study on Exploiting Commercial Digital Games into School Context. Grecia: *Educational Technology & Society*.

Pérez, A. & Rodríguez, G. (2009). Using Video Game-Based Instruction in an EFL Program: Understanding the Power of Video Games in Education. Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa I: retos e interrogantes: métodos*. Madrid, España: Editorial La Muralla S.A.

Pineda, J. (2010). Identifying Language Learning Strategies: An Exploratory Study. Bogotá, Colombia: Revista Colombiana de Educación Bilingüe.

Posner, G. (1998). *Enfoque de proyectos. Análisis del currículo*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.



Quito, E. (2009). *Cómo Aplicar las Tics en el Aula en la Asignatura de Inglés*. Quito, Ecuador: Universidad Tecnológica Israel.

Reid, D., Dawson, V. & Forster, P. (2006). Trends In The Design Of Ict Teaching Resources Created By Pre-Service Science Teachers. USA: *Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers*.

Reinders, H. & Wattana, S. (2011). *Learn English or Die: The Effects Of Digital Games On Interaction And Willingness To Communicate In A Foreign Language*. Digital Culture & Education,

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. España: *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*.

Rojas, M. (2009). *Uno sin plata y estudiando pendejadas*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Rojas, F. (2001). *Enfoques sobre el aprendizaje humano*. Colombia: Universidad Simón Bolívar.

Sagástegui, D. (2004). *Una propuesta por la cultura: el aprendizaje situado*. México: Sinéctica.

Sanz, M. (2003). *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje del FLE*. Castellón, España: Universitat Jaume.



Scharager, J. & Armijo, I. (2001). *Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales. Módulo 7 y 8*. Santiago, Chile: Escuela de Psicología, SECICO Pontificia Universidad Católica de Chile. Programa computacional.

Schmeck, R. (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. New York: Plenum Press

Schmidt, R. (1995). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawaii.

Schütz, A. & Luckmann, T. (1977). *The Structures Of The Life-World*. Buenos Aires, Argentina: Amorrutu.

Squire, K. (2002). Cultural framing on computer/video game. USA: *The international Journal Computer Game Research*.

Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York: Oxford. O.U.P

Taylor, S. & Bogdan, R. (1984). *Introduction To Qualitative Research Methods*. New York: *The search for meanings*.

Tovar, P (2002). *La situación de la mujer en el Sistema de ciencia y tecnología en Colombia 1990-2000*. Madrid, España: OEI/UNESCO.

Viñes, V. (2002). *Grammar Learning Through Strategy Training: A Classroom Study On Learning Conditionals Through Metacognitive And Cognitive Strategy Training*. Valencia, España: Universidad de Valencia.

Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.



Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Whitehead, A. (1929). *The Aims Of Education*. New York: MacMillan.

Yanes, J. (2001). *Las TIC y la crisis de la educación: algunas claves para su comprensión*. Chile: Virtual Educa.

Young, M. (1993). Instructional design for situated learning. Connecticut, USA: *Educational Technology Research and development*.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.