

**ENGLISHTIC21: Un Ambiente de Aprendizaje para Conversar en inglés en Grado
Tercero de Primaria en los Colegios Rafael Núñez y Jardín Infantil De Ubaté,
Cundinamarca**

CLAUDIA XIMENA PINILLA AGUILAR

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

CENTRO DE TECNOLOGÍAS PARA LA ACADEMIA

MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA

CHÍA

2019

**ENGLISHTIC21: Un Ambiente de Aprendizaje para Conversar en inglés en Grado
Tercero de Primaria en los Colegios Rafael Núñez y Jardín Infantil De Ubaté,
Cundinamarca**

CLAUDIA XIMENA PINILLA AGUILAR

**Trabajo presentado como requisito para optar el título de
Magíster en Informática Educativa**

Director

MG. HUGO A. ROZO GARCÍA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

CENTRO DE TECNOLOGÍAS PARA LA ACADEMIA

MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA

CHÍA

2019

Contenido

	pág.
Introducción	1
1. Justificación	5
2. Planteamiento del Problema	10
3. Objetivos	14
3.1 Objetivo general	14
3.2 Objetivos específicos	14
4. Estado del Arte	15
4.1 TIC e inglés: ámbito internacional	16
4.2 TIC e inglés: ámbito nacional	18
4.3 TIC e inglés: ámbito local	22
4.4 TIC Y pedagogía: ámbito internacional	24
4.5 TIC y pedagogía: ámbito nacional	27
5. Marco Referencial	31
5.1 Referente pedagógico	31
5.1.1 Comprensión de la información Robert Gagné	31
5.1.2 Aprendizaje basado en tareas	34

5.1.3 Práctica Educativa	35
5.1.4 Etapa desarrollo cognitivo de los estudiantes	37
5.2 Referente disciplinar	39
5.2.1 inglés y escuela primaria	39
5.2.2 inglés como lengua extranjera	40
5.2.3 Competencia pragmática	41
5.2.4 Competencia discursiva	42
5.2.5 Diálogo	42
5.3 Referente TIC.	43
5.3.1 TIC y aprendizaje.	43
5.3.2 Mediación TIC	44
5.3.3 Ambiente de aprendizaje	45
5.3.4 Blog como herramienta didáctica	46
6. Descripción de Ambiente de Aprendizaje	49
6.1 Enfoque pedagógico	51
6.2 Estrategia didáctica	51
6.3 Evaluación de conocimientos	52
6.4 Tipos de conocimientos	53
6.5 Técnicas de Evaluación	55
6.6 Secuencia didáctica	58

6.7 Evaluación del Ambiente de Aprendizaje, Pilotaje y Auto-evaluación.	65
7. Diseño Metodológico	67
7.1 Enfoque	67
7.2 Diseño	67
7.3 Alcance	70
7.4 Unidad de análisis	70
7.5 Población	71
7.6 Muestra	71
7.7 Instrumentos de recolección	72
7.7.1 Pretest y Postest	74
7.7.2 Diario de Campo	75
7.7.3 Entrevista	75
7.7.4 Encuesta	76
7.8 Rol del investigador	76
7.9 Aspectos Éticos de la Investigación	77
7.10 Metodología para generar teoría	78
8. Análisis de Resultados	80
8.1 Análisis de Resultados - Caso A	82
8.1.1 Pragmática.	83
8.1.1.1 Pragmática discursiva	84

8.1.1.2 Pragmática Funcional	93
8.1.2 Práctica Educativa	100
8.1.2.1 Estrategia.	101
8.1.3 Roles.	106
8.1.3.1 Rol Docente	106
8.1.3.2 Rol Estudiante	111
8.1.4 Principios	116
8.1.4.1 Autonomía	116
8.1.4.2 Cooperación	117
8.1.4.3 Participación	120
8.1.5 MediaTIC	121
8.1.6 Interactividad	122
8.2 Análisis de Resultados Caso B	132
8.2.1 Pragmática	133
8.2.1.1 Pragmática discursiva	134
8.2.1.2 Pragmática Funcional	140
8.2.2 Práctica educativa	144
8.2.2.1 Estrategia.	144
8.2.3 Roles	147
8.2.3.1 Rol Docente	147

8.2.3.2 Rol Estudiante	149
8.2.4 Principios	151
8.2.4.1 Autonomía	151
8.2.4.2 Cooperación	152
8.2.4.3 Participación	153
8.2.5 MediaTIC.	155
8.1.6 Interactividad.	155
8.3 Transferibilidad de patrones Casos A y B	160
8.3.1 Competencia Pragmática	160
9. Conclusiones	168
10. Proyectivas	180
Referencias Bibliográficas	183
Anexos	197

Lista de Figuras

	pág.
<i>Figura 1.</i> Representación de los referentes	15
<i>Figura 2.</i> Habilidades desarrolladas en la etapa de operaciones concretas.	38
<i>Figura 3.</i> Descripción de elementos básicos del modelo de evaluación Auténtica.	55
<i>Figura 4.</i> Descripción fases de investigación.	69
<i>Figura 5.</i> Red Semántica. Asociación de Categorías y Subcategorías. Elaborada por la Autora	79
<i>Figura 6.</i> Resultados pregunta #2 Pretest, Colegio Rafael Núñez. Elaborada por la Autora	85
<i>Figura 7.</i> Estudiantes ejecutando actividad - Diálogo interactivo	86
<i>Figura 8.</i> Estudiante prestando atención	88
<i>Figura 9.</i> Resultados pregunta #2 Postest. Colegio Rafael Núñez.	90
<i>Figura 10.</i> Resultados Rubrica de Autoevaluación, sesión Diálogo.	91
<i>Figura 11.</i> Respuesta a pregunta 3.	92
<i>Figura 12.</i> Respuesta de un estudiante	94
<i>Figura 13.</i> Resultados Pregunta #3 pretest, Colegio Rafael Núñez.	95
<i>Figura 14.</i> Resultados Pregunta #3 pretest, Colegio Rafael Núñez.	96
<i>Figura 15.</i> Actividad - Relacionamiento vocabulario con referentes.	97
<i>Figura 16.</i> Actividad - Discriminación Vocabulario, relacionamiento.	98
<i>Figura 17.</i> Resultados pregunta#3 Post test. Evidencia de mejoría relacionamiento	100
<i>Figura 18.</i> Estudiantes participando actividad física	101
<i>Figura 19.</i> Fragmento - Entrevista Semiestructurada profesora titular,	103
<i>Figura 20.</i> Estudiantes participando de actividad	104

<i>Figura 21.</i> Resultados pregunta#2 Encuesta Estudiantes Colegio Rafael Núñez.	106
<i>Figura 22.</i> Interactividad como foco de difusión del Conocimiento.	107
<i>Figura 23.</i> Actividad Mapa Interactivo The Park.	108
<i>Figura 24.</i> Docente asistiendo fallas técnicas de artefacto,	109
<i>Figura 25.</i> Opinión Docente Titular.	110
<i>Figura 26.</i> Opinión de la Docente Titular, Rol: Vigía.	112
<i>Figura 27.</i> Estudiante indica a sus compañeras como hacer actividad.	113
<i>Figura 28.</i> Estudiante ejecutando actividades	114
<i>Figura 29.</i> Estudiantes trabajando de manera individual y autónoma en sus equipos.	117
<i>Figura 30.</i> Estudiantes trabajando en principio de cooperación, toma de turno.	118
<i>Figura 31.</i> Resultados Autoevaluación. Participación estudiantes Rafael Núñez.	121
<i>Figura 32.</i> Muestra tráfico de visita EnglishTIC21, primer semestre de 2017	122
<i>Figura 33.</i> Acceso flexible al recurso de mediación,	124
<i>Figura 34.</i> Relación tráfico de accesos por Actividades Englishtic21.	125
<i>Figura 35.</i> Resultados Encuesta Estudiantes. El agrado	128
<i>Figura 36.</i> Respuesta de maestra titular a entrevista semiestructurada.	129
<i>Figura 37.</i> Estudiante Experiencia Multisensorial (Audio, Vista, Interacción)	131
<i>Figura 38.</i> Resultados Pretest, pregunta N°2, Jardín Infantil Ubaté.	134
<i>Figura 39.</i> Estudiantes en Interacción Real, fase post Tarea,	136
<i>Figura 40.</i> Introducción de Unidad Uso del Video.	137
<i>Figura 41.</i> Resultados Encuesta.	138
<i>Figura 42.</i> Opinión Docente Titular al respecto de la Interacción.	139
<i>Figura 43.</i> Resultados PostTest, pregunta N°2, Jardín Infantil Ubaté.	140

<i>Figura 44</i> Participación - Estudiante en el centro de la clase.	141
<i>Figura 45</i> . Fotografía ejercicio contables, verificación central en el video beam	142
<i>Figura 46</i> . Resultados rúbrica de Autoevaluación Vocabulario, Jardín Infantil Ubaté	143
<i>Figura 47</i> . Docente realizando uso del Blog como	145
<i>Figura 48</i> . Docente realizando Valoración de Resultados.	147
<i>Figura 49</i> . Docente como regulador de la Actividad de Aprendizaje. El Estudiantes centro	148
<i>Figura 50</i> . Fragmento Entrevista Semiestructurada Ubaté.	149
<i>Figura 51</i> . Fragmento Entrevista Semiestructurada, Pregunta 1, Ubaté.	150
<i>Figura 52</i> . Fotografía estudiantes mostrando colaboración.	153
<i>Figura 53</i> . Resultados Rubrica Autoevaluación Participacion	154
<i>Figura 54</i> . Estímulos mediante la Interactividad, Relación elementos multimedia	156
<i>Figura 55</i> . Opinión de Docente Ubaté, respeto a beneficios de estímulos sensoriales.	157
<i>Figura 56</i> . Respuesta Encuesta Estudiantes Agrado	159
<i>Figura 57</i> . Árbol de Frecuencias - Pregunta N°2 Pretest.	161
<i>Figura 58</i> . Árbol de Frecuencias Pregunta N°2 Post Test.	162
<i>Figura 59</i> . Comparación resultados Encuesta - Estudiantes sección Aprendizaje.	163
<i>Figura 60</i> . Comparación Encuesta Estudiantes Percepción Mejora	165
<i>Figura 61</i> . Comparación Encuesta Estudiantes - Percepción agrado	166
<i>Figura 62</i> . Opiniones Docentes Titulares Uso Extensivo EnglishTIC21.	167

Lista de Tablas

	pág.
Tabla 1. Procesos de aprendizaje de Gagné	32
Tabla 2. Ficha Técnica Ambiente de Aprendizaje EnglishTIC.	50
Tabla 3. Relación Sesiones - Competencias y Contenidos	56
Tabla 4. Relación estrategia didáctica, enfoque pedagógico, secuencia actividades por unidad.	57
Tabla 5. Sesión 1	59
Tabla 6. Sesión 2	60
Tabla 7. Sesión 3	61
Tabla 8. Sesión 4	62
Tabla 9. Sesión 5	63
Tabla 10. Sesión 6	64
Tabla 11. Relación de Instrumentos de Recolección y Objetivos de Investigación	74
Tabla 12. Presentación de Categorías y Subcategorías	82

Lista de Anexos

	pág.
Anexo A. Certificación de Validación de Instrumentos	197
Anexo B. Formatos de Recolección de la Información	198

Resumen

La creciente tendencia del uso de las TIC en todos los contextos de la humanidad y la difusión del idioma inglés como lengua internacional, o el idioma de la globalización, plantean una gran preocupación con respecto a las necesidades de educación de calidad para proporcionar a las generaciones actuales y futuras, medios e iniciativas educativas que beneficien el desarrollo de las competencias de los individuos correspondiendo a esos fenómenos sociales.

Partiendo de lo anterior y de la necesidad específica de fortalecer la habilidad de habla en el idioma inglés en los estudiantes de tercer grado de primaria de los colegios Rafael Núñez y Jardín Infantil de Ubaté, Cundinamarca, surge esta investigación educativa, la cual tiene por objeto describir la incidencia de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC en el fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1.

En tal sentido, se plantea la presente investigación de enfoque mixto, con diseño de estudio de caso múltiple secuencial, la cual se desarrolló utilizando diferentes técnicas de recolección como: observación directa, un pre y post test, entrevistas semiestructuradas a administrativos y encuestas a estudiantes; las cuales se aplicaron durante la introducción e implementación del ambiente de aprendizaje mediado por TIC, denominado EnglishTIC21, cuyo diseño parte de los principios de la teoría de comprensión de la información de Gagné, y el aprendizaje por tareas. Es de resaltar que, para el desarrollo y recolección de datos, se tuvieron en cuenta tres fases así: definición y diseño de la investigación, preparación, colección y análisis y análisis y conclusión.

A manera de conclusión es factible decir que la práctica educativa del idioma inglés como lengua extranjera en un ambiente de aprendizaje con mediación TIC, beneficia el fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1 en tanto el estudiante adquiere un rol más activo y

despierta mayor involucramiento dentro de su proceso de apropiación de conocimiento. Así mismo, se resalta que la incorporación de la mediación TIC y recursos multimedia en la clase brindan al estudiante un mayor espacio de práctica de las habilidades comunicativas mediante la interactividad, dentro del aula e incluso fuera de esta. Adicionalmente, es posible resaltar que a partir de las interacciones generadas por el trabajo con el ambiente de aprendizaje mediado por TIC contribuyen en cierta medida al desarrollo de habilidades blandas como la cooperación, la interacción, y la autorregulación.

Palabras Claves: Competencia pragmática discursiva A1, ambiente de aprendizaje, TIC, Aprendizaje de inglés en la escuela primaria, competencias siglo XXI.

Abstract

The growing trend of ICT use in every context of human-kind and the widespread of English language as an international language, or the language for globalization arises a great concern regarding the needs of education quality to provide current and future generations with educational means and initiatives to benefit the development of individuals competences to correspond to these social phenomena.

Bearing the former in mind, and the specific need to strengthen English language speaking ability in third grade students of elementary schools Rafael Núñez and Jardín Infantil de Ubaté, both in Cundinamarca, this educational research arises aiming at describing the incidence of an ICT mediated learning environment in the strengthening of the discursive pragmatic competence A1.

In this regard, the present mixed approach research is proposed, with a sequential multiple case study design, which was developed using different collection techniques such as: direct observation, a pre and posttest, semi-structured interviews to administrative and student surveys; which were applied during the introduction and implementation of the ICT-mediated learning environment, called EnglishTIC21, whose design is based on Gagné's theory of information comprehension, principles and Task-Based learning. It is noteworthy to say that the development and data collection process held three phases: definition and design of the research, preparation, collection and analysis and analysis and conclusion.

As a conclusion, it is feasible to say that the educational practice by using a learning environment with ICT mediation benefits the strengthening of Discourse Pragmatics A1 as far as the learner takes a more active role and raises greater student engagement in his learning process.

Besides, multimedia sources and the integration of ICT let the student have a much wider

space to practice his communicative abilities through interactivity. Additionally, it is possible to highlight that the interactions held in the class, among the students, as a result from work in the ICT mediated learning environment, contribute to a certain extent to the development of soft skills, such as: cooperation, interaction, and self-regulation.

Key words: Discourse A1 Pragmatic Competence, learning environment, ICT, primary school English learning, Competences for XXI Century.

Introducción

Este proyecto surge a partir de la necesidad observada a nivel general en el contexto educativo colombiano, en el que se percibe una necesidad de estrategias educativas pertinentes para el contexto de globalización mundial y la sociedad de la información que deben afrontar los ciudadanos del siglo XXI, esto de acuerdo con autores como De Zubiría (2013) quien describe que el momento actual de la educación es preocupante porque se están educando estudiantes del siglo XXI, con conocimientos del siglo pasado y estrategias educativas del siglo antepasado. Por lo tanto, es importante el surgimiento de iniciativas o alternativas en las que el paisaje educativo actual tome un rumbo, enfocado en la formación de ciudadanos preparados para atender las necesidades del siglo XXI y las demandas de la educación mundial.

Es necesario entonces mencionar que en concordancia con Morales, (2009) existen ocho competencias que son clave para los estudiantes “su realización y desarrollo individual, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (P.9) en el siglo XXI, no obstante y para menester de esta investigación se centra la atención en dos campos de dichas competencias, las cuales son: la competencia digital, y la comunicación en lengua extranjera; la primera en aras de contribuir con una acción dirigida a proveer una estrategia educativa acorde con las necesidades de formación en la sociedad del conocimiento, contexto en el que el manejo de las TIC, el uso y tratamiento de la información son de suma importancia, y la segunda obedece a la necesidad mundial de desarrollar habilidades en el idioma inglés como lengua internacional, dado que éste hecho se ha convertido en un fenómeno que representa una de las competencias importantes para los tiempos actuales, considerando que para ser competitivos en los mercados globales se requiere hablar inglés (Johnson, 2009).

En tal sentido, este proyecto desarrollado en la escuela primaria buscaba en parte cumplir los retos del desarrollo social, económico y humano del mundo globalizado (Morales & Vargas, 2009). Para lo cual recurre a la selección por conveniencia, sugerida por Shakir (2002), de las instituciones educativas Rafael Núñez y Jardín infantil de Ubaté para llevar a cabo la incorporación de un ambiente de aprendizaje mediado por las TIC en la clase de inglés, con el objetivo de describir la incidencia de dicho ambiente de aprendizaje en el fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1, de los estudiantes de tercer grado, dado que el citado ambiente de aprendizaje busca incentivar el desarrollo de diálogos básicos en inglés para el fortalecimiento de dicha competencia. Es de notar también que las poblaciones escogidas se encuentran en ciudades con un importante desarrollo económico, ya que están localizadas en Cundinamarca, región de Colombia que representa el 30% del PIB, según lo indica el reporte del observatorio de desarrollo económico (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015), lo cual, representa un reto para el proyecto, ya que a partir de los resultados obtenidos entre los dos casos de estudio, podría llegar a pensarse en hacer la implementación extensiva a otras instituciones a nivel regional, puesto que como se describe en seguida en ambas poblaciones se presentan situaciones similares que se buscan atender mediante este proyecto.

Es observable que, a nivel tecnológico, en ambas instituciones se presenta la subutilización de equipos como computadores y tabletas, que, a pesar de estar a disposición de la comunidad, no se utilizan en beneficio del desarrollo de la actividad enseñanza–aprendizaje de manera eficiente, sino que estos son generalmente utilizados por los niños con fines recreativos. De allí surge la necesidad de elaborar una intervención que aborde el uso de los recursos subutilizados a favor de las prácticas educativas de ambas instituciones en pro de algún área del conocimiento; para este estudio en particular, el fortalecimiento del idioma inglés mediante la aproximación al desarrollo

de la competencia pragmática discursiva A1.

Teniendo en cuenta lo anterior, la decisión de mediar con TIC para el desarrollo de este proyecto se hace en concordancia con la problemática que supone para los estudiantes el ser fuerza y capital humano para el siglo XXI, tiempo histórico que según la UNESCO (2013) requiere individuos que cuenten con la habilidad de participar en un mundo interconectado, en el que el conocimiento y el uso de las tecnologías son decisivos para evitar la marginalización de las personas. Adicionalmente, y como se comenta en líneas anteriores, el posicionamiento del idioma inglés como lengua internacional exige que las generaciones en desarrollo cuenten en sus procesos de enseñanza el aprendizaje del idioma inglés como prioridad importante en la agenda educativa, es por ello importante resaltar que esto último se conecta con la preocupación de Colombia por desarrollar la proficiencia de inglés en sus ciudadanos, en donde su estrategia de bilingüismo de acuerdo con Cronquist y Fiszbein (2017) obedece a la necesidad de desarrollar sus ciudadanos para la “competitividad Internacional” (p.28), con este panorama, este proyecto se apoya en necesidades educativas, lineamientos y políticas de índole tanto internacional como regional y local.

De otro lado, es menester comentar que esta investigación, a nivel metodológico se ha concebido como un estudio de caso múltiple secuencial, bajo el enfoque mixto por instrumentos de acuerdo con Yin (2009) citado en Hernández, Fernández, y Baptista (2010). Esto debido a que el uso de instrumentos cuantitativos permite un soporte para auditoria de los instrumentos cualitativos. En la opinión de Leech, Dellinger, Brannagan, y Tanaka (2010) este enfoque permite lograr un cuidadoso análisis de la práctica educativa, mediante técnicas como la observación, las entrevistas, los relatos, grupos focales, y escalas tipo Likert, es de señalar que en el presente proyecto mediante el uso de los distintos métodos e instrumentos que presenta tal enfoque, se

pretende vislumbrar la incidencia que el ambiente de aprendizaje con mediación TIC, objeto de esta investigación, tiene en el fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1, a lo cual se podrá llegar tras el análisis del contraste entre ambos casos. Es importante mencionar que la realización de este proyecto con dos casos mostró que la exposición de los estudiantes a diálogos interactivos permite el desarrollo de una actitud de involucramiento activo en su proceso de aprendizaje, es decir se puede ver el desarrollo de un rol de éste como auto monitor de su apropiación de conocimiento; en un sentido más amplio se puede decir también, que la exposición de los estudiantes a actividades de aprendizaje interactivas, en la cuales se incluye video y sonido, beneficia de manera alterna el desarrollo de vocabulario y de reconocimiento de palabras de manera escrita; así mismo es posible indicar que el maestro toma un rol como experto disciplinar y TIC y adquiere la función de curador de contenidos, luego es factible reflexionar frente a una reconfiguración de la práctica educativa de la clase de inglés, a partir de la incorporación de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC.

En resumen, las siguientes líneas presentan el desarrollo de la esta investigación educativa, desde una mirada teórica en el marco referencial y el estado del arte, describe los elementos tenidos en cuenta en la descripción del ambiente aprendizaje y desglosa los recursos metodológicos en el diseño de investigación, concluyendo con la presentación de resultados, conclusiones y prospectivas respectivamente.

1. Justificación

El presente proyecto responde al mejoramiento de cuatro aspectos en las comunidades intervenidas, a saber: socioeconómico, tecnológico, educativo y ciudadano, toda vez que se esté de acuerdo con (Ayuste, Gross, Valdivielso, Miguel, Lozano y Franciso, 2012) quienes destacan que aspectos de formación como la comunicación, la información y el conocimiento tiene impacto positivo en el progreso de la sociedad, en razón a ello este proyecto como iniciativa educativa propende por la contribución en cierto sentido a los aspectos antes señalados y sobre los cuales se presentan las implicaciones que esta iniciativa da lugar.

Para iniciar, es importante señalar que un factor sustancial para el desarrollo de la humanidad en la actualidad a nivel socioeconómico es la educación, ya que el nivel de desarrollo de esta área pone a cada país en situación de ventaja o desventaja competitiva a nivel internacional, puesto que la agenda educativa de cada país debe contemplar aspectos o competencias básicas que según la Unesco deben ser abordadas en aras de generar el desarrollo que se necesita para lograr una sociedad del conocimiento (Farstad, 2004), es decir, se debe procurar el progreso de competencias personales, sociales, y comunicativas teniendo en cuenta las necesidades de los ciudadanos del siglo XXI y las metas para la educación del futuro, para así forjar políticas educativas eficientes. (UNESCO, 2014)

Así mismo, los contextos regional y local se deben alinear con las sugerencias que la UNESCO hace con respecto a la educación: la generación de sistemas educativos que respondan a los múltiples retos de la sociedad de la información (Moreno, 2009). En consecuencia, este proyecto genera una estrategia que busca propiciar en los estudiantes el uso de una herramienta que les permita no solamente el desarrollo de habilidades comunicativas, sino también el desarrollo de conocimiento y de apropiación de contenidos que a posteriori les permitan ser

socioeconómicamente competentes y en esa medida, generar para sí un buen ambiente de vida a nivel personal.

Adicionalmente, A nivel tecnológico, es importante resaltar que en esta etapa de la historia el uso de las tecnologías no sólo de la comunicación, sino también de la producción, es en gran parte el punto de partida para la puesta en marcha de proyectos en cualquier campo del conocimiento. Así pues, tras el constante fenómeno de automatización y digitalización que sobreviene por estos días a escala global, la planeación, implementación y uso de las TIC, se hace una obligación inexcusable (Tubella,2005), razón por la cual trabajar en este campo es crucial en la educación. Es así como, en el presente proyecto, poner de relieve la incorporación de las TIC corresponde a fomentar el aprovechamiento del componente tecnológico como elemento facilitador de la comunicación en beneficio del desarrollo del conocimiento, siendo este último concebido como potenciador de las posibilidades del desarrollo (UNESCO, 2005)

Así también, este proyecto surge como una iniciativa novedosa en las comunidades intervenidas, puesto que propone incorporar en cada una de ellas un ambiente de aprendizaje interactivo no lineal (Robberecht, 2007) e intenta complementar la clase presencial de inglés y, sobre todo, promover en los estudiantes la noción del trabajo en línea y el desarrollo de conciencia de la conversación en la lengua extranjera, mediante el desarrollo de actividades mediadas por las TIC.

Desde el punto de vista educativo, este proyecto atiende necesidades que se han evidenciado en estudios anteriores con relación al aprendizaje del idioma inglés, en los cuales se describe la necesidad colombiana de desarrollar las habilidades comunicativas en dicho idioma (Bermúdez Fandiño 2012) en los ciudadanos del siglo XXI como competencia importante, así mismo se exalta la importancia de desarrollar competencia digital para el desarrollo socio económico,

laboral e intelectual, discutido en líneas anteriores. Esto porque se entiende que el inglés se está posicionando como lengua internacional (Garrido, 2010), y, por consiguiente, se hace prioritario que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar competencias en la lengua inglesa y generen frente a esta una conciencia de su uso como herramienta de desarrollo personal, académico y laboral. Del mismo modo, se entiende que la lengua en cuestión, como lengua internacional, no es sino un vehículo para posibilitar la comunicación entre hablantes de otras lenguas (Buenos, 2010)

Como consecuencia, la internacionalización del idioma inglés da lugar a una preocupación más para la educación en Colombia, máxime cuando en los últimos años los estudiantes colombianos no han obtenido los mejores resultados en esta área en las pruebas de estado anuales de acuerdo con (Icfes, 2017); lo que representa una falencia en el capital humano, pues el hecho de no ser competente en el idioma dominante restringe o limita las posibilidades de empleabilidad y crecimiento en diferentes niveles según exponen Rocha y Martínez(2015). Por tanto, esto suscita la necesidad de estrategias que coadyuven a que los estudiantes puedan generar mejores resultados en esta área.

Ahora bien, Colombia en materia de desarrollo del idioma inglés ha venido implementando diferentes políticas y considera el aprendizaje de éste y el desarrollo de las TIC como elementos importantes en la educación en sus ciudadanos. Por esta razón, este proyecto enfoca sus esfuerzos para que las comunidades intervenidas intenten cumplir con el objetivo general del plan de “tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal” (Morales y Vargas, 2009, p. 17). Adicionalmente, también estimula el uso de las TIC, en diferentes modalidades, como estrategia para ampliar la cobertura del plan.

En términos generales, esta iniciativa representa un aporte importante como investigación, ya que luego de un rastreo documental en bases de datos como Proquest, Jstor, Ebsco, Eric, y Dialnet, se encuentra que al introducir ecuaciones de búsqueda bajo las siguientes palabras o términos “ ICT for learning in primary school”, o si se indaga sobre implementaciones TIC en la escuela primaria, se observa que los resultados en torno a este tipo de términos en inglés e incluso en otras áreas, a nivel de escuela primaria en Colombia, comparado con otros países es escasa. Resultados que son consecuentes con la falta de acceso a las TIC, que todavía existe en el país, en donde apenas entre un 25 a 30 % de los estudiantes tiene acceso a un computador en casa y el 51,46 % tiene acceso una o más veces por semana al computador en su escuela (Román y Murillo, 2014), esto muestra que aunque se han hecho inversiones y esfuerzos por mejorar el puesto 68 que ocupa Colombia entre 139 países, según Baller, Dutta y Lanvin (2016) en el reporte global de uso y acceso de las TIC, falta fortalecimiento en dicho campo, lo que se evidencia también observando el indicador de acceso y uso de internet en la escuela, el cual se ubica en el puesto 88, resultado que podría atribuirse en cierto sentido, según declara (Hung y otros., 2015) a que los patrones de uso de las TIC en Colombia se ven subutilizados, lo que deriva en una preocupación importante, si se tiene en cuenta que en la sociedad del conocimiento la conexión es un factor determinante para el crecimiento y desarrollo económico.

Estas debilidades con respecto a la apropiación y uso de las TIC en Colombia indican una necesidad de crear estrategias que fortalezcan dichas debilidades, lo cual se puede promover, en congruencia con Martín (2008), con el uso e integración de las TIC en los procesos de desarrollo , ya que esto ayuda a incrementar el PIB, e impacta en el desarrollo del capital humano, el capital social, la educación y por supuesto la economía; de esta manera el uso de las TIC en diversos ámbitos del desarrollo, pero sobre todo en la educación, se convierte en un reto,

ya que esto deriva en la búsqueda de alternativas para procurar un mejor acceso de los estudiantes a la información y por supuesto el fortalecimiento de las habilidades que le hagan funcional para convertirse en actor activo del capital humano del siglo XXI.

Para finalizar es importante decir que en lo que respecta a este proyecto, este se enfoca en el desarrollo del idioma inglés como una iniciativa que busca convertirse en referente de motivación para padres, estudiantes y comunidades educativas, con miras a la futura implementación de programas similares para corresponder a las citadas necesidades y contribuir a la formación de capital humano bilingüe, que permita en congruencia con (Rocha y Martínez, Martínez, 2015) llevar al país al desarrollo de procesos comerciales y migratorios con ciudadanos competentes para la internacionalización.

2. Planteamiento del Problema

Generalmente este tipo de estudios responden a un problema; en esta ocasión y teniendo en cuenta el estado de globalización mundial y el momento actual de crecimiento de Colombia como nación emergente en los mercados internacionales, este proyecto buscará más que responder a un problema, responder a una necesidad educativa que contempla unas causas y subcausas claramente determinadas por el contexto nacional que impactan el ámbito regional y por supuesto, el local.

La necesidad que suscita este proyecto parte del hecho de que en Colombia se evidencia que existe una falencia importante en el aprendizaje del idioma inglés (Jabba, 2013). Hecho que pone al capital humano de Colombia en desventaja en el horizonte internacional, en el sentido que dicho idioma se posiciona como lengua franca o lengua internacional de acuerdo con lo argumentado por Garrido (2010). Dicha situación constituye un problema importante para la agenda educativa del país, ya que los ciudadanos y la falta de conocimiento o dominio del idioma inglés jugarían en detrimento del desarrollo económico, intelectual y social de los individuos.

Aunado al fenómeno de posicionamiento del inglés como lengua internacional, y la necesidad que esto suscita en los ciudadanos colombianos del siglo XXI, se encuentra que Colombia se ubica en el puesto 60 entre 88 países en el índice de dominio del inglés (Education First, 2017) lo que indica que en el país los usuarios del idioma inglés a nivel general presentan un nivel bajo de competencias comunicativas en dicha lengua. Este hecho convoca de manera urgente el desarrollo de iniciativas que potencien esta área del conocimiento dada la importancia del uso de este idioma para la participación de un mundo globalizado en el que los colombianos no pueden

ser excluidos.

Es de notar que la preocupación por este asunto no es nueva y por ello, Colombia en su Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), artículo 21, dispone que los establecimientos educativos deban garantizar a sus estudiantes el aprendizaje de una lengua extranjera.

Del mismo modo, posteriormente adopta los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas (MCER), especialmente el inglés realzando la respectiva equivalencia para los distintos grados de escolaridad: desde el grado primero al grado once de bachillerato. No obstante, en las pruebas saber, que evalúan dichas competencias en los estudiantes, los resultados no han sido bastante alentadores (Jabba, 2013) lo que permite entrever que se requiere la producción de estrategias educativas que conlleven al fortalecimiento de la apropiación del idioma inglés en los estudiantes.

De manera preocupante se observa que a pesar de que los señalados estándares (MEN, 2013) tienen en cuenta tienen la competencia pragmática discursiva como “capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales” (P.12) en lo que se refiere a producción oral, se encuentra que las pruebas de estado no tienen en cuenta dicha competencia, y que además esta no se tiene en cuenta dentro del aula de la clase inglés, de acuerdo con (Olaya, Vargas, y Sanchèz, 2015), lo cual se convierte a posteriori en un punto álgido ya que pueden atribuirse a dicha falta, en parte, el bajo nivel de suficiencia en inglés demostrado por Colombia en el reporte (Education First, 2017) en el que se ubica en el puesto 60, en la franja de dominio bajo entre 88 países, hecho que reviste una alerta para la implementación de planes de acción direccionados a combatir dichas falencias.

De otro lado, es importante rescatar la información en la investigación de Bermúdez y Fandiño (2012), quienes subrayan que parte de la falencia en el desarrollo del idioma inglés

consiste en la falta de materiales eficaces que motiven a los estudiantes a la práctica del idioma dentro y fuera del aula. De la misma manera, los autores hacen cierto énfasis en la falta de preparación por parte de los docentes que llevan a cabo la clase de inglés porque en ocasiones son docentes de otras áreas a quienes se les da esta asignación. Adicionalmente, también señalan la falta de dinámicas que motiven al estudiante al aprendizaje del idioma;

Por otra parte, se encuentra que las instituciones Colegio Rafael Núñez y Jardín Infantil de Ubaté, tienen en común que desarrollan su PEI centrado en la comunicación como foco del desarrollo del ser humano. Estas directivas no son indiferentes a las necesidades del fortalecimiento en el área de inglés en busca de contribuir con el mejoramiento de los resultados a nivel nacional, y se observa que en sus instituciones los estudiantes manejan en cierto sentido el idioma inglés en sus clases, pero la interacción en el idioma es casi nula y se limita a la producción de palabras aisladas. Adicionalmente, se presenta subutilización de los recursos tecnológicos en pro del aprendizaje, así como tampoco existe una clara presencia del desarrollo de las TIC en las diferentes áreas. Aunque en ambas instituciones a los estudiantes les atrae el uso de las tecnologías, se evidencia que no hay un direccionamiento estratégico en el uso de dichos recursos en aras de un desarrollo integral de los estudiantes. Paradójicamente, las coordinadoras de los mencionados establecimientos coinciden en que para la formación de sus estudiantes es importante el desarrollo del idioma inglés y de las TIC (Sesión Pilotaje).

Atendiendo la preocupación global por el desarrollo de ciudadanos competentes para el siglo XXI, demás situaciones expuestas en líneas anteriores, y teniendo en cuenta que las pruebas estandarizadas que en Colombia evalúan la población, de primaria, a partir del grado tercero, este proyecto plantea una investigación educativa, cuyo artífice es un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, esto en aras de integrar los distintos actores y recursos que hacen parte de la

clase de inglés, para llevar a cabo un estudio de caso múltiple, en las citadas instituciones y grados, la cual pretende que posterior a la observación de cada caso, se pueda establecer la descripción de factores que inciden en competencia pragmática discursiva, para vislumbrar patrones de transferibilidad (Guba, Egon y Lincon, 1981) entre los casos, por ello se sugiere responder al interrogante: ¿Cómo incide la incorporación de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC en el fortalecimiento de la competencia pragmática A1 en inglés, de los estudiantes de tercer grado de primaria de los colegios Rafael Núñez y Jardín Infantil de Ubaté?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Describir la incidencia de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, en el fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1 en inglés, de los estudiantes de tercer grado de los Colegios Rafael Núñez y Jardín Infantil Ubaté.

3.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes con respecto a la competencia pragmática A1.
- Describir los factores que inciden al fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1, mediante la implementación de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC.
- Identificar los patrones de transferibilidad entre los casos A y B, en la clase de inglés a partir de la incorporación del ambiente de aprendizaje EnglishTIC21.

4. Estado del Arte

Este capítulo presenta el rastreo de investigaciones y artículos en las bases de datos como Proquest, Jstor, Ebsco, Eric, y Dialnet, en torno a experiencias educativas implementadas con mediación TIC para desarrollar el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera; rastreo que permite abordar los referentes pedagógico, disciplinar y TIC de los cuales deriva este proyecto.

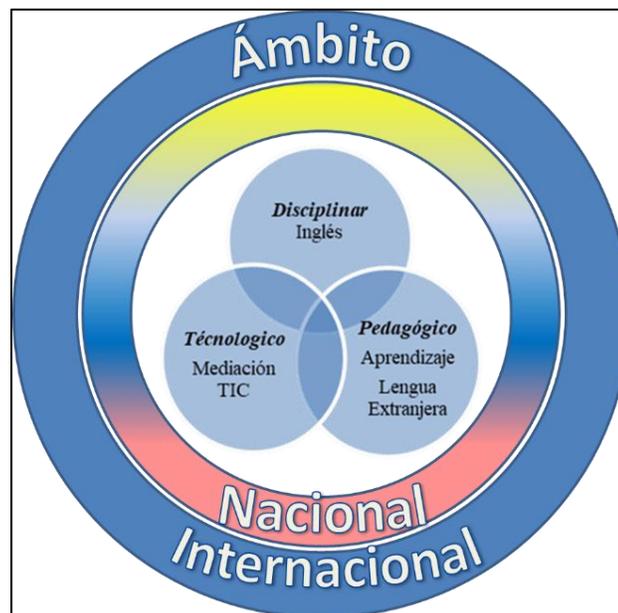


Figura 1. Representación de los referentes Tecnológico, pedagógico y TIC y el contexto. Elaborada por la Autora

De este modo, en el primer apartado, titulado “TIC e inglés”, se presentan las investigaciones que han desarrollado los ejes disciplinar y TIC. En consecuencia, se presentan estudios con resultado de experiencias de incorporación TIC en primaria para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Posteriormente, se plantea un segundo apartado titulado “TIC y

pedagogía”, en el que se relacionan investigaciones en el campo de la incorporación TIC para el logro de objetivos educativos. Para fines de organización de la información, este capítulo se desarrolla iniciando la presentación desde el ámbito internacional y desciende al ámbito nacional y local.

4.1 TIC e inglés: ámbito internacional

Esta presentación inicia con los aportes de Rabah (2015), quien destaca que existe un mayor involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje cuando se hace incorporación TIC a la clase. Así mismo, manifiesta que ésta favorece la globalización y el mejoramiento de los procesos educativos. Lo anterior se basa en hallazgos producto de una investigación cualitativa, llevada a cabo en Quebec, en siete escuelas de inglés, en las que se aplica una encuesta y grupos focales a profesores y consultores educativos, quienes aportan la información desde sus percepciones, opiniones y experiencia en el aula. Es así como esta investigación provee una directriz para el desarrollo de este estudio, puesto que presenta beneficios de la incorporación TIC; así como también muestra que la comparación entre distintos casos es posible y que se pueden encontrar hallazgos similares, los cuales permitan la generación de teoría con respecto a la implementación.

En el mismo año, Tupe (2015) sustenta que las clases con escenarios multimedia benefician el aprendizaje del idioma inglés, y comenta además sobre la semejanza de hallazgos entre su investigación y los resultados del estudio realizado por parte de Kim y Bonk (2006) en el sentido que concuerdan en que los estudiantes se motivan al logro del aprendizaje de vocabulario cuando reciben la información mediante gráficas e imágenes, y esto se evidencia en su desempeño y la

mejoría de sus resultados de aprendizaje; así mismo, indica que los ambientes de aprendizaje multimedia favorecen la práctica de las cuatro habilidades del idioma.(traducción personal). Esta investigación presenta una perspectiva coherente para el desarrollo de la presente en la medida que el proyecto busca el uso de recurso interactivos y multimedia para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Adicionalmente propone referentes anteriores con hallazgos similares, hecho que brinda elementos para la triangulación de información en los posibles hallazgos.

Por otra parte, el citado estudio es el resultado de una investigación experimental con la utilización de un pretest que mostró que los estudiantes en la India tenían altas deficiencias en las habilidades del idioma inglés, en tal sentido, el autor hace la implementación de un escenario multimedia para el ciclo básico de un grupo control con el que aplica un Postest que revela la mejora de las habilidades en el idioma, sobre todo en comprensión auditiva y producción verbal. Esta investigación es relevante para este estudio en la medida que muestra similitud en el uso de instrumentos y el objeto de este, además de que presenta de manera muy explícita la semejanza en la implementación, incluso con el tipo de sujetos participantes en este estudio.

Con antelación Durán y Barrio (2007), comentan que existe una necesidad por disponer de programas informáticos adecuados para complementar la clase de inglés. Adicionalmente, también encuentran la necesidad de fomentar el encuentro entre desarrolladores de aplicaciones (web o software) con los educadores, a fin de producir material de apoyo para la enseñanza del idioma inglés en España. Estas necesidades son identificadas a partir de una investigación para analizar y evaluar la situación de disposición y uso de los recursos informáticos para la enseñanza y aprendizaje del inglés en educación infantil. En la citada investigación se desarrollan encuestas con cuestionarios de preguntas de tipo abierto y cerrado por correo, cuyo

análisis se hace bajo la técnica de categorización. Esta investigación convalida la noción de este estudio cuando expresa que existe una necesidad por desarrollar propuestas con incorporación TIC en pro de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, Cimermanova (2003), señala que en Eslovaquia los maestros utilizan las TIC para la preparación de sus clases y saben que con estas los niños aprenden de forma diferente, pero temen desplazar lo convencional, porque sienten no tener la preparación suficiente para el manejo de estas. Por otro lado, el autor señala que varios maestros admiten usar las TIC cuando necesitan ganar tiempo para ellos. También resalta la necesidad de introducir las TIC no sólo como cursos, sino principalmente trabajar en estas como aspectos metodológicos y su uso para la enseñanza. Lo mencionado anteriormente es resultado de un estudio mixto para observar el uso de las TIC por los maestros con respecto a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. El estudio administra entrevistas a una población de 127 maestros de primaria, quienes usan las TIC e internet para la preparación de sus clases; maestros de los cuales nueve corresponden a una muestra por conveniencia para el contexto de la investigación.

Esta investigación es importante para el presente estudio en tanto que presenta un diseño metodológico del mismo tipo y utiliza varios instrumentos de recolección de los cuales se toman como referentes para la presente investigación, lo que permite de cierta manera pensar que el diseño de la investigación, para el objeto de estudio, se está llevando a cabo de una manera asertiva.

4.2 TIC e inglés: ámbito nacional

Colombia está pasando por un momento de auge en este tipo de investigaciones, así como en la documentación de experiencias que sustenten procesos de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, que puedan aprovechar las políticas actuales y activas que en torno al campo TIC

puedan desarrollarse como son la inversión, implementación y expansión de las TIC en beneficio de los ciudadanos y de las escuelas que forjan el futuro del país, de acuerdo con (Chaves y Hernández, 2013). Situación que no es nueva, como evidencia (Correa, Usma, y Montoya, 2003).

Según refieren Guerrero y Gómez (2014) es necesario realizar un plan de mejoramiento en el que se incluyan las mediaciones TIC como herramientas didácticas, ya que se encuentra que los docentes evitan introducir las TIC en sus clases porque piensan que pueden convertirse en un elemento mal usado por los estudiantes y perder los fines educativos de éstas; así mismo, indican que aunque los maestros saben de las ventajas de las TIC en sus clases, evitan su uso por falta de conocimiento pedagógico y de cómo optimizar su uso en el aula.

Las anteriores conclusiones aparecen como resultado de un estudio cualitativo descriptivo cuyo objetivo fue caracterizar las estrategias pedagógicas que incentivan a los docentes a la incorporación y uso de las TIC en el aula de clase en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Esta investigación tomó como población 500 docentes provenientes de los departamentos que componen la región dos, dentro del plan “Computadores para Educar” que comprende los departamentos de: Magdalena, Guajira, Cesar y Norte de Santander, a quienes se les administró una encuesta y una evaluación de las experiencias pedagógicas con mediación TIC, a partir de dicha evaluación se toma la muestra selectiva de 20% de la población, tomando como criterios las experiencias con mejores resultados.

La citada investigación provee un fundamento importante para la justificación de este proyecto, ya que provee información importante con relación a lo que se debe trabajar en propuestas con mediación TIC para la enseñanza de inglés. Adicional a lo anterior, en razón a que existe un número reducido de experiencias en dicho campo y es observable que los resultados tienen un sustento, ya que se tomó una población bastante amplia. Adicionalmente, es

pertinente comentar que a partir de estos hallazgos la comparación de dos casos que pretende este proyecto, cobra valor ya que puede aportar con una mirada micro de elementos similares, desde otra región de Colombia.

Desde otra perspectiva, Anaya, Díaz y Martínez (2012) proponen que la incorporación de las TIC en el aula permite disfrutar el aprendizaje de inglés como lengua extranjera de una manera dinámica y significativa, así mismo ponen en relieve la importancia del uso del blog como herramienta didáctica, ya que la interacción entre los estudiantes y el cambio de la dinámica permitió que se mejoraran las relaciones personales, el comportamiento y el rendimiento académico.

Estos hallazgos fueron obtenidos a partir de un estudio cualitativo en la escuela normal superior de Bucaramanga, en el que los estudiantes de primaria participaron en un blog educativo, desde el cual se llevó a cabo la evaluación y observación de la interacción

La investigación en referencia aporta a este proyecto información relevante con respecto al uso de la herramienta de mediación que se pretende utilizar, ya que estos hallazgos sustentan la elección de dicha herramienta para llevar a cabo la mediación TIC, así mismo, presenta un panorama positivo con respecto a la incorporación de las TIC en la clase de inglés, ya que evidencia la motivación de los estudiantes por aprender y el impacto en la formación integral del individuo.

Continuando en el ámbito nacional, Muñoz y Jaramillo (2013) concluyen que los estudiantes manifestaron un alto nivel de motivación por las actividades programadas con uso de las TIC, y que su conocimiento en inglés y en tecnología tiene una notoria mejoría. Este estudio que contó con 54 estudiantes de Cúcuta, seleccionados por conveniencia de proximidad, desarrolla observación en el aula y una encuesta a estudiantes y administrativos.

Los hallazgos anteriores surgen de un estudio cualitativo con diseño de investigación - acción, en el cual se tomaron como muestra 54 estudiantes de los grados cuarto y quinto, del centro educativo Valdelomar en Risaralda, quienes fueron sujetos de observación directa, un pre y post test y una encuesta con el fin de determinar de qué manera las herramientas tecnológicas pueden potenciar el área de inglés en los estudiantes

Los anteriores hallazgos se toman como referente importante para este proyecto, ya que dan cuenta de los beneficios de la incorporación de las TIC para el aprendizaje en dos sentidos, en primera instancia, resalta el efecto motivador que genera el uso de las TIC, reafirmando hallazgos del rastreo documental y también supuestos que tiene este proyecto; en segundo lugar, muestra que para el área disciplinar, los resultados con respecto al desempeño académico logran mejoría, luego es posible pensar que los hallazgos de la citada tesis pueden formar parte del sustento para la justificación funcional de la investigación propuesta.

Al respecto Suárez, Pérez, Vergara y Alférez (2015) plantean que la incorporación de las TIC contribuye al desarrollo de las habilidades de lecto-escritura, las cuales son esenciales para el aprendizaje en distintas áreas del conocimiento; de igual manera resaltan que una cantidad importante de maestros considera que las TIC se deben incorporar en los procesos de educación en aras de preparar a los estudiantes para el campo laboral y socio cultural que deberán enfrentar.

Estas conclusiones se obtienen a partir de un estudio mixto en el que se desarrollan cuestionarios a estudiantes, entrevistas a docentes y un grupo de enfoque con el objetivo de describir el impacto del uso de las TIC en el desarrollo de la competencia léxica del idioma inglés.

La citada investigación presenta un referente importante a nivel disciplinar y metodológico; a nivel disciplinar, ya que la población objetivo está dentro del mismo rango de edad y

escolaridad, luego, esta investigación se puede tomar para establecer puntos de transferibilidad (Guba, Egon y Lincon, 1981) o réplica de comportamientos, por otro lado, en el sentido metodológico esta investigación fundamenta tanto el uso del enfoque, como de los instrumentos de recolección elegidos, ya que se lleva a cabo el mismo enfoque y hay coincidencia en el uso de varios de los instrumentos, lo que aporta a la validez del presente proyecto de investigación con respecto al diseño metodológico propuesto.

4.3 TIC e inglés: ámbito local

En Bogotá, Doncel (2016) concluye que las estrategias TIC que utiliza para el aprendizaje del idioma inglés, en su implementación con el sistema *Self Organized Learning Environment*, fortalecen la motivación y ayudan a mejorar las competencias comunicativas en sus estudiantes. En este sentido, resalta que, si el tiempo de su implementación hubiese sido más prolongado, sus estudiantes habrían obtenido mejores resultados.

El autor realiza estos hallazgos a partir de un estudio mixto, cuyo objetivo es determinar el impacto de herramientas y estrategias metodológicas mediadas por TIC, encaminadas al fortalecimiento de habilidades como la escucha, la lectura, la escritura y la conversación en inglés. El estudio se desarrolla con estudiantes de una institución educativa de Bogotá, tomando como muestra 39 estudiantes de quinto grado de primaria.

La anterior investigación deja entrever que la iniciativa propuesta por este proyecto se alinea con una necesidad en general por fortalecer el aprendizaje del idioma inglés desde la escuela primaria y más aún desde el uso de las TIC como herramienta didáctica para difundir el conocimiento y la práctica en los estudiantes de una manera dinámica; de otro lado plantea a este proyecto, revisar el tiempo y los limitantes que se deben tener en cuenta para este tipo de

implementaciones , ya que situaciones externas pueden entorpecer la implementación y en tal razón los beneficios en pro del aprendizaje del idioma. Adicionalmente, brinda cierta parte de asertividad con relación a la elección del enfoque mixto para llevar a cabo el presente proyecto de investigación, ya que la relacionada investigación presenta similitudes en el uso de instrumentos y técnicas para la recolección de información y análisis de datos.

Dando continuidad al ámbito local, Montiel, Cifuentes, Serrato, Peña y Peña (2013) señalan que la incorporación de las TIC a la clase de inglés facilita los procesos de comprensión y práctica del idioma, así mismo resaltan que el rol de maestro en la incorporación es escoger la manera adecuada los recursos tecnológicos para la incorporación de las TIC y no solamente usar estas para reemplazar la forma de presentación de contenidos que hace en su actividad cotidiana.

Los anteriores hallazgos dan cuenta de un estudio cualitativo, en el que se lleva a cabo observación directa, encuesta a padres y se administra una entrevista semiestructurada a 250 estudiantes de grado tercero del colegio Dulce María, ubicado en la localidad de Suba en Bogotá, para conocer su opinión con respecto a la implementación con TIC.

La citada investigación provee varios elementos de sustento para el presente proyecto en tanto dentro de las proyectivas que presenta invita a los profesores de inglés a integrar el uso de las TIC para el aprendizaje del idioma y los llama a tener un mayor compromiso como generadores de experiencias lúdicas en el aula bajo la utilización de las TIC. Adicionalmente, se exalta el valor de este tipo de implementaciones con relación a la formación integral de los estudiantes para ser parte de la sociedad actual y futura de manera coherente con las implicaciones que esta conlleva a nivel académico y laboral.

Para concluir, es posible decir que existe una importante preocupación por el fortalecimiento de las competencias en el idioma inglés, respondiendo a las necesidades

nacionales e internacionales y que además existe una marcada inclinación por el uso de las TIC, como medio, no como fin, para dichos menesteres, lo cual resulta muy coherente y beneficioso para los estudiantes teniendo en cuenta que en la última actualización del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas se incluye, la mediación como uno de los ámbitos dentro de los cuales el usuario de un idioma debe tener competencia, haciendo alusión, entre otras a actividades comunicativas que se dan en línea (Common European Framework, 2018). Luego es imperioso precisar que dados los beneficios y resultados encontrados en las diferentes investigaciones en el campo TIC y en el campo disciplinar, se suma la necesidad por desarrollar iniciativas con incorporación TIC para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, en aras de corresponder a los lineamientos de orden internacional, que han sido adoptados por Colombia.

4.4 TIC Y pedagogía: ámbito internacional

A nivel internacional este tipo de implementación aporta diferentes tipos de investigaciones y experiencias que presentan un amplio espectro de referenciales a nivel pedagógico, metodológico y tecnológico.

Esta discusión se inicia con Chen (2015), quien argumenta que el acceso a las TIC desde los primeros grados en la enseñanza presenta un efecto facilitador en los procesos y en el acceso de recursos educativos y de aprendizaje a distancia. También resalta el efecto beneficioso que trae la participación de los padres al involucrarse en el uso de las TIC en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Estas conclusiones son logradas a partir de una investigación en las escuelas públicas de Ontario, la cual busca comprender el uso de las TIC en las escuelas públicas y lograr un entendimiento más profundo de las TIC en la educación. Es valioso resaltar que para la

recolección de información se centra en realizar entrevistas al rector de cada institución. Este factor particular de la investigación respalda una de las decisiones tomadas en el presente proyecto con respecto a la administración de encuestas a sujetos que hacen parte de la administración de las instituciones. Lo anterior porque obtener percepciones y opiniones desde distintos estamentos de la institución provee un panorama más global y detallado con respecto al estudio, en tanto que no se limita únicamente a los sujetos directamente implicados dentro del estudio.

Previamente Kulovana y Theodotou (2013) encontraron que el uso del computador puede beneficiar el desarrollo de las habilidades sociales y fortalecer la comunicación. Agregan que las actitudes de los maestros hacia la incorporación de las TIC, en la enseñanza son importantes para promover el desarrollo de las habilidades y el comportamiento social. Estos aportes son el resultado de una investigación cuyo objetivo fue analizar el impacto de las TIC en Atenas, en el ciclo inicial de educación, hasta el grado tercero, especialmente en lo relacionado con comportamiento social, para lo cual administraron entrevistas semi estructuradas a cinco maestros, acerca de su opinión con respecto al uso del TIC en el aula, se llevaron a cabo observaciones y se analizó la información bajo la técnica de estratificación y categorización. Esta investigación presenta una proyectiva importante para este estudio, ya que el desarrollo de las habilidades comunicativas confluye en comportamientos sociales, y esta investigación centra su foco en el desarrollo de comportamiento social y el fortalecimiento que las TIC proveen para tal logro, luego es posible, a partir de esta, incluir en la observación el aspecto social de la interacción a partir de la práctica educativa en el idioma inglés.

Con antelación Area (2010) comenta que el impacto de la incorporación de las TIC se presenta en pequeñas innovaciones educativas a la metodología habitual del docente. Dichas

innovaciones no generan actitud reflexiva y crítica de por qué y para qué o qué beneficios aportan dichas innovaciones. Aportes obtenidos de la realización de un estudio etnográfico, longitudinal durante dos años, que buscaba analizar el proceso de integración pedagógica de las TIC en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en centros de educación infantil, primaria y secundaria en Canarias. Para lo cual se hicieron observaciones de clase, grupos focales con profesora y estudiantes, en cuatro (4) centros escolares, en los cuales se implementó un proyecto llamado “Medusa” que consiste en entregar computadores a las escuelas con fines educativos. Esta investigación provee una convalidación de la experiencia de este estudio , ya que la experiencia de esta investigación subyace para dar uso al plan de computadores en el marco de la educación para todos y para los efectos del estudio objeto, se hace uso de los recursos provistos por un plan similar en Colombia, lo que indica que en aras del uso y aprovechamiento de la políticas para educación con TIC , no se trata solo de controlar y preservar la dotación de las instituciones, sino de desarrollar iniciativas educativas que sustenten esos planes gubernamentales en el marco de educación para todos (UNESCO, 2005).

Ahora bien, en Latinoamérica Balar (2009), señala que tras el uso de las TIC en el aula, en áreas rurales de estratos socioeconómicos bajo o medio bajo y en alumnos provenientes de un hogar sin acceso a internet, se identifican efectos positivos para el desarrollo de lenguaje; hallazgos encontrados a partir de un estudio cuantitativo que busca evaluar el impacto de programas de masificación, y uso de las TIC con fines pedagógicos en Chile , a través de los resultados en las pruebas de Estado. En tal sentido se observaron los resultados del rendimiento de los estudiantes del ciclo básico. Esta investigación provee un gran sustento práctico para el estudio objetivo, ya que una del caso que se toman para este proyecto, está ubicado a nivel rural y resulta realmente gratificante conocer que, para contextos rurales, de estratos socioeconómicos

medios y bajos este tipo de implementaciones representan gran valor en el sentido de cómo los sujetos corresponden al aprendizaje y como se puede mejorar el aspecto de cobertura.

4.5 TIC y pedagogía: ámbito nacional

A nivel nacional este tipo de implementación aporta diferentes tipos de investigaciones e implementaciones que representan un importante espectro de proyectivas en este campo para la generación de réplicas y emprendimientos en este ámbito.

En Colombia, Parra, Gómez y Pintor (2015), indican que se necesita reforzar la capacitación TIC en directivos y docentes, ya que los participantes reconocen que las TIC facilitan el logro de los objetivos de aprendizaje, promueven y afianzan la interacción, e incitan la motivación y el dinamismo, sin embargo no las usan porque existe desconocimiento (Parra Sarmiento, Gómez Zermeño, y Pintor Chávez, 2015), frente a cómo utilizarlas de manera pedagógica y este hecho hace que los docentes prefieran evitar su uso; adicionalmente, describen que para una implementación de este tipo se deben tener en cuenta los recursos humanos, físicos y la capacitación o habilidad de los sujetos para el manejo de las herramientas y procedimientos dentro de la implementación.

Estos hallazgos fueron encontrados en una investigación bajo enfoque cualitativo, cuyo propósito fue: identificar y analizar los factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje en quinto grado en una escuela pública en Cúcuta, en la que 16 estudiantes, tres docentes y dos directivos de la institución participaron dado su interés personal por hacer parte de la investigación; para la recolección de información se utilizaron el rastreo de documentos, la observación y la entrevista.

Esta investigación aporta para el presente proyecto una visión detallada de los elementos que se deben revisar para llevar a cabo la incorporación con TIC, además resalta la concepción de

necesidad por desarrollar este tipo de estrategias para corresponder a las necesidades educativas que demanda el momento actual de la sociedad. A nivel metodológico, presenta un referente claro con relación a la utilización de las técnicas para la recolección y análisis de información.

Al respecto Forero, Alemán de la Garza y Gómez (2016), señalan que las TIC en escuelas multigrado son un elemento facilitador y motivador para el aprendizaje, sin embargo, se pone de relieve que los docentes no hacen un uso muy recursivo de las mismas, y señala que el uso de las TIC beneficia la focalización en situaciones particulares de los estudiantes, las cuales pueden ser detectadas a partir de la interactividad individual con la herramienta presentada en cada contexto.

La señalada investigación provee elementos relevantes para la justificación de este proyecto con respecto al señalamiento que hace de la amplia brecha existente en Colombia frente a la incorporación de las TIC como herramienta didáctica y no solo como medio para la presentación de contenidos, en un sentido más amplio la descripción de funcionalidad que hace con respecto a la detección de necesidades individuales a partir de la interactividad con la herramienta de mediación, ya que a pesar que el aprendizaje de un idioma es un proceso social que debiera darse en conjunto, es necesario en ocasiones focalizar las debilidades particulares de los estudiantes para el buen engranaje de las actividades en conjunto, adicionalmente el factor de focalización a nivel individual cumple un papel importante, ya que se debe reconocer a cada individuo desde su particularidad.

Dicha investigación cualitativa tuvo lugar en el departamento de Valledupar, en tres escuelas que forman parte de la institución Virgen del Carmen, en donde se toman como muestra tres de las profesoras encargadas de cursos multigrado (tercero, cuarto y quinto de primaria), como técnicas para la recolección de información se utilizaron encuestas para saber acerca de los usos del computador dentro del aula y en los hogares de los estudiantes se realizaron entrevistas para

conocer el tipo de interacciones, conocimiento y manejo de software y hardware que los profesores tenían, así como para saber su percepción frente a la noción de innovación de sus clases con el uso de las TIC.

Sobre este tema Jaramillo (2005), indica que el uso de las TIC en el aula se utilizan para transmitir conocimientos, reforzar aprendizajes y desarrollar destrezas para el manejo del computador, no obstante las habilidades de los estudiantes se encuentran por debajo de los estándares internacionales, además resalta que el potencial pedagógico de las TIC se ve relegado, ya que las prácticas observadas muestran el uso de los recursos como medios de transmisión pero no de interactividad entre los estudiantes y el medio o herramienta.

Los hallazgos anteriores son resultado de un estudio cualitativo, comparativo de dos instituciones públicas en Bogotá, cuyo objetivo es identificar los usos de las TIC en el aula, para ello, se llevan a cabo el uso de las siguientes técnicas e instrumentos para la recolección de datos: observación no participante, encuestas a nueve estudiantes de tercer grado provenientes de estratos 1 y 2, y a sus padres, así como entrevistas a la profesora de informática de cada curso. Para el análisis de información se desarrolló la técnica de categorización.

La investigación anterior brinda soporte de justificación al presente proyecto en la medida que muestra que la incorporación de las TIC, a procesos educativos demuestra la necesidad de forjar iniciativas educativas encaminadas a fortalecer el uso de las TIC con fines pedagógicos y trascender de lo esencialmente tecnológico, o funcional del uso del computador. Desde lo metodológico, esta investigación cimienta una de las etapas de este proyecto, que es la referente a la comparación entre casos, en la búsqueda de patrones de comportamiento que puedan evidenciar casos de transferencia analítica.

A manera de conclusión se puede decir que la incorporación de TIC a procesos educativos en

la escuela primaria, presentan amplios beneficios en pro del desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes, adicionalmente que se genera interés y mejor desempeño en los estudiantes. Así mismo, es importante destacar la contribución de las TIC en el aprendizaje con relación al fortalecimiento de habilidades de comprensión y en procesos de lecto-escritura. Por otra parte, a nivel metodológico se observa que el enfoque cualitativo, el uso de instrumentos como la encuesta para evidenciar percepciones y la entrevista para conocer opiniones de los sujetos con respecto a las implementaciones, y la categorización de datos son iterativos en esta área de estudio. Con relación a lo tecnológico se puede observar que un buen número de implementaciones se llevan a cabo utilizando el desarrollo de blogs educativos o páginas web para disponer de recursos multimedia y actividades que permitan la interactividad (Downes y McMillan, 2000) de los estudiantes con la herramienta de mediación.

5. Marco Referencial

Teniendo en cuenta que el sustento teórico soporta la investigación educativa, es de vital importancia para su validez (González, 2002). Por lo tanto, este capítulo tiene como propósito presentar los conceptos más relevantes para el desarrollo de este estudio. Lo anterior, mediante la presentación de referentes temáticos así: referente pedagógico, referente disciplinar enfocado al aprendizaje de inglés, y referente tecnológico.

5.1 Referente pedagógico

Este referente contiene los conceptos de orden pedagógico que sustentan el desarrollo de la dimensión educativa de este estudio. Por esta razón, se abordan los siguientes cuatro conceptos: El primero es la teoría de comprensión de la información de Robert Gagné dado que es el enfoque que se utiliza como base para la producción de la secuencia didáctica del ambiente de aprendizaje que hace parte de este proyecto; el segundo es el aprendizaje por tareas, obedeciendo al desarrollo de la estrategia didáctica; el tercero es práctica educativa, en tanto ésta configura la unidad de análisis del estudio, y para concluir este referente se presenta la conceptualización con respecto a la etapa de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

5.1.1 Comprensión de la información por Robert Gagné. Robert Gagné sugiere un modelo de aprendizaje ecléctico en el que relaciona una serie de procesos internos que suceden en el aprendiz, a la vez que éste desarrolla o se hace partícipe de eventos de aprendizaje instruccionales, cuyo objetivo es la comprensión de la información (Gagné, 1970). Dicha teoría combina principios del conductismo y el cognitvismo. (Gagné y Medsker,1996).

Adicionalmente, este enfoque define como productos de aprendizaje: la habilidad intelectual, las estrategias cognitivas, la información verbal, las actitudes y las habilidades motrices. Estos aspectos compaginan con el tipo de aprendizajes que se busca desarrollar en los estudiantes con

este proyecto, ya que estos son de tipo declarativo, procedimental y actitudinal (Makuc, 2015)

A continuación, la relación entre la teoría de Gagné (1970) y sus manifestaciones dentro de la unidad didáctica que hace parte de este estudio, a partir de una tabla adaptada de los eventos de aprendizaje.

Tabla 1. Procesos de aprendizaje de Gagné

Proceso Interno	Evento Instruccional	Relación Aprendizaje Por Tareas (Muñan, 2004)	Acción	Actividad en Unidad Didáctica. Realizada por la Autora.
Recepción	Ganar Atención	Pretarea	Cambio abrupto de estímulo	Ejecución de video
Expectativa	Informar a los estudiantes el objetivo	pretarea	Informar a los estudiantes lo que podrán hacer	Presentación de instrucciones.
Acceso a Memoria de Trabajo	Estimular el recuerdo de conocimientos previos	Pretarea	Pedir a los estudiantes conocimientos o habilidades previas	Ejecutar la secuencia de trabajo dentro del ambiente
Percepción Selectiva	Presentación del contenido	En Tarea	Mostrar contenido con características específicas	Visualización de presentaciones de vocabulario
Codificación Semántica	Proveer guía de Aprendizaje	En Tarea	Sugerir una “organización significativa”	Ejercicios de relación de estructuras gramaticales
Respuesta	Promover desempeño	En Tarea	Pedir producción del estudiante	Iniciar diálogos
Refuerzo	Proveer Realimentación	Post Tarea	Dar realimentación Formativa	Corrección de formas verbales y pronunciación
Apropiación	Evaluar desempeño	Post Tarea	Requerir desempeño adicional del aprendiz, con refuerzo	Emulación de diálogos e incorporación de información personal
Apropiación y Generalización	Desarrollar retención y transferencia	Post Tarea	Proveer practica variada y revisión espaciada	Producción del diálogo de manera independiente.

Nota: Relación entre eventos instruccionales de Gagné y actividades que pretenden su desarrollo. Elaborada por la Autora con base en datos obtenidos de Gagné (1970).

Esta teoría representa un constructo relevante para el desarrollo de este estudio, ya que al ser considerada un teoría ecléctica por combinar principios del conductismo y el cognitivismo (Gagné y Medsker, 1996), éste enfoque se alinea con el uso del computador que exige llevar a cabo tareas de naturaleza estímulo–respuesta, tales como la facilidad con la que los estudiantes reconocen como proceder frente a cada tipo de actividad, al ingresar a cada unidad, sin que éstas necesariamente tengan el mismo contenido.

Por otra parte, este enfoque tiene en cuenta los procesos de conciencia de aprendizaje en el estudiante y genera mecanismos para la recuperación de la información, mediante la revisión de conocimientos previos y la construcción de significado a través del logro de una tarea, elemento que permite la intersección entre la estrategia de aprendizaje empleada (Aprendizaje por Tareas) y dicho enfoque; adicionalmente, se haya un punto de encuentro con las propuestas de aprendizaje de (MEN, 2016) en las que se señala el aprendizaje por tareas, como elemento importante para la fundamentación y desarrollo de las propuestas de aprendizaje del idioma en los primeros años de escuela primaria hasta tercer grado; luego se podría pensar que el enfoque pedagógico aquí propuesto y el aprendizaje basado en tareas como estrategia para el desarrollo del idioma inglés como lengua extranjera, se alinean acertadamente para los fines de esta iniciativa.

Así mismo es importante señalar que este enfoque define como productos de aprendizaje: la habilidad intelectual, las estrategias cognitivas, la información verbal, las actitudes y las habilidades motrices; cada uno de estos productos se evidencia en este proyecto en tanto el proceso de aprendizaje busca desarrollar competencias en los estudiantes, es decir los contenidos y su evaluación se encaminaran al logro del saber y saber hacer

Este enfoque se elige como referente para este estudio por los beneficios de forma sistemática que exige para la preparación y el desarrollo de los contenidos, y las consideraciones que tiene frente al estudiante, así como las condiciones externas que se deben proveer para el aprendizaje, los procesos internos que deben desencadenarse y los aprendizajes de manera integral como producto de la acción educativa (Gagné y Wager, 1992).

5.1.2 Aprendizaje basado en tareas. Continuando con el marco pedagógico, se referencia el concepto de aprendizaje basado en tareas. Este enfoque es por excelencia utilizado en el aprendizaje de lenguas, dada la naturaleza comunicativa que se atribuye a la “tarea” como recurso para promover la producción en un segundo idioma. Para efectos del desarrollo de este proyecto, se tiene en cuenta principalmente a Nunan (2004), quien ha venido desarrollando el enfoque desde finales de los 80. Este autor señala la tarea pedagógica como un trabajo que busca el involucramiento del estudiante para lograr la completitud y un trabajo en el salón, mediante la comprensión, la producción y la manipulación de la lengua objeto en busca de significado haciendo uso de sus conocimientos en gramática, en razón a ello lo importante es lo que se logra comunicar, más no la forma y así la tarea se convierte en un acto comunicativo, trascendiendo de ser un ejercicio en clase. No obstante, el autor aporta una distinción entre lo que es una tarea pedagógica y una tarea real.

Nunan (2008), denomina tareas pedagógicas a aquellas actividades que ocurren dentro del aula. Para ilustrar esta diferenciación, se propone el siguiente ejemplo: un estudiante en casa debe poner los platos en la mesa, para lo cual suma el número de comensales y de esa forma dispone los platos en la mesa. La anterior sería una tarea del mundo real, mientras que en el salón el estudiante realizaría sumas entre números para realizar una operación, es decir, esta última es una tarea pedagógica, la cual tendría por finalidad la transmisión y apropiación de un concepto y

no necesariamente conlleva al logro de un fin, como si lo hace el hecho de llevar a cabo el ejercicio de poner los platos en la mesa.

Dentro del proyecto se desarrollan tareas de tipo pedagógico, visto que los estudiantes realizan ejercicios de práctica de formas gramaticales y léxicas, así como réplicas de conversación. La finalidad de esta propuesta es generar en los estudiantes la comprensión de la lengua para que logren desarrollar diálogos básicos en inglés, acorde con la competencia y estándares para su nivel de escolaridad. El aprendizaje basado en tareas resulta muy conveniente para este estudio dado su carácter experiencial que incentiva la participación del estudiante en actividades de uso real del idioma, estimula la participación en grupos, presenta el idioma de manera holística, promueve el trabajo dirigido o gestionado por el estudiante y no simplemente por el maestro (Hismanoglu y Hismanoglu, 2011). Esto último reviste gran relevancia ya que involucra al estudiante directamente con la completitud de un objetivo o tarea, que para el caso específico son diálogos.

5.1.3 Práctica Educativa. Las siguientes líneas presentan el concepto de práctica educativa desde las definiciones y factores que la componen según distintos autores.

La práctica educativa como concepto engloba todos los elementos que interactúan en el ejercicio de enseñanza aprendizaje, de acuerdo con Freire (1996), quien señala que la práctica educativa está determinada por condiciones geográficas y temporales, e indica que ésta debe contener unos elementos básicos como son: “Educador y educando, un objeto de conocimiento, unos objetos mediatos e inmediatos hacia donde se orienta la práctica educativa, métodos, procesos, técnicas de enseñanza y materiales didácticos”,(p.76), es decir la práctica educativa debe responder a las necesidades de los individuos, y de su contexto temporal y espacial.

Así mismo, Gómez (2008), señala que la práctica educativa está determinada por múltiples

factores como el tipo de institución, las experiencias previas de los estudiantes y la capacitación de los profesores. Por otra parte, Cabrero, Enríquez y Peña (2008), también tienen en cuenta que la práctica está permeada por aspectos institucionales que la pueden afectar. Finalmente, agregan que “es una actividad dinámica, reflexiva que comprende los acontecimientos ocurridos entre los estudiantes y el maestro” (p.2). Esta última característica resulta muy importante para esta investigación puesto que es a partir de la reflexión sobre la práctica educativa que se puede generar conocimiento acerca de la experiencia de aprendizaje y así cooperar para producir nuevas experiencias o rediseñar las existentes.

Adicionalmente es importante reconocer las dimensiones propuestas para evaluar la práctica educativa, de acuerdo con autores como Zabala (2006) quien sugiere que se deben tener en cuenta dimensiones tales como los contenidos, los roles en la interacción, las formas de organización, los contenidos y los procedimientos para evaluar. En consecuencia, conocer y fijar unas dimensiones para observar la práctica educativa resulta muy conveniente, ya que de acuerdo con cada una de esas dimensiones se pueden generar recursos que permitan el enriquecimiento de la práctica educativa y que beneficien a la comunidad.

Para los menesteres de este proyecto, se ha de tomar la práctica educativa desde la perspectiva de Freire, presentada al inicio de este apartado; para los fines de observación y a partir de la reflexión en los anteriores autores se decide observar como elementos que componen la práctica educativa, los siguientes: roles, técnica, y principios, haciendo una abstracción general de la información consultada con respecto a este concepto.

En resumen, se puede decir que la práctica educativa se conceptualiza como un esquema de elementos institucionales, pedagógicos, logísticos, humanos, sociales, culturales e incluso geotemporales para la interacción entre los sujetos que necesitan desarrollar el conocimiento, y que

dicha práctica tiene lugar a partir de la interacción social.

5.1.4 Etapa de desarrollo cognitivo de los estudiantes. El tema del desarrollo cognitivo del ser humano es un tema bastante antiguo. Sin embargo, hay conceptualizaciones que han sido muy marcadas en la teoría durante la historia. Por ejemplo, Maier (1989) describe la teoría de Piaget y menciona que el conocimiento es resultado de la evolución espontánea del pensamiento y que está influenciada por factores externos que afectan los factores internos del individuo; entonces es posible decir que el conocimiento del individuo resulta como producto de su experiencia, y la asociación que hace de esta con su realidad inmediata.

De otro lado, Vygotsky e Ivić (1994) señalan que el proceso de desarrollo biológico del niño se ve afectado por su entorno sociocultural, ya que, aunque ocurre un proceso natural gradual, no se puede obviar la influencia que el intercambio o interacción que el niño tiene con otros individuos y con su realidad, los cuales pueden modificar su forma de actuar o sus comportamientos de orden social. De nuevo se resalta la importancia de la experiencia del individuo con su entorno, y de la asociación que éste puede hacer de su experiencia en ese contexto.

Teniendo en cuenta estos postulados, es importante resaltar la relación de las etapas como cambios o transformaciones con respecto a la maduración del pensamiento. Esto considerando sus implicaciones directas con relación al aprendizaje, para lo cual Piaget define diferentes estadios según la edad de los niños. Para los propósitos de este proyecto, se tomará el correspondiente a etapa de operaciones concretas. En este sentido, Fregtman (2014), indica que las operaciones concretas son “estructuras mentales que le permitirán al niño hacer operaciones lógicas” (p.1).

En atención a lo anterior, se puede decir que dadas las características de la etapa de

operaciones concretas y la edad en la que se encuentran los estudiantes, sujetos de este estudio, esta etapa beneficia el desarrollo de una segunda lengua. Esto en razón a que los estudiantes se encuentran en su etapa de desarrollo de esquematizaciones, seriaciones y generación de estructuras mentales; lo que también concuerda con las habilidades físicas requeridas para seguimiento de indicaciones y hacer uso de la herramienta de mediación y el computador como instrumento para el desarrollo de sus actividades. En este orden de ideas, cabe mencionar que en este estadio cognitivo el pensamiento del niño está estrechamente relacionado con su reflexión acerca del mundo real (Fregtman, 2014)

A continuación, se presenta un esquema de las principales propiedades que el niño desarrolla en la etapa de operaciones concretas.



Figura 2. Etapa de desarrollo: Operaciones concretas. Habilidades desarrolladas en la etapa de operaciones concretas. Elaborada por la Autora

5.2 Referente disciplinar

Para el desarrollo de este marco es preciso determinar que el eje disciplinar del presente estudio está determinado por el aprendizaje del idioma inglés, y específicamente aprendizaje de inglés como lengua extranjera en la escuela primaria. En consecuencia, se presenta una introducción llamada inglés y escuela, en seguida se aborda la definición de inglés como lengua extranjera y en consecuencia se deriva el concepto de la competencia comunicativa, siendo el foco de este estudio la competencia pragmática. Así mismo, se revisa el concepto de diálogo, tomándolo como unidad básica para la observación de la competencia relacionada.

5.2.1 inglés y escuela primaria. Dada la relevancia del idioma inglés en el contexto de la globalización, un buen número de países, incluido Colombia, ha decretado por ley que el aprendizaje del idioma inglés debe darse en la educación desde los primeros grados de primaria, y propone un plan de desarrollo de orientaciones para el aprendizaje de dicho idioma bajo la consigna “Inglés para la diversidad y la Equidad” (MEN, 2016) esto en atención también al fenómeno de posicionamiento de dicho idioma como lengua internacional, es decir, el idioma para las ciencias, la tecnología, los negocios, entre otros campos de la vida; la política de aprendizaje del idioma inglés desde los primeros grados de primaria ha venido cobrando tanta importancia entre las naciones que dicho fenómeno de acuerdo con Johnstone (2009) se podría pensar es una de las políticas educativas de mayor magnitud de acuerdo al alcance de cubrimiento y acogida a nivel mundial; luego es posible inferir que este aprendizaje desde la escuela primaria se debe ver como una necesidad de formación para los ciudadanos del siglo XXI para corresponder a las exigencias del talento humano para dicho contexto.

Así mismo, es factible pensar que el hecho de que los estudiantes tengan acceso al aprendizaje de dicho idioma a tempranas edades conduce a la formación de unos individuos con

un horizonte más amplio de posibilidades de pensamiento y culturales, ya que al aprender un idioma el individuo también asimila su forma de pensamiento mediante las estructuras y vocabulario propias del idioma, como lo sugiere Álvarez, (2010) brindar a los niños el aprendizaje de una segunda lengua a temprana edad contribuye a desarrollar en ellos una habilidad de pensamiento global (p:256)

5.2.2 El idioma inglés como lengua extranjera. En primer lugar, hay que aclarar que frente a este concepto existen distintas concepciones y caracterizaciones. En este sentido, Broughton, Brumfit y Pincas (1980) manifiestan que se habla de inglés como lengua extranjera cuando un hablante no nativo de la lengua adquiere la competencia comunicativa de la misma. De otro lado, Richards, Platt, Weber, Inman e Inman (1986) sostienen que el idioma inglés como lengua extranjera ocurre cuando este idioma se incorpora al currículo de enseñanza como una asignatura en la escuela y no es utilizada para la interacción en asuntos propios del desarrollo de las actividades labores, o económicas del país en el que se enseña.

Por su parte el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) señala que el alcance de aprendizaje de inglés en Colombia se da como lengua extranjera y define dicho término como “aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación” (p.5).

Partiendo de las nociones presentadas, podría decirse que el inglés como lengua extranjera ocurre cuando hablantes no nativos de inglés usan las formas gramaticales, estructuras y vocabulario para la interacción en un contexto donde la conversación no ocurre de manera espontánea sino como producto del aprendizaje de reglas o fórmulas. Por lo tanto, es menester señalar que para la conveniencia de este estudio la concepción del MEN acerca de inglés como

lengua extranjera es la que se toma como sustento, dado que en el contexto en el que se desarrolla este estudio, el idioma inglés se toma como una materia que forma parte del currículo educativo.

5.2.3 Competencia pragmática. Desde la perspectiva de Sessarego (2015), la pragmática reflexiona en torno a cómo los hablantes logran entendimiento en la interacción, es decir, la pragmática es la habilidad que tienen los interlocutores para comprender el mensaje emitido por cada uno y responder de manera adecuada al contexto. De otro lado, Crystal (1997) menciona que la pragmática se relaciona con la manera en que los hablantes eligen los recursos en la interacción social para causar una reacción en sus interlocutores. Adicionalmente el MEN (2013) señala que esta competencia comprende:

En primer lugar, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. En segundo lugar, implica una competencia funcional para conocer, tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales (p. 12).

Es de observar que las diferentes conceptualizaciones se centran especialmente en la interacción y el entendimiento entre los interlocutores, es decir, la competencia pragmática tiene como elementos base la interacción, la situación y los sujetos, dado que a partir de una situación específica, se desencadenan una serie de interacciones y producciones verbales para el logro de la comunicación, por ejemplo, el saludo, existen diversas maneras de saludar teniendo en cuenta la persona con quien se interactúa, el espacio y las formas verbales, hay unas maneras específicas

para saludar a un jefe o un compañero , en contraposición a la manera de saludar a un amigo o un familiar. En este sentido la pragmática es la forma práctica de usar los recursos del idioma para lograr un fin comunicativo.

Teniendo en cuenta que éste estudio parte de la planeación de los aprendizajes desde los estándares de dominio del idioma inglés que propone el MEN, y específicamente toma como referencia el estándar de la competencia pragmática en el nivel A1, es pertinente abordar dicho concepto respectivamente.

Competencia pragmática A1. Esta competencia está determinada por los descriptores de contenidos y habilidades que se deben manejar para dicho nivel. A nivel general, el estudiante debe hablar en inglés, con palabras y oraciones cortas y aisladas, para expresar ideas y sentimientos sobre temas del colegio y la familia, y participar en conversaciones con pronunciación clara y buena entonación (MEN, 2013)

5.2.4 Competencia discursiva. De acuerdo con el MEN (2006), esta competencia comprende la habilidad del hablante de organizar oraciones en secuencias para producir un fragmento, para el caso de esta implementación dichos fragmentos constituyen los diálogos básicos relacionados en el estándar de la competencia pragmática A1.

5.2.5 Diálogo. Este concepto se debe acuñar en este apartado puesto que es partir de diálogos cortos que se busca estimular la producción de los estudiantes y el desarrollo de la competencia pragmática antes relacionada. El diálogo en palabras de Bobbes (1992, citado en Angulo, 2001) “es cerrado, mantiene la unidad de la temática y las condiciones no suelen estar impuestas por los interlocutores, sino que son inherentes al proceso dialogal” (p. 24). Así mismo Briz (2000) indica que el diálogo es una interacción sucesiva que puede tomarse como unidad superior dentro de la conversación, y resalta que sostiene un orden de interacción premeditado

por condiciones de apertura y cierre.

Esta última conceptualización resulta muy conveniente para este estudio porque plantea al diálogo como una interacción producto de una unidad temática, siendo precisamente ese el ejercicio que se plantea como producción del estudiante al final de cada sesión de clase en este estudio. Así, el estudiante recibe una serie de segmentos que conforman el diálogo que están predominado para una situación específica y él deberá reproducir esa secuencia interactuando con uno o más compañeros.

5.3 Referente TIC.

Este apartado desarrolla los conceptos de los elementos TIC, utilizados principalmente para el desarrollo del ambiente de aprendizaje, recurso central de esta investigación, los cuales son: mediación TIC, ambiente de aprendizaje, y blog como herramienta educativa.

5.3.1 TIC y aprendizaje. En la sociedad actual, en concordancia con Cobo y Moravec, (2011) existe una “era eco-info-bio-nano-cogno emergente” (p.11), razón por la que todas las esferas del desarrollo humano fijan su interés en el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo del capital humano en torno a dichos ejes, de acuerdo con Cabero (2007) dadas las circunstancias de contexto, las TIC deben ser abordadas como una herramienta primordial en la sociedad del conocimiento como recursos tecnológicos en desarrollo, y se debe centrar especial atención en las potencialidades que éstas pueden presentar para los procesos de aprendizaje, de ahí que hoy por hoy, procurar procesos de formación de las generaciones en crecimiento con el uso de las TIC como recurso didáctico, va más allá de ser innovador, debe ser pensado intencionalmente para corresponder a las necesidades de aprendizaje del siglo XXI, que incluyen el desarrollo de habilidades digitales e informacionales, según Morin (2008)

En dicho sentido la presente propuesta educativa toma la iniciativa de usar las TIC como apoyo a la presencialidad en aras de desarrollar además de los conocimientos disciplinares, una propuesta centrada en proveer una alternativa sustentable con relación al contexto en el que se desarrollan los estudiantes objetivo de la implementación, ya que se tiene en cuenta las necesidades educativas que a nivel social y aún más a nivel global exige el capital humano del futuro inmediato. Al respecto se hace entonces necesario conceptualizar la modalidad utilizada para hacer el desarrollo de la implementación con mediación TIC, concepto que se presenta a continuación.

5.3.2 Mediación TIC. Esta modalidad se hace cada vez más presente en las instituciones sean estas educativas o no, como recurso importante para el desarrollo de procesos de capacitación, esto gracias a las bondades que se les ha venido reconociendo y que han sido documentadas por distintos autores como Córlica (2010) quienes indican que la mediación TIC debería ser tomada como mediación educativa con TIC y proponen que este término hace referencia a la incorporación de recursos multimedia en el aula o de manera virtual, con el propósito de cumplir unos objetivos educativos o presentar determinados contenidos para el aprendizaje. Esto quiere decir que los recursos y técnicas con recursos TIC pensados con fines educativos pueden ser pensados más allá de los tecnológicos e involucrar un sentido mucho más amplio con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje y no limitar este concepto a la mediación de tecnología como recurso, sino que dicho recurso involucre un sentido de diseño desde lo educativo y no simplemente desde lo tecnológico, que es como en ocasiones puede percibirse.

En tal sentido, la mediación TIC puede ser percibida también desde este recurso como desarrollo de software para la enseñanza aprendizaje, esto de acuerdo con Coll (2009), quien

indica que la incorporación de las TIC supone la utilización de una serie de herramientas, recursos, aplicaciones de software informático y telemático acompañados de una propuesta global que precisa los usos para la enseñanza y el aprendizaje. Por otro lado, Brincones (2008) señalan que la incorporación de las TIC en procesos para la educación requiere de modificaciones en la metodología, los materiales y la evaluación; de acuerdo con este señalamiento es importante precisar que para esta investigación estos lineamientos se detallan en el apartado ambiente de aprendizaje.

Para concluir, es factible decir que la mediación TIC en procesos educativos abarca desde la incorporación de hardware para el trabajo, como la creación de software para la interactividad de los aprendices y que esta mediación puede darse dentro o fuera del aula.

5.3.3 Ambiente de aprendizaje. El término ambiente de aprendizaje no solamente tiene distintas definiciones, sino que además tiene diversas asignaciones o nombres. Este término también se puede ubicar como entorno de aprendizaje o ambiente educativo, según sugieren autores como Parra (2007), quien sugiere que un ambiente de aprendizaje está constituido por elementos físicos y otros importantes para el desarrollo de aprendizaje en el entorno y además indica que los ambientes de aprendizaje pueden ser virtuales y que para estos se recurre al uso de herramientas comunicacionales y software.

De manera similar García, Nancy y Pérez (2015), señalan que los ambientes de aprendizaje corresponden a un espacio bien sea físico o digital en el que los estudiantes puedan experimentar aprendizaje significativo.

Una concepción más amplia de ambientes de aprendizaje se obtiene de Sierra y Carrascal (2008), quienes indican que el ambiente de aprendizaje debe trascender de los elementos o recursos físicos dispuestos en el entorno para el aprendizaje, y debe tener en cuenta la

interacción como un elemento relevante para el logro de los aprendizajes.

En tal sentido, a partir de las anteriores concepciones, se puede pensar que el ambiente de aprendizaje es una construcción que puede ser virtual o física en la que se desarrollan procesos de aprendizaje por medio del uso de recursos diseñados con fines de enseñanza- aprendizaje, proceso que tiene lugar gracias a la interacción entre los sujetos allí inmersos.

A partir de las anteriores definiciones y de las necesidades que se suscitan en la presente implementación, el ambiente de aprendizaje objeto de esta investigación contempla como recursos para la disposición del ambiente de aprendizaje mediado por TIC, el desarrollo de una estrategia didáctica definida, y unos objetivos de aprendizaje concretos para desarrollar el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, en aras del fortalecimiento de la competencia pragmática A1.

5.3.4 Blog como herramienta didáctica. El blog como herramienta o recurso didáctico ha resultado en los últimos años muy conveniente gracias a su facilidad de acceso, a la sencillez de su interfaz para trabajar el manejo de la información y además porque se puede considerar según Cacheiro (2011) un recurso TIC de colaboración. Estas bondades hacen que el blog como recurso didáctico sea bastante favorable para fines educativos, ya que podría pensarse que facilita la disposición de la información mediante recursos multimedia y escritos que logran tener un amplio alcance dentro y fuera del aula

Teniendo en cuenta las necesidades actuales en la educación de hacer uso de las TIC para llevar a cabo los procesos educativos, y la facilidad de acceso que un blog presenta en términos de costos, de acuerdo con Blázquez y Lucero (2002), el blog como recurso didáctico que posibilita de manera sencilla al maestro compartir información con sus estudiantes y a los estudiantes la aproximación a los contenidos. Adicionalmente el blog como herramienta

didáctica, comenta Nuéz (2008) permite el desarrollo las habilidades básicas de interactividad en los estudiantes gracias a la facilidad con la que se pueden mostrar contenidos de video, sonido, imagen y documentos mediante un blog.

Así mismo, el blog funge como repositorio de los recursos educativos contenidos en él, brindando al docente, a los estudiantes y a otras comunidades la posibilidad de acceso al conocimiento, ventaja muy positiva para la diseminación de éste.

Es de resaltar también que el blog, de acuerdo con Yamila y Rodríguez (2016), representa una alternativa de acceso global importante para apoyar la educación presencial y a distancia por ser un recurso soportado por internet,.

En conclusión, el blog como herramienta didáctica, además de estar en un creciente auge, día por día presenta un aumento en los beneficios para presentar la información a los estudiantes y también para que los estudiantes incursionen como productores de contenido, gracias a las herramientas de intercambio que este recurso puede prestar. A partir de los beneficios que el blog como recurso didáctico presenta, esta implementación desarrolla el ambiente de aprendizaje recurriendo a esta herramienta como recurso de mediación TIC.

Para concluir este apartado es pertinente señalar que cada uno de los referentes desarrollados en este marco conceptual hacen parte de los ejes centrales de investigación que sustentan el desarrollo de esta implementación, ya que para hacer una implementación con mediación TIC en el campo educativo se debe trascender de lo meramente tecnológico a lo disciplinar y a lo educativo con el fin de lograr una intervención con impacto positivo en el aprendizaje y en los miembros de la comunidad sujeto de la implementación.

Dada la naturaleza de este proyecto que es la implementación de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, es entonces conveniente conocer el diseño de dicho ambiente para dar

funcionalidad a los conceptos revisados en este capítulo. En consecuencia, el siguiente capítulo presenta el diseño del ambiente de aprendizaje EnglishTIC21.

6. Descripción de Ambiente de Aprendizaje

Un ambiente de aprendizaje desde la perspectiva de Boude (2011) es “un espacio construido por el profesor con la intención de lograr unos objetivos de aprendizaje concretos” (p.118).

Adicionalmente, el autor señala que deben existir unos actores que desarrollan las actividades propuestas por el profesor. A continuación, se presenta los constructos que definen el ambiente de aprendizaje con mediación TIC, desarrollado para este proyecto, el cual se denomina EnglishTIC21.

EnglishTIC21 es un ambiente de aprendizaje cuyo objetivo es desarrollar diálogos básicos en inglés, en relación con saludos, la familia, la escuela, ocupaciones, la ciudad y actividades diarias, en aras del fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1 en los estudiantes de grado tercero de primaria de los colegios Rafael Núñez y Jardín Infantil de Ubaté.

Este ambiente de aprendizaje se centra en el desarrollo de la competencia pragmática A1, a partir de los estándares de dominio del idioma para primaria desde grado primero hasta tercero, establecidos por el MEN (2006). El cual define como estándar “desarrollo estrategias que me ayudan a entender algunas palabras, expresiones y oraciones que leo; comprendo el lenguaje básico sobre mi familia, amigos, juegos, y lugares conocidos, si me hablan despacio y con pronunciación clara” (p.18).

A partir de esta concepción, se presenta a continuación la ficha técnica del ambiente de aprendizaje “EnglishTIC21”. Posteriormente, se describen los elementos que lo componen.

Tabla 2. Ficha Técnica Ambiente de Aprendizaje EnglishTIC21.

EnglishTIC21 www.EnglishTIC21.blogspot.com			
Modalidad	Herramienta Mediación	Espacio	Tiempo
Incorporación TIC al aula	Blog	Aula	6 sesiones/100 min cada una.
Teoría/Enfoque Pedagógico		Estrategia Técnica	
Cognitivismo Robert Gagné: Teoría del procesamiento de la información (Gagné, 1992) <ol style="list-style-type: none"> 1. Captar atención de Estudiantes 2. Informar objetivos a los estudiantes 3. Estimular recuerdo conocimientos previos 4. Presentar el contenido 5. Guiar el aprendizaje 6. Promover el desempeño (Practica) 7. Proveer realimentación 8. Evaluar el desempeño 9. Fortalecer la retención y la transferencia de la tarea. 		Aprendizaje basado en Tareas (Nunan, 2004)	
Recursos	Roles	Evaluación	Actividades
TIC (Blog, actividades Educaplay, videos YouTube). Físicas (Aula, computadores para educar, tablero). Docente, estudiantes, coordinador de tecnología.	Profesor: Instructor, guía, motivador, y evaluador. Estudiante: Receptor, comunicador, constructor de conocimiento, y coevaluador.	Auténtica: Se valora el desempeño del estudiante. Desde la producción verbal. Utilización de rúbrica	Emparejamiento, diálogo, lotería, historietas, y crucigramas.

Nota: elaborada por la Autora

Continuando con la descripción de los elementos del ambiente, se introducen en las siguientes líneas los elementos pedagógicos artifices de este ambiente de aprendizaje en el subapartado: enfoque pedagógico, contendrá los elementos, estrategia didáctica, y evaluación.

6.1 Enfoque pedagógico

El enfoque pedagógico que cimienta la estructura de EnglishTIC21 corresponde a la teoría de la comprensión de la información de Gagné (1992), quien define nueve estadios para procesar la información. Su enfoque se considera ecléctico porque toma aspectos de otros enfoques como el conductista y el constructivista. Además, presta especial atención al papel de la tecnología en relación con el aprendizaje. Los nueve eventos del procesamiento de la información se detallan en la ficha técnica del ambiente de aprendizaje. Más adelante, en la secuencia didáctica se vinculará cada uno de los eventos con las actividades de EnglishTIC21 para ilustrar de qué manera cada uno de los eventos tiene lugar dentro del desarrollo del ambiente de aprendizaje y a su vez para identificar como cada evento promueve la comprensión de la información.

6.2 Estrategia didáctica

El siguiente elemento pedagógico que sustenta este ambiente de aprendizaje es la estrategia didáctica. En este sentido, se debe señalar que a partir de la necesidad de interacción que se busca y teniendo en cuenta los eventos de la comprensión de la información (ver Tabla 3) del enfoque pedagógico, específicamente el evento seis, promover el desempeño, se elige el aprendizaje basado en tareas definido por Ellis (2013). Este autor asevera que “el propósito de aprendizaje basado en tareas es crear oportunidades para el aprendizaje de idiomas y el desarrollo de las habilidades mediante la construcción colaborativa de conocimiento” (p. 97). Ulteriormente, el autor describe tres fases importantes para esta metodología: a) fase pretarea: en esta fase se planea como hacer la tarea y se enuncia que resultado se espera; b) fase durante la

tarea: el estudiante trabaja sobre los contenidos, las estrategias y produce la tarea; y, c) fase post-tarea: promueve la repetición de la tarea, reflexión sobre la misma y su realimentación.

Este enfoque para el aprendizaje de idiomas puede con pertinencia contener los nueve eventos (ver Tabla 3) del enfoque pedagógico, considerando que las fases antes descritas dan cabida a los procesos atencionales requeridos por los eventos instruccionales propuestos por el enfoque pedagógico. Adicionalmente, cabe resaltar que la estrategia de aprendizaje por tareas describe tres fases para el desarrollo de una tarea, las cuales son : Pre-Tarea, en la tarea y posterior a la tarea, dichas fases se manifiestan y desarrollan en esta propuesta educativa conteniendo de manera secuenciada los nueve eventos de aprendizaje de la teoría de Gagné así: Pre-tarea, (*captar atención de estudiantes, informar objetivos a los estudiantes, estimular recuerdo conocimientos previos*), en la tarea (*presentar el contenido, guiar el aprendizaje, promover el desempeño (Práctica)*), para cerrar con la post- tarea que incluye (*proveer realimentación, evaluar el desempeño, fortalecer la retención y la transferencia de la tarea*) respectivamente. Así entonces el proceso describe un inicio, un desarrollo y un final que concreta un proceso de valoración de la apropiación y producción por parte de los estudiantes.

6.3 Evaluación de conocimientos

Partiendo de la noción que EnglishTIC21 basa el desarrollo de sus contenidos en los estándares establecidos por el MEN, para el aprendizaje de idiomas, es indispensable resaltar que dichos estándares sugieren la evaluación de los conocimientos por el logro de competencias, que MEN (2006), define como “El conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado (p.11). En consecuencia, para definir el modelo de evaluación dentro de este ambiente es pertinente revisar

el tipo de conocimientos que se pretenden desarrollar y como estos conocimientos se pueden evidenciar como competencias.

6.4 Tipos de conocimientos

Para definir los tipos de conocimientos a desarrollar en EnglishTIC21 se tiene en cuenta la perspectiva de aprendizaje integral de acuerdo con Tobón (2013) quien, con respecto a la evaluación por competencias, indica que éstas se constituyen por un componente afectivo motivacional que corresponde a *Saber ser*, que se debe tener en cuenta un componente declarativo que corresponde a *Saber*, y un componente procedimental que corresponde a *Saber hacer*

En tal sentido, se entenderá por conocimiento de tipo declarativo la información relacionada con vocabulario, tiempos verbales, y estructuras gramaticales, campos que son presentados de manera explícita en cada una de las sesiones contempladas dentro del ambiente de aprendizaje.

De otro lado, los conocimientos de tipo procedimental estarán constituidos por la habilidad de los estudiantes para actuar con los conocimientos de manera asertiva según las situaciones o contextos requeridos, así por ejemplo, los estudiantes deben saber que en la noche se saluda “Good Evening” y no “Good Night” ya que ésta es la forma para despedirse, así mismo se tomarán en cuenta como conocimientos de tipo procedimental el uso de vocabulario para designar cosas, personas y/o situaciones, como ilustración, en donde el estudiante debe designar los miembros de la familia, con la relación padre, madre, hija, entre otros.

Con respecto al campo actitudinal se observará la interacción entre los estudiantes y el intercambio, colaboración y apoyo para el desarrollo de aprendizaje, este campo es bastante importante en el desarrollo de EnglishTIC21, ya que este ambiente promueve la interacción en una segunda lengua y actitudes de recepción, participación e involucramiento dentro de las

actividades de aprendizaje deben no solamente evaluadas, sino también promovidas en cada sesión.

Para concluir es importante resaltar que el desarrollo de los tres tipos de conocimiento, de acuerdo con Makuc, (2015) requieren la continua interdependencia entre ellos, en aras del desarrollo integral de los estudiantes, por lo que deben ser evaluadas por desempeño, razón por la cual se toma el modelo de evaluación auténtica de Diaz (2005) el cual sugiere que se deben evaluar los aprendizajes en contexto y se debe tener en cuenta principalmente el desempeño del aprendiz, consecuentemente.

Así mismo, indica que el estudiante debe poner a prueba sus habilidades y conocimientos para el cumplimiento de tareas reales, noción que compagina asertivamente con el enfoque disciplinar propuesto en este ambiente de aprendizaje, que corresponde al aprendizaje por tareas (Nunan, 2008). ya que la concepción de tarea tanto para evaluación auténtica como para el citado enfoque tiene que ver con el desarrollo de una actividad real, en contexto y este evento ocurre cuando los estudiantes realizan los diálogos propuestos para cada sesión.

A continuación, se presentan las cinco dimensiones de la evaluación autentica tomada de Vallejo y Molina (2014), dimensiones que se tienen en cuenta para el desarrollo de las técnicas de evaluación dentro del ambiente de aprendizaje.

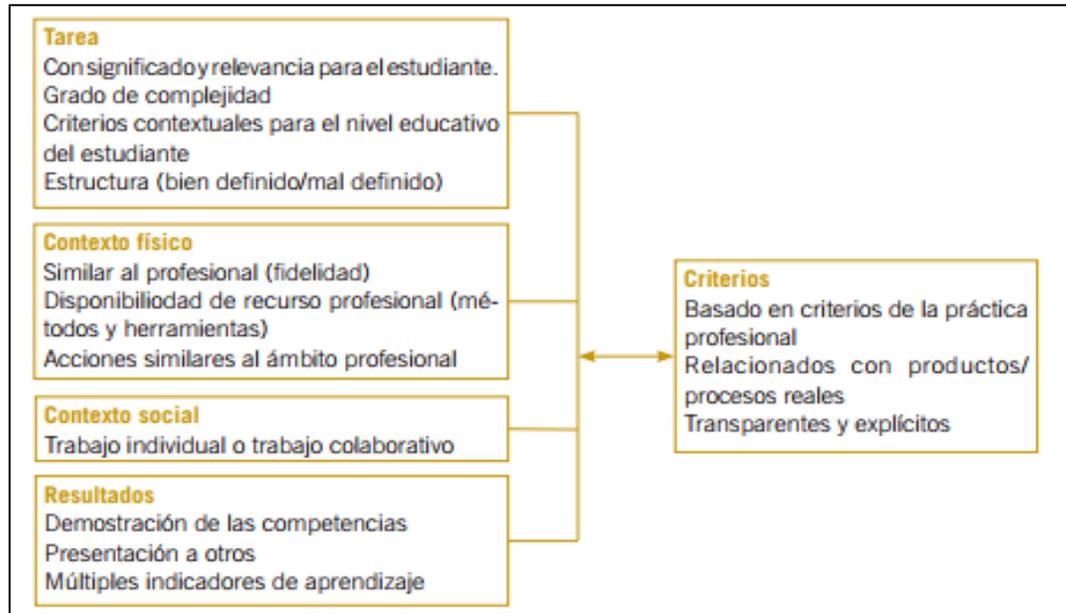


Figura 3. Dimensiones de la Evaluación Auténtica. Descripción de elementos básicos del Modelo de evaluación Auténtica. Datos obtenidos de Vallejo y Molina (2014,p.35)

6.5 Técnicas de Evaluación

Para llevar a cabo el proceso de evaluación de productos de aprendizaje se toma como referente los resultados y desempeño del estudiante al ejecutar las actividades dentro del ambiente, evidenciando la interactividad con los recursos; la valoración automática, la cual se despliega de manera automática al finalizar cada una de las actividades, es decir, la evaluación ocurre dentro de la aplicación, a partir de la ejecución de una actividad y el resultado final o el ejercicio final que comprende la tarea, producto que se evaluará por medio de una rúbrica establecida, observando el desempeño para el logro de la tarea final, constituida por un diálogo corto, percibido como la unidad, desde la competencia pragmática discursiva, como se cita en Deda (2013), el cual menciona la habilidad para comprender y emitir declaraciones en el contexto social y/o cultural de manera asertiva.

Dando continuidad a este capítulo, se presentan las competencias objeto del ambiente de

aprendizaje denominado EnglishTIC21 por cada sesión, acorde con los lineamientos establecidos por el MEN, en los estándares para el aprendizaje de inglés en Colombia.

Tabla 3. Relación Sesiones - Competencias y Contenidos

EnglishTIC 21		
Competencia General.		
(MEN, 2013):“Desarrollo estrategias que me ayudan a entender algunas palabras, expresiones y oraciones que leo; comprendo el lenguaje básico sobre mi familia, amigos, juegos, y lugares conocidos, si me hablan despacio y con pronunciación clara” (p.18)		
Sesión	Competencia	Contenidos
PreTIC	Sigo instrucciones relacionadas con actividades de clase y recreativas propuestas por mi profesor.	Comandos: ¿How do you say? How do you pronounce What’s the meaning of?
Greetings	Entiendo cuando me saludan y se despiden de mí.	Saludos: Good morning, good afternoon, good Evening. Despedidas: Bye, Bye. See you. Have a good day. Jornadas del día: Morning, afternoon, evening.
Family	Describo algunas características de mí mismo, de otras personas.	Características físicas: Pretty, tall, short, thin, fat. Hair: long, short, black curly, straight.
The Park	Describo lo que estoy haciendo.	Deportes: Football, volleyball, skating, tennis.
Daily Life	Describo actividades diarias	Collocations: Get up, take a shower, have breakfast, study, do homework, eat dinner, go to sleep.
The City	Describo lo que hacen algunos miembros de mi comunidad.	Ocupaciones: Baker, pilot, engineer, secretary, designer, salesperson. Verbos: cook, paint, repair, y sell.

Nota: Elaborada por la Autora

A partir de las competencias y ejes temáticos presentados en la tabla anterior, se desarrolla a continuación la secuencia didáctica, en la que se pueden apreciar las actividades propias de cada unidad que hace parte del ambiente de aprendizaje.

La siguiente tabla 4, presenta la relación entre el enfoque pedagógico, la estrategia didáctica, y la secuencia de actividades que se usa a nivel general en cada una de las unidades.

Tabla 4. Relación estrategia didáctica, enfoque pedagógico, secuencia actividades por unidad.

Aprendizaje Por Tareas	Eventos Comprensión Gagné	Actividades
Pretarea	1. Captar atención de estudiantes	Video Relación Imágenes
Planeación y enunciación de la tarea.	2. Informar objetivos a los estudiantes 3. Estimular recuerdo conocimientos previos.	Relación sonidos
Durante la Tarea		Familiarización Actividades de relacionamiento
Desarrollo de contenidos y estrategias para el desarrollo de la tarea.	4. Presentar el contenido 5. Guiar el aprendizaje 6. Promover el desempeño	Reconocimiento Actividades de discriminación de vocabulario Diálogo Ejecución automática del diálogo y uno.
Post Tarea	7. Proveer realimentación.	
Repetición, reflexión y realimentación sobre la tarea.	8. Evaluar el desempeño 9. Fortalecer la retención y la transferencia de la tarea.	Realimentación Repetición del diálogo Actividad independiente.

Nota: Elaborada por la Autora

6.6 Secuencia didáctica

A continuación, se presentan las seis unidades de trabajo diseñadas para el ambiente de aprendizaje EnglishTIC21; para cada unidad se desarrollan los contenidos, recursos, y productos esperados mediante la realización de cada sesión. Es de anotar que, aunque esta propuesta toma los lineamientos y sugerencias de (MEN, 2013), se hacen adaptaciones de acuerdo con el plan general de cada institución para el momento de la implementación, logrando una planeación común de contenidos.

Tabla 5. Sesión 1

Sesión 1, PreTIC					
Tarea: Preguntar y responder por vocabulario o instrucciones de clase.					
Duración: 60 min					
Espacio de Clase Aula de Clase o Sala de Informática.					
Competencia: Sigo instrucciones relacionadas con actividades de clase y recreativas propuestas por mi profesor.					
Contenidos: Comandos: How do you say? How do you pronounce What's the meaning of?					
Verbos: Raise your hand, keep silent, read, listen, make groups, couples, look, scroll down, play the video, stop.					
Secuencia	Actividades	Tiempo o minutos	Técnicas	Recursos	Evaluación Desempeño
Video *Observación video *Observación y lectura transcripción. *Simulación actividades de video	Los estudiantes ejecutan la segunda actividad en la que verán los comandos del idioma y como se pregunta por cada ellos, así como la manera en que se escriben, la maestra debe orientar por lo menos dos repeticiones y hacer la pronunciación de la información.	10	Observación Ejercicios Respuesta física, TPR.	Portátiles Fichas de Imágenes Actividades de relacionamiento o palabra-imagen Actividad Interactiva- Diálogo	Revisión de pronunciación Cada Estudiante deberá hacer dos comandos con un compañero.
Familiarización con Comandos *Acercamiento a los comandos del idioma y como preguntar por ellos. *Repeticiones	Los estudiantes ejecutan la segunda actividad en la que verán los comandos del idioma y como se pregunta por cada ellos, así como la manera en que se escriben, la maestra debe orientar por lo menos dos repeticiones y hacer la pronunciación de la información.	15	Observación recurso multimedia		
Actividad - Reconocimiento de Comandos *Actividad relacionamiento de imagen-palabra, realimentación automática	Los estudiantes ejecutaran la actividad de relacionamiento de imagen y palabra, actividad temporizada y con evaluación automatizada.	12-15	Relacionamiento		
Diálogo *Ejecución del diálogo 1) Diálogo uno a uno 2) Diálogo repetición en pareja, lectura de líneas en pantalla. 3) Diálogo Independiente, los estudiantes deben intentar hacer sus propias líneas.	Los estudiantes ejecutan la actividad diálogo, la primera vez en la forma uno a uno, la segunda vez de manera automática haciendo la lectura de cada línea y la tercera vez intentaran reproducir el diálogo de manera independiente.	10	Diálogo Interactivo		
Realimentación	La profesora tomará algunos estudiantes para reproducir las líneas de diálogo frente a la clase.	10	Trabajo interacción		

Nota: Elaborada por la Autora

Tabla 6. Sesión 2

Sesión 2, Greetings, PreTIC					
Tarea: Saludar y comprender SALUDOS					
Duración: 60 min					
Espacio de Clase Aula de Clase o Sala de Informática.					
Competencia: Competencia: Entiendo cuando me saludan y se despiden de mí.					
Contenidos: Saludos: Good morning, good afternoon, good Evening. Despedidas: Bye, Bye. See you. Have a good day. Jornadas del día: Morning, afternoon, evening. Verbos: Get up, drink, eat, go, sleep.					
Secuencia	Actividades	Tiempo minutos	Técnicas	Recursos	Evaluación Desempeño
Video *Observación video *Observación y lectura transcripción. *Simulación actividades de video	Los estudiantes cantan el tema de los saludos, observan las jornadas del día, tararean la canción y leen la transcripción.	10	Observación Ejercicios Respuesta física, TPR.	Portátiles Blog Fichas de Imágenes Actividades de relacionamiento palabra-imagen Actividad Interactiva-Diálogo	La profesora dará jornadas a los estudiantes organizados en parejas y ellos deberán hacer el saludo acorde con la situación.
Familiarización con saludos y jornadas del día. Comandos *Acercamiento a vocabulario, *Repeticiones	Los estudiantes observaran una presentación con las jornadas del día y los saludos para cada uno	15	Observación recurso multimedia		
Actividad - Reconocimiento de Saludos *Actividad relacionamiento de imagen-palabra, realimentación automática	Los estudiantes harán en el computador una actividad de emparejamiento de las jornadas del día y los saludos para cada una.	12-15	Relacionamiento		
Diálogo *Ejecución del diálogo 1) Diálogo uno a uno 2) Diálogo repetición en pareja, lectura de líneas en pantalla. 3) Diálogo Independiente, los estudiantes deben intentar hacer sus propias líneas.	Los estudiantes ejecutarán un diálogo en el que hay una introducción de dos personas con saludos, luego simularán la conversación y por último reemplazarán vocabulario de jornadas y saludos en su simulación del diálogo	10	Diálogo Interactivo		
Realimentación	La profesora tomará algunos estudiantes para reproducir las líneas de diálogo frente a la clase. reproducir las líneas de diálogo frente a la clase.	10	Trabajo interacción		

Nota: Elaborada por la Autora

Tabla 7. Sesión 3

Sesión3, Family Tarea: Describir las relaciones de los miembros de la familia Duración: 60 min Espacio de Clase Aula de Clase o Sala de Informática. Competencia: Describo algunas características de mí mismo, de otras personas. Contenidos: CaracterísticasFísicas: Pretty, tall, short, thin, fat. Hair: long, short, black curly, straight. Verbos: is, are, look like, have.					
Secuencia	Actividades	Tiempo minutos	Técnicas	Recursos	Evaluación Desempeño
Video *Observación video *Observación y lectura transcripción. *Simulación actividades de video	Los estudiantes observan el video de la descripción de la familia y sus miembros , leen el vocabulario resaltado de los miembros de la familia	10	Observación Canto	Video Actividad Interactiva Fotografías	La maestra verificará que los estudiantes reconozcan los miembros del núcleo familiar.
Familiarización con saludos y jornadas del día. Comandos *Acercamiento a vocabulario, *Repeticiones	Los estudiantes observarán las fotos de los miembros de la familia y su relación entre ellos	15	Relacionamiento		
Actividad Reconocimiento de Comandos *Actividad relacionamiento de vocabulario por categorías. realimentación automática	Los estudiantes deben elegir dentro de un grupo, las palabras que pertenecen al grupo familia.	12-15	Agrupamientos Vocabulario		
Diálogo *Ejecución del diálogo 1) Diálogo uno a uno 2) Diálogo repetición en pareja, lectura de líneas en pantalla. 3) Diálogo Independiente	Los estudiantes ejecutarán las líneas de descripción de la familia, en la segunda repetición usaran su propia información en los nombres de las personas e intentaran hacer la descripción de su núcleo familiar.	10			
Realimentación	Los estudiantes se reúnen en grupo, simulando una familia describen quien es cada miembro de la familia, (I'm the mother)	10			

Nota: Elaborada por la Autora

Tabla 8. Sesión 4

Sesión4 , Daily life					
Tarea: Hablar de las situaciones que están sucediendo.					
Duración: 60 min					
Espacio de Clase Aula de Clase o Sala de Informática.					
Competencia: Describo lo que estoy haciendo.					
Contenidos: Deportes: Football, volleyball, skating, tennis. Verbos: Jump, run, walk, eat, skate, play, kick.					
Secuencia	Actividades	Tiempo minutos	Técnicas	Recursos	Evaluación Desempeño
Video *Observación fotografía. *Observación y lectura transcripción. *Tres Repeticiones	Los estudiantes hacen un recorrido por la fotografía con sonido del parque, descubriendo las actividades que hacen las diferentes personas.	10	Observación Escucha	Portátiles Mapa Interactivo Dibujos.	La maestra verificará que los estudiantes reconozcan por lo menos cinco actividades de las estudiadas.
Familiarización con actividades del parque. *Acercamiento a vocabulario, *Repeticiones	Los estudiantes jugarán esta vez con un mapa interactivo del parque que al poner el cursor en distintos lugares de la imagen emitirá una pregunta, los estudiantes deben buscar a quien este ejecutando dicha acción.	15	Relacionamiento		
Actividad de práctica *Actividad relacionamiento de secuencia de escenas.	Los estudiantes deben organizar las escenas en la secuencia que la actividad requiera.	12-15	Actividad Interactiva Vocabulario		
Diálogo *Ejecución del diálogo 1) Diálogo uno a uno 2) Diálogo repetición en pareja, lectura de líneas en pantalla. 3) Diálogo Independiente	Los estudiantes ejecutarán las líneas preguntando por qué acción se está haciendo, en seguida, simularán el diálogo, dos veces más.	10			
Realimentación	Los estudiantes harán un dibujo de tres actividades del parque y preguntarán a sus compañeros por dicha actividad.)	10			

Nota: Elaborada por la Autora

Tabla 9. Sesión 5

Sesión 5, Daily life					
Tarea: Diferenciar los alimentos.					
Duración: 60 min					
Espacio de Clase: Aula de Clase o Sala de Informática.					
Competencia: Menciona lo que me gusta y lo que no me gusta					
Contenidos: Daily Errands collocations: Get up, take a shower, have breakfast, study, do homework, eat dinner, go to sleep.					
Secuencia	Actividades	Tiempo minutos	Técnicas	Recursos	Evaluación Desempeño
Video *Observación fotografía. *Observación y lectura transcripción. *Tres Repeticiones	Los estudiantes observan el video de los grupos de alimentos leen y escuchan la información, tararean la canción y bailan en la tercera repetición.	10	Respuesta Física Comprensión	Blog Video Imagen interactiva Nevera	La maestra verificará en la actividad interactiva que los estudiantes reconozcan el nombre de los alimentos, y en la interacción que expresen el segmento de preferencia de manera correcta.
Familiarización con actividades de la cotidianidad. *Acercamiento a vocabulario, *Repeticiones	Los estudiantes se ubican sobre una fotografía interactiva de la nevera y descubren el nombre de los alimentos.	15	Observación		
Actividad de práctica *Actividad relacionamiento	Los estudiantes responderán a la pregunta sobre donde se encuentra cada alimento, haciendo click donde corresponda en la imagen.	12-15	Relacionamiento Escucha. Observación		
Diálogo *Ejecución del diálogo 1) Diálogo uno a uno 2) Diálogo repetición en pareja, lectura de líneas en pantalla. 3) Diálogo Independiente	Los estudiantes replicarán el diálogo hablando sobre los alimentos que ellos prefieren según el modelo. En la tercera repetición los estudiantes sustituyen los alimentos por los de su preferencia en las líneas del diálogo.	10	Interacción		
Realimentación	En grupos de tres los estudiantes se preguntan sobre que alimentos prefieren.	10			

Nota: Elaborada por la Autora

Tabla 10. Sesión 6

Sesión6 , The City Tarea: Diferenciar los alimentos. Duración: 60 min Espacio de Clase Aula de Clase o Sala de Informática. Competencia: Describo lo que hacen algunos miembros de mi comunidad. Contenidos: Occupations: Baker, pilot, engineer, secretary, designer, salesperson. Verbos: cook, paint, repair, sell.					
Secuencia	Actividades	Tiempo minutos	Técnicas	Recursos	Evaluación Desempeño
Video *Observación video. *Observación y lectura transcripción. *Tres Repeticiones	Los estudiantes observan el video de las ocupaciones, leen y escuchan las actividades y en la tercera repetición escogen su ocupación favorita.	10	Observación Comprensión	Blog Video Sopa de letras Video Interacción	La maestra verificara que los estudiantes conozcan el nombre de por lo menos dos ocupaciones.
Familiarización con actividades de la cotidianidad. *Acercamiento a vocabulario, *Repeticiones	Los estudiantes observan en el mapa interactivo las ocupaciones y la actividad principal de cada oficio u ocupación.	15	Relacionamiento Mapa Interactivo		
Actividad de práctica *Actividad relacionamiento	Los estudiantes relacionan las herramientas de trabajo o la actividad con la imagen de la ocupación.	12-15	Observación Relacionamiento palabra-imagen.		
Diálogo *Ejecución del diálogo 1) Diálogo uno a uno 2) Diálogo repetición en pareja, lectura de líneas en pantalla. 3) Diálogo Independiente	Los estudiantes hacen el diálogo sobre las ocupaciones, el diálogo pregunta habla sobre la ocupación de los padres, se hace una repetición y en la tercera repetición se sustituyen las ocupaciones por la de los padres del estudiante.	10	Interacción.		
Realimentación	Cada estudiante piensa en la ocupación de su preferencia y busca una actividad para esa ocupación, se lo presenta a su compañero.	10			

Nota: Elaborada por la Autora

6.7 Evaluación del Ambiente de Aprendizaje, Pilotaje y Autoevaluación.

Para concluir este capítulo, se presentan las fases de evaluación del ambiente de aprendizaje como elemento educativo, las cuales fueron: pilotaje, autoevaluación, coevaluación y evaluación por un experto.

Pilotaje. En noviembre de 2016 se llevó a cabo el pilotaje del ambiente de aprendizaje, a partir del cual se pudo establecer que se debían hacer algunos ajustes, los cuales se presentan a continuación. En el desarrollo del pilotaje se observó que en términos generales el acceso al ambiente, la disposición de los recursos y los contenidos están apropiados con la población objeto. Sin embargo, se evidenciaron algunos puntos a corregir como se relaciona en las siguientes líneas.

A nivel tecnológico, se percibió que los estudiantes poseen el manejo del computador y de cómo acceder a internet desde una dirección que se les provee. No obstante, como se analizó, ellos no están familiarizados con los comandos o estas instrucciones en el idioma inglés, por lo que se definió generar una sesión introductoria al ambiente de aprendizaje que se denomina EnglishTIC21; cuyo objetivo sería presentar los comandos necesarios para el manejo de la herramienta en inglés.

De otro lado, se determinó que es importante tener un ordenador guía o líder frente a los estudiantes. Esto para que ellos no se distraigan preguntando sobre cómo continuar y llevar a cabo tareas de escucha que demanden respuestas de los estudiantes, de tal manera que no sean necesariamente dentro del blog o que necesiten de la interacción.

A nivel logístico, se encontró que se debe crear un protocolo para hacer la solicitud de carga eléctrica de los equipos y la verificación de acceso a internet con antelación, por lo menos de dos horas directamente con la coordinadora de tecnología.

A nivel disciplinar se evidenció que los estudiantes, al no estar acostumbrados a recibir la totalidad de su clase en inglés, requieren bastante manejo de señas, gesticulación, y pronunciación exagerada por parte de la maestra para entender.

Para finalizar este apartado, es necesario señalar que a partir del pilotaje se establecieron las correcciones necesarias como: Implementar una sesión para que los estudiantes conocieran los comandos del manejo del computador en inglés, adaptar vocabulario de algunas actividades y colocar iconos para hacer más sencillas las instrucciones y ampliar las ventanas de video. A partir de las adaptaciones, se continuó con el proceso de validación del ambiente en la clase de evaluación de ambientes de aprendizaje. De este modo, se diseñó una rúbrica de evaluación para la verificación de los elementos y dimensiones desarrolladas en el ambiente de aprendizaje. Adicionalmente, es preciso indicar que se implementaron las estrategias de coevaluación, autoevaluación y evaluación por experto para la validación del ambiente posterior al pilotaje.

7. Diseño Metodológico

7.1 Enfoque

Esta investigación adopta el enfoque mixto por instrumentos, el cual desde la perspectiva de Yin (1994) utiliza instrumentos cualitativos y cuantitativos para la recolección, por lo que permite que haya un respaldo de auditoria y confirmación de la información. Cabe resaltar también el señalamiento de este método como muy conveniente para estudios en educación; es así como en los últimos veinte años Leech et al (2010), señalan que emplear distintos métodos de investigación fortalece el razonamiento que se puede hacer en torno al objeto de investigación gracias a la complementariedad que se puede lograr a partir de la información recabada con los instrumentos cualitativos, la cual puede ser sustentada y contrastada con la información obtenida de los instrumentos de carácter cuantitativo. Entonces es importante precisar que en este proyecto se utiliza el enfoque mixto de la forma CUALI + cuanti, el cual según Pérez (2011), permite precisar que éste estudio es de prevalencia cualitativo, el enfoque cualitativo puede decirse que es la voz de la reflexión de los resultados cuantitativos.

7.2 Diseño

Teniendo en cuenta que esta investigación parte de la pregunta ¿Cómo un ambiente de aprendizaje mediado por TIC incide en el fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1, en los estudiantes de tercero de primaria de los colegios Rafael Núñez y Jardín Infantil de Ubaté? , se opta por desarrollar este proyecto bajo el diseño de estudio de caso múltiple, desde la perspectiva de Yin (2006) la cual expone que en casos en los que el investigador no posee un amplio dominio sobre los eventos del fenómeno y éste es un fenómeno contemporáneo, las preguntas del tipo cómo o por qué , resultan una guía eficaz para el desarrollo del estudio, ya que se puede decir que el investigador tratará de encontrar o rastrear la

información del contexto real, conducente a satisfacer el alcance de la pregunta.

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso señalar que la presente investigación concuerda con dichas características, ya que el investigador posee un dominio básico con respecto al tipo de implementación que se desea hacer con mediación TIC y adicionalmente se puede decir que el fenómeno de mediación TIC en procesos educativos es un fenómeno reciente y que necesita más evidencias, referenciando a Castro (2007) hace aproximadamente 20 años a hoy, el campo de la TIC ha venido siendo explorado con bastante impacto en la educación y sin embargo hay todavía mucho por hacer.

La elección de caso múltiple como diseño para llevar a cabo esta investigación ocurre teniendo en cuenta la posibilidad, declarada por Yin (1994) de buscar la “lógica de repetición” (p.30), que para esta investigación consiste en analizar, si entre los casos observados, a partir de la implementación educativa con el ambiente de aprendizaje se encuentran comportamientos similares o iguales; es decir si existe repetición literal o si por el contrario, los hallazgos presentan notorias diferencias entre los mismos, lo que se consideraría entonces repetición teórica (Guba, Egon y Lincon, 1981).

A partir del diseño de estudio de caso múltiple, el esquema de acercamiento a los casos se dio de manera secuencial, en concordancia con Yin (2009), quien manifiesta que dada la naturaleza única de cada caso es pertinente llevar a cabo el acercamiento a un caso a la vez. De esta manera se decide que el primer caso, denominado Caso A, para la recolección de información será, el colegio Rafael Núñez, que a su vez funge como piloto para la refinación de instrumentos y técnicas de recolección para el segundo caso, denominado Caso B, es decir el Jardín Infantil de Ubaté.

En consecuencia, para llevar a cabo de manera lógica el desarrollo de esta investigación se

propusieron tres fases: primera: Definición y diseño; segunda: Preparación, colección y análisis, y tercera: Análisis y conclusión.

A continuación, se detallan las actividades para cada fase de la investigación.

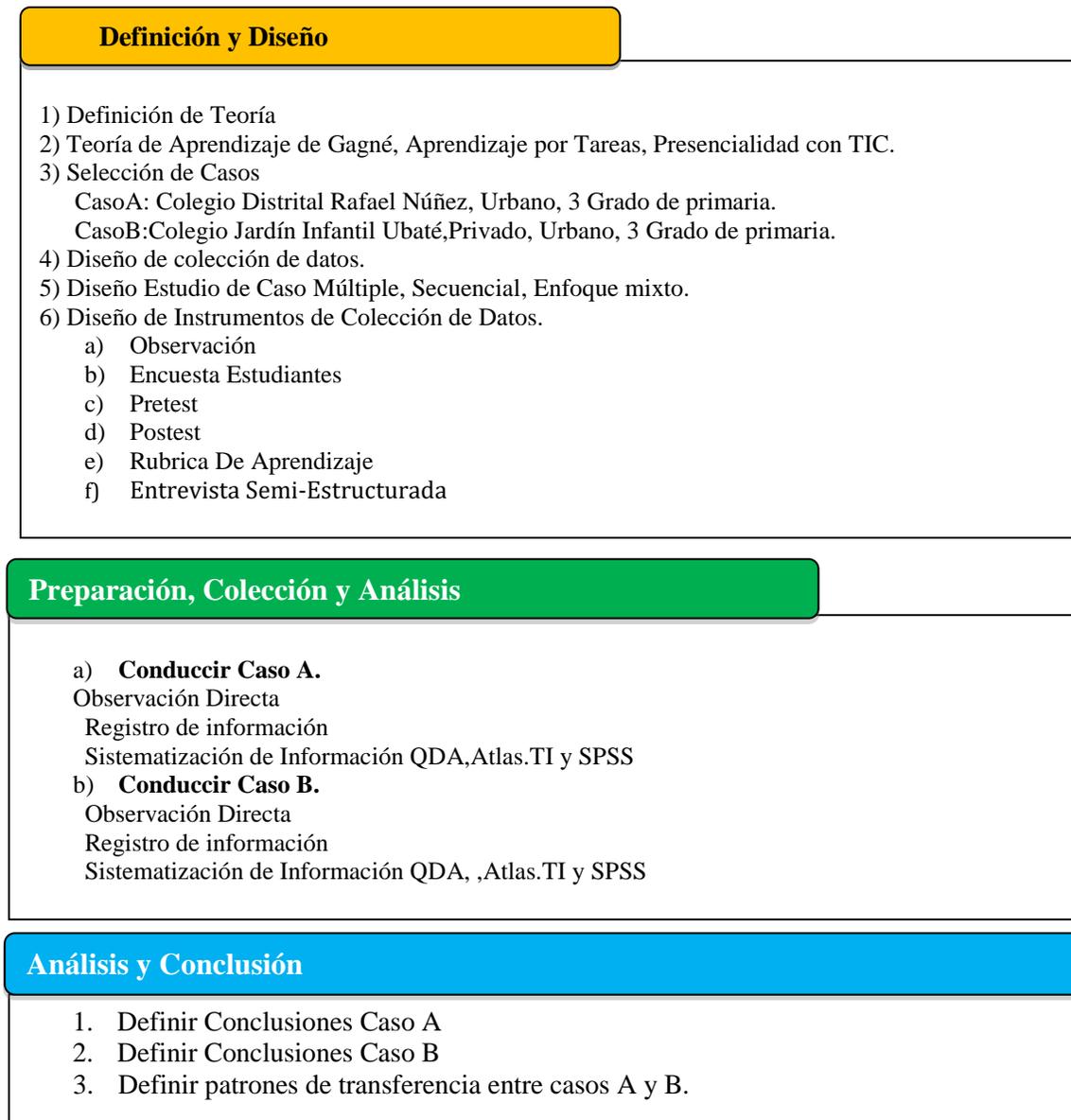


Figura 4. Fases y Actividades de la Investigación. Descripción fases de investigación.
Elaborada por la Autora

7.3 Alcance

De acuerdo con Hernandez et al (2010) se establece que el alcance de esta investigación es descriptivo, en la medida en que el objetivo es analizar un fenómeno contemporáneo del cual se busca aprender desde el detalle más mínimo hasta el más global, atendiendo a la necesidad de documentar la experiencia de aprendizaje para que sirva como fundamento para el emprendimiento de otras experiencias similares en las cuales se busque el perfeccionamiento o fortalecimiento de los detalles que la descripción de esta implementación pueda arrojar.

Adicionalmente, la descripción del contraste entre los casos objeto de este estudio puede permitir buscar la réplica en otros casos para la ampliación de la teoría con los hallazgos que puedan contribuir a teoría al respecto del fenómeno estudiado.

7.4 Unidad de análisis

La unidad de análisis en este proyecto está constituida por el fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1 en los estudiantes; ya que son los educandos quienes son la fuente observable para evidenciar la incidencia del ambiente sobre el desarrollo de la señalada competencia, dentro de la práctica educativa, desde la cual se observan elementos tales como: los roles, las estrategias didácticas, los recursos y materiales educativos, la interacción y eventos que caracterizan el actuar del docente y los estudiantes; esto en concordancia con Cabrero et al (2008) quienes plantean dichos elementos hacen parte de las dimensiones que se deben tener en cuenta para evaluar la práctica educativa.

Los elementos referenciados anteriormente se convierten en subunidades de análisis, las cuales permiten la segmentación de la información en pequeñas unidades de estudio, que, tras el desarrollo de relaciones entre sí, permiten el desarrollo de conceptualizaciones entorno a la

unidad mayor de análisis. Es pertinente señalar que la práctica educativa como unidad gira en torno a los sujetos participantes en la investigación, que son quienes además de dar lugar a esta, permiten y llevan a cabo el proceso de reflexión frente a los eventos generados a partir de esta unidad.

7.5 Población

La elección de la población se lleva a cabo por conveniencia, atendiendo a la accesibilidad que tiene el investigador a los grados 302 de los colegios Distrital Rafael Núñez y Jardín Infantil de Ubaté, adicionalmente se escogen dos contextos que aunque presentan similitud en cuanto edad y escolaridad, evidencian diferencias con respecto a ubicación geoespacial y tipo de naturaleza económica del colegio, teniendo en cuenta la perspectiva de Stake (1995) quien señala que en los estudio de caso múltiple, las particularidades de contexto, origen familiar y situación económica son importantes para verificar patrones de repetición de comportamientos, hecho que beneficia el tercer objetivo específico de esta investigación, el cual consiste en identificar los patrones de transferencia, entre los casos A y B, en la clase de inglés a partir de la incorporación del ambiente de aprendizaje EnglishTIC21.

7.6 Muestra

La muestra para la investigación tomará el total de la población: 42 estudiantes, 25 de ellos pertenecientes al caso A y los 17 restantes pertenecen al caso B, las dos maestras titulares de área y la coordinadora de cada colegio. Esta muestra se determina de acuerdo con los criterios de similitud en este caso de edad, grado de escolaridad y nacionalidad, enmarcados por Eisenhardt (2016), quien destaca que para la corroboración de información teórica la escogencia de casos ha de hacerse buscando la corroboración de conceptos mediante la verificación de

transferibilidad sugeridos por (Guba, Egon y Lincon, 1981).

7.7 Instrumentos de recolección

Este apartado presenta los instrumentos de recolección utilizados dentro del proceso de investigación, los cuales componen una dimensión muy relevante para el desarrollo no solamente de la investigación, sino también para la producción de teoría, ya que es mediante el análisis de la información lograda con cada instrumento y la posterior triangulación de estos, la cual se logra mediante la construcción de conceptos. Cabe aquí resaltar la importancia que toma entonces el investigador como instrumento dentro de la investigación, ya que de acuerdo con Rojas (2012) quien comenta que es gracias al investigador y a su capacidad de análisis para escoger los instrumentos y estudiarlos, que se logra la conceptualización a partir de los hallazgos, entre instrumentos; así mismo, es importante señalar que para la escogencia de los instrumentos de recolección de la información y su diseño, el investigador debe enfocar los objetivos que busca lograr con la investigación y el tipo de información que desea recolectar en aras de lograr congruencia entre sus objetivos y la información.

En razón a lo anterior y dada la importancia de los instrumentos de recolección de información, se realiza un proceso de diseño de instrumentos de naturaleza cuantitativa y cualitativa dado el enfoque mixto del proyecto. Este diseño es realizado en dos fases: primero se plantea el diseño a partir de los objetivos y del tipo de investigación; una vez establecidos se procede a una segunda fase que comprende la validación de dichos instrumentos, la cual se realizó con la experta disciplinar de la Magister Angélica Ramírez Bustamante, del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Sabana, quien profirió certificación por escrito y aval de los instrumentos. Este procedimiento se lleva a cabo

atendiendo el aporte de (Almenara, 2013p.14) quien señala que la validación por parte de expertos de un elemento, una área, dentro de una investigación educativa contribuye ampliamente a la validación de la información recabada, en la medida que se está cuidando el uso asertivo del contenido que se desea presentar mediante el instrumento, la calidad y profundidad de la respuesta, y la especificidad del campo sobre el cual se quiere indagar. Para este caso en particular la validación por parte de expertos constituye una etapa concebida dentro de la investigación, a fin de consolidar los instrumentos de recolección de información y sus dimensiones, como fuente de recolección de información funcional para el logro de los objetivos de la investigación propuestos y los cuales se manifiestan al experto para el ejercicio de su juicio, para de esta manera fortalecer la validez interna de la investigación.

La Tabla 11, presenta la relación de los objetivos de la investigación y los instrumentos de recolección, dicha tabla fue elaborada como guía para el desarrollo de la etapa de triangulación de instrumentos y ruta para los hallazgos de cada categoría. Seguido de la tabla se presenta cada uno de los instrumentos.

Tabla 11. Relación de Instrumentos de Recolección y Objetivos de Investigación

Objetivo Específico	Técnicas	Instrumentos	Fase Investigación	Categorías/Subcategorías
Diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes con respecto a la competencia pragmática discursiva A1	<ul style="list-style-type: none"> • Pretest 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario- Aplicación 	Colección y Análisis	COMPETENCIA PRAGMÁTICA/ Pragmática discursiva Pragmática funcional
Describir los factores que contribuyen al fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1, mediante la implementación de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Encuesta Estudiantes • Pretest • Posttest • Rúbrica De Aprendizaje • Entrevista Semi-Estructurada 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario Campo • Cuestionario • Cuestionario • Cuestionario • Cuestionario • Rejilla • Cuestionario 	Análisis y conclusión	COMPETENCIA PRAGMÁTICA Pragmática discursiva Pragmática funcional PRÁCTICA EDUCATIVA Estrategia Roles MEDIATIC Interactividad PRINCIPIOS Autonomía Participación y Colaboración
Identificar los patrones de transferencia, entre los casos A y B, en la clase de inglés a partir de la incorporación del ambiente de aprendizaje EnglishTIC21.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación • Encuesta Estudiantes • Pretest • Posttest • Rubrica De Aprendizaje • Entrevista Semi-Estructurada 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario Campo • Cuestionario • Cuestionario • Cuestionario • Cuestionario • Rejilla • Cuestionario 	Análisis y conclusión	COMPETENCIA PRAGMÁTICA Pragmática discursiva Pragmática funcional PRÁCTICA EDUCATIVA Estrategia Roles MEDIATIC Interactividad PRINCIPIOS Autonomía Participación y Colaboración

Nota: Elaborada por la Autora

7.7.1 Pretest y Posttest: El uso del cuestionario a modo de test dentro de una investigación educativa resulta apropiado como instrumento para la recolección de datos, en tanto se busca tener puntos de referencia, o reconocimiento del estado de conocimiento de los sujetos, al respecto Chávez de Paz (2012) argumenta que el cuestionario ayuda a encontrar los valores a las variables que se quieren dar dentro de un estudio, para el caso puntual se usa el cuestionario con preguntas de conocimientos básicos relacionados a la competencia Pragmática A1 y se

administra a los estudiantes en dos momentos de la intervención educativa; al inicio, para conocer los conocimientos previos de los estudiantes y posterior a la intervención con el ambiente de aprendizaje EnglishTIC21. Este instrumento permite determinar el grado de apropiación de conocimientos y habilidades obtenidos por los estudiantes tras la intervención; el cuestionario provee para esta investigación información de carácter cuantitativo.

7.7.2 Diario de Campo: El diario de campo como instrumento para dar cuenta de la observación resulta muy relevante, ya que es en éste en donde se suministra elementos que deben ser descritos como la experiencia, el contexto, las emociones, y la comprensión que puede hacer el investigador de la realidad; en congruencia con Ramírez y Zwerg (2012) en esta investigación, para cada sesión de clase se hizo un diario de campo, centrado en la observación de la interacción de los sujetos entre sí y además como se daba la interactividad del estudiante en el ambiente de aprendizaje, así mismo con este instrumento se buscó plasmar hechos recurrentes en las sesiones con respecto a la práctica educativa, las impresiones de los estudiantes y la maestra, así como los resultados observables.

7.7.3 Entrevista: La entrevista se puede definir como una conversación con propósito dentro de la investigación, según Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013). En esta investigación se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas con el objetivo de conocer la apreciación de las maestras titulares de cada curso intervenido, mediante el uso del cuestionario se hicieron preguntas con relación a su observación al final de la intervención. Es importante resaltar que la entrevista semiestructurada permite a los sujetos entrevistados dar a conocer su pensamiento de una forma más o menos amplia y este hecho es de gran contribución para el investigador, puesto que de allí se puede obtener información que quizá no había logrado con otros instrumentos, además que se puede decir, involucra a los sujetos de una manera más directa dentro de la

investigación como proveedores de información.

7.7.4 Encuesta: La encuesta es un instrumento por excelencia cuantitativo, el cual busca obtener datos estándar de un grupo de individuos, como señalan Madrigal, et al (2009). En este estudio se realizó una encuesta a estudiantes, la cual buscaba conocer sobre la impresión de éstos con respecto a la introducción del ambiente de aprendizaje EnglishTIC21 a su clase de inglés. La información obtenida de estas encuestas es de gran importancia en este estudio en la medida que los datos sirven como indicador de objetividad de las apreciaciones que se puedan lograr dentro de la investigación.

Para concluir este capítulo es pertinente comentar que el ambiente de aprendizaje funge también en esta investigación como instrumento de recolección de información, puesto que dentro del ambiente de aprendizaje hay mecanismos de valoración del desempeño de los estudiantes, y así mismo del acceso que se tiene al ambiente, información que da cuenta del aprovechamiento y acercamiento de los estudiantes al ambiente de aprendizaje. En líneas anteriores se había precisado que el investigador también debería tomarse como instrumento, en razón a ello las siguientes líneas presentan el rol del investigador.

7.8 Rol del investigador

Desde la perspectiva de Benjumea (2003) “el investigador se convierte en actor de su propia investigación e instrumento de indagación” (p.25.), lo que permite pensar que como actor, el investigador debe no solamente diseñar un método para llevar a cabo su investigación, sino que debe desarrollar la sensibilidad de reflexión frente a su papel como observador y analista de la información que recoge, así mismo debe convertirse en difusor de sus hallazgos, para lo cual deberá adoptar el rol de escritor y tomar una posición crítica frente a dicho ejercicio, de manera tal que su informe de investigación contribuya al campo teórico desde el cual está

abordando su investigación; en consecuencia, en esta investigación el investigador hará parte activa de la observación participante, manejará la sistematización y manejo de la información, así como la planeación para el cumplimiento de los tiempos de la investigación. De otro lado tomará el papel de analista de la información, en tanto es su deber analizar los puntos de encuentro, y/o divergencia entre los hallazgos y tras la comparación, producir el respectivo informe de resultados.

7.9 Aspectos Éticos de la Investigación

Para el desarrollo de esta investigación se parte de la creencia del respeto por los valores de cada comunidad y hacia las reglas de convivencia que en cada una se practican, atendiendo a Camps (2003) el individuo actúa de manera correcta atendiendo a normas o reglas que el mismo de manera deliberada se impone, es decir, las normas son aquellos procedimientos que una persona determina como correctos o incorrectos desde su propio conocimiento y su decisión por respetarlas o no. Por tal razón se diseña una carta de presentación del investigador dirigida al rector de cada institución, con el fin de informar el objetivo de la investigación, el uso y manejo de la información recolectada; además se informa que el resultado de la investigación se compartirá a la institución; así mismo se presenta un consentimiento informado para solicitar a los padres el aval de la participación de sus hijos en la investigación y respectivamente se informa que son autónomos en su decisión de participar o no en la misma. El objeto de utilizar los documentos descritos es solicitar a los participantes permiso para que el investigador pueda acceder al campo, a información de carácter personal, académica y social de su entorno, sin caer en acciones no éticas del manejo o acceso de ésta de manera indebida, sino que se establezcan los parámetros del manejo de esta. En consecuencia, se asume que los instrumentos y técnicas de observación pueden ser aplicadas en campo a cabalidad respetando el principio de ética.

7.10 Metodología para generar teoría

Es importante resaltar que uno de los roles del investigador es el de generar un proceso de reflexión frente a su actividad investigativa y que lo lleve a construir teoría. Desde la perspectiva de Myers (2009, citado en (Jabareen, 2009) la técnica requerida para el análisis del proceso de producción de teoría es un continuo juego entre la recolección de información y el análisis. Esta técnica requiere una primera fase en la que se eligen los tipos de texto, las disciplinas y la información empírica existente con relación al estudio. Más adelante, se debe seleccionar la información y categorizarla para continuar identificando y dando nombre a conceptos. Luego, a tales conceptos se les deben atribuir características, atributos y roles. Subsecuentemente, se les debe categorizar para seguir con una fase de agrupamiento de conceptos con similitudes, y de allí, se deben sintetizar y, re-sintetizar para darles sentido dentro del marco teórico dando cuenta mediante un informe de resultados.

A continuación, se pueden observar de manera gráfica las relaciones establecidas entre las diferentes categorías y subcategorías planteadas para este estudio en la red semántica.

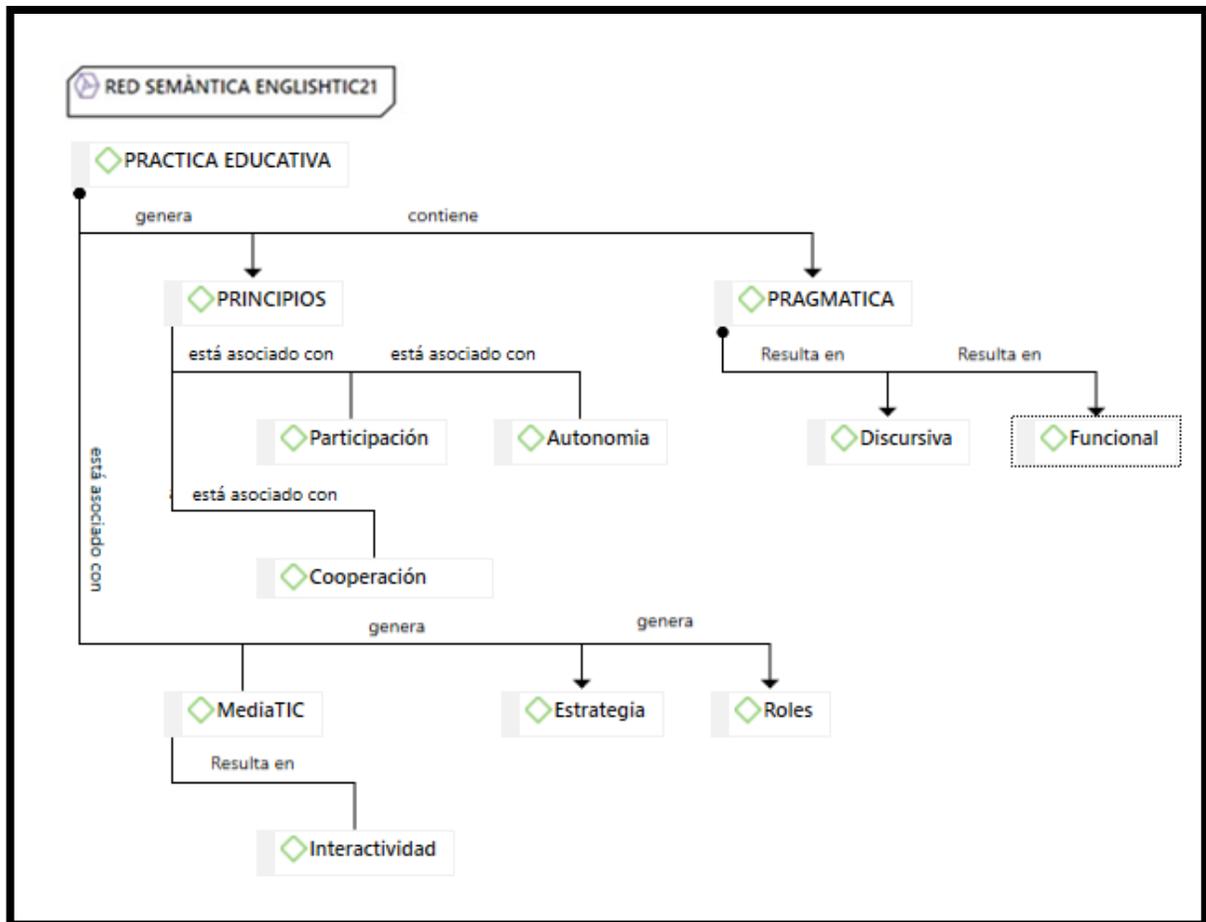


Figura 5. Red Semántica. Asociación de Categorías y Subcategorías.
Elaborada por la Autora

8. Análisis de Resultados

Las siguientes líneas desarrollan el informe de análisis de resultados de un estudio de caso múltiple, con enfoque mixto, para el cual se aplicaron instrumentos de recolección de información de tipo cualitativo y cuantitativo, los cuales son sistematizados y analizados usando el software QDA y Atlas TI para análisis cualitativo, mientras que para el análisis cuantitativo se usa el software SPSS. El proceso de sistematización permitió la categorización de la información y el desarrollo del presente informe de manera descriptiva.

En tal sentido, se presentan tres apartados, obedeciendo a la naturaleza del diseño de caso múltiple, la cual exige la redacción de un informe individual por cada caso, correspondiendo entonces a un primer informe con respecto al análisis de resultados del colegio Rafael Núñez, un segundo apartado que presenta el análisis de resultados para el Jardín Infantil de Ubaté y un tercer informe que comprende el análisis de caso cruzado entre ambas instituciones, dando cumplimiento al cuarto objetivo específico planteado para esta investigación.

Cabe anotar que para la realización de este análisis se utilizan las técnicas de triangulación, ya que de acuerdo con Begley (2018), la triangulación resulta apropiada para la realización de estudio de tipo mixto en tanto permite cotejar la información colectada mediante distintas técnicas e instrumentos de naturaleza cuantitativa y cualitativa, además de conducir a encontrar hallazgos con un alto grado de asertividad dada la reiteración de su aparición en los distintos instrumentos, situación que deriva en fortaleza para la validez de la investigación.

Así mismo, se emplea la técnica de categorización y codificación de la información, mediante software de investigación, lo cual permite además de hacer un análisis organizado de la información por focos de interés, la interpretación y construcción de conceptos fundamentados en información de carácter primario o emergente, teniendo en cuenta que esta técnica es un

ejercicio dinámico a lo largo de la investigación de acuerdo con Argentino y Plata (2010) que alimenta categorías predeterminadas pero también que permite tras la observación del fenómeno, la creación de categorías nuevas o emergentes .

Para el análisis de esta investigación se contemplan en los dos casos A y B, las siguientes categorías : la primera categoría primaria es pragmática, cuyas subcategorías son: pragmática discursiva y pragmática funcional; la segunda categoría corresponde a práctica educativa, cuyas subcategorías comprenden, estrategia y roles; la tercera categoría se denomina principios, la cual contiene las subcategorías colaboración, participación y autonomía; la cuarta categoría corresponde a MediaTIC, en la cual se señala como subcategoría: interactividad. Dichas categorías se convierten entonces en las estrategias para el análisis de la información en los instrumentos de recolección: diario de campo, pretest y post test, encuestas y entrevistas; validados para la investigación. Dada la importancia de la utilización de diferentes instrumentos para la recolección de información en beneficio de la validez interna de la investigación se da paso al procedimiento de triangulación de dichos instrumentos y se desarrolla el respectivo análisis.

La tabla 12 muestra la relación de las categorías desarrolladas en el presente informe, sus subcategorías, la definición atribuida a cada una de ellas

Tabla 12.
Presentación de Categorías y Subcategorías

Categorías	Subcategorías		
Pragmática A1 Competencia para hacer el uso funcional de los recursos lingüísticos (MEN,2006)(MEN, 2006)(MEN, 2006)(MEN, 2006)(MEN, 2006)(MEN, 2006)	Pragmática Discursiva Se relaciona con el trabajo para emitir secuencias organizadas para producir fragmentos	Pragmática Funcional Uso de vocabulario y reglas gramaticales.	
Práctica Educativa “Actividad dinámica, reflexiva que comprende los acontecimientos ocurridos entre los estudiantes y el maestro” (Cabrero, Enríquez y Peña, 2008,p.33)	Estrategia Carrasco (2004), manifiesta que “Se toman en cuenta las técnicas, métodos y procedimientos didácticos que benefician el aprendizaje” (p.83).	Roles Define las relaciones de organización que se observan entre la maestra y los estudiantes y de estos a su vez con sus compañeros.	
Principios Formas de comportamiento o actitudes frecuentes generadas tras el trabajo con el ambiente de aprendizaje	Colaboración Actitud de ayuda en el desempeño con sus pares	Participación Manifestación de disposición al desarrollo del trabajo.	Autonomía Manifestación personal de desarrollo del trabajo a voluntad del estudiante.
Media TIC Comprende uso de los recursos multimedia e interactivos para el desarrollo de aprendizaje dentro del ambiente con mediación TIC.	Interactividad Actividad o intercambio entre un usuario y un artefacto informático. (Minguell, M, 2002)		

Nota: Elaborada por la Autora

8.1 Análisis de Resultados - Caso A

La recolección de información del caso A, tiene lugar durante el primer semestre del año 2017 mediante seis sesiones de clase en su mayoría en el aula de informática, en tal sentido, se inicia con un diagnóstico de conocimientos previos mediante la aplicación de un pretest, se continúa con la implementación del ambiente durante dos meses, posteriormente, se desarrolla

un post test que permitirá verificar la incidencia que se ha tenido en los estudiantes después de la implementación objeto de este proyecto; en cada sesión se usó la técnica de observación directa y se llevó a cabo el registro de información en diarios de campo acompañados de registros filmicos. Dentro de cada categoría se presenta un hallazgo relevante a nivel general en cada caso y se procede a la presentación de cada subcategoría en un recorrido por la experiencia a lo largo de las diferentes sesiones de clase, para lo cual se presenta registros fotográficos, segmentos de algunas interpelaciones en las sesiones por parte de estudiantes, y titulares, figuras con resultados de los instrumentos aplicados y el análisis de los hechos que contribuyen a la formulación de constructos en esta investigación.

8.1.1 Pragmática. Esta categoría se observa desde la definición del MEN (2006) como la idoneidad para hacer el uso funcional de los recursos lingüísticos, la cual considera que se debe desarrollar una competencia discursiva, que ha de ser vista como el desempeño para emitir secuencias o fragmentos organizados de forma verbal; por otro lado, define una competencia funcional que se relaciona con la habilidad para manejar los elementos lingüísticos y las formas de asociarse entre ellos para producir situaciones comunicativas reales, dentro de la investigación se tomaron en cuenta para la observación de la competencia pragmática discursiva, principalmente los diálogos propuestos en cada sesión de trabajo y para la observación de la competencia discursiva, el desempeño de los estudiantes en las actividades interactivas y escritas centradas en vocabulario y gramática; así como el referente estándar de la competencia pragmática A1:

“Hablo en inglés, con palabras y oraciones cortas y aisladas, para expresar mis ideas y sentimientos sobre temas del colegio y mi familia, Participo en conversaciones con pronunciación clara y buena entonación” (MEN, 2006,p.11)

8.1.1.1 Pragmática discursiva. Al respecto de la pragmática discursiva se evidencia que en el primer encuentro del investigador con la comunidad para hacer el acceso a la clase, un reconocimiento del espacio, y de los estudiantes, y su interacción, se observó que los éstos tienen escaso o ningún estímulo de conversación en inglés, ya que la maestra es el centro de la actividad, la clase se maneja en cierto sentido de una manera tradicional (Diario de Campo #1): “La profesora empieza la clase distribuyendo unos cuadernillos y les dice a los estudiantes que copien en el cuaderno las oraciones que ella escribe para que luego hagan un dibujo”, en la clase se observa que no se lleva a cabo ningún estímulo conversacional, los estudiantes se ven limitados al manejo del vocabulario en los cuadernillos .

El análisis de falta de estímulo conversacional en la clase se reafirma con los resultados de desempeño de los estudiantes que se obtienen mediante el diagnóstico de conocimientos previos, dado que en el diagnóstico, los resultados de desempeño de los estudiantes en la pregunta N° 2, la cual requería que los estudiantes organizaran secuencialmente los segmentos de una conversación para completar una diálogo, mostraron una marcada tendencia al mínimo desempeño, logrando concretar uno o dos fragmentos de conversación; así también se observó que los estudiantes, aunque en ocasiones acertaron con la pregunta, no lo hicieron igual con la respuesta, entonces se evidencia que los estudiantes presentan en su gran mayoría escaso o ningún dominio frente a la habilidad de conversación.

La figura 5 presenta la sistematización en SPSS de las respuestas a nivel de grupo. Con respecto a la pregunta N°2; el árbol de frecuencias logrado muestra que la moda, es decir el valor de frecuencias con mayor concentración es dos aciertos, en el cual se concentró el 39,3 % de las respuestas, de otro lado, se muestra que el valor con mínima concentración es el correspondiente a cuatro aciertos, ya que esta frecuencia solo obtuvo el 10,7 %, representado por 3 estudiantes.

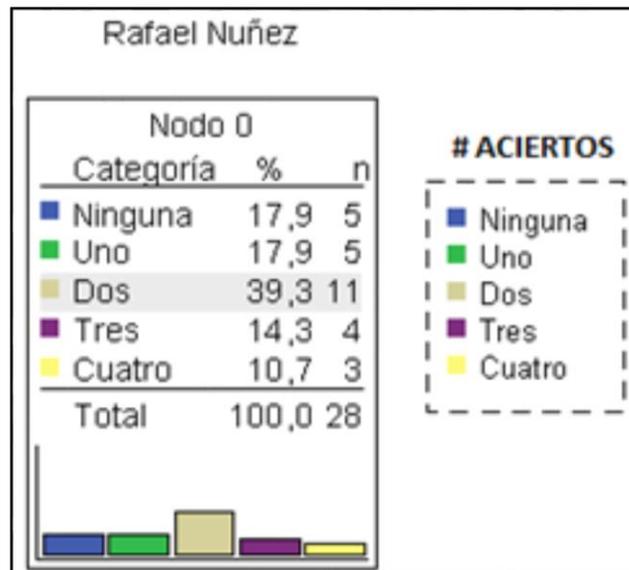


Figura 6. Árbol de Frecuencias Resultados pregunta #2 Pretest, Colegio Rafael Núñez. Elaborada por la Autora

De manera global se evidencia que los estudiantes adolecen de vocabulario, y esto dificulta una parte importante de su desempeño, así también se puede ver que los estudiantes al no tener estímulo de conversación en la clase, que es el único espacio en el que pueden practicar el idioma, no están familiarizados con este tipo de ejercicios, razón por la que esta pregunta para ellos se dificultó y despertó inquietud (Diario de campo N°2): “Los estudiantes se levantaban a preguntar cómo hacer el ejercicio, cuál era el significado de distintas palabras”. Este hecho muestra que los estudiantes no manejan varias palabras, por ende, necesitan acudir a la traducción de términos para llevar a cabo su desempeño, así mismo al manejar palabras de manera aislada y al necesitar de hacer un proceso de descubrimiento de vocabulario, los estudiantes toman bastante tiempo en el ejercicio, las diferentes falencias se reflejan en su bajo desempeño a nivel general para este tipo de requerimiento.

A lo largo de la intervención se logra evidenciar que cuando los estudiantes llevan a cabo

la práctica de los diálogos mediados con TIC, se van haciendo más conscientes de los principios de conversación, (Diario de campo #3): “Los estudiantes inician el diálogo y ya saben cómo ejecutarlo, inician con la observación y prestan atención a la información importante, ya que saben que luego deberán hacer un ejercicio con la información”. La figura 6, muestra una pareja de estudiantes ejecutando la actividad diálogo, en la cual se puede observar que los estudiantes mediante la interactividad simulan un diálogo con alternancia de segmentos de conversación.



Figura 7. Estudiantes ejecutando actividad - Diálogo interactivo, modo Automático. Elaborada por la Autora

A partir de la figura anterior (Diario de campo #3) “ Los estudiantes ejecutan el Diálogo y llevan a cabo varias repeticiones” se puede analizar que a los estudiantes les despierta interés la simulación y su decisión de repetir la actividad varias veces, e tal sentido, se logra entrever que los estudiantes perciben la actividad como un espacio de disfrute, lo cual beneficia positivamente el proceso de aprendizaje , ya que la práctica secuencial y repetitiva va

permitiendo que los estudiantes gradualmente vayan apropiándose de elementos como vocabulario, y en cada segmento completo implicará también que se apropien de reglas gramaticales, de manera indirecta.

Adicionalmente, se puede analizar que los estudiantes muestran disposición e involucramiento con la actividad de diálogo, lo que deriva en que haya interacción con sus compañeros inicialmente guiada por la interactividad, para ser más adelante materializada por ellos mismos. (Diario de Campo #3): “Los chicos ejecutan el diálogo y hacen la conversación tratando de lograr el mismo ritmo de la pantalla”. Este segmento da cuenta de un elemento importante en el diálogo y es el ritmo de la conversación, la interacción que ocurre entre los estudiantes a partir del estímulo por medio de la interactividad, invita a los estudiantes a tener en cuenta elementos como el tiempo y la forma de respuesta, lo que permite desarrollar en ellos la noción del diálogo como una estructura secuenciada, generalmente de pregunta –respuesta, que debe mantener un orden y tiene una función, por ejemplo, saludar y preguntar la información personal; en un sentido más amplio se puede pensar que los estudiantes mediante la interactividad del ejercicio de diálogo están llevando a cabo la apropiación de normas de comportamiento para la comunicación.

Así mismo, se observa que mediante el estímulo del diálogo entre los estudiantes a través de la interactividad, los estudiantes muestran procesos de centralización de atención y autorregulación (Diario de campo # 4): “Los niños están pendientes y listos para tomar su turno en el diálogo”. Este evento permite señalar que la interacción de los estudiantes puede llegar a ser modelada mediante la interactividad, dando cavidad al desencadenamiento de habilidades sociales como parte del proceso de aprendizaje, ya que se puede decir que la habilidad de respetar la toma de turno en conversación y el tomar la posición de oyente o

receptor, son habilidades de la conversación que se transfieren mediante la interacción, lo beneficioso de esta práctica es cómo de manera intrínseca mediante la interactividad los estudiantes pueden desarrollar habilidades alternas.

A continuación, se presenta en la figura 7 (Diario de Campo #4): “Un estudiante que terminó la actividad, inicia el diálogo solo”, dicho estudiante observa el diálogo de manera atenta y por su actitud se puede percibir que el estímulo del diálogo en modo automático le posibilita llevar a cabo la práctica, sin que necesariamente ésta conlleve a una interacción con otro compañero.

En la figura 7, se evidencia que los efectos visuales generan en él tranquilidad, ya que se muestra atento frente a la pantalla, observando cómo transcurre la actividad en modo automático.



Figura 8. Estudiante prestando atención a la secuencia del Diálogo.
Elaborada por la Autora.

La figura 7, permite inferir que al presentar a los estudiantes estímulos de diálogo conversación, así no haya lugar a interacción con un compañero, conduce a generar en los estudiantes simulaciones de actividades cotidianas como lo es el diálogo de aprendizajes interactivos. Por su parte, en la rúbrica de autoevaluación de los estudiantes, las respuestas se concentraron fuertemente en el descriptor: “Expresaron que “realizan el diálogo con ideas y

normas de uso identificadas con claridad”, lo que indica que los estudiantes se han apropiado de la noción de conversación y que manejan las normas de uso, las cuales perciben al ejecutar los diálogos propuestos en cada sesión de clase.

De manera positiva, se evidencia que luego de la implementación del ambiente de aprendizaje EnglishTIC21 y de la familiarización y práctica de los estudiantes de la actividad de diálogo con interactividad, los estudiantes presentan mejoría en sus resultados de desempeño frente al ejercicio de secuenciación de conversación en el post test, mismo ejercicio planteado en el pretest, con contenido diferente, no obstante, conservando la misma estructura.

A continuación, se observa una la figura 8, que despliega el árbol de clasificación de frecuencias de resultados de los estudiantes, que las mayores concentraciones de resultados estuvieron en las frecuencias de tres y cuatro aciertos, las cuales contaron con el mismo porcentaje de respondientes: 35,7 %, mientras que la mínima concentración de respuestas fue para un acierto, con el 10.7 % del total de los respondientes; lo que permite señalar que la exposición de los estudiantes a actividades interactivas de Diálogo, mejora la apropiación de la noción de secuenciación de Diálogo.

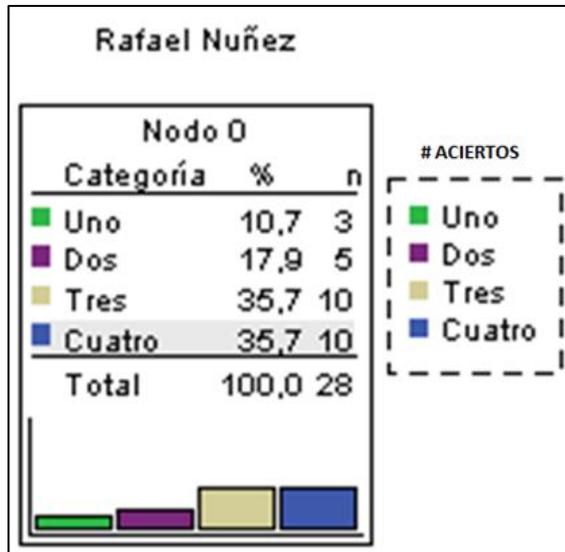


Figura 9. Árbol de Frecuencias Resultados pregunta #2 Postest. Colegio Rafael Nuñez. Elaborada por la Autora

Los resultados presentados en las líneas anteriores, se ratifican con los resultados observados en la rúbrica de autoevaluación administrada a los estudiantes, en la cual los estudiantes en un 62.5% se autoevaluaron con el descriptor Excelente: “Realiza el diálogo de manera independiente, usando diferentes ideas y normas de uso, usando distintas opciones”. Esta frecuencia es seguida por un 16.7 % concentrado en el descriptor” Satisfactorio: “Realiza el diálogo con normas e ideas identificadas” y el restante de las respuestas se encuentra distribuido un 12.5% para el descriptor “ Bueno: realiza el diálogo con parte de las ideas y aplica algunas veces normas de uso , en porcentajes uniformes de 8.3% se encuentran los descriptores “Mejorar : Realiza el diálogo con dificultad, las ideas y normas de uso no son coherentes”.

La figura 9, presenta los resultados señalados anteriormente.

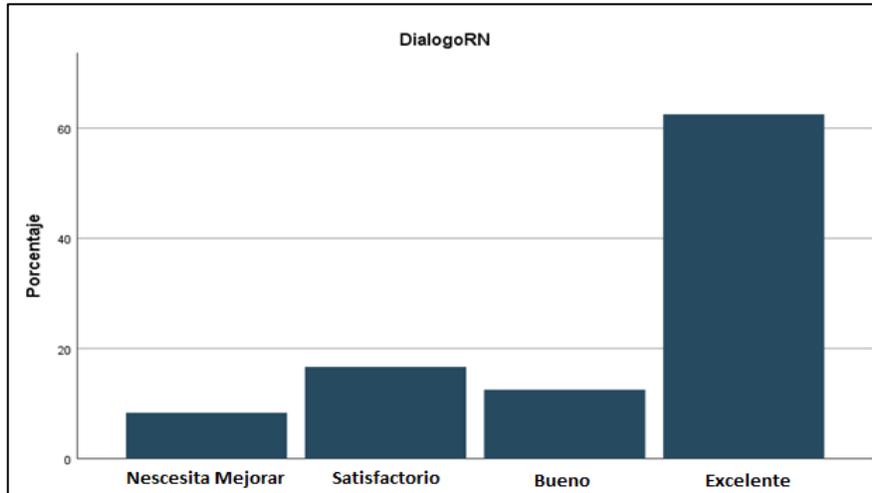


Figura 10. Resultados Rubrica de Autoevaluación, sesión Diálogo. Elaborada por la Autora

Teniendo en cuenta la figura precedente es posible reflexionar que los estudiantes en su gran mayoría perciben que sus habilidades para desarrollar los diálogos con las normas y de manera independiente tuvieron óptimo resultado, lo que conduce a pensar que los estudiantes luego de la implementación conciben un desarrollo importante de sus habilidades en el idioma, hecho que aporta al proceso de aprendizaje ya que si los estudiantes sienten que sus habilidades en el idioma se desarrollan, podría pensarse que mediante la implementación la mayoría de estudiantes lograron apropiación de conocimiento.

Esto último se refuerza con la expresión de la maestra titular (Entrevista semiestructurada, pregunta 3) “¿Considera usted se mejoraron o fortalecieron aspectos de la práctica educativa, a partir de la incorporación de EnglishTIC21, en la clase de inglés? Explico que uno de los aspectos que observaba habían mejorado en la práctica educativa, era que “Aprendieron nuevos conceptos y les gustaba los retos”.

A continuación, se presenta el fragmento de la entrevista semiestructurada señalado en el párrafo anterior.

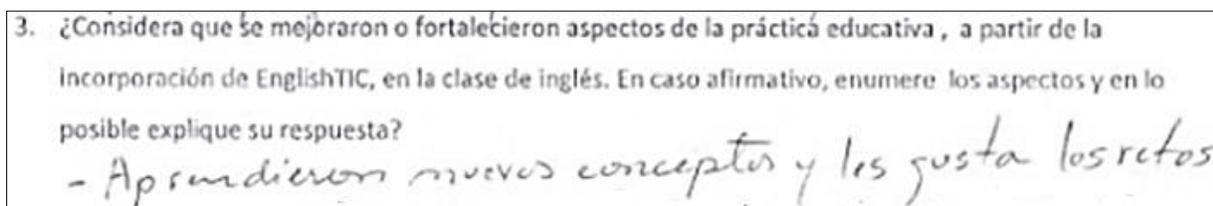


Figura 11. Respuesta a pregunta 3. Elaborada por la Autora

Retomando los resultados de la Figura 9, resulta interesante observar que existe un porcentaje de estudiantes que consideran su habilidad de diálogo requiere o necesita mejorar, puede pensarse que el hecho de que los estudiantes reconocen que hay falencias en los elementos de su producción, es producto de su observación personal frente al desempeño observado en sus compañeros, lo que contribuye al proceso de aprendizaje con información en dos sentidos: el primero, el desempeño de aquellos que consideraron que fue “Excelente”, lo que se vería respaldado por la observación que sus mismos pares hacen y les permite reflexionar sobre su actuar y un segundo sentido se constituirá, en la información de toma de consciencia que tiene los estudiantes de su proceso de aprendizaje y su expresión de necesidad, lo que debería tomarse como un requerimiento hacia el docente para que actúe en búsqueda de estrategias para fortalecer el mejoramiento de los estudiantes cuya autoevaluación sea clasificada como “Necesita Mejorar”.

Este último hallazgo resulta muy relevante dentro de la implementación, ya que tener la posibilidad de que los estudiantes reconozcan en su proceso de aprendizaje que necesitan fortalecer su habilidad de producción verbal en la lengua extranjera, podría atribuirse también al continuo proceso de realimentación en la interacción que tuvo lugar durante la implementación.

Es importante señalar que esta actitud de reconocimiento o conciencia de necesidad de aprendizaje puede mover no solo a los estudiantes, sino también a las directivas de las instituciones a repensar en la posibilidad de ampliar el campo de acción del uso del recurso para el aprendizaje del idioma con mediación TIC, y así también a reforzar en los estudiantes el estímulo de la competencia pragmática discursiva, ya que si los estudiantes perciben dicha falencia o falta, esto constituye una alerta que debe ser mitigada.

8.1.1.2 Pragmática Funcional. Esta subcategoría presenta diferentes hallazgos con relación al uso de vocabulario y reglas gramaticales, para esta etapa los niños manejan el tiempo verbal presente simple y vocabulario relacionado con la familia, actividades del colegio, y actividades diarias.

El grupo a nivel general reconoce o comprende el vocabulario de los miembros de la familia de manera auditiva, en tal sentido, podría decirse que los estudiantes hacen la discriminación del vocabulario relacionado con dicho tema, de manera auditiva o cuando escuchan las palabras relacionadas al tópico señalado, sin embargo, cuando ellos deben escribir las palabras que han escuchado, no demuestran dominio en tal desempeño, sino que recurren al uso de caligrafía como lo harían en su lengua materna, español, este hecho se observó por lo menos en diez de las entregas del pre test.

Ahora bien, la Figura 11 muestra cómo el estudiante aunque realiza de manera correcta el relacionamiento de la palabra *mother* con su referente gráfico, no logra lo mismo al hacer la escritura de la palabra, sino que escribe “*moder*” haciendo aparentemente uso de los referentes de comprensión auditiva con los que cuenta, lo que se puede aducir a falta de práctica o exposición a material de referencia escrito; así mismo sucede con el referente de la palabra *father*, la cual relaciona de manera correcta con el gráfico, pero no logra escribir de manera

correcta, ocurriendo la misma situación, que se puede tomar como cambio de código, es decir que el estudiante usa recursos de su lengua materna, en su desempeño de la lengua extranjera. En este caso en particular el estudiante utiliza los sonidos de su lengua materna para demostrar su comprensión.

De otro lado, la Figura 11 muestra también un acierto en las dos formas: en asociación con el referente gráfico y en la asociación con la palabra escrita; podría pensarse que el relacionamiento con la palabra escrita se da en esta ocasión porque la palabra “*Sister*” coincide en forma sonora, a los equivalentes sonoros en su lengua materna.

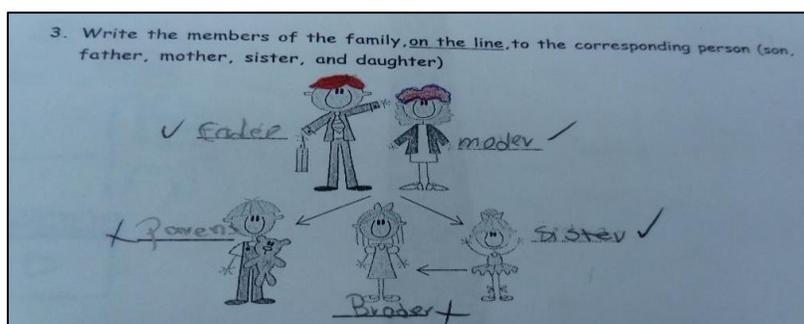


Figura 12. Respuesta de un estudiante en la que se evidencia que reconoce la palabra de manera auditiva, sin embargo, no la reconoce de manera escrita. Elaborada por la Autora

A partir de dicha figura se podría pensar que los estudiantes poseen algunos conocimientos de elementos formales del idioma relacionados con contenidos, no obstante, hay una debilidad notoria en la apropiación de escritura en la lengua extranjera, debilidad que los estudiantes suplen recurriendo a usar su lengua materna como recurso. Lo cual resulta en cierto modo interesante y beneficioso para este estudio, de acuerdo con (Salmon, 2017) el uso de la lengua materna o cambio de código presenta una estrategia de los estudiantes para poder expresar su pensamiento, y en este sentido, esta cualidad de reconocimiento de vocabulario en la segunda lengua y la relación de expresión de pensamiento refleja un proceso de apropiación del

conocimiento.

El análisis anterior se respalda también en los resultados observados en el diagnóstico, en donde se tuvo una concentración de 36 % en ninguna respuesta correcta, es decir en tales casos no hubo desempeño de identificación de forma auditiva con referente gráfico, ni asociación de palabra escrita. Así mismo, se observa que las frecuencias entre una y dos respuestas acertadas recibieron porcentajes iguales, y que tan solo un 7 % de los respondientes logró obtener cuatro aciertos, frecuencia a la que se suman el 4 % de respuestas que lograron cumplir con cinco aciertos; luego se evidencia que los estudiantes a pesar de conocer el vocabulario y tener noción del tema en referencia: “*la familia*” no cuentan con total apropiación de las formas escritas de dicho vocabulario. Luego es factible pensar que los estudiantes requieren fortalecer el trabajo en aspectos formales del idioma. La Figura 12 presenta los resultados obtenidos por estudiantes en la pregunta N.º 3 en el Pretest.

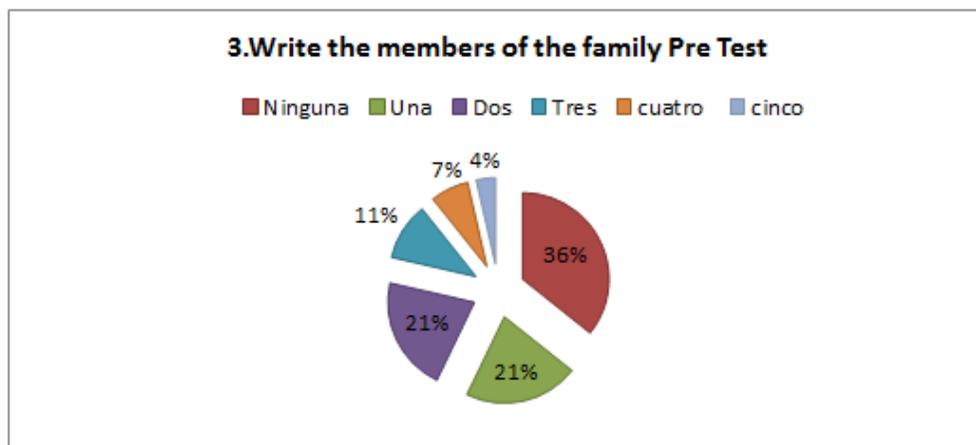


Figura 13. Resultados Pregunta #3 pretest, Colegio Rafael Núñez. Elaborada por la Autora

Durante la implementación se puede observar que los estudiantes empezaron a adquirir la relación de la palabra escrita con el referente sonoro de la misma, como se puede evidenciar en

(Diario de Campo #4) “en el ejercicio de relacionamiento de vocabulario, los estudiantes, organizan las letras de las palabras dadas, a partir de la palabra que escuchan”.

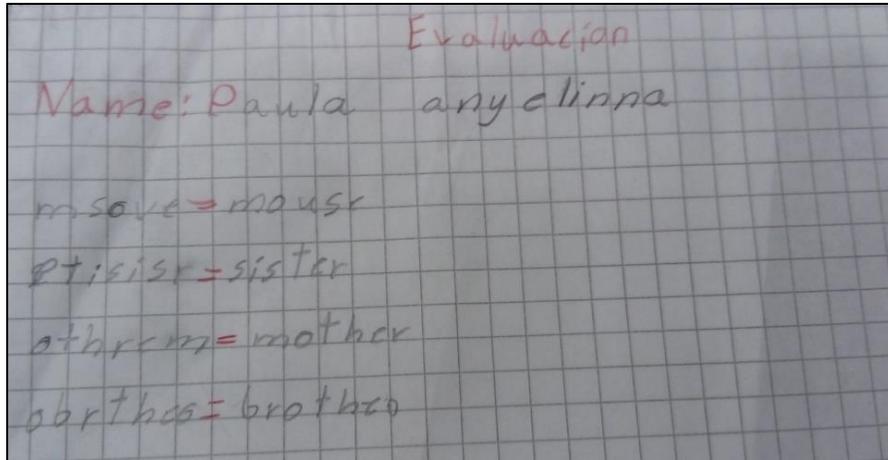


Figura 14. Resultados Pregunta #3 pretest, Colegio Rafael Núñez.
Elaborada por la Autora

El progreso de los estudiantes frente a ésta habilidad puede aducirse a la continua práctica de los educandos con referentes escritos acompañados de la pronunciación de la palabra; así mismo puede atribuirse esa mejoría a las actividades de discriminación de vocabulario en las que los estudiantes debían hacer asociaciones de palabras por grupos o familias de palabras ligadas a referentes de significado y estructuras gramaticales sencillas acorde con el nivel de competencia esperado en los estudiantes; por ejemplo, en la actividad de reconocimiento de los miembros de la familia, la cual se presenta en la Figura 13, se presenta un estímulo visual que busca captar la atención del estudiante para que el educando a partir de la observación pueda desencadenar un proceso de apropiación de recursos formales del idioma, que hacen parte de la pragmática funcional

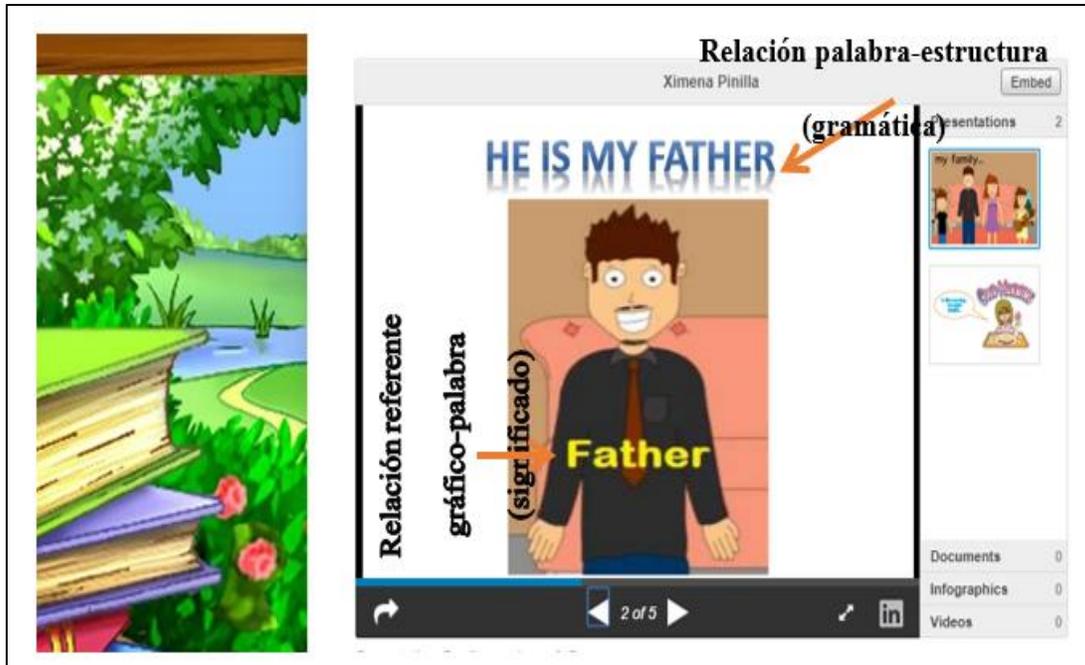


Figura 15. Ejercicio Estimulo Apropriación Vocabulario Actividad - Relacionamiento vocabulario con referentes de significado y gramaticales. Datos obtenidos de EnglishTIC21. Blogspot.com.

Así mismo, es importante resaltar que los estudiantes tuvieron la oportunidad de llevar a cabo trabajos de desempeño para poner a prueba sus conocimientos demostrando discriminación de vocabulario, dichos ejercicios mediante la interactividad, y su posterior realimentación proveían a los estudiantes oportunidades de reflexión frente a sus desempeños y, por supuesto, conducían a la apropiación de conceptos más amplios mediante las relaciones entre las palabras, sus significados y la relación de la construcción (oración) con el referente gráfico.

Para ilustrar esto, se presenta la Figura 15, en la cual una pareja de estudiantes observa la realimentación de su trabajo, frente a la actividad de asociación de grupos de palabras, por medio de la clasificación de vocabulario



Figura 16. Actividad Discriminación Vocabulario, relacionamiento con referentes escritos interactivo. Datos obtenidos de EnglishTIC21. Blogspot.com.

Partiendo de la figura anterior, se puede reflexionar que la apropiación de vocabulario que los estudiantes demostraron se logró mediante la práctica de los ejercicios interactivos y además toma gran importancia en este proceso la realimentación automática que las actividades despliegan al final del desempeño, ya que se trasciende del simple resultado numérico o la marca de incorrecto a la muestra de la respuesta correcta, procurando así un espacio de reflexión para el estudiante, en el que la valoración de su trabajo no se limita a una marca de correcto o incorrecto, sino que el estudiante recibe un estímulo extra que le provee información visual para su aprendizaje.

Así también se puede tomar como factor importante para la apropiación de vocabulario mediante la interactividad, el hecho de que las actividades proveen un espacio de aprendizaje dispuesto con recursos de información direccionados a generar estímulo multi sensorial (audio-óido e imagen-vista) en la experiencia de aprendizaje, lo que se deriva en un proceso de aprendizaje activo en el que el estudiante requiere de focalizar su atención auditiva y visual para

el logro de la actividad.

A pesar de que algunos alumnos posteriores a la implementación continúan presentando falencias con respecto a la apropiación de vocabulario y de estructuras, se puede evidenciar que ya la tendencia de fallo no es marcada sobre la estructura completa, sino solo en la transposición de letras a nivel palabra. No obstante, se debe precisar que, para un muy buen proceso de apropiación de los elementos de la pragmática funcional, se requiere de un mayor trabajo, y a esto se suma la etapa cognitiva en la que se encuentran los estudiantes, que es una etapa en la que apenas están consolidando sus habilidades de seriación, hecho que puede influir.

Para corroborar el análisis anterior, se presenta en la Figura 16 el consolidado de resultados del desempeño de los estudiantes, con relación a la pregunta N.º 3 del Post Test, la cual indaga por el uso de recursos como vocabulario y grafía a nivel léxico.

En la Figura se muestra que posterior a la implementación, la concentración de frecuencia de las respuestas se trasladó a “Cuatro” respuestas acertadas con el 36%, seguido de la frecuencia “Cinco” con un 32% y “tres” la cual obtuvo 14%, dejando unos porcentajes mínimos para las frecuencias “uno” con 11 %, y dos con 7%.

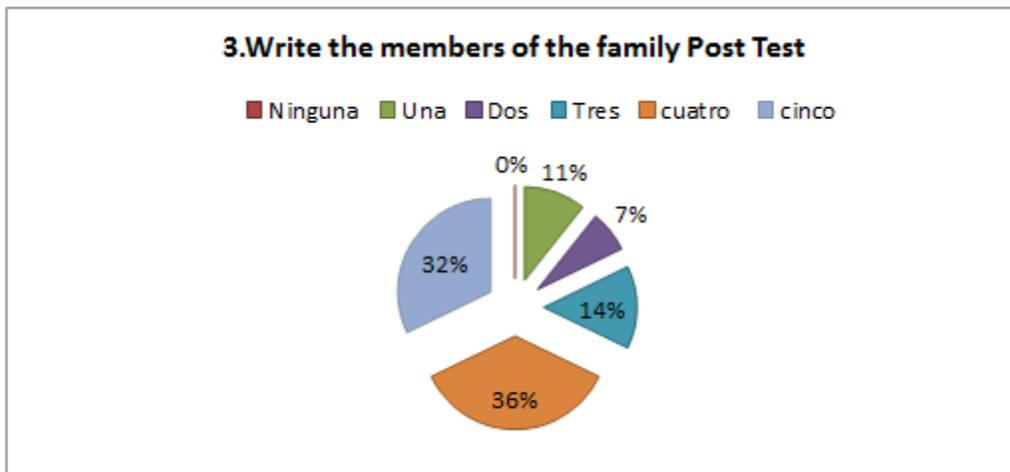


Figura 17. Resultados del Post Test. pregunta#3 Post test.

Evidencia de mejoría de relacionamiento sonido -grafía de la palabra. Elaborada por la Autora

Así entonces, es posible abstraer de los resultados presentados en torno a la competencia pragmática, que dicha categoría tuvo incidencia a nivel de competencia pragmática discursiva en el sentido que los estudiantes mostraron activa participación e involucramiento en las actividades interactivas propuestas para tal fin, evidenciando el reconocimiento de vocabulario, y el reconocimiento de segmentos de conversación como una secuencia; y a nivel de pragmática funcional, al poder concluir que se logró la apropiación de conceptos, manejo de vocabulario y producción de segmentos básicos de gramática.

8.1.2 Práctica Educativa. En este apartado se presentan las observaciones y hallazgos con respecto a la dinámica o interacción que ocurre en el aula y como ésta se refleja en la estrategia de enseñanza de la maestra, así como en los roles representados en el aula.

A nivel de la práctica educativa se evidencia que la reconfiguración del ambiente de aprendizaje presencial con la incorporación del ambiente de aprendizaje mediado por TIC, denominado EnglishTIC21, conduce a una transposición de los elementos que configuran dicha práctica, ya que se deben tener modificaciones no solamente con relación al espacio físico del

aula, sino también al uso de los recursos y medios que posibilitan la transmisión o transferencia de contenidos, así como a las estrategias de enseñanza abordadas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

8.1.2.1 Estrategia. Tras la reconfiguración del ambiente de aprendizaje y ante la oportunidad de usar la mediación TIC como recurso para el desarrollo de la práctica educativa se observa que la maestra centró el desarrollo de la actividad de aprendizaje en la interactividad como estrategia para hacer la transferencia de conocimiento, en consecuencia, se observa que la maestra utilizó como herramienta estratégica, la combinación de los recursos de video con los que inicia cada unidad, con dinámicas de respuesta física para focalizar la atención de los estudiantes (Diario de campo #2,) “ La docente ejecuta el video y pide a los estudiantes hacer los movimientos y cantar la canción, *Stand up, sing and dance, Good morning, good morning...*”. A continuación, se presenta una Figura en la que la docente desarrolla el evento de aprendizaje: captar la atención (evento aprendizaje N°1 Gagné).

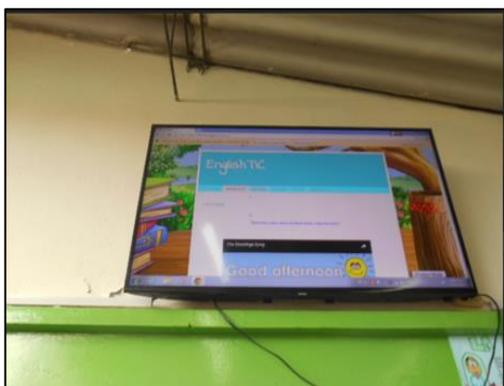


Figura 18. Actividad Respuesta Física comandos EnglishTIC21
Estudiantes participando de actividad de respuesta física centrada en observación de actividades EnglishTIC21 en televisor central. Elaborada por la Autora

La estrategia de la docente de usar los recursos multimedia con ejercicios de respuesta física resulta positiva para el proceso de aprendizaje, ya que se involucra a los estudiantes en una

experiencia de aprendizaje multisensorial (audio, vista y movimiento) que podría señalarse como una estrategia lúdico-educativa que sumerge a los estudiantes en una actividad de comprensión auditiva y la exposición a lectura de manera indirecta, mediante el uso de los recursos multimedia.

Así mismo se observa que la docente usa como estrategia para el desarrollo de la práctica educativa, el acceso al recurso por medio de técnicas de agrupamiento por parejas, en triadas o grupos de cinco; es pertinente señalar que dicha táctica se vuelca en pro del proceso de aprendizaje en varios sentidos, el primero de ellos es generar sinergia entre los estudiantes para sentir tranquilidad en el desarrollo de su trabajo, (Diario de campo #2) “ La profesora pide a los estudiantes hacer parejas, ellos buscan a sus compañeros por afinidad” , los estudiantes al contar con la oportunidad de trabajar con pares de su gusto, se muestran agrados con el trabajo, conversan y tratan de lograr puntos de acuerdo para llevar a cabo las actividades. Podría pensarse que los estudiantes al desarrollar el trabajo con sus pares, centrados en la interactividad logran desarrollar confianza para su producción en el idioma inglés.

Lo anterior se confirma mediante el aporte que hace la maestra titular (entrevista semiestructurada, pregunta N°3), en el que se evidencia que los estudiantes muestran mayor confianza, no tienen miedo de preguntar y manejan los comandos con facilidad. En seguida se se presenta el fragmento señalado.

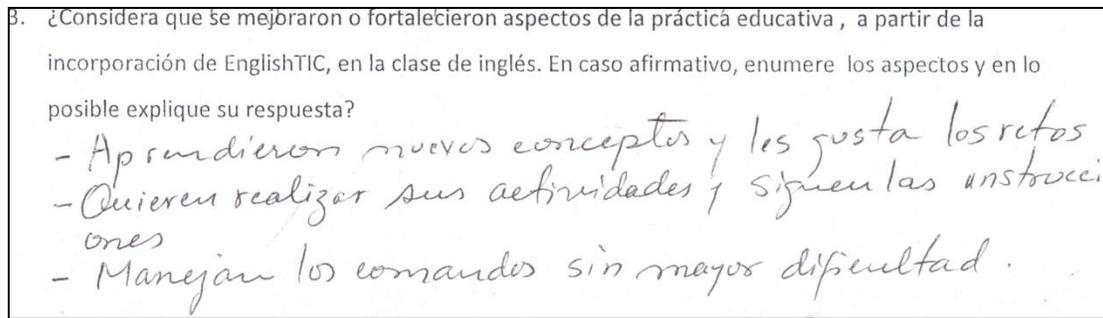


Figura 19. Fragmento Aspectos que mejoraron en Práctica Educativa
Entrevista Semiestructurada profesora titular, Colegio Rafael Núñez.
Elaborada por la Autora

Esta observación de desarrollo de confianza en los estudiantes puede atribuirse a la estrategia de trabajo en grupo, parejas o triadas, ya que se puede pensar que los estudiantes al poder realizar las actividades de manera mancomunada con sus pares, pareciera traspasa la limitante de juzgamiento que indirectamente implica el trabajo con el docente como guía del aprendizaje.

En otro sentido, la estrategia de técnicas de trabajo en grupo beneficia la práctica educativa en lo relacionado a que los estudiantes al llevar a cabo el desarrollo de las actividades con sus pares, se hacen responsables de su proceso de aprendizaje de manera indirecta, ya que éste empieza abordar desde la interactividad su desempeño y el acceso a contenidos con la ayuda de sus compañeros, lo que conduce que se pueda pensar que ésta estrategia es eficiente para transferir al estudiante los eventos de aprendizaje.

Adicionalmente, esta estrategia se hace relevante en la implementación obedeciendo a una necesidad organizacional, dado que en ocasiones se presentaba falta de conexión o falta de equipos por averías, (Diario de campo # 3): “Varios computadores están con poca carga, la maestra pide a los estudiantes trabajar en grupos, mientras busca otros computadores”. Este hecho hace que los estudiantes se muevan a filas o grupos donde haya equipos y a partir de ahí

se observa que cuando los estudiantes trabajan en grupo, generan una micro organización del trabajo para el desarrollo de la tarea y que logran que todos puedan acceder al uso del computador por turnos, además de generar entre ellos de manera indirecta reflexión sobre el desarrollo de la tarea, ya que mientras unos están ejecutándola los demás observan con atención atraídos por los efectos de la interactividad, dejando entrever los estadios de comprensión antes relacionados.



*Figura 20.*Estudiantes participando de actividad de Grupo.
Elaborada por la Autora

En un sentido, se podría también indicar que la interacción de los estudiantes en torno a actividades mediadas por TIC, con sus pares se deriva en un proceso de realimentación en el cual los estudiantes mediante el trabajo en grupo en torno actividades interactivas desarrollan presentación de contenido, ya que ellos señalan entre sí los temas y guían el aprendizaje, en la medida que algunos que tienen una mayor percepción y apropiación muestran a los demás cómo desempeñarse en las actividades y promueven la práctica, dado que entre ellos se corrigen pronunciación y se realimentan frente a las respuestas que se deben proveer en los ejercicios.

De otro lado, es importante observar la estrategia de la docente para utilizar la evaluación automática de las actividades en beneficio de la práctica educativa, ya que los estudiantes al

trabajar en grupo y como lo expresa la docente titular en la Figura 17 (“ Les gustan los retos”), puede asumirse que la docente ve de manera positiva el hecho que los estudiantes al percibir el resultado de su desempeño de manera automática, inmediatamente repiten su actividad como un reto para mejorar sus resultados. Esta estrategia contribuye al proceso de aprendizaje y los eventos 7, 8, y 9 (Proveer Realimentación, Evaluar desempeño, Desarrollar retención y transferencia).

Es positivo observar que la maestra y los estudiantes pueden llevar a cabo la concreción de los eventos de aprendizaje propuestos en el enfoque pedagógico y en consecuencia a nivel del idioma se cumple con las etapas de pretarea, en la tarea y post tarea (Ver Tabla 3 - Relación Enfoque Pedagógico, Estrategia Didáctica).

Desde los hallazgos se puede concluir que la práctica educativa derivada de la interacción, estrategias, y recursos medidos por TIC, beneficia los procesos de apropiación de conocimientos, socialización y reflexión de los estudiantes frente a su desempeño. Este análisis se deriva de la percepción que se logra abstraer también de la opinión de los estudiantes frente a la incorporación de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC al aula, tal como se evidencia en la Figura 20, la cual muestra que el 46 % de los estudiantes considera que la clase mejoró “Mucho” con la citada implementación. A esta apreciación se suma el 21.3 % que expresó que la clase mejoró “Bastante”. Sin embargo, el 7% de los estudiantes considera que la clase mejoró (poco), a este sentir de uniformidad se suma un 3.5% que considera que la clase no mejoró.

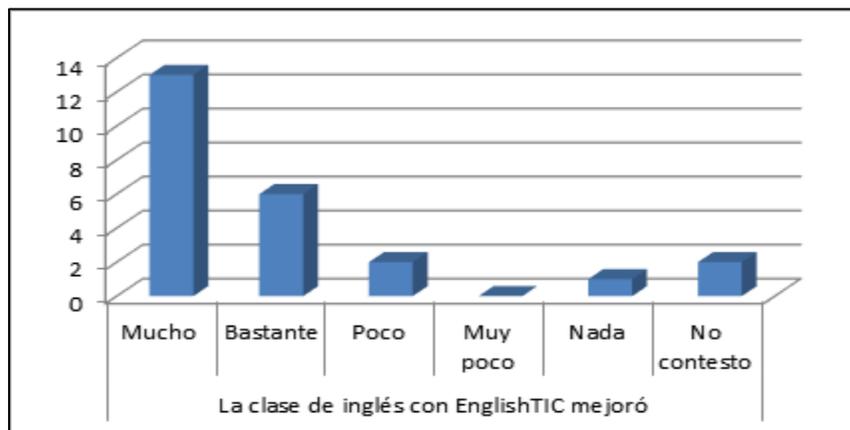


Figura 21. Resultados Encuesta pregunta#2 Encuesta Estudiantes Colegio Rafael Núñez. Elaborada por la Autora

Así entonces es factible señalar que la reconfiguración de la práctica educativa derivada de la incorporación de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC al aula deriva en un proceso de aprendizaje que podría denominarse sociotecnopedagógico, en el sentido que contribuye al ensamble eficiente de la estrategia didáctica, el enfoque pedagógico y el uso de la mediación TIC para posibilitar la apropiación de conocimientos del idioma inglés.

Así también es pertinente mencionar que, tras la reconfiguración de la práctica educativa y la estrategia, se produce una reconfiguración de los roles de maestro y estudiante, que se pueden conocer en la siguiente subcategoría.

8.1.3 Roles. Esta subcategoría se define por las relaciones de organización que se observaron entre la maestra y los estudiantes y de estos a su vez con sus compañeros.

8.1.3.1 Rol Docente. En la reconfiguración de la práctica educativa en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, se observa que el docente sufre un desplazamiento como centro del conocimiento y toma la posición de vigía del proceso de aprendizaje, de curador de contenido y mediador entre los recursos tecnológicos, la interactividad, el contenido y los estudiantes.

En el ambiente de aprendizaje mediado por TIC se puede observar que el rol tradicional del

docente frente a su clase (Diario de Campo #1): “La profesora escribe en el tablero y llama la atención a los estudiantes, para que observen las palabras que ella escribe y las copien), sufre una transformación , ya que el maestro se desdibuja como centro del conocimiento y los estudiantes enfocan su atención en el recurso mediado por TIC como foco de difusión del conocimiento. Enseguida se presenta una imagen en la que se observan los estudiantes desarrollando su trabajo de manera independiente, sin la necesidad de un direccionamiento influyente del docente, como eje regulador del proceso de enseñanza.



Figura 22. Estudiantes e Interactividad
Interactividad como foco de difusión del Conocimiento. Estudiantes trabajando sin influencia directa del maestro. Elaborada por la Autora

El docente se desdibuja como centro de difusión del conocimiento y toma un rol significativo en el diseño de contenidos y desarrollo de actividades interactivas eficientes para lograr las competencias propuestas en su práctica educativa y se posiciona como curador y diseñador de contenidos; este rol se convierte en un factor relevante para el desarrollo de la práctica educativa en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, ya que sobre este rol del docente reposa la calidad de los recursos y contenidos TIC dispuestos para la actividad

enseñanza- aprendizaje, así como la eficiencia y avances que se puedan lograr en el proceso de apropiación de conocimiento; aquí se ha de poner de relieve la habilidad y conocimiento que entonces el docente debe poseer para el diseño de actividades acorde con la edad cognitiva de los estudiantes para producir contenidos que logren el equilibrio entre la carga cognitiva eficiente para los estudiantes y su proceso de aprendizaje y las habilidades digitales que estos deben tener para acceder a los recursos.

En la presente investigación el docente puso a prueba sus habilidades como curador de contenido en la producción de un blog como plataforma para la disposición de las actividades interactivas diseñadas principalmente en el software en línea Educaplay. La Figura 22 deja entrever la autoría del docente.



Figura 23. Actividad Mapa Interactivo The Park. Muestra producción del docente como curador de contenidos. Manejo de recursos Visuales y Auditivos. Elaborada por la Autora

En la Figura 22, aparte de observar la expresión de autoría del docente, lo que se torna interesante, permite reflexionar sobre el uso que el docente logra hacer para desarrollar el contenido correspondiente a la sesión “*The park*” (Diario de Campo #4), “logrando ensamblar las estructuras gramaticales, el vocabulario, la presentación de elementos gráficos y el estímulo de

comprensión auditiva mediante la interactividad”

Así mismo se puede precisar que el docente adquiere el rol de experto disciplinar y TIC, ya que, al centrarse la interactividad como foco de difusión del conocimiento, los estudiantes acuden al docente ya no solamente para preguntar sobre los temas específicamente de la asignatura, sino también para preguntar sobre el uso y acceso a los recursos TIC, como, POR ejemplo, para solucionar problemas de conexión que se puedan presentar. (Diario de Campo # 2): “Algunos estudiantes no tienen conexión en sus equipos y buscan el apoyo en la maestra” los estudiantes consideran a la maestra la experta en el uso del recurso y del artefacto tecnológico o en otro sentido como un proveedor de soluciones ante las dificultades tecnológicas. A continuación, se muestra a la maestra prestando asistencia a los estudiantes en el uso del artefacto por fallas de conexión.



Figura 24. Docente asistiendo fallas técnicas de artefacto, Rol guía de aprendizaje. Elaborada por la Autora

Por último, se puede describir que en la reconfiguración de la práctica educativa en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, el docente se convierte en un vigía del trabajo de los estudiantes, llevando un acompañamiento de manera más personalizada a los posibles requerimientos que pueda tener un estudiante, este rol se torna en una incidencia importante en una clase numerosa, ya que al docente tener la oportunidad de que los estudiantes tengan un centro de trabajo individual, facilita la atención a las dudas de los estudiantes de una manera un

poco más pormenorizada, ya que cada estudiante enfocaba sus dudas en la dificultad que le presentaba la actividad en ejecución, lo que puede contribuir a procesos de apropiación nutrido a nivel personal para estudiante y así poder adaptar su desempeño a su propio ritmo de trabajo. Adicionalmente el docente podrá tener una valoración más individualizada de la apropiación de sus estudiantes, ya que en su rol como vigía puede observar los comportamientos de sus estudiantes y por supuesto su interactividad.

Este hallazgo se respalda con la reflexión que se puede obtener de la afirmación de la docente titular en entrevista semiestructurada, en la que expresa “Aprendieron nuevos conceptos.....Manejan los comandos sin mayor dificultad” este segmento corresponde a una aseveración desde su observación, dado que la docente no cuenta con evaluación o valoración alguna que dé cuenta de este hecho. En seguida se presenta el segmento referenciado

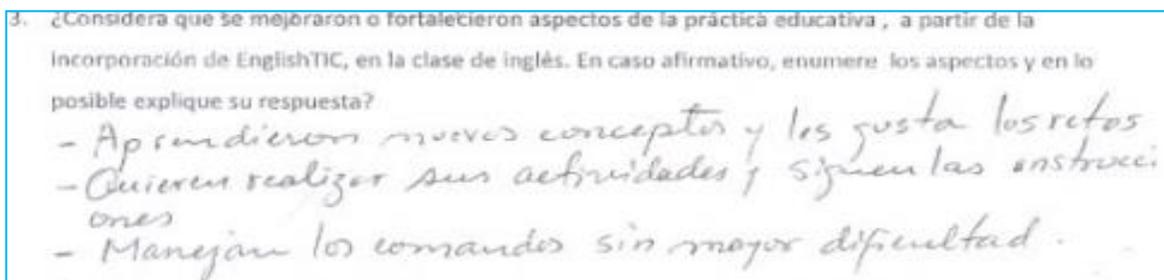


Figura 25. Opinión Docente Titular, Rol: Vigía. Elaborada por la Autora

Adicionalmente es factible decir que el docente en su rol como vigía se convierte también en evaluador, ya que tras la observación éste abstrae las muestras de desempeño de sus estudiantes, la cual se presenta mediante la valoración automática de las actividades interactivas intencionalmente diseñadas por el docente curador de contenidos a fin de direccionar la apropiación de conocimiento y habilidades específicas acorde con la necesidad establecida dentro del proceso de aprendizaje.

Así como el rol docente sufre una transmutación en la reconfiguración de la práctica educativa, es preciso señalar que el estudiante también pasa por un proceso de transformación - análisis que se puede leer en el siguiente apartado.

8.1.3.2 Rol Estudiante. Con respecto a esta subcategoría, es posible describir que los estudiantes toman tres roles principalmente, durante la implementación; el primero es como auto monitor o guía de sí mismo para la apropiación de contenidos mediados por TIC; el segundo es como guía o monitor de sus compañeros y el tercero es como usuario o consumidor de contenidos digitales.

En torno al rol como auto monitor o guía de sí mismo se puede señalar que una vez el estudiante se familiariza con el entorno de trabajo en el ambiente de aprendizaje mediado por TIC mediante el recurso TIC, el estudiante auto dirige su trabajo, (Diario de campo # 4, Estudiantes) “profe puedo seguir con las actividades, ya acabé”, el estudiante tras la exploración de los recursos interactivos dispuestos para su aprendizaje, descubre que puede manejar su propio ritmo, entonces tiene la potestad de autorregular su trabajo. Este rol presentó una ventaja para el estudiante y para su proceso de aprendizaje en el sentido que los estudiantes que desarrollaron los procedimientos de la manera secuenciada y se exploraron las actividades, se dieron tiempo para repeticiones lograban buenos resultados desempeños; en oposición los estudiantes cuyo rol como auto monitor se dio de manera desenfrenada en la exploración de los recursos, que hicieron los ejercicios sin repeticiones presentaron desventajas en su proceso de apropiación de conocimiento.

Entonces se puede señalar que el rol del estudiante como auto monitor de su proceso de aprendizaje, presenta una incidencia positiva en el proceso de aprendizaje, ya que es el emprendimiento para el desarrollo de una importante competencia del siglo 21 que consiste en

“Aprender a Aprender”, no obstante, es necesario que el docente actúe como vigía regulador del proceso para que sean todos los estudiantes beneficiados por este rol y no solo aquellos que son organizados en su actuar.

Esta reflexión se apoya en el comentario de la docente titular quien señala que los estudiantes “sin pedir ayuda realizan su trabajo” (Entrevista Semiestructurada).

Segmento Estudiante Auto Monitor

2. ¿Considera que se mejoraron o fortalecieron aspectos de aprendizaje en los estudiantes con la incorporación de EnglishTIC? En caso afirmativo, enumere los aspectos y en lo posible explique su respuesta?

- Hay mayor interés para participar en las actividades
- Usan con más confianza el computador y sin pedir ayuda realizan su trabajo.

Figura 26. Segmento Estudiante Auto Monitor. Opinión de la Docente Titular, Rol: Vigía. Elaborada por la Autora

El segundo rol del cual es posible hablar es del rol del estudiante como guía de sus compañeros, se observa que los estudiantes que demuestran tener un buen uso del computador desarrollan las actividades de manera más eficiente y rápida, lo que conduce a que estos sean consultados por sus compañeros para llevar a cabo logros similares, (Diario de campo # 2): “Los estudiantes piden explicación a sus pares “usted cómo hizo eso?, venga me explica”.



Figura 27. Estudiante en el rol de Guía
Estudiante indica a sus compañeras como hacer actividad. Elaborada por la Autora

El rol del estudiante como monitor del aprendizaje de sus pares toma relevancia dentro del contexto de aprendizaje, ya que el estudiante que asiste a sus compañeros puede desarrollar una actitud de liderazgo frente a los procesos de apropiación de conocimiento y desarrolla habilidades para compartirlo, es así que el estudiante que solicita la colaboración, se podría decir reconoce su debilidad y busca los medios para satisfacer su apropiación de conocimiento, poniendo una vez más de relieve, la incidencia de la mediación TIC como medio para desarrollar la habilidad de “Aprender a Aprender”

El tercer rol que se puede observar en los estudiantes es el rol como usuario consumidor de la tecnología, este rol en la práctica educativa se identifica en dos dimensiones así: la primera hacer referencia a un usuario responsable que comprende el propósito de la tecnología dentro de la clase y cumple con su fin, es decir respeta el espacio de la clase para usar los recursos dispuestos para el aprendizaje, mientras que existe una segunda dimensión en el rol de consumidor que la de usuario irresponsable en el consumo de la tecnología, ya que hace mal uso de los recursos tecnológicos puestos a su disposición, en razón a que no respeta el espacio como

un encuentro tecno educativo, sino que lo concibe como un espacio tecnológico para su esparcimiento y usa los recursos de manera irresponsable en el momento de la clase; en seguida se presenta una Figura cuya imagen muestra la ejecución de actividades de Lego en el momento de la clase.(Diario de campo#3) “ un estudiante entró a jugar con otros programas y se molestó cuando se le pidió que hiciera las actividades, que debía hacer”



Figura 28. Usuario irresponsable de consumo contenidos TIC
Estudiante ejecutando actividades ajenas a la clase.
Elaborada por la Autora

Teniendo en cuenta la actitud poco constructiva del estudiante, frente a su proceso de aprendizaje y al consumo de las actividades mediadas por TIC, es posible señalar que los estudiantes que demuestran su rol como usuarios responsables de los contenidos y los recursos tecnológicos dispuestos para el aprendizaje de manera responsable, en cierto sentido han desarrollado una habilidad de autorregulación que les conduce a situar su posición de aprovechamiento de los recursos en pro de su aprendizaje, en oposición a aquellos que demuestran el rol de usuario irresponsable, quien no regula su comportamiento para hacer el uso y aprovechamiento indicado dentro de las disposiciones dentro de la práctica, sino que usa los recursos para su simple divertimento, el cual tampoco pudo lograr, en tanto la docente restringe

y corrige este tipo de comportamiento; acción que presumiblemente conducirá a que el estudiante paulatinamente modifique su conducta de usuario irresponsable de los recursos tecnológicos educativos.

Por otra parte, es importante rescatar que, a partir de este rol, los estudiantes están logrando un aprendizaje importante para la vida y es la toma de conciencia frente al uso y consumo responsable de la información en línea y además el centrarse en las actividades y en el momento que se requiere, lo que se puede resumir en hábitos de buen comportamiento y uso responsable del tiempo de aprendizaje.

Para resumir, es importante resaltar que la transmutación del ambiente de aprendizaje presencial al ambiente de aprendizaje mediado por TIC, implica la modificación de los roles tradicionales del docente y el estudiante, ya que exige el involucramiento de ambas partes de una manera más individualizada; así mismo podría decirse que el estudiante adquiere un papel más significativo en su aprendizaje, ya que él puede desarrollar las actividades a su ritmo, se permite las repeticiones que desea y regula en cierta forma su actuar y desempeño, el cual es guiado, respaldado y verificado por el docente, quien actúa como guía y vigía del proceso de aprendizaje así como productor de contenidos y curador de los mismos.

Dada la transformación observada en la práctica educativa tras la mediación TIC, se observa que el modelo de interacción entre los actores del proceso de enseñanza da como resultado la manifestación de unos roles específicos dentro de la actividad enseñanza aprendizaje, relación que permite descubrir el desarrollo de actitudes o comportamientos por parte de los estudiantes, los cuales es importante señalar ya que pueden generarse como principios de comportamiento, que también cobran incidencia en el desarrollo de la competencia pragmática, en razón a ello el siguiente apartado desarrolla la categoría principios.

8.1.4 Principios. Esta categoría resultó como categoría emergente, ya que a partir de la interacción en la práctica educativa se observó que entre los sujetos participantes en la implementación se manifestaron ciertas formas de comportamiento o actitudes frecuentes mediante el desempeño de las actividades de enseñanza aprendizaje; actitudes que se vuelven relevantes como incidencia en el desarrollo de la competencia pragmática, ya que confluyen con algunas de las propiedades de la conversación, como son el principio de colaboración y participación.

8.1.4.1 Autonomía. Este principio se manifestó por parte de los estudiantes al mostrar su capacidad para desarrollar el trabajo por sí mismos, atendiendo a los tiempos presentados por las actividades, manejaban, en su mayoría, el número de repeticiones de una actividad respondiendo a su necesidad por lograr un puntaje óptimo en la ejecución de la misma (Diario de campo # 4, Estudiantes) “ Profesora ya hice las actividades pero toca la de hablar y necesito otro” este fragmento es muestra de un estudiante que ha desarrollado la secuencia y sabe que para hacer el cierre de la sesión debe trabajar con un compañero, razón por la que se dirige a la docente para que le ayude a ubicar otro compañero que haya también acabado y así poder realizar la actividad.

El principio de autonomía, también se puede señalar ha sido observado por la maestra titular quien expresa (entrevista semi estructurada, pregunta N°2, Ver Figura 24): “Sin pedir ayuda realizan su trabajo”, observación que se relaciona estrechamente con el rol del estudiante como auto monitor de su proceso de aprendizaje.

Así mismo podría referenciarse como respaldo a este análisis, el resultado derivado del marcador de participación en la pregunta la rúbrica de autoevaluación. En la siguiente imagen se

ve a los estudiantes trabajando de manera individual en sus computadores, varios de ellos de manera autónoma, actitud que se empezó a evidenciar en algunos estudiantes, con el transcurrir de la implementación (Diario#3): “Algunos estudiantes ya saben la dirección web y entran al blog, en tanto reciben sus equipos inician su explorador e ingresan al blog y comienzan su trabajo, pues ya conocen la dinámica de trabajo.



*Figura 29.*Estudiantes trabajando de manera individual y autónoma en sus equipos.
Elaborada por la Autora

Es importante exaltar que generar autonomía por parte de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje es muy conveniente, ya que podría pensarse que el desarrollo de este principio y la habilidad del estudiante por liderar su proceso de adquisición del conocimiento, se puede considerar un aporte a la habilidad “aprender a aprender”, en tanto que se pudo ver los estudiantes al conocer una fuente de recursos de aprendizaje, toman confianza para la realización de sus actividades y en cierta medida emprende su actividad de aprendizaje de manera autónoma, obviamente guiada por el recurso, que fue dispuesto por la maestra con unos fines de aprendizaje específicos.

8.1.4.2 Cooperación. Este principio en la implementación se puede observar en dos dimensiones: la primera en la ejecución de la actividad de Diálogo, la cual requiere del principio

de cooperación para que ocurra la interacción y una segunda dimensión está definida por la interacción entre pares, ayudándose al logro de las actividades.

Es pertinente señalar que la actividad de conversación mediada por TIC durante la implementación reveló en los estudiantes la apropiación de comportamientos para la interacción, ejemplo de ello es cuando los estudiantes realizaban la actividad de diálogo en donde ellos muestran respeto por el turno del otro, cooperan con la secuencia de la conversación y trabajan de manera colaborativa en parejas para desarrollar la actividad; inicialmente guiados por la interactividad, ejercitación que conducía a finalizar una interacción simulada, a partir de la muestra. La Figura 29 presenta una pareja de estudiantes vivenciando el principio de cooperación a nivel de diálogo.

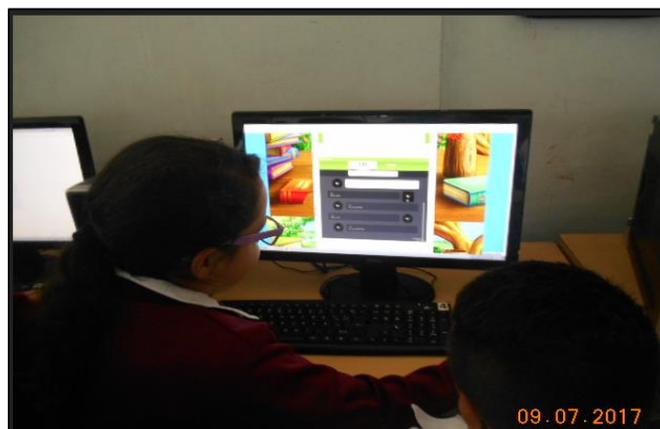


Figura 30. Principio de Cooperación en Diálogo. Trabajo en principio de cooperación, toma de turno y secuencialidad de diálogo. Elaborada por la Autora

La segunda dimensión en la que se puede evidenciar el principio de cooperación es en las situaciones que los estudiantes se reúnen en grupo para llevar a cabo su trabajo en aras de suplir las necesidades de conexión y de acceder al artefacto a falta del recurso físico por fallas técnicas, la cual se refiere a la convivencia, desde la cual se evidencia la aparición del principio de cooperación en situaciones en las que el estudiante actúa en su rol de monitor o guía de sus pares

en el ejercicio de diálogo, cooperando en la interacción, respetando la alternancia de turno a subcategoría, es observable la interacción que los estudiantes desarrollan entre si demostrando una actitud de ayuda en el desempeño con sus pares, ya que en distintas ocasiones y tipos de actividades se ha podido evidenciar la cohesión entre pares para el desarrollo de las acciones, como el apoyo en grupo para llevar a cabo las actividades. (Diario de campo # 4): “En el área de informática, los estudiantes deben agruparse en triadas porque algunos equipos no se logran conectar a internet”.

Este principio también se puede evidenciar en el involucramiento por parte de los actores administrativos (coordinadora académica, área de tecnología, docente titular y estudiantes) quienes están muy prestos a colaborar con la logística para el desarrollo de las sesiones; adicionalmente se puede entender que la receptividad mostrada frente a la implementación es muy positiva (Diario de campo # 1): “La profesora muestra muy buena actitud”. Esto hace referencia a la persona encargada de proveer los equipos para la hora de la clase y verificar la carga eléctrica de los mismos. Así mismo se evidencia colaboración entre los estudiantes (Diario de campo # 3, Docente, abril 2017): “Chicos por favor ubiquen sus puestos para trabajar por grupos con los equipos con conexión” los estudiantes se organizan rápidamente en grupo e inician el trabajo. Los estudiantes se colaboran entre sí, se turnan el equipo y se apoyan en la consecución del logro de las actividades. Entonces es factible pensar que como una propiedad de la interacción con los recursos y la interactividad con el ambiente de aprendizaje resulta el principio de cooperación entre pares y entre los miembros de la comunidad educativa en general. Así mismo y a partir de la cooperación entre los miembros de la población objeto, se observa que existe una actitud proactiva de participación, razón por la que también se ha considerado la participación como principio a partir de esta implementación y se describe a continuación.

8.1.4.3 Participación. La participación se tomó como toda manifestación de disposición al desarrollo del trabajo, ya que aunque todos los estudiantes cuentan con las posibilidades de realizar las actividades con sus equipos, y tienen el acceso a los recursos de mediación TIC, en ocasiones algunos estudiantes se limitaban en su participación de las actividades, mientras que hubo estudiantes cuyo deseo de participación era más notorio y destacable, este principio puede ser atribuible al uso de los recursos interactivos y audiovisuales dentro del ambiente de aprendizaje, (Diario de campo # 2, Estudiantes,): “ Hagámosle al tiempo, quien coge más puntos”, los estudiantes se retan entre si haciendo las actividades, lo que genera de manera indirecta procesos de aprendizaje por medio de la competencia y desencadena su gusto por participar en las actividades.

Así mismo se puede observar que los estudiantes perciben que tienen una actitud de participación positiva al trabajo con EnglishTIC21, esto lo dejan ver en sus respuestas en la rúbrica de autoevaluación en la que el 48 % de los estudiantes consideran que su participación puede catalogarse como buena, 32 % perciben que fue excelente, un 8% opina que se debe mejorar su participación y otro 8% que fue satisfactorio, y hubo un 4% de los participantes que no opinaron.

A continuación, se presenta la gráfica correspondiente al anterior análisis.

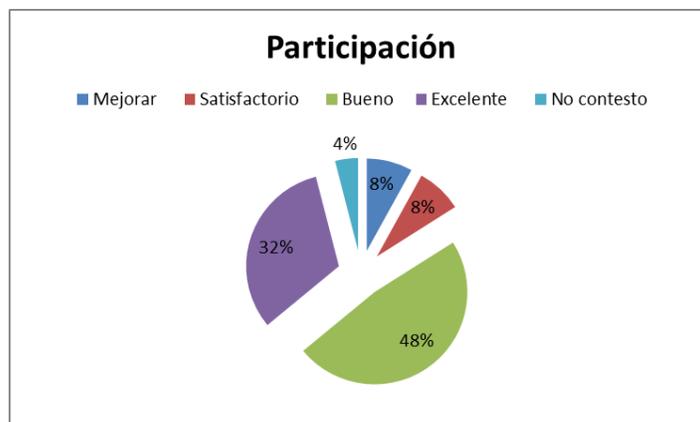


Figura 31. Resultados Autoevaluación.
Participación estudiantes Rafael Núñez. La
Autora

Para finalizar, es posible decir que el trabajo con mediación TIC desencadena la generación de patrones de comportamiento perceptibles desde la interacción entre los sujetos observados, dichos patrones se pueden definir como actitudes reguladoras de comportamientos, las cuales paulatinamente tienen incidencia en el desarrollo de habilidades para la convivencia y la interacción entre los individuos de la comunidad, en razón a ello dichas actitudes se pueden definir como principios.

Ahora bien, reconociendo que la interacción de los individuos se da en torno al ambiente de aprendizaje mediado por TIC, se torna importante observar los recursos TIC y su contribución dentro de la implementación como recurso de la estrategia didáctica. Para abordar el tema de los recursos TIC dentro de la implementación se generó la categoría MediaTIC, la cual contiene la subcategoría Interactividad, siendo ambas objeto del siguiente apartado.

8.1.5 MediaTIC. En esta categoría se observó la mediación como factor para generar comportamientos en de la apropiación de conocimientos, y se muestra la interactividad como eje para el análisis, en tanto se observó que este elemento de la mediación TIC, revistió importante incidencia en el desempeño de la actividad enseñanza - aprendizaje; el siguiente

apartado presenta eventos de acceso, situaciones de interactividad en torno al aprendizaje y uso de los recursos TIC para el aprendizaje del idioma inglés, específicamente la competencia pragmática discursiva A1.

8.1.6 Interactividad. Esta subcategoría se entenderá según (Córica y Hernandez , Aguilar, 2012) como la posibilidad que presentan los medios electrónicos a los usuarios para proveer respuestas y recibirlas desde los medios, de manera simultánea y bajo las mismas oportunidades.

Al observar la interactividad del usuario es importante tener en cuenta las opciones de acceso que el usuario pueda tener al recurso, al revisar la interactividad de los estudiantes durante la implementación desde la base de datos de acceso del blog se observó que los accesos de los estudiantes se dieron principal y casi que restrictivamente desde la escuela, puesto que al observar las fechas y horas de acceso al recurso estos datos coinciden con los accesos hechos desde la clase. La Figura 31, muestra una curva de visitas al blog durante la implementación.



Figura 32. Muestra tráfico de visita EnglishTIC21, primer semestre de 2017. Colegio Rafael Núñez. Elaborada por la Autora

A partir de la anterior figura y observando los picos de visitas, es posible establecer que los estudiantes accedieron al recurso en la clase, y que aunque se encuentra acceso en otras fechas

diferentes a los accesos de clase, estos son realmente muy pocos, no obstante es importante observar la manera en que el tráfico de visitas es creciente, ya que este fenómeno puede relacionarse con la capacidad que iban adquiriendo los estudiantes para acceder al recurso, ya que la tendencia es ascendente desde marzo, mes en el que se inició la implementación, y se observan los accesos que se lograron el primer día de uso del recurso (Diario de campo #2): “Hay varios computadores que no tienen las claves para acceso a internet y hay que agrupar a los estudiantes, para dar inicio a las actividades)”. Observando la Figura 31, se puede ver que el tráfico de las entradas ha tenido un amplio aumento, tendencia que muestra que los estudiantes han tenido apropiación sobre como entrar al recurso y así mismo se podría describir que existe motivación, ya que los accesos a éste se evidencian en el consumo del recurso, confluyendo este evento con uno de los elementos de la práctica educativa que es el rol del estudiante como consumidor de recursos medidos por TIC, para el aprendizaje.

De otro lado, es relevante observar las tendencias de crecimiento en acceso , ya que esto pone de manifiesto una propiedad que se observó en el uso del ambiente de aprendizaje mediado por TIC y es la mediación TIC como factor de flexibilidad para uso del recurso; dada la disponibilidad del recurso en línea, a la docente se le facilita acceder a éste y ponerlo a disposición de los estudiantes desde en el computador, en las Tablet, o retransmitir la actividad multimedia desde un televisor, (Diario de Campo #2): “la maestra accedió al blog desde su celular y ante la demora que se toma el traer los equipos portátiles al aula, decidió transmitir la página por el televisor y empezar el desarrollo de la actividad con el grupo completo”.

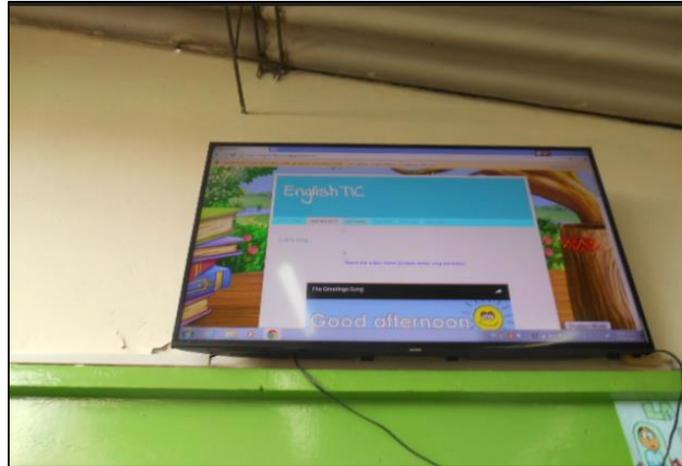


Figura 33. Acceso flexible al recurso de mediación, uso del televisor para realizar la actividad. Elaborada por la Autora

El uso de mediación TIC en el aula con un recurso en línea posibilita el acceso al aprendizaje desde distintos artefactos, que pueden estar al alcance del estudiante, no solamente en la escuela , sino también en casa; por ejemplo, los estudiantes podrán acceder a EnglishTIC21, desde el celular de sus padres y manejar su actividad de aprendizaje, es de notar que el hecho de que el recurso este en línea es beneficioso para la comunidad educativa porque a pesar de exigir conexión a internet que implica una inversión económica, dicha inversión puede estimarse es mucho menos a la inversión que tendría que hacerse en la compra de un material impreso por cada estudiante, como por ejemplo las guías o cartilla de copias impresas que usaron los estudiantes en (Pilotaje).

De otro lado resulta relevante poder relacionar la mediación TIC como recurso, recurso para el desarrollo de las actividades de aprendizaje produciendo estímulo multisensorial en los estudiantes mediante el uso de recursos visuales, auditivos y kinestésicos, lo que a su vez conduce a contribuir con los eventos de aprendizaje descritos en la teoría de comprensión de

Gagné, los cuales se centran en los eventos de percepción selectiva, codificación semántica y respuesta (Ver tabla 1), ya que estos eventos ocurren tras la activación y estado de alerta o atención de los estudiantes para llevar a cabo las actividades.

Este hallazgo se respalda en la siguiente figura, la cual presenta la relación que se puede establecer frente al acceso de los estudiantes a los distintos tipos de actividades dispuestas dentro del ambiente de aprendizaje, dicha relación muestra que los estudiantes muestran mayor acceso a las actividades de tipo “Relacionar”, las cuales en su mayoría comprenden el relacionamiento de referente escrito con imagen o sonido, en un segundo lugar de preferencia se encuentra la actividad “Diálogo”, la cual provee modelos de interacción a los estudiantes, mediante la interactividad, y por último se encuentra el gusto por las actividades “Mapa”, actividad que comprende el uso de recursos de audio, imagen, interactividad, y realimentación automática.

Relación tráfico de accesos por tipo de actividad interactiva

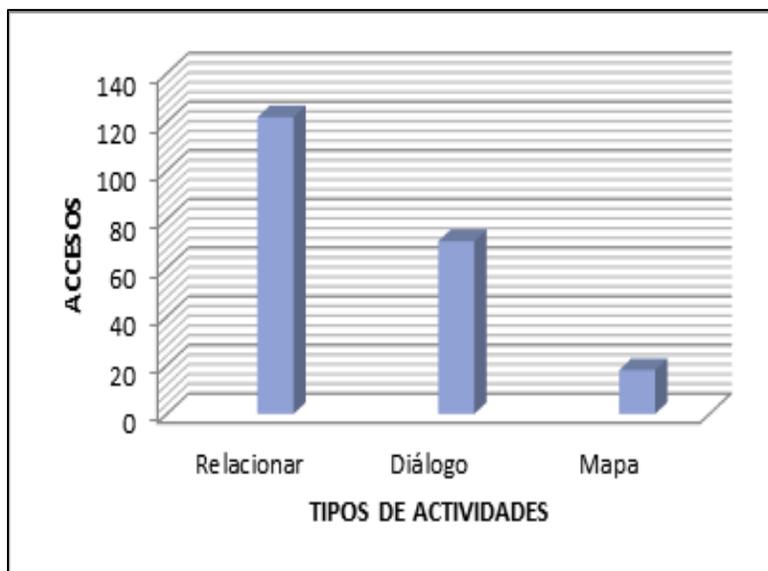


Figura 34. Relación tráfico de accesos por Actividades EnglishTIC21. Elaborada por la Autora

De acuerdo con la Figura 33, se evidenció que los estudiantes hicieron mayores ejecuciones

de las actividades de relacionamiento, estas actividades requerían que los estudiantes llevaran a cabo la selección de imágenes y las relacionaran con frases o palabras, o hacer grupos de palabras, generalmente este tipo de actividades ocurrían posterior a la presentación de vocabulario o estructuras gramaticales, lo que conduce a pensar que los estudiantes realizaban el proceso de percepción selectiva de manera acertada, pues lograron una alta actividad en la interactividad de relacionamiento, la cual busca el desarrollo de la codificación semántica, es decir que el estudiante, tenga una guía y responda un estímulo presentado, que para el caso era la relación de imágenes, sonidos y palabras o frases.

De otro lado y de manera positiva, se encuentra que los estudiantes tuvieron un buen número de ejecuciones de la actividad de diálogo, actividad relevante para el desarrollo de esta propuesta educativa en dos sentidos principalmente: primero, porque este resultado muestra que los estudiantes presentaron una buena acogida de los eventos destinados para desencadenar el evento de “respuesta”, el cual supone el desempeño del estudiante tras la comprensión, y segundo, porque se evidencia que los estudiantes cumplieron con las fases de la estrategia propuesta para el ambiente de aprendizaje, que es el aprendizaje por tareas, la cual comprende tres fases, pre tarea, durante la tarea y post tarea, la ejecución del diálogo muestra que los estudiante cumplían con las fases y los eventos sobre los cuales se diseñó el ambiente de aprendizaje, y lo más importante es entonces que se puede decir se cumplió con el proceso de comprensión propuesto.

En la misma relación de eventos de comprensión con tipos de actividades, se evidencia que los estudiantes hicieron en menor medida, las actividades de expectativa, ya que la actividad de mapa era una actividad de exploración en la que no tenían información escrita como estímulo, sino que debían ubicar opciones propuestas por la actividad y ubicarlas en el mapa, este hecho

podría atribuirse a que este tipo de actividades no generaban puntos o reconocimiento del desempeño, sino que buscaban proveer instrucciones o información, luego es factible decir que a los estudiantes las actividades que les generan mayor interés son aquellas que ponen a prueba sus destreza y generan un reconocimiento, en oposición a actividades que generan o exigen mayor involucramiento de la atención.

Esta última información se fundamenta en la observación que se puede hacer también en la interacción de los estudiantes, tras la obtención de una realimentación positiva frente al desempeño de una actividad puntajes y cumplir con tiempos para el logro del objetivo, “se observa que (Diario de campo # 3): “Los estudiantes comparan sus resultados y se dan a la tarea de mejorar su desempeño de manera inmediata, proponen entre ellos repetir las actividades para ver quien logra mejor puntaje”.

El patrón de la interactividad como generador de motivación en la práctica educativa es ratificado por los resultados obtenidos en la encuesta a estudiantes realizada al final de la implementación, el cual frente a la afirmación N° 4: “Las actividades de EnglishTIC21 le agradan”, según muestra la Figura 34, se evidencia que la mayoría de estudiantes concentraron sus respuestas en “Mucho” con 79.2 % seguido por un porcentaje de 12.5 % concentrado en el agrado descrito como “Bastante” y, las frecuencias poco y muy poco cada una con un 4.2. % de concentración.

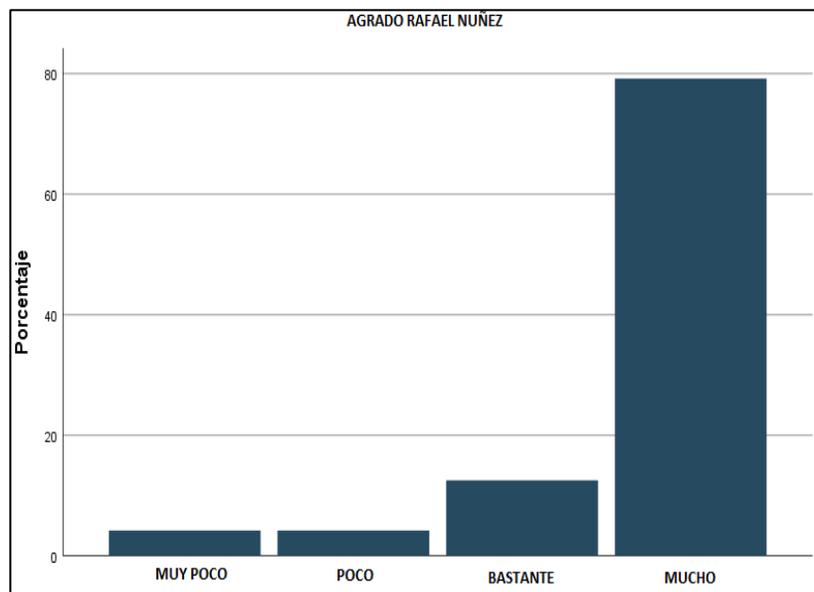


Figura 35. Resultados Encuesta Estudiantes. El agrado expresado por los estudiantes se relaciona como motivación por el aprendizaje con mediación TIC. Elaborada por la Autora

Así mismo se puede afirmar que desarrollar la actividad de enseñanza aprendizaje con mediación TIC, genera en los estudiantes participación, como se había relacionado anteriormente en el apartado de principios y esto es algo que se hace perceptible también para la docente titular, quien menciona en entrevista semiestructurada: “Que le gustaría continuar trabajando con el ambiente de aprendizaje mediado por TIC, ya que considera la incorporación de las TIC en hace los procesos de aprendizaje más interesantes y significativos”; luego es factible pensar que la mediación como factor de motivación para procesos de aprendizaje actúa tanto en los estudiantes, como en la docente.

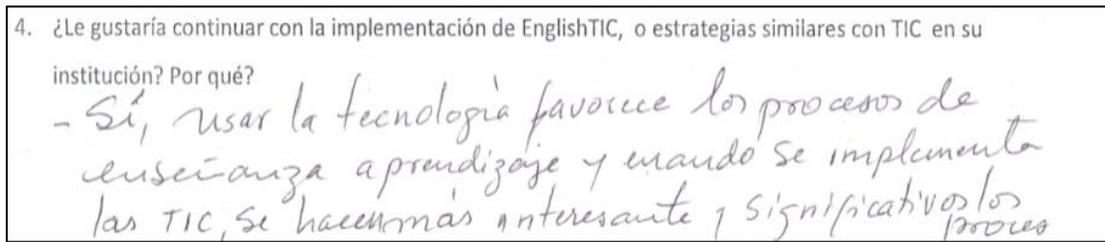


Figura 36. Fragmento Entrevista Semiestructurada Respuesta de maestra titular a entrevista semiestructurada.

Elaborada por la Autora

De acuerdo con lo observado se puede atribuir que la incidencia de las TIC como elemento de motivación recae en la posibilidad de proveer a los estudiantes una actividad de aprendizaje multisensorial (oído, vista, movimiento) que conduce a un proceso de enseñanza en donde el estudiante toma un rol activo.

De otro lado, se debe comentar que el uso de los recursos TIC, permitieron sobrepasar una limitante que se encontró en el inicio de la implementación y era la molestia que los estudiantes sentían cuando la maestra hacía toda la clase en inglés (Diario de campo# 1): “Profe no hables en inglés porque es muy difícil”, no obstante cuando los estudiante accedían al blog desarrollaron su trabajo, y hacían las actividades, aun cuando el blog y sus recursos están completamente en Inglés, es de anotar que con el transcurrir de las sesiones se fue venciendo la creencia que no entendían ya que la facilidad de acceso a las actividades permite desarrollarlas de manera casi que intuitiva y esto es gracias a que en el ambiente digital se puede disponer de imágenes que hacen que el estudiante use su intuición en la lectura de iconos o la observación de la interactividad para adaptar su comportamiento al desempeño requerido para las actividades en el blog.

El evento anterior se convierte en un factor relevante para la investigación, ya que se puede analizar que la mediación TIC permite al estudiante desarrollar habilidades de lectura de

imágenes, para poder realizar su trabajo; así mismo como lo conduce a desarrollar una actitud proactiva en resolución de las actividades mediante la opción de explorar diferentes recursos, habilidad que para el contexto digital de hoy y la sociedad de la información resulta de gran importancia, ya que se puede pensar que la introducción de la mediación TIC a los procesos de enseñanza forma a los estudiantes para el contexto de multilateralidad que trae consigo la sociedad del conocimiento.

En atención a esto último, es destacable que la mediación TIC permite la incorporación y práctica de las habilidades de comprensión auditiva y lectura en el idioma inglés de manera indirecta, ya que al estar expuestos los estudiantes a actividades en las que se utilizan recursos audiovisuales, en los que se desarrollan fragmentos del idioma usando como estímulo la palabra escrita acompañada de estímulo auditivo, se podría pensar que además de trabajar el Diálogo como recurso para el desarrollo de la competencia objeto, el estudiante está desarrollando su habilidad de comprensión auditiva y a la par su habilidad de lectura. Para ilustrar la anterior reflexión, la Figura36 muestra un estudiante, quien está recibiendo el estímulo del diálogo en su estructura (simulación), puede escuchar los fragmentos, y además puede leer el contenido de los fragmentos, esto gracias a que el ambiente de aprendizaje mediado por TIC permite mediante el uso de recursos auditivos y visuales el diseño de experiencias multisensoriales de aprendizaje.



*Figura 37.*Estudiante Experiencia Multisensorial (Audio, Vista, Interacción) Estimulo habilidad comprensión auditiva, lectura. Elaborada por la Autora

Resumiendo, se puede comentar que la categoría MediaTIC, en el caso A, se ve estrechamente relacionada con el desempeño de comprensión y aprehensión del conocimiento de los estudiantes en el sentido que favorece los eventos de decodificación semántica y respuesta gracias a la interactividad; adicionalmente la ventaja de usabilidad de un recurso en línea, que puede ser accedido desde distintos tipos de dispositivos, que se encuentren al alcance del maestro o incluso del mismo estudiante, favorece la disponibilidad y abarata el costo de recursos para la creación de actividades dentro de la práctica educativa.

Así mismo, se puede señalar que el uso de recursos auditivos y visuales que permite la mediación TIC genera experiencias de aprendizaje multisensoriales que conducen a generar motivación en los estudiantes y a su vez desencadena una actitud de participación y aprendizaje activo, beneficiando los procesos de apropiación.

Para finalizar el análisis de información con respecto al caso A, es posible señalar que la implementación del ambiente de aprendizaje mediado por TIC: EnglishTIC21 en el caso A

presenta hallazgos importantes con relación al fortalecimiento de la competencia pragmática A1 a nivel discursivo, y con respecto a la práctica educativa se percibe el desarrollo de factores como cohesión de grupo mediante la interacción en las actividades propias del ambiente de aprendizaje, así mismo es posible observar que la mediación TIC es recibida positivamente por los estudiantes y por otros actores que hacen parte de la comunidad educativa.

De tal manera que se puede concluir que la práctica educativa tras la incorporación de un ambiente de aprendizaje mediado con TIC implica una reconfiguración en el desarrollo de las estrategias didácticas para hacer un uso eficiente de los recursos TIC en pro del aprendizaje y esto a su deriva en modificaciones en los roles tradicionales de los actores en el proceso de enseñanza, situando al docente como vigía, curador de contenidos y experto disciplinar y TIC, así mismo el estudiante adquiere un rol como responsable de sí mismo en algunos procesos como la apropiación de conocimientos, el consumidor de contenidos TIC y como monitor o guía de sus pares.

8.2 Análisis de Resultados Caso B

La recolección de información del caso B, se dio en el segundo semestre del año 2017, los estudiantes participantes provenían de poblaciones cercanas al centro de la ciudad de Ubaté, dicha implementación con el caso B, tuvo lugar durante 5 sesiones de clase, entre los meses de septiembre y octubre, se decidió hacer la intervención disminuyendo una sesión, en tanto se estimó que la implementación con el caso B, de acuerdo con Yin (2006), el uso de un segundo caso conviene para fortalecer y aumentar la observación de la unidad del primer caso, o bien podría cubrir información que ayude a comprender mejor la información colectada, así entonces este reporte muestra hallazgos en las categorías relacionadas en la tabla 4, destacando principalmente aquellos elementos representativos que fortalecen los hallazgos presentados en

el reporte de resultados del caso A.

8.2.1 Pragmática. Esta categoría se observa desde la definición relacionada en la tabla N° 12, en la cual se tienen en cuenta dos vertientes para esta categoría, primero uso funcional de los recursos del idioma inglés que desde los resultados a nivel general del pre diagnóstico muestra que los estudiantes manejan vocabulario básico relacionado con los miembros de la familia, algunas preposiciones y formulas lingüísticas, no obstante, el (Diario de campo# 2): “ Los estudiantes preguntaban a la profesora, como completar la actividad, conocen las palabras , pero parece que no entendían como ponerlas para que se viera la conversación” , este tipo de actitud de inquietud de los estudiantes frente al ejercicio dado muestra tímidamente que la noción de orden de conversación en los estudiantes, no les es familiar; algunos de ellos completan el ejercicio mostrando duda, tal evento corroboraría el hallazgo relacionado con la presumible falta de estímulo de conversación en el idioma inglés o en la segunda lengua.

Al respecto de la anterior reflexión se encuentra que los resultados de desempeño de los estudiantes en el pretest corroboraron dicha información; a continuación, se introduce la figura que despliega los resultados obtenidos por los estudiantes en el ejercicio cuyo objetivo era desarrollar las líneas de una conversación. En la Figura se puede observar que la mayor concentración de resultados aparece en la frecuencia “Ninguna” con un 35.7%, lo que evidencia que los estudiantes, requieren mayor trabajo o estímulo en patrones de conversación , dado que un amplio número de estudiantes no logró obtener una sola respuesta correcta, teniendo en cuenta que a esta frecuencia de bajos resultados habría que sumar el 28.6 % de respuestas de estudiantes que lograron tan solo de un respuesta acertada, hecho que respalda la premisa de la necesidad de estímulo en aras de fortalecer la habilidad de diálogo en el idioma inglés; a pesar que la concentración del 14.3 % de respuestas en la frecuencia “dos” refleja que un porcentaje

importante logró la concreción de dos respuestas , esto no es significativo, si se tiene en cuenta que éste resultado sumado a 7.1% concentrado en “tres” respuestas, no supera la suma de las concentraciones mayores , cuya suma es de 57% de desempeño bajo, dejando claro que más de la mitad de los estudiantes del curso, no tienen apropiación al respecto.

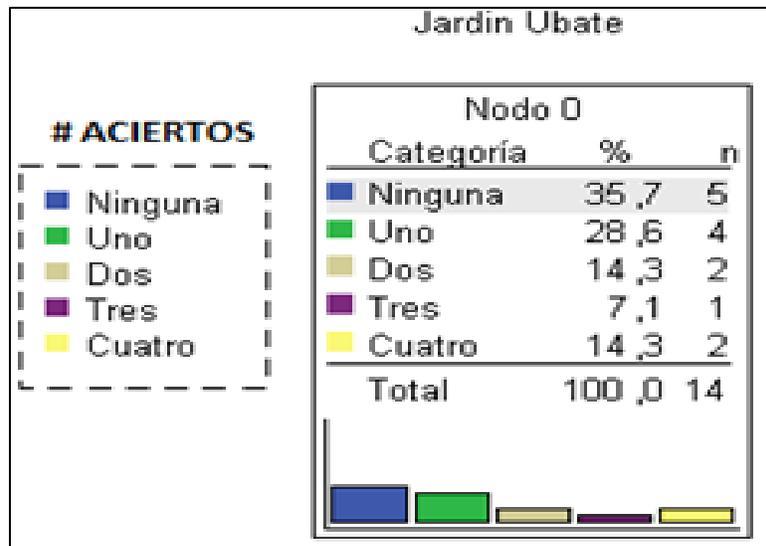


Figura 38. Resultados Pretest, pregunta N°2, Jardín Infantil Ubaté.
Elaborada por la Autora

No obstante, se observa que los estudiantes tienen buena pronunciación de palabras aisladas y conocen la forma correcta de escribir preposiciones y algunos verbos.

8.2.1.1 Pragmática discursiva. La segunda vertiente de la competencia pragmática, al respecto en el caso B, se observa que la clase al manejar un número menor de estudiantes pareció propiciar un ritmo de trabajo más rápido ya que según él (Diario de campo #2) la maestra dio las pautas a los estudiantes para hacer el diálogo y luego de la segunda repetición empezó a llamarlos por parejas para revisar su desempeño. Este evento dentro de la clase presenta una importante contribución a la observación del desempeño discursivo de los estudiantes, en tanto se puede pensar que, en este caso al tener un número menor de estudiantes, la docente puede

llevar a cabo un acompañamiento más preciso en la fase de post tarea, la cual contiene los eventos de evaluar desempeño y fortalecer retención y transferencia de la tarea. Es importante rescatar que la decisión de la maestra de organizar a los estudiantes en parejas y optar por convertirse en evaluador director de dicha actividad, coadyuva al fortalecimiento de patrones de pronunciación, entonación y ritmo, que la interactividad no puede proveer.

A nivel discursivo resulta alentador observar que la maestra no se limita a la interactividad del recurso como estimulador de la conversación, sino que conduce a los estudiantes a la verificación de su aprendizaje mediante la interacción real y realimentada, cumpliendo así con la fase de cierre contemplada para unidad (Diario de Campo #3) “La profesora, llama a los estudiantes a hacer la conversación frente a ella”. La Figura 38 muestra dos estudiantes llevando a cabo una interacción como cierre de la unidad.

Este tipo de interacción privilegia y cumple también el modelo de evaluación planteado, ya que la evaluación autentica requiere la verificación del desempeño en la interacción real del estudiante y en contexto.



Figura 39. Estudiantes en Interacción Real, fase post Tarea, eventos de evaluación de desempeño, retención y transferencia de tarea. Elaborada por la Autora

A lo largo de la implementación se pudo observar que los estudiantes iniciaron el desarrollo de una actitud positiva frente a la actividad discursiva, ya que cuando se iniciaba la actividad de diálogo, pareciera que se sentían retados en ocasiones a contestar más rápido que la secuencia que daba el computador, hecho que permitía que los estudiantes llevaran a cabo procesos de interiorización de líneas de diálogos cortos por ejemplo (Diario de Campo #3). Los niños aprendieron en su mayoría (*How many hats are there? Rta: number*), se observa que los estudiantes en su mayoría adquirieron la noción de pregunta de cantidad, cuando se usan objetos contables, así mismo se evidencia el proceso de estimulación de aprendizajes previos recurriendo al uso de los números, para lo cual la maestra al inicio de la actividad enfatizó el uso del video.



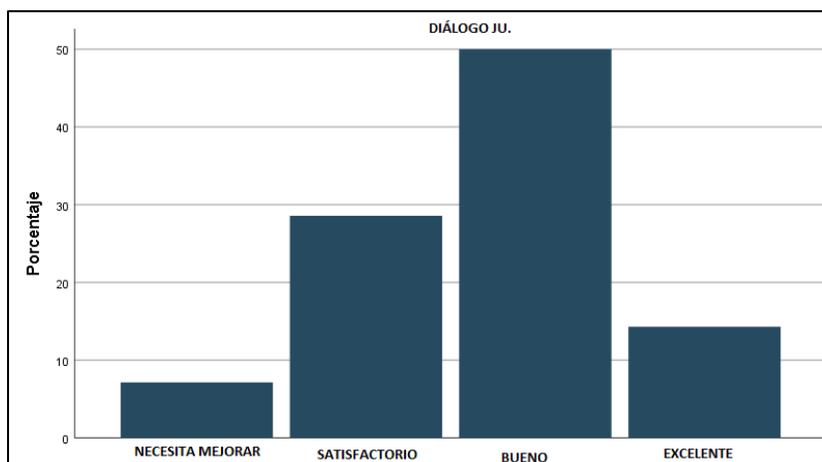
Figura 40. Introducción de Unidad Uso del Video. Evento Aprendizaje: Captar atención, informar objetivos a estudiantes y estimular conocimientos previos. Elaborada por la Autora

La Figura anterior describe un momento clave dentro de la implementación, ya que la maestra para el inicio de esta unidad, que es un tema cuyo contenido es exigente confió en el video como recurso para captar la atención de los estudiantes y así iniciar la introducción del tema, lo que redundó en que los estudiantes en el desarrollo de las actividades interactivas mostraran buenos resultados en torno al aprendizaje de la pregunta y la respuesta esperadas, así como del vocabulario.

A partir de lo observado en la Figura 39 y el análisis, es posible decir que la interactividad y los recursos de imagen y sonido o multimedia pueden contribuir en los procesos de aprendizaje en el sentido que al estimular los sentidos de la vista y oído pueden desarrollarse espacios importantes de concentración de los estudiantes en torno al desarrollo de una tarea.

Este análisis se apoya también en la opinión de los estudiantes frente a su autoevaluación con relación al diálogo. La Figura 40, muestra que el 50% de los estudiantes consideró que su desempeño en el diálogo fue “Bueno”, a esto se suma el 14.3 % que consideró su desempeño excelente, mientras que un 28.6 de los estudiantes opinó que su desempeño fue “Satisfactorio” y

un 7 por ciento piensa su desempeño en este aspecto debe mejorar.



*Figura 41.*Resultados Encuesta. Elaborada por la Autora

De acuerdo con las observaciones en torno al desarrollo de las actividades de Diálogo, conducentes a evidenciar el trabajo de los estudiantes como su desempeño final o tarea en cada sesión, es pertinente señalar que la interacción favorece la concreción de las tareas designadas para las distintas unidades, no obstante, este recurso debe ser monitoreado por la maestra, ya que en este tipo de ejecución los estudiantes producen sus respuestas con entonación, pronunciación y patrones de ritmo, que deben ser cuidados para favorecer la comprensión en las habilidades de producción de un idioma.

Así mismo la maestra titular en la entrevista semiestructurada, expresa “la interacción es completa ya que obtienen respuestas inmediatas”, la Figura 41 presenta el fragmento relacionado.

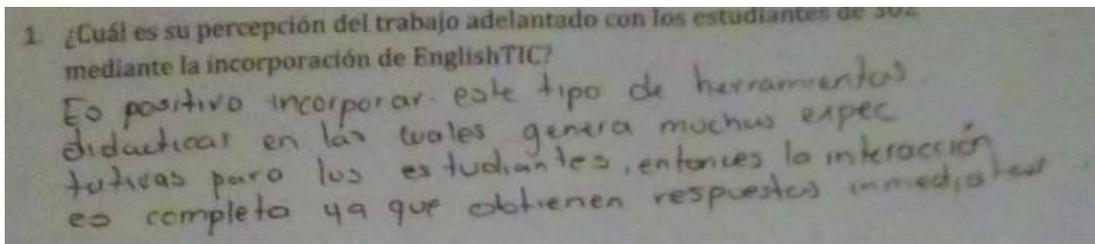


Figura 42. Opinión Docente Titular al respecto de la Interacción. Recibir respuestas inmediatas hace más completa la interacción. Elaborada por la Autora

A partir de la opinión de la maestra se puede señalar que ella considera que los estudiantes al poder visualizar las respuestas de manera inmediata pueden llevar a cabo la interacción de una forma quizá más consistente, ya que la simulación de una conversación en lo que corresponde a proveer fórmulas de interacción a los estudiantes, en este caso especialmente, a esto podría atribuirse la mejoría que los estudiantes al cabo de la implementación presentaron en el post test.

La Figura 31 muestra los resultados de desempeño de los estudiantes obtenidos en el desempeño de la pregunta N°2 del post test. En la figura se evidencia un vuelco importante de la concentración de las respuestas en comparación a las respuestas en el mismo ejercicio en el pre test, ya que para esta última prueba las respuestas de los estudiantes se centraron mayoritariamente en “cuatro” aciertos con el 35.7 %, seguido del 28% concentrado en “tres” respuestas correctas, aunque el porcentaje de respuestas en “un” acierto 21.4% es mayor que el porcentaje concentrado en la frecuencia “dos” aciertos, esto no resulta significativo, ya que al sumar el total de concentraciones entre respuestas cuatro, tres y dos” se evidencia una notable mejoría, así mismo se observa que la frecuencia , “ninguno” no aparece, en razón a que no hubo participación en esa frecuencia.

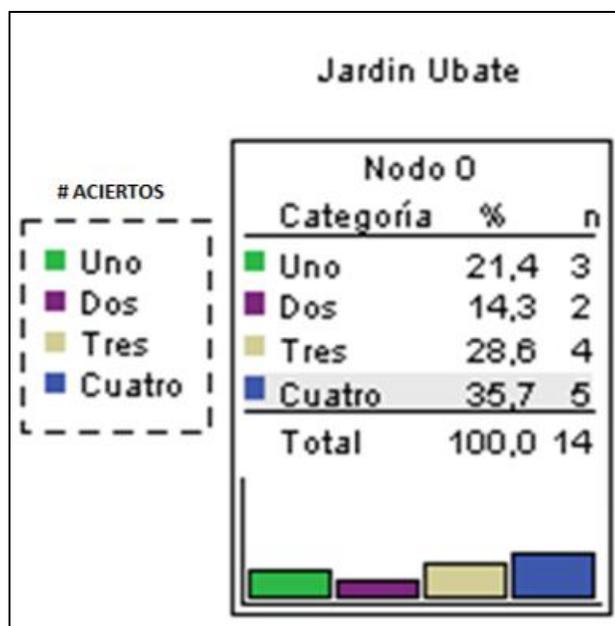


Figura 43. Resultados Post Test, pregunta N°2, Jardín Infantil Ubaté. Elaborada por la Autora

Es de señalar que los resultados de los estudiantes para la competencia pragmática discursiva también ocurren gracias a que se manejan elementos que hacen parte de la competencia pragmática funcional, la cual se desarrolla a continuación.

8.2.1.2 Pragmática Funcional. Esta subcategoría se aborda desde los resultados de la rúbrica de auto evaluación de los estudiantes, diarios de campo, y entregas de éstos

Teniendo en cuenta que la pragmática funcional hace referencia al desarrollo de aspectos del idioma como gramática y vocabulario, resulta importante observar que la maestra mediante el uso del ambiente de aprendizaje ha desarrollado una estrategia para la verificación de adquisición de estos conocimientos y consiste en incentivar la participación de los estudiantes para felicitar sus respuestas en torno a los ejercicios de vocabulario y gramática, centrando el inicio de la actividad en el video beam (Diario de Campo #2) “la profesora pide a varios estudiantes pasar al tablero a mostrar las respuestas”. La maestra desarrolla una forma importante

de trabajo de esta manera, ya que, al permitir la interactividad de los estudiantes con el recurso, aleatoriamente en el centro de la clase, ella además de modelar el procedimiento sobre cómo responder a las actividades, puede verificar que los estudiantes estén respondiendo de manera comprensiva al ejercicio y que no solamente estén ejecutando la actividad llevados por la impulsividad de la interactividad. La siguiente figura muestra la participación de un estudiante.



Figura 44. Participación - Estudiante en el centro de la clase como estrategia para modelar la forma de responder a la actividad. Elaborada por la Autora

La maestra verifica que los estudiantes estén haciendo la apropiación de vocabulario y gramática de manera general, adaptando el recurso a su necesidad; en razón a ello la docente aprovecha una parte de su tiempo logrando el involucramiento de los estudiantes al pasar al frente, y por otro lado la atención de los demás estudiantes, quienes pueden en dado momento hacer correcciones de su desempeño a partir de lo observado en el video beam.

Así mismo se evidenció que la maestra aprovecha los ejercicios que manejan el nivel de producción a nivel de frase u oración, esta vez permite a los estudiantes hacer su actividad de manera individual, no obstante, ella inicia el ejercicio en el centro del aula.



. *Figura 45.* Fotografía ejercicio contables, con verificación central en el video beam por parte de la maestra - Jardín Infantil de Ubaté. Elaborada por la Autora

En el mismo nivel de desarrollo de pragmática funcional se puede observar que la docente hace un ajuste a su estrategia para la verificación del desempeño de los estudiantes y es la de acompañamiento directo a éstos en la interactividad con trabajo escrito en el cuaderno, la docente muestra una actitud muy proactiva verificando que los estudiantes lleven el ritmo de trabajo en el recurso de manera similar y centra el desarrollo de la clase en sus tiempos, para poder verificar los resultados, “la maestra es cuidadosa en que los estudiantes desarrollen los patrones de gramática y pidió a sus estudiantes tomar nota en el cuaderno” (Diario de campo #2). En este evento se puede observar que la maestra tiene cierto apego a la actividad de escritura como una forma de internalización de conceptos, dado que solicita a sus estudiantes, copiar parte del ejercicio que se hace de manera interactiva.

Es importante resaltar que en el caso B, a partir de los diarios de campo 2, y 3, se puede establecer que a menor número de estudiantes la interacción tiene mayor cabida dentro de la práctica con el ambiente, esto podría atribuirse al ritmo de trabajo un poco más acelerado, o a la mayor oportunidad de los estudiantes para interactuar con su maestra en la resolución de dudas; no obstante este elemento puede convertirse en un distractor del trabajo según (Diario de campo

Nº4) “los que acaban más rápido se ponen a saltar de lado en lado”.

A nivel general, se puede establecer que los estudiantes presentaron mejoría en su pronunciación y habilidad para organizar fragmentos de conversaciones cortas, de manera correcta o con aproximaciones asertivas al modelo estándar. Para complementar esta observación se tienen en cuenta la percepción de mejoramiento que los estudiantes expresan haber logrado con el uso del recurso mediante el instrumento de autoevaluación a nivel de pronunciación, cuyos resultados se concentran en las franjas de “Excelente” con un 28.6%, superado por el 42.9% concentrado en “Bueno”, así también se observa que las concentraciones en “satisfactorio” con el 14.3 % y “Necesita Mejorar” con el mismo porcentaje muestran un número pequeño de estudiantes que considera necesita trabajar aún más en esta habilidad. La siguiente Figura presenta los resultados descritos.

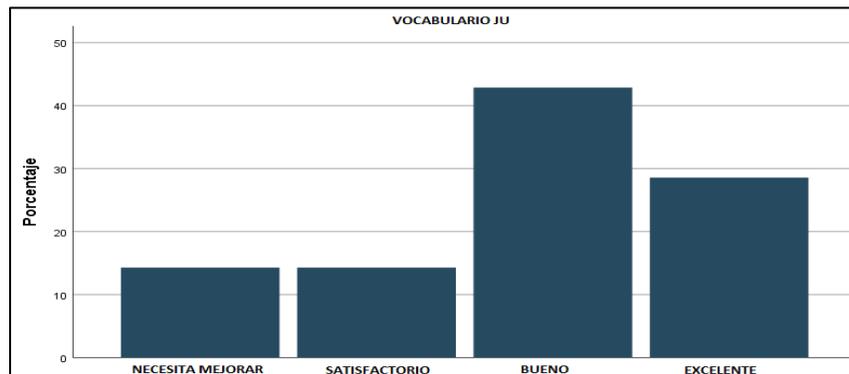


Figura 46. Resultados rúbrica de Autoevaluación Vocabulario, Estudiantes, Implementación EnglishTIC21, estudiantes - Jardín Infantil Ubaté. Elaborada por la Autora

Para esta categoría resulta importante evidenciar que los estudiantes no solamente pueden verificar su conocimiento mediante la interactividad, sino que ellos mismos al observar sus participaciones y al darse cuenta que empiezan a manejar diferentes palabras, pueden verificar su apropiación, es destacable que la maestra usa el recurso como un adicional a la práctica

educativa y adapta y acomoda sus necesidades a los recursos que el ambiente le provee, orientando sus estrategias para interactuar con los estudiantes.

8.2.2 Práctica educativa. Esta categoría se definirá de acuerdo con Cabrero, Enríquez y Peña (2008) como una “actividad dinámica, reflexiva que comprende los acontecimientos ocurridos entre los estudiantes y el maestro” (p.4). A partir de la definición anterior se determinan como subcategorías de práctica educativa: estrategia y roles.

8.2.2.1 Estrategia. En el caso B, se observó que la docente adaptó su estrategia de clase usando el recurso como medio de presentación de contenidos, siendo ella quien desarrollaba la guía del trabajo y disponía del ritmo de la clase, esta posición de la maestra, podría pensarse como restrictiva frente a la incorporación de la mediación TIC, ya que está cayendo en el uso de los recursos TIC en reemplazo de la pizarra y estaría en cierto sentido quitando operatividad y funcionalidad al recurso interactivo como tal. En seguida se presenta la Figura 45, en la que se observa a la maestra en el centro del salón explicando sobre una actividad, aspectos gramaticales.



Figura 47. Docente realizando uso del Blog como Pizarra Pizarra. La docente recurre al recurso TIC para explicar gramática. Elaborada por la Autora.

La docente en esta experiencia aunque cede a la interactividad protagonismo como centro de difusión del conocimiento, muestra restricción frente a su desplazamiento como centro y lo centra entonces al manejo del ritmo de los estudiantes mediante el uso del video beam como recurso central de la interacción entre ella y estos a fin de guiarles el trabajo; este aspecto resulta un poco limitante para la investigación, ya que opuesto a lo que sucedió en el caso A, la maestra restringe en ocasiones la libertad de los estudiantes para llevar a cabo la exploración por parte de éstos.

Por otra parte, la maestra se muestra como una guía controladora frente al recurso, se muestra en cierta medida incierta por lo que puedan hacer sus estudiantes, ya que ella aduce, es cuidadosa con la preparación de actividades para ellos; no obstante, ella es quien guía el trabajo de éstos, responde a preguntas de vocabulario, y presenta el modelo de pronunciación (diario de campo #3): “La profesora modela la pronunciación de los estudiantes”. Es de rescatar que el número reducido de estudiantes permite a la docente adoptar una posición de ayuda más cercana a los que ella considera “La profesora comenta no se puede dejar avanzar tanto porque hay que

ayudar a los que son más quedados”. (Diario de Campo # 2).

Por otro lado, se observó que la maestra usó la actividad de cierre en cada sesión “el Diálogo” como recurso para hacer una valoración y realimentación a sus estudiantes; dicha estrategia resultó siendo un factor importante y positivo dentro de la implementación como estrategia didáctica, ya que esta táctica permitió el desarrollo de los eventos instruccionales de Gagné (7. Proveer realimentación, 8. Evaluar el desempeño, 9. Fortalecer la retención y la transferencia de la tarea; ver ficha técnica del ambiente) dichos eventos cumplen con el cierre de la técnica de aprendizaje por tareas y se encuentran en fase post tarea, dentro del ambiente la cual busca que los estudiantes puedan evidenciar su desempeño mediante una práctica simulada y luego que se haga la transferencia de dicha simulación a la interacción auténtica, esta fase en el caso B, revistió un espacio en el que la maestra pudo emitir recomendaciones a los escolares y en ocasiones asignar material de trabajo extra.

Así pues, que el caso B, contribuye a la investigación mostrando que una forma de incidencia que el ambiente de aprendizaje mediado por TIC en la práctica educativa es convertirse en modulador de la valoración para la realimentación por parte de la maestra. Podría pensarse que esta estrategia complementa en cierto sentido el trabajo de los estudiantes y hace más académico el proceso de enseñanza -aprendizaje.

La siguiente figura presenta a la maestra haciendo la valoración de desempeño en los puestos de trabajo.



Figura 48. La docente adapta la actividad de cierre de cada sesión para hacer valoración personalizada del desempeño.
Elaborada por la Autora

A partir de las estrategias e interacciones desarrolladas en la práctica educativa es factible observar que los sujetos toman distintos roles frente a su proceso de enseñanza -aprendizaje, dichos roles se pueden leer en el siguiente apartado.

8.2.3 Roles. En este apartado se mostrarán básicamente aspectos que marcaron diferencia frente a la misma categoría en el caso A.

8.2.3.1 Rol Docente. En este caso la docente se muestra como guía del proceso y como ente evaluador, principalmente.

Observando que la maestra misma está conociendo el ambiente de aprendizaje, ella inicia cada actividad posicionándose como guía del proceso iniciando la exploración del recurso TIC desde su computador y focalizando la atención de los estudiantes en el video beam, la docente se muestra en cierta medida sobreprotectora de los procesos (Diario de Campo #2) “La profesora, centra la actividad en el video beam, pide que sigan todos al tiempo”.

En este caso la docente busca permanecer como centro de distribución del conocimiento y evidencia que los recursos TIC, son un complemento a su clase presencial, tal es así que en

ocasiones solicita a los estudiantes escribir y usar su cuaderno, (Diario de Campo #2): “La docente se muestra muy cuidadosa de sus estudiantes”.

Así mismo se puede percibir a la docente como ente observador y regulador del proceso de aprendizaje, ya que la docente vigila en cierto sentido que el desempeño de los estudiantes mediante la interactividad, se lleve a cabo de manera regulada, “la maestra cuida y controla el manejo de tiempo y la disciplina” (Diario de Campo #2), en consecuencia, se puede observar que corta un poco el emprendimiento de los estudiantes que gestionan su trabajo con mayor agilidad. Este evento resulta un poco desalentador para la funcionalidad del recurso en pro de los estudiantes, en el sentido que el recurso puede permitir a los estudiantes el desarrollo de una actitud de autogestión del conocimiento, no obstante, una actitud controladora o restrictiva del manejo del tiempo o ritmo de desempeño frente a la interactividad podría convertirse en freno del desarrollo del aprendizaje.



Figura 49. Docente como regulador de la Actividad de Aprendizaje. El Estudiantes centro su actividad en la pantalla central, se frena el posible emprendimiento del estudiante para hacer la actividad.
Elaborada por la Autora

Se observa que cuando la maestra centra la atención de los estudiantes en el video beam, algunos de ellos quisieran continuar el trabajo con la interactividad, no obstante, deben atender a la maestra que está en frente de la clase. Podría pensarse que en este tipo de implementaciones en las que se cuenta con un recurso que permite el desarrollo y acceso de las actividades de aprendizaje de manera secuenciada, el maestro debiera conservar un rol más flexible frente a ejercer el control de la clase y permitir a los estudiantes explorar los recursos TIC, a su propio ritmo. Este análisis se apoya en la opinión de la maestra quien en (entrevista semiestructurada, pregunta N°2) expresó “la dinámica de las actividades son de fácil aprendizaje”, lo que conduce a señalar que este rol, debe ser flexibilizado por la maestra, ya que como ella misma señala, las actividades son sencillas y acorde a la edad de los estudiantes.

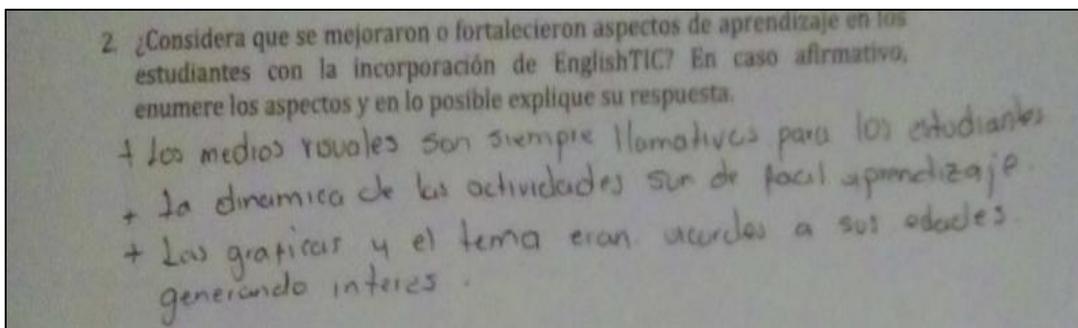


Figura 50. Fragmento Entrevista Semiestructurada Ubaté. Las actividades son de fácil aprendizaje. Elaborada por la Autora

Así mismo se observa que la maestra desempeña el rol como evaluador del proceso, solicitando a sus estudiantes el cumplimiento de la concreción de las actividades y acercándose a ellos para hacer la valoración en parejas. A partir de los roles del docente se derivan entonces roles de estudiante, los cuales se presentan a continuación.

8.2.3.2 Rol Estudiante. En este caso también se puede observar el rol de estudiante como auto en el sentido que permanentemente están comparando sus resultados y cada uno quiere superar a su compañero en la interactividad. (Diario de Campo #2): “Los estudiantes buscan

realizar varias repeticiones de las actividades”, los estudiantes en la búsqueda de mejorar sus resultados numéricos en la interactividad, de manera indirecta se convierten en monitores de su propio aprendizaje y así mismo en proveedores de oportunidades de práctica, ya que en la medida que ellos quieren tener más acceso a cada actividad, generan para si una nueva oportunidad de afianzamiento de vocabulario, gramática y contenidos en general.

Otro rol que se puede entrever es un rol de precursor del aprendizaje, ya que los estudiantes al navegar las actividades de las cuales desconocen la dinámica de trabajo, se ven evocados a describir el funcionamiento de las actividades y a su vez, de manera mínima, los nuevos o próximos tópicos que se pueden desarrollar, lo que puede considerarse una ventaja para los estudiantes en términos de aprendizaje; adicionalmente de descubrir temas y actividades el estudiante inicia un proceso de expectativa frente a nuevos retos o logros que deberá alcanzar en el corto tiempo.

Este hallazgo se fortalece con la opinión de la docente titular, quien comenta en (entrevista semiestructurada, pregunta N°1) que incorporar recursos TIC al aula genera en los estudiantes expectativa”

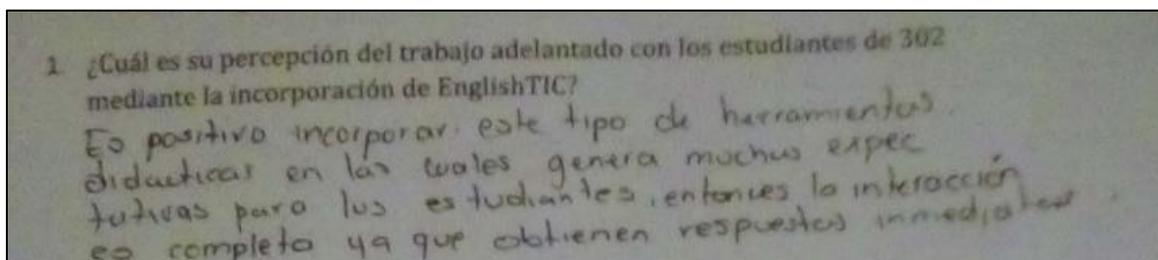


Figura 51..Fragmento Entrevista Semiestructurada, Pregunta 1, Ubaté. Elaborada por la Autora

Los recursos TIC como herramientas didácticas generan expectativas. Es importante resaltar que el estudiante al tener un espacio en el cual tiene diferentes actividades para realizar tiene expectativa de ver que puede lograr y es entonces cuando este rol como precursor de su

aprendizaje o en un sentido más amplio como auto monitor reviste importancia, ya que se puede pensar que el estudiante con su participación prolongada en el ambiente de aprendizaje mediado por TIC podría lograr la habilidad de auto aprendizaje.

En el caso B, no se pudo evidenciar tan claramente el rol del estudiante como monitor de sus pares, ya que la docente, era quien cuidadosamente guio el proceso y daba poca cabida para que los estudiantes, pudieran desarrollar tal patrón de comportamiento o que este se hiciera visible.

Mediante el posicionamiento de roles por parte de los actores, se supondría el desarrollo de unos principios que se evidenciaron en el caso A, el cual fungió como piloto para el desarrollo del caso B, esos principios observados fueron: autonomía, cooperación y participación, ahora bien, es menester del siguiente capítulo presentar los hallazgos entorno al señalado tópico en función de los roles evidenciados y desarrollado en las líneas anteriores.

8.2.4 Principios. Este apartado para esta categoría se genera tomando la información en torno a cada uno de los principios para llevar a cabo verificación de ocurrencia de cada principio o inexistencia de este

8.2.4.1 Autonomía. Este principio en esta experiencia se ve tímidamente reflejado, ya que la docente muestra bajo su rol de regulador del aprendizaje un control más o menos estricto de la clase, y a pesar que los estudiantes en ocasiones desean explorar el recurso por sí mismos , hay una marcada dependencia de la profesora, entonces generalmente recurren a pedir permiso para hacer una actividad diferente a la que lleva el grupo (Diario de campo#1): “Profe, puedo mirar la siguen actividad”, los educandos a medida que transcurre la implementación van atreviéndose a explorar el ambiente de aprendizaje y en cierta forma adquiriendo autonomía en su trabajo, apartándose un poco de su dependencia de la maestra, no obstante su autonomía parece requiere de mayor trabajo con el recurso. Y así mismo requiere de mayor disposición de la maestra para

permitir que los estudiantes no dependan tanto de su dirección exacta y puedan explorar el recurso y aprovechar sus propios ritmos de trabajo.

8.2.4.2 Cooperación. Al igual que como ocurrió en el caso A, en esta experiencia se puede evidenciar el principio de cooperación en dos sentidos, el primero a nivel de convivencia y el segundo en relación con la interacción,

Durante la experiencia se observa que este grupo de estudiantes tiene una relación de cohesión dado que el grupo es pequeño, entonces los estudiantes recurren a ayudarse comúnmente mientras realizan los ejercicios (Diario de Campo #1).

De otro lado se observa que cuando los estudiantes desarrollan los diálogos presentan cierta forma de comprensión con el otro, en el sentido que le indican la línea que sigue en la conversación y /o la respuesta si observan que el compañero se tarda en responder. (Diario de Campo #2). Este principio también es evidenciable en las situaciones que algún estudiante no comprende la forma de hacer un ejercicio o no maneja la información para desarrollar la actividad, sus compañeros le asisten en su mesa. (Diario de Campo # 3), en la Figura50 se observa a un estudiante que acude en ayuda de su compañero de la mesa contigua, ya que el otro estudiante ha encontrado dificultad para situarse dentro del recurso.

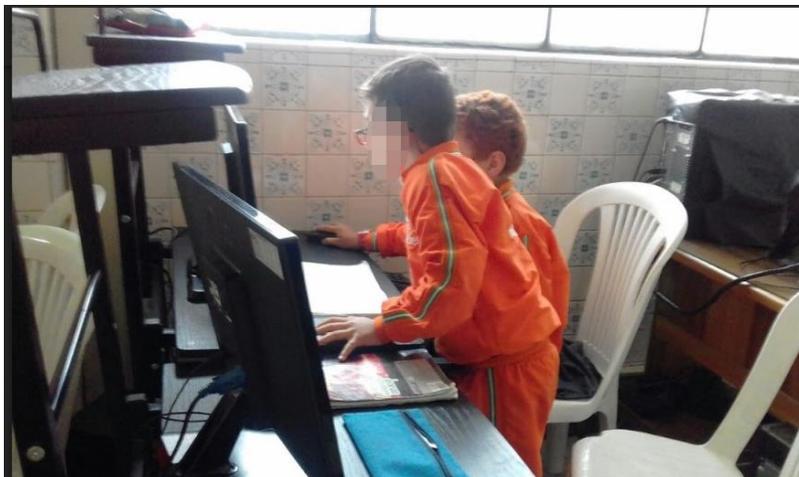


Figura 52. Fotografía estudiantes mostrando colaboración. Los estudiantes desarrollan actitudes de cooperación a nivel de interacción y logístico. Elaborada por la Autora

8.2.4.3 Participación. Los estudiantes son participativos en la clase, aunque son algo sosegados frente al uso del recurso, puesto que ellos ingresan a la sala de informática y cada uno tiene un lugar asignado, reciben las indicaciones y generan sus desempeños, no obstante, cuando se hacen actividades de grupo los estudiantes se muestran un tanto reservados para expresar sus opiniones, de nuevo se muestra la marcada influencia de la maestra en el grupo.

Las participaciones de los estudiantes (Diario de Campo #3): “La profesora empieza a llamar a los estudiantes al frente, algunos se muestran sorprendidos” se dan bajo la guía de la maestra, es ella quien designa quien debe participar y en qué momentos.

No obstante, la mayoría de las estudiantes, con una concentración de 42,9 % expresan en la rúbrica de autoevaluación que su participación es “Buena” cuyo descriptor es “Participa, presta atención y realiza las actividades”, mientras que un 35,7% considera que su participación es “Excelente” es decir, “Participa activamente en las actividades, sigue instrucciones y tiempos de ejecución, muestra iniciativa y autonomía”. Y un 21.4% opina que su participación es “Satisfactoria” que corresponde al descriptor “Ejecuta parcialmente las actividades, siguiendo instrucciones de manera incompleta”. En seguida se presenta la Figura que despliega dichos

resultados.

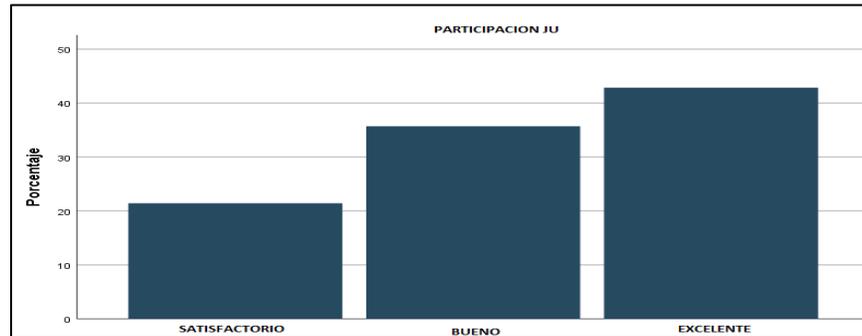


Figura 53. Resultados Rubrica Autoevaluación Participacion Jardin Infantil Ubate. Los Estudiantes consideran mayoritariamente presentan buena participacion en la clase. Elaborada por la utora

Los anteriores resultados evidencian que los estudiantes están comprometidos con el desarrollo de la clase y que en razón a ello desarrollan las actividades de manera eficiente, respetando los tiempos y las instrucciones, esto resulta relevante para el proceso de apropiación, y se evidencia de nuevo que los estudiantes presentan una tendencia marcada a seguir las normas establecidas por la maestra dentro de la clase.

En resumen se observa que la experiencia de incorporación de TIC a nivel de principios, evidencio una tendencia no tan fuerte en comparación al grupo A, que fue en donde emergió esta categoría, sin embargo tímidamente se pueden encontrar vestigios que completan la misma categoría, esto se atribuye a que en esta experiencia la docente de mostró una marcada influencia sobre el control de la clase, opuesto a los sucedido en el caso A, en donde la docente cedió casi que de manera total el foco al ambiente de aprendizaje mediado por TIC y a la interactividad, elemento que permite el desarrollo de las actividades que involucran y posicionan al estudiante en distintos roles dentro de su proceso de aprendizaje, siendo la mediación y la interactividad importantes de esta investigación, el siguiente apartado presenta dicha categoría en el caso B.

8.2.5 MediaTIC. Durante la implementación del ambiente de EnglishTIC21 en el jardín Infantil de Ubaté, se tendrán en cuenta para la observación de interactividad: el accionar de los estudiantes en la ejercitación con el recurso de mediación.

8.1.6 Interactividad. En esta experiencia los estudiantes muestran agrado por el uso del recurso toda vez que en la encuesta de estudiantes al final de la intervención un buen porcentaje de la clase expresó que le gustaría volver a tener clase con el ambiente de aprendizaje EnglishTIC21, este hallazgo se ratifica en (Diario de Campo#2) en el que se observa que los educandos consideran que las guías escritas la docente las subió a una página. Este hallazgo es importante para esta categoría, ya que en cierta manera se podría pensar que los estudiantes consideran que las acciones cotidianas que realizan sin tecnología pueden ser mediadas con tecnología y expresan su gusto, adicionalmente, los estudiantes señalan que los recursos son llamativos “ Profe tan bonitos esos videos” (Diario de Campo # 1) , un estudiante observa la actividad y hace la acotación, es bueno ver como los estudiantes generan un sentido crítico frente al recurso presentado, ya que esto podría interpretarse también como una habilidad que se puede desarrollar y es la de considerar qué valoración pueden llegar a hacer los estudiantes de sus recursos de aprendizaje.

En esta experiencia de aprendizaje los recursos multimedia, el video, la imagen , el sonido y la interactividad son elementos que han cobrado gran importancia ya que la maestra ha dado especial importancia al video como recurso para centrar la atención de los estudiantes al inicio de cada sesión, así mismo (Diario de campo #4): “ La maestra hace la actividad de la nevera y solicita a los estudiantes continuar con la exploración” la docente se apoya en los recursos visuales para desarrollar vocabulario en los estudiantes y logra transmitir a los estudiantes conceptos de cantidad, de manera funcional, mediante un ejercicio que puede ocurrir en la vida

real. La siguiente figura muestra el uso de los diferentes recursos utilizados en una actividad con el objeto de apoyar con la mediación TIC, un ejercicio en el que se desarrollan las habilidades de comprensión auditiva, lectura, y vocabulario, de manera indirecta exponiendo al alumno a la interactividad.

La imagen refleja la disposición de los recursos que permiten la estimulación multisensorial de los estudiantes y en tal sentido la posibilidad de captar su atención mediante la interactividad del estudiante con los recursos allí dispuestos.

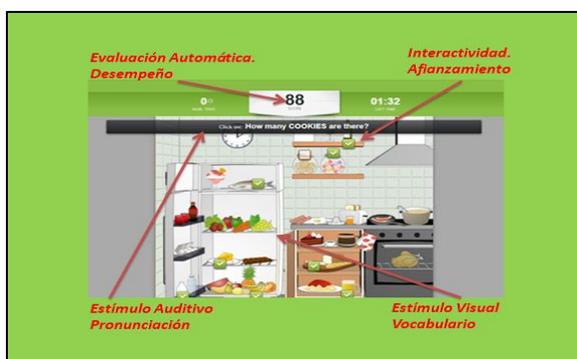


Figura 54. Estímulos mediante la Interactividad, Relación elementos multimedia y estímulos en pro de aprendizaje. Elaborada por la Autora

La Figura 54, muestra la manera en que los estudiantes reciben estímulo de aprendizaje por medio de recursos auditivos, visuales y de interactividad, los cuales llevan a que los estudiantes logren el afianzamiento de los conceptos y conocimientos al ejecutar las actividades mediadas por TIC. Lo más importante y de resaltar en este evento es que retomando los eventos de aprendizaje de Gagné las actividades interactivas desarrolladas tomando como base la secuencia de eventos de aprendizaje de Gagné (Ver tabla N°1), benefician el desencadenamiento de procesos de aprendizaje dando a los estudiantes una ruta o secuencia de pasos, que parece dosificar el aprendizaje para que paulatinamente y tras la práctica continua los estudiantes logren el desempeño en la actividad.

El uso de los recursos visuales y auditivos se convierte en un factor importante para la incidencia del ambiente en el desarrollo de la competencia objeto, ya que es mediante la interactividad y los recursos multimedia que los estudiantes pueden llevar a cabo la apropiación de conocimientos, mediante experiencias multisensoriales, que de acuerdo con entrevista semiestructurada, pregunta 3, la docente comenta “ mediante las actividades de interacción visual y lúdica el aprendizaje es más efectivo” en la Figura 53 se presenta el fragmento relacionado.

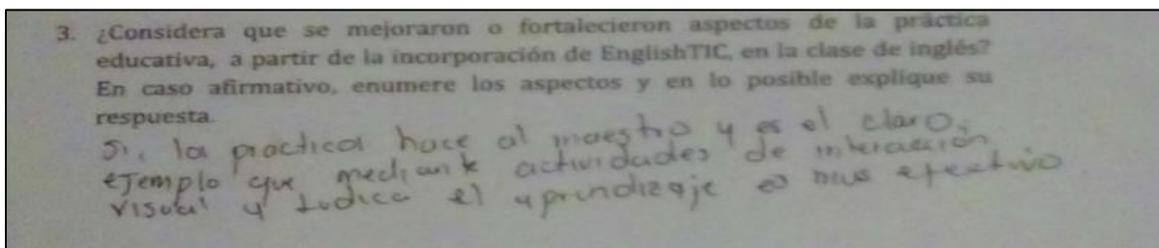


Figura 55. Opinión de Docente Ubaté, respecto a beneficios de estímulos sensoriales. los estímulos visuales y lúdicos contribuyen al proceso de apropiación de conocimientos. Elaborada por la Autora

En consecuencia, es pertinente señalar que la interactividad presenta al proceso enseñanza aprendizaje un gran beneficio el cual se desarrolla sobre las propiedades que pueden brindar a una actividad interactiva los recursos de video, imagen, sonido e interacción, los cuales se pueden describir como bastiones del diseño de experiencias de aprendizaje multisensoriales que conducen los estudiantes a desarrollar procesos atencionales en torno a la interactividad, desencadenando apropiación de

Así también, es factible señalar que la interactividad presenta otro elemento favorable para el aprendizaje dentro del ambiente de aprendizaje y es la evaluación o valoración automática de las actividades, ya que a los estudiantes les gustaba recibir la realimentación sobre su desempeño en las actividades, hacían comparaciones entre sus resultados y entre pares proporcionando así un espacio de competencia para ver quien lograba un mejor resultado

(Diario de Campo N°3) “ a mí no me fue tan bien, usted cuánto? ” esta afirmación la hizo un estudiante al finalizar una actividad. Este evento muestra que en los estudiantes se puede desarrollar cierta conciencia sobre su desempeño, y que en cierta forma se haga responsable de su logro al resultado, lo que puede propiciar un contexto de autocrítica que podría pensarse puede contribuir al mejoramiento de los estándares académicos, partiendo desde la iniciativa del mismo estudiante por demostrarse a sí mismo que puede lograr un mejor resultado.

Adicionalmente, los estudiantes perciben como positivo el ser evaluados de manera automática por las actividades, ya que se observa que a éstos les divierte comparar sus resultados y así mismo mejorarlos, lo que hace que de manera indirecta ellos mismos refuercen su ejercitación en las diferentes actividades (Diario de campo #3).

Para terminar, se pone de relieve la interactividad como un elemento que incentiva o estimula el trabajo de los estudiantes, ya que los estudiantes en las clases mostraban muy buena actitud hacia el uso del ambiente de aprendizaje, como lo ratifican los resultados de la encuesta hecha a los estudiantes, quienes expresan el agrado por el trabajo con el ambiente de aprendizaje EnglishTIC21; En seguida se presenta la Figura 54 con los resultados de encuesta a los estudiantes en donde mayoritariamente con 64,3 % los estudiantes indican que les agradó “mucho” el trabajo con englishTIC21, mientras que a un 21,4% les agrado “Bastante y en proporciones iguales con 7,1% expresaron que les agrado poco y muy respectivamente.

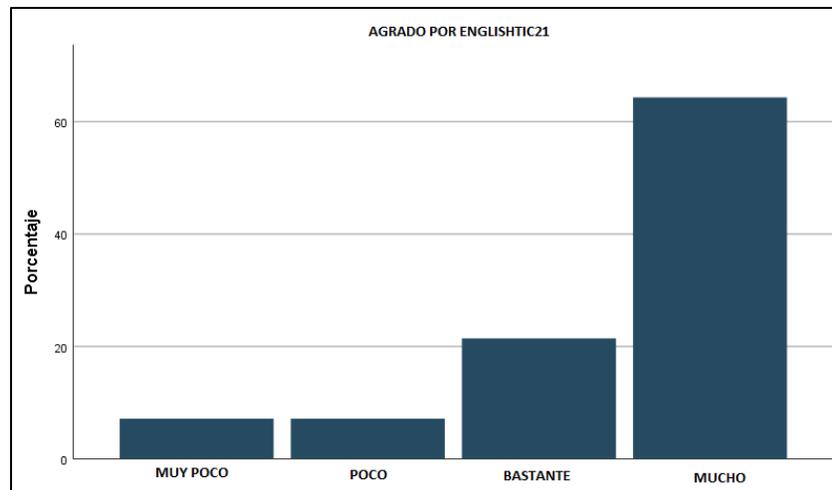


Figura 56. Respuesta Encuesta Estudiantes Agrado por EnglishTIC21. Los estudiantes muestran un alto grado de agrado por el uso del ambiente de aprendizaje mediado por TIC. Elaborada por la Autora

Los estudiantes al expresar agrado por EnglishTIC21, realmente expresan gusto por la interactividad, puesto que para ellos lo importante y lo que cobra significado como referente es la interactividad de las actividades.

Resumiendo, es factible señalar que la competencia pragmática en la práctica educativa ocurrida en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, en el cual el docente desarrolla un rol de autorregulador controlador de la actividad de los estudiantes, permite el desarrollo de elementos de la competencia a nivel discursivo y funcional gracias a los recursos de la interactividad, como son los recursos visuales, auditivos y de movimiento, brindando al estudiante la posibilidad de vivir una experiencia multisensorial de aprendizaje.

Para concluir, es importante poner de relieve que la implementación de EnglishTIC21, en el caso B, presenta resultados que distan en algún sentido del caso piloto que es el caso A, sobre el cual y aparentemente debido a la intencionalidad de la maestra en donde cedió totalmente la actividad de enseñanza a la herramienta mediada por TIC, por lo que se pudieron observar las

categorías de una manera más dinámica, mientras que en este caso, la docente conservó un dominio un tanto limitante o controlado en el uso del recurso; no obstante, fue posible encontrar puntos vinculantes en una de las categorías, los cuales se presentan a continuación en el desarrollo del análisis de transferibilidad de patrones entre los casos A y B.

8.3 Transferibilidad de patrones Casos A y B

El presente informe muestra los resultados del análisis en el software SPSS de los instrumentos de recolección cuantitativos: pretest y post test, encuestas a estudiantes, y rúbricas autoevaluación de estudiantes; así mismo se presentan algunos hallazgos cualitativos sobresalientes comunes a los casos encontrados en las entrevistas semiestructurada a docentes titulares.

8.3.1 Competencia Pragmática. Los resultados del pretest en ambos casos para la pregunta No. 2, que indagaba por la competencia discursiva arroja resultados que principalmente se concentran en las respuestas: ninguna, una, o dos respuestas correctas, las cuales, aunque distribuidas de manera distinta en cada caso, presentan una concentración sumada total de más del 50% dejando entrever que en ambos casos se adolece de la noción de interacción por parte de los estudiantes, la siguiente figura muestra el árbol de frecuencias de resultados de la pregunta señalada.

Rafael Nuñez			Jardín Ubate		
Nodo 0			Nodo 0		
Categoría	%	n	Categoría	%	n
■ Ninguna	16,7	5	■ Ninguna	35,7	5
■ Uno	16,7	5	■ Uno	28,6	4
■ Dos	36,7	11	■ Dos	14,3	2
■ Tres	16,7	5	■ Tres	7,1	1
■ Cuatro	13,3	4	■ Cuatro	14,3	2
Total	100,0	30	Total	100,0	14

Figura 57. Árbol de Frecuencias - Pregunta N°2 Pretest. Se evidencia que los estudiantes adolecen del concepto de Diálogo como secuencia conversacional. Elaborada por la Autora

Los resultados mostrados en la Figura 41 conducen a pensar que la falta de estímulo de conversación presentada en estos dos casos, conduce a que los estudiantes no presente la competencia pragmática A1, estipulada en los estándares establecidos para el grado tercero de educación primaria, este punto de convergencia muestra que esta falencia puede ser expansiva a otros casos, dado que cada uno de los casos aquí observados presentan características de orden socio económico y geoespacial diferentes, no obstante, presentan la misma falencia frente al desempeño de la competencia objeto.

Tras la implementación del ambiente de aprendizaje EnglishTIC21 por un periodo de seis semanas en cada caso se observó que luego de la intervención y estímulo a los estudiantes con ejercicios de simulación de conversación, apoyados en la interactividad, los estudiantes evidenciaron mejoría en su habilidad de conversación, así como en el desarrollo de fórmulas dialógicas, sencillas y acorde con su nivel de escolaridad, este análisis se puede establecer a partir del post test realizado a cada una de las poblaciones.

La Figura 42 muestra que en ambos casos la mayor concentración de porcentaje en aciertos fue en “cuatro” aciertos, de manera confluyente y proporcional a cada población es de 35,7%,

cifra que para el caso A es seguida por el 35,7 % de los estudiantes que lograron “tres” aciertos y para el caso B 28,6% para el mismo número de aciertos, para la respuesta “Dos” aciertos en el caso hubo una concentración de 17.9%, mientras que para el caso B, la concentración fue de 14,3% y finalmente, para la franja de un acierto, en el caso a fue de 10,7% y en el caso B, 21,3 %. Se observa que la tendencia estuvo reflejada en la mayoría de los aciertos entre tres y cuatro en ambos casos, no obstante, se puede observar que se logró un mayor crecimiento de mejoría en el caso A.

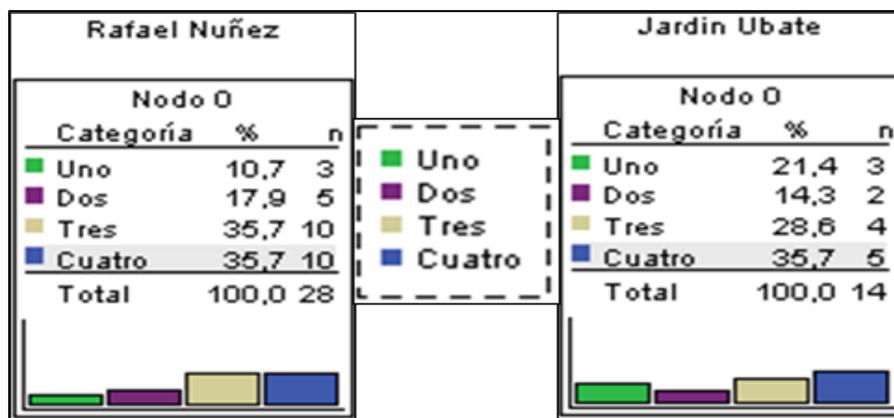


Figura 58.Árbol de Frecuencias Pregunta N°2 Post Test.

Tendencia de crecimiento hacia tres y cuatro aciertos.

Elaborada por la Autora

En relación al desarrollo de la competencia pragmática a nivel funcional los estudiantes en un buen porcentaje expresan en ambos haber ganado vocabulario y mejorado pronunciación.

Con relación a la competencia también es factible comentar que los estudiantes consideran hubo aprendizaje mediante el uso del recurso, estos resultados a unados a los hallazgos descritos en cada caso confirma que la incorporación de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC , como apoyo a la presencialidad tiene una influencia positiva para el aprendizaje, ya que se puede ver la positiva correlación en los resultados para cada caso.

En seguida, la Figura muestra que la tendencia de crecimiento de respuestas frente a la

percepción de aprendizaje que tuvieron los estudiantes se contentó en la respuesta “Mucho” con concentración de 47,8 % en el caso A y 57.1 en el caso B, seguidos en ambos casos por la franja “Bastante” en el caso A 26.1% y en el caso B 28.6%, en ambos casos se evidencia que las concentraciones mayores expresan bastante favorabilidad en la percepción de aprendizaje de los estudiantes sobre su aprendizaje, lo que resulta muy positivo, ya que esto pone en relieve que los estudiantes al desarrollar actividades de aprendizaje mediante la interactividad, consideran que logran mucho o bastante aprendizaje.

Luego es posible pensar que los estudiantes perciben un alto nivel de apropiación de conocimiento, lo que podría relacionarse con su motivación para aprender y tener mayor acceso a EnglishTIC21, como fuente de aprendizaje.

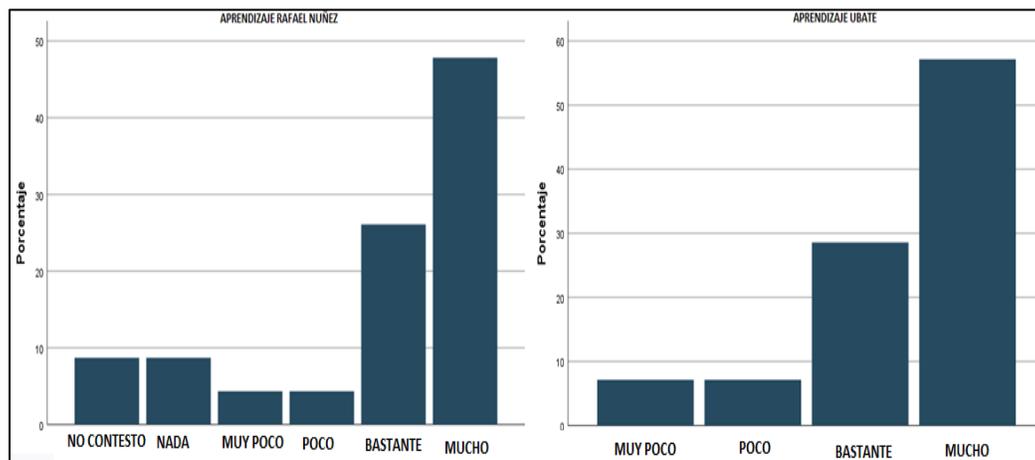


Figura 59. Comparación resultados Encuesta - Estudiantes sección Aprendizaje. Tendencia de crecimiento hacia tres y cuatro aciertos. Elaborada por la Autora

Así entonces se puede señalar que el fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1, se puede lograr en la escuela primaria haciendo incorporación de un ambiente mediado por TIC a la clase de inglés, siempre y cuando se tenga como punto de partida contenidos y habilidades similares o iguales, tal es el caso en estas dos experiencias las cuales

desarrollan la dinámica de aprendizaje del idioma inglés, como lengua extranjera, con estudiantes que conservan similitud en edades y procesos de escolarización, además de marco legal y educativo. Por otra parte se observa que tener diferencia entre casos con respecto a contexto socioeconómico no tiene gran impacto en el desempeño de los estudiantes, no obstante si puede en algún momento existir elementos como por ejemplo el acceso a los recursos, provocar factores que para este análisis, no se tienen en cuenta dentro de la práctica educativa.

8.4 Práctica Educativa

Con respecto a la práctica educativa es pertinente señalar que de acuerdo a los resultados obtenidos en la comparación de las encuestas de los estudiantes se observa que los estudiantes consideran que la clase mejora con el ambiente de aprendizaje, así mismo expresan mediante la concentración de las respuestas en bastante y mucho, este resultado se asocia al gusto de los estudiantes por acceder al recurso como modo de esparcimiento en el caso A y como continuación de la estrategia de guías para el trabajo de área en el caso B.

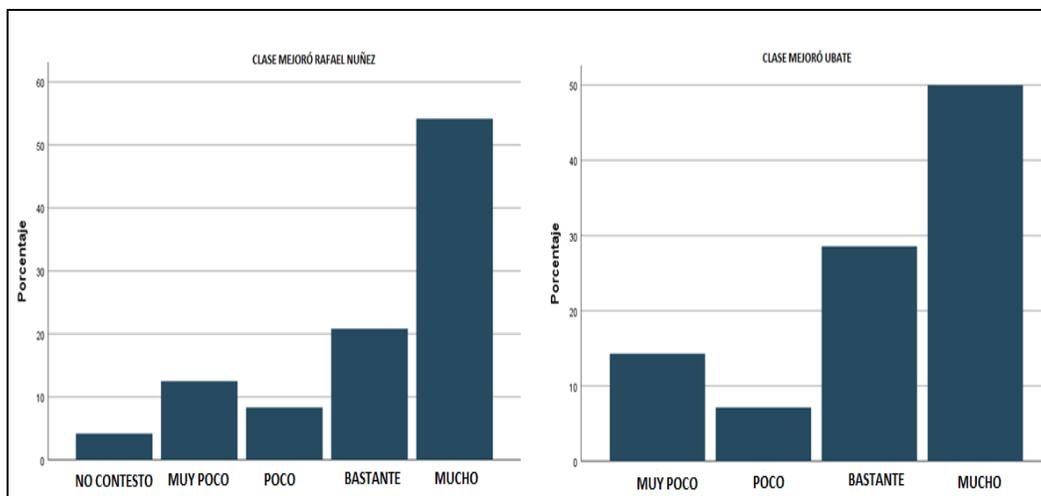


Figura 60. Comparación Encuesta Estudiantes Percepción Mejora de la Clase. Los estudiantes consideran los cambios en la clase como una mejoría. Elaborada por la Autora

Observando los resultados y teniendo en cuenta los hallazgos cuantitativos es posible concluir que a los estudiantes les gusta trabajar en la clase con el recurso porque tienen la posibilidad no solo de divertirse con las actividades, sino que también les gusta tomar responsabilidad en el proceso de aprendizaje, situación muy positiva ya que la autogestión es una habilidad que permite al individuo llevar a cabo su desarrollo en distintos procesos, más allá del ámbito educativo., dejando entrever que efectivamente la aparición de la categoría principios corresponde al modo de relacionamiento que se da en la práctica educativa del estudiante con sus pares y de el docente con sus estudiantes.

8.5 MediaTIC

Esta categoría por su parte presenta rasgos y resultados muy positivos en ambos casos , ya que al comparar los resultados de las encuestas se encuentra que los estudiantes sienten agrado al trabajar con las actividades interactivas, lo que conduce a pensar que los estudiantes reconocen en las actividades interactivas su valor de aprendizaje , ya que en cierto sentido se puede asociar que su agrado por estas actividades y su expresión de haber logrado aprendizaje están estrechamente relacionadas, luego es pertinente señalar que la interactividad como elemento

desencadenate del desempeño en los estudiantes es muy beneficioso y que respalda el uso de las TIC como apoyo a la presencialidad en ambos casos.

A continuación se presenta la Figura 57 en donde se evidencian las respuestas que respaldan este análisis.

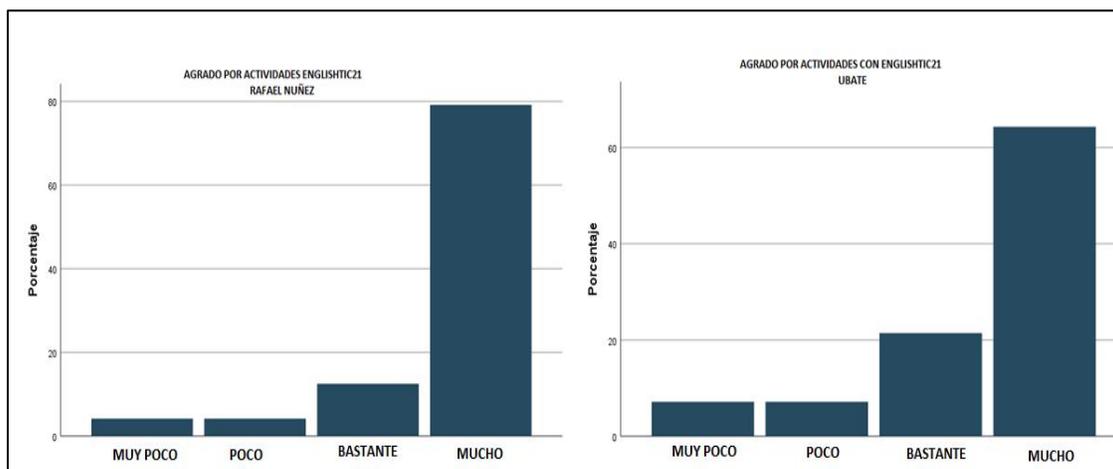


Figura 61. Comparación Encuesta Estudiantes - Percepción agrado por actividades EnglishTIC21. A los estudiantes les agrada el trabajo interactivo porque los divierte mientras aprenden. Elaborada por la Autora

A manera de conclusión es factible señalar que los casos A y B objeto de este estudio presentan factores similares en el desarrollo de la práctica educativa presencial con apoyo TIC en una correlación positiva en las cuatro categorías: pragmática, práctica educativa, principios y MediaTIC. entonces se puede concluir que para llevar a la práctica educativa del aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera con mediación TIC presenta influencia positiva en pro del fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva y de manera indirecta favorecer las demás competencias del idioma en cierto grado.

Esto último se tiene apoyo en la confluencia de la opinión de ambas amestra titulares que expresan que como recomendación se denberia hacer la implementación, haciendo la implementación extensiva a otras áreas (Entrevista semi estructurada ,titular Rafael Nuñez) y en el caso del segundo segmento (Entrevista Semi estructurada, titular Ubate), opina que la

propuesta se debería hacer extensiva desde el grado pre escolar.

5. ¿Tiene sugerencias para una futura implementación de EnglishTIC, en esta u otra institución?

- Es importante implementarlo también en otras áreas del conocimiento. P. 302/M.

4. ¿Le gustaría continuar con la implementación de EnglishTIC, o estrategias similares con TIC en su institución? ¿Por qué?

Si, desde preescolar adoptando desde pequeños este idioma, y cumplir con los estándares de calidad en educación en Colombia.

Figura 62. Opiniones Docentes Titulares Uso Extensivo EnglishTIC21.

La propuesta debe extenderse desde el grado preescolar y a otras materias.

Elaborada por la Autora

Para finalizar es pertinente señalar que la incorporación de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, al aula conduce a una re configuración de las estrategias de la práctica educativa, hecho que confluje en el desarrollo de roles participativos por parte de los sujetos de la comunidad educativa, los cuales derivan en unos comportamientos característicos al desarrollo de la practica educativa con mediación TIC, tales comportamientos se podrán tomar como principios de la práctica educativa y estarán sustentados en la base de la interacción entre los sujetos y la interactividad de los estudiantes.

9. Conclusiones

Para concluir este trabajo es preciso informar que, tras la implementación educativa, con fines investigativos, del ambiente de aprendizaje mediado por TIC, denominado EnglishTIC21 y el análisis de la información colectada para este estudio de caso múltiple, se logró obtener un compendio importante de resultados que dan cuerpo al presente capítulos de conclusiones, y muestran el logro de los objetivos general y específicos planteados para este estudio. Es apartado centra su desarrollo en los elementos encontrados como factores que fortalecen al fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1, en la práctica educativa de tercer grado de primaria.

Para iniciar, se encontró que a manera global hubo lugar a una incidencia positiva a partir de la experiencia de los estudiantes con el ambiente de aprendizaje mencionado, con respecto al fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1, ya que los estudiantes empezaron a desarrollar interés por interactuar en diálogos cortos en inglés, así como a reconocer la estrategia de toma de turno y el principio de cooperación en el diálogo, elementos que en concordancia con Pinker (1994) deben ocurrir y ser propiciados entre interlocutores para la comunicación eficiente; este hallazgo es un aporte importante del estudio para la comunidad educativa, ya que en la medida que los individuos desarrollen y posean habilidades para interrelacionarse, la comunidad podrá gozar de un ambiente social armonioso, en el cual se reconozcan y respeten unos a otros, lo que se puede considerar una contribución para el desarrollo de aprendizajes, los cuales, en palabras de Farstad (2004) son “competencias que preparan la vida” (p.3).

Así también mediante esta experiencia educativa, se identificó que los factores que tuvieron incidencia en el fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1 fueron la interacción, la interactividad y la evaluación automática, y los principios de autonomía,

cooperación y participación, en consecuencia, se desarrollan cada uno de estos factores en las siguientes líneas.

Interacción

La interacción como producto a partir de la incorporación del ambiente de aprendizaje mediado por TIC, propone una transformación de la práctica educativa en dos sentidos, el primero en función de las estrategias de la maestra para llevar a cabo la actividad de enseñanza, y el segundo sentido corresponde al posicionamiento de distintos roles por parte de los sujetos inmersos en el ambiente de aprendizaje. Este hecho fortalece este hallazgo, en palabras de Cabrero, Enríquez, y Peña (2008) bajo la consideración que la dinámica de la interacción de los sujetos en la práctica educativa, debe ser un espacio para el análisis y la dinamización de la actividad de enseñanza- aprendizaje, lo que conduce a pensar que la interacción observada aquí como factor que contribuye al fortalecimiento de la competencia objeto, apunta asertivamente al análisis de la práctica educativa también como un espacio en el cual las relaciones de interacción forjan parte de los resultados de la actividad de enseñanza.

Al respecto (Gonzalez-Lloret, en Alcón Soler, y Martinez-Flor, 2008) señalan que procurar a los estudiantes oportunidades de interacción conduce a desarrollar un dialogo colaborativo que potencia el desarrollo del idioma.

Con respecto a las estrategias usadas por las maestras se destacan el uso de la estrategia TPR, ejercicios que demandan respuesta física, a fin de extender el uso de los recursos audio visuales para promover en los estudiantes un estado de focalización de la atención; cumpliendo con el enfoque pedagógico de la implementación el cual se basa en la teoría de comprensión de (Gagné,1992), la cual describe eventos específicos para la centralización de la atención, que en la implementación se denominaron pre tarea, como inicio de la actividad de comprensión.

Atendiendo a (Buscombe, 2013) el uso de la teoría Gagné, resulta eficiente cuando se busca el desarrollo de procesos de comprensión en tanto el desarrollo e implementación de los nueve eventos instruccionales que hacen parte de dicha teoría, conducen a desarrollar una planeación de clase de manera estructurada y sistemática; es por ello que dicha teoría de la mano con el aprendizaje por tareas (Nunan, 2004), el cual tiende al desarrollo de las habilidades comunicativas, usando tanto lo teórico, como lo práctico, ver tabla N°4, beneficia los procesos de fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva, ya que el estudiante al ejecutar de manera secuencial y organizada las actividades propuestas en el ambiente de aprendizaje EnglishTIC21, dando paso a la pre tarea ejecutando actividades de focalización de la atención, en la tarea, con el desarrollo de actividades de relacionamiento, selección y discriminación de vocabulario, y estructuras sencillas y posteriormente, en la post tarea, cerrando con un proceso de producción, realimentación y transferencia del conocimiento, llevan a cabo los nueve eventos de Gagné, logrando si procesos de apropiación, que en esta investigación se reflejaron en la mejoría del desempeño de los estudiantes

Adicionalmente, se observó que el ambiente de aprendizaje EnglishTIC21, permitió que dentro de la práctica docente los estudiantes pudieran desarrollar la apropiación de conocimientos mediante la experiencia multisensorial derivada de la interactividad de los diferentes ejercicios propuestos dentro de cada unidad temática, hecho que dio paso a la ejercitación y manejo de actividades de relacionamiento, asociación y discriminación de elementos léxicos y gramaticales del idioma inglés, ocurriendo así la apropiación de conocimientos mediante la experiencia multi- sensorial beneficiada por el uso de recursos como imagen, sonido e interactividad, dando así cabida al estímulo lateral de las habilidades de comprensión auditiva y lectura, a nivel de vocablos y frases sencillas.

El estímulo multisensorial en concordancia con (Salinas,2009) debería ser un elemento casi que mandatorio para la enseñanza actual, ya que se cuenta con multiplicidad de medios que exigen que el individuo cuente con la capacidad de reflexión y adaptación para dicho medios, así también es factible observar que el estímulo multisensorial mediante el uso de recursos multimedia, se hace cada vez más necesario en el aprendizaje de un idioma si se tiene cuenta la última actualización del Marco Común Europeo para las lenguas, el cual incluye como novedad que los usuarios de un idioma, deben contar con las habilidades para la comunicación con mediación TIC, lo que deja entrever que esta implementación logra un paso adelante conforme a los requerimientos en lo que al aprendizaje del idioma se refiere.

De otro lado, se pudo observar que los estudiantes desarrollan el uso de su lengua materna o cambio de código, como una estrategia para exteriorizar su pensamiento, lo que según (Salmon, 2017) puede referirse como el desarrollo de la habilidad para que los estudiantes muestren la apropiación de su aprendizaje; al respecto (Basnight-Brown y Altarriba, 2007) señalan que el cambio de código por parte de los aprendices de un idioma, a tempranas edades, puede ser visto como un mecanismo o habilidad del niño para potencializar su aprendizaje mediante la interrelación entre el idioma que está aprendiendo para el caso el idioma inglés y su lengua materna, lo anterior debe ser tomado como una ventaja para los estudiantes, dado que este tipo de estrategia coadyuva en cierto sentido a desarrollar el aprendizaje y la motivación del estudiante para el desarrollo de la lengua extranjera.

En torno a la estrategia, también se evidenció que el del diálogo, como recurso de la fase post tarea, para llevar a cabo el evento de realimentación y transferencia del conocimiento, permitió llevar a cabo la valoración del desempeño de los estudiantes, conforme al enfoque de

evaluación propuesto para la implementación, que corresponde a la evaluación auténtica, es decir evaluar el desempeño del estudiante en el contexto real de la interacción con el conocimiento.

Adicionalmente, se observó que la interacción permitió determinar la adopción de distintos roles tanto del docente, como del estudiante, lo cual se torna eficiente para el contexto actual en el cual según Beastall (2006) los roles de estudiante, docente e incluso administrativos en la educación deben reconfigurarse, tal hecho en esta implementación tuvo lugar así: con relación al docente se puede señalar como el guía del proceso, como curador de contenidos, y como vigía y ente evaluador del proceso, mientras que el segundo se pudo definir como: auto monitor, monitor de pares, consumidor de contenidos TIC y auto evaluador y coevaluador.

Con respecto a los roles del docente se puede señalar que el docente se descentraliza en la práctica educativa como foco de difusión del conocimiento, lo cual concuerda con las ideas de Rossello (2010), en su señalamiento acerca de las posibilidades de actuación que para el docente supone la introducción de la TIC, lo que en consecuencia debe conducir a procesos dinamizadores de la enseñanza; lo que en esta implementación se refleja en que el docente pasa a actuar como guía del proceso de enseñanza, en dos dimensiones; la primera: a nivel disciplinar y la segunda como asistente en el uso de los recursos TIC y los artefactos tecnológicos.

A nivel disciplinar, el estudiante reconoce al docente como experto conocedor del tema de estudio y acude a él como centro de consulta de dudas, o para establecer instrucciones de uso y desarrollo de las actividades; a nivel de asistente de recursos TIC, el estudiante aborda al docente para sobrepasar fallas técnicas ocurridas con los equipos tecnológicos. Las dos dimensiones que se observaron dan cuenta de la implicación asertiva del docente en la implementación, parafraseando a Salinas (2000) el docente en este tipo de ambientes debe contar con la habilidad de asistir a los estudiantes en el acceso de los recursos TIC, en la gestión del ambiente de

aprendizaje, en la potenciación del estudiante para el aprendizaje auto dirigido y en la concreción de estrategias de aprendizaje que beneficien el proceso de aprendizaje.

El docente como curador de contenidos, desempeña un rol bastante importante dentro la implementación, ya que a partir de la sensibilidad que el docente pueda tener de las necesidades de apropiación de conocimientos que tienen los sujetos, podrá hacer una eficiente elección de los recursos que desea utilizar en su práctica educativa y la estrategia por medio de la cual llevará los contenidos a sus estudiantes.

El docente como ente evaluador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrolla una actitud proactiva en la formación del estudiante, ya que al desarrollar su papel como vigía del proceso de enseñanza aprendizaje, mediante la observación del desempeño del estudiante en contexto, contribuye al proceso de apropiación del estudiante como proveedor de elementos de juicio del desempeño en situaciones reales, cabe resaltar la importancia del docente en el desarrollo del aprendizaje por tareas, desde el cual desarrolló aquí sus distintos roles, ya que en cada uno de ellos confirma la perspectiva de (Van den Branden,2016) en la cual se observa al maestro como elemento relevante para la refinación de la producción y usos del idioma por parte del estudiante;

Así también, se logra concordancia con el modelo de evaluación propuesto, la evaluación auténtica (Diaz, 2005), ya que se beneficia el proceso en el sentido que el estudiante en su desempeño mediante la interactividad, no percibe de manera directa al docente como un evaluador de conocimientos tácitos, sino que este es percibido como un asesor del aprendizaje. A partir de los roles del docente, se pueden establecer, en consecuencia, unos roles distintivos también por parte del estudiante, así:

El estudiante como auto monitor surge a media que desarrolla una actitud de autonomía

frente al uso de las actividades interactivas, las cuales al estar predefinidas para el logro del aprendizaje, le conducen a la apropiación de conocimiento posicionándolo como centro administrador de su aprendizaje, en el sentido que a medida del avance del estudiante en su proceso de apropiación, el estudiante muestra auto determinación para llevar a cabo el aprendizaje a su propio ritmo, este factor es muy relevante como producto del estudio para el fortalecimiento de las competencias del siglo XXI, contempladas por (Area Moreira & Area-Moreira, 2008) objeto y más aún para el proceso de aprendizaje, ya que se puede atribuir este rol como un factor que contribuye a la formación en las habilidades blandas, de acuerdo con Cobo y Moravec (2011) estas habilidades deberían considerarse incluso de mayor importancia sobre aquellas habilidades de aprendizaje explícito, y no es para menos ya que esas habilidades permiten al estudiante su relacionamiento con los demás, es decir la interacción, que es lo que en últimas le conduce al desenvolvimiento en su vida como ser social.

Así mismo se observa que el estudiante se convierte en monitor de sus pares para llevar a cabo las actividades interactivas. Dicha situación de interacción entre pares beneficia el proceso de aprendizaje de acuerdo con Blake y Blake (2016), quienes indican que la interacción y la interactividad otorgan al aprendiz la capacidad no solamente de socializar, sino de convertirse en productor y consumidor de contenidos digitales acorde a su necesidad. En el mismo sentido se observa que el estudiante se convierte en auto evaluador y coevaluador dentro del proceso de aprendizaje mediado por TIC, ya que la interactividad y el recurso de evaluación automática le permite generar autocríticas frente a su propio desempeño y el de sus pares, es decir la autocorrección y la corrección a pares se convierte en un elemento fuerte para el fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1, ya que dicha competencia enmarca la habilidad de abordar la conversación como elemento para la socialización y esto es lo que ocurre cuando los

estudiantes interactúan con sus pares.

Continuando con la presentación de factores que tuvieron incidencia en el fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1, se introduce la interactividad, la cual provocó que el estudiante desenfocara su atención en el maestro como única fuente de conocimiento, ya que los estudiantes encuentran en la interactividad y en los recursos dispuestos en el ambiente de aprendizaje contenidos, ejercicios, retos, que los llevan a desarrollar sus procesos de apropiación de conocimientos desplazando en cierta forma al docente. Dicha situación resulta muy fructífera a nivel educativo ya que este tipo de experiencia estaría correspondiendo a la habilidad de aprender a aprender, habilidad estimada, como vital, por la Unesco para los ciudadanos del siglo XXI de acuerdo con Scott (2015); así mismo puede decirse que esta propuesta educativa correspondería con las perspectivas propuestas para el desarrollo del capital humano de la sociedad del conocimiento

Interactividad y Evaluación Automática

De otro lado, abordando la interactividad y la evaluación automática como elementos que contribuyen al fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1, podría decirse que estos dos elementos van de la mano en esta experiencia, ya que generalmente la segunda es producto de la primera, en el sentido que la interactividad de los estudiantes en el citado ambiente de aprendizaje muestra que ellos disfrutaban de su aprendizaje desarrollando actividades de las cuales reciben una realimentación para la verificación de sus respuestas, esto se atribuye según Ariel, Olivero, Edgardo, y Silva (2016) a la estrecha relación que se ha establecido entre la aprobación del desempeño como prueba de conocimiento; lo que resulta realmente interesante en este estudio es observar como a partir de la evaluación automática tras la interactividad, los son instados a mejorar su desempeño casi de inmediato mediante una nueva ejecución de la

actividad, en caso de recibir una realimentación de desempeño bajo. No obstante, si el estudiante recibe una buena valoración tras la interactividad, es instado a continuar con los siguientes ejercicios.

Lo anterior permite pensar que la interactividad complementada con evaluación automática de las actividades, coadyuva en la formación del estudiante para el logro de sus objetivos de apropiación, ya que él mismo buscará mejorar sus resultados o ampliar su desempeño tomando acción inmediata, hecho que resulta muy provechoso en términos educativos, ya que el estudiante está siendo evaluado de manera indirecta y se obvia la carga emocional y cognitiva que implica un proceso de evaluación normal.

Ahondando en la interactividad como factor de incidencia para el fortalecimiento de la competencia pragmática, es posible resaltar el papel mediador del ambiente de aprendizaje denominado EnglishTIC21, para el acceso de los estudiantes a la interactividad, siendo este, en palabras de Salinas (2000) un centro de recursos multimedia para el aprendizaje.

Dada la propiedad del blog como espacio de alojamiento para actividades multimedia, contenidos interactivos y repositorio de recursos didácticos, o como resaltan Luis y García (2008) “ un espacio para canalizar diversos aprendizajes y habilidades” (p.133) resulta una gran herramienta por su facilidad de acceso y de uso, lo que redundará en beneficios para el fortalecimiento de la competencia objeto , en la medida que los recursos auditivos permiten el acceso de los estudiantes a patrones de pronunciación, entonación y ritmo del idioma, mientras que los recursos de imagen y video permiten el desarrollo de elementos como vocabulario y gramática; a la vez que la interactividad de la actividad de diálogo permite a los estudiantes conocer las formas dialógicas básicas acorde con su nivel de escolaridad.

Luego es factible señalar que la interactividad es un factor de la mediación TIC que procura

el desarrollo de la apropiación del idioma inglés porque permite el acceso y práctica de los estudiantes de los diferentes recursos discursivos y formales del idioma, así como el desarrollo de habilidades de comprensión, además de permitir rebasar uno de los limitantes comunes de los aprendices, en la escuela primaria, que es el acceso a recursos de aprendizaje de la lengua extranjera fuera del aula y en cualquier momento. Así también es posible señalar que la práctica educativa en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC se ve beneficiada en el sentido que expresa Collins (2007) quien indica que la incorporación de las TIC a procesos educativos revitaliza la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje y promueve el involucramiento en el proceso de enseñanza.

Principios

Dando continuidad a la presentación de factores de incidencia, se encuentra el desarrollo de principios dentro de la práctica educativa, los cuales resultaron de la observación de comportamientos frecuentes en los estudiantes, los cuales se determinaron como: autonomía, cooperación y participación.

En la reconfiguración de la práctica educativa en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, los estudiantes muestran diferentes actitudes de autonomía, cuando se posicionan en su rol de auto monitor, ya que los estudiantes en su continuo explorar de las actividades interactivas, desarrolla comportamientos de emprendimiento para llevar a cabo apropiación de conocimientos mediante la interactividad, logrando, de acuerdo con Casas et al (2013) que el estudiante tome un “ rol más protagónico en su aprendizaje” (p. 162). Una apreciación similar se encuentra en el estudio de (Ramos-Elizondo, Herrera-Bernal, y Ramírez-Montoya, 2010) en el cual se determinó que la incorporación de ordenadores y el uso de enlaces en internet privilegia el desarrollo de autonomía en los estudiantes

Así mismo, se evidencia como principio la cooperación, este comportamiento es muy relevante para el fortalecimiento de la competencia de la pragmática discursiva, ya que la cooperación confluye como un principio también del diálogo, esto en concordancia con Grice (1975), citado en Pinker (2007), la actitud de los estudiantes de cooperar con sus compañeros para el desarrollo sucesivo de la líneas de diálogo en las actividades de cierre de cada sesión, contribuyen ampliamente al fortalecimiento de la competencia pragmática, ya que el hecho de que los estudiantes desarrollen la interacción mediante la simulación, adquiriendo los patrones y normas para la interacción benéfica, también los procesos de relacionamiento de los estudiantes, quienes aunado a esto muestran el principio de cooperación ayudando a sus compañeros en las diferentes actividades en dirección al logro del desempeño.

Adicionalmente, se puede señalar que la participación, se determinó como principio dentro de la práctica educativa en el ambiente de aprendizaje mediado por TIC denominado ENGLISH TIC21, en el sentido que a partir de la interactividad los estudiantes mostraron agrado y a su vez deseo por participar activamente en el desarrollo de las sesiones, lo que puede aducirse a la propiedad de las TIC, descrita por Cacheiro (2018) como la motivación que desencadena procesos atencionales y genera interés en los estudiantes por desarrollar las tareas propuestas; es decir que este principio emergió como resultado del acceso de los estudiantes a las actividades y a los recursos TIC, que son los generadores de esa motivación intrínseca que beneficia los procesos de apropiación de conocimientos y en consecuencia el fortalecimiento de la competencia pragmática discursiva A1.

En resumen, esta experiencia educativa con incorporación de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, se puede considerar como una experiencia educativa exitosa para los dos casos intervenidos, ya que tras la implementación se pudo evidenciar, de acuerdo con Moreno (2009)

cambio de rol del estudiante convirtiéndose en actor participante activo de su aprendizaje, así mismo se produjeron cambios en el rol docente, el cual posiciono como productor de contenidos, guía y observador del proceso de aprendizaje; en el mismo sentido ocurrieron adaptaciones de las estrategias para la dinámica de aprendizaje y se generó el desarrollo de nuevas competencias entre los sujetos, ventajas que provee la combinación de los procesos de aprendizaje con mediación TIC.

De manera extensiva tras la implementación educativa con EnglishTIC21, se observó que además del fortalecimiento de la competencia objeto: pragmática discursiva A1, se pudo beneficiar el desarrollo de manera lateral de otras competencias relacionadas con el ámbito digital e informacional, lo que resulta importante como producto de la implementación dada la importancia que dichas competencias tienen para la formación de ciudadanos competentes del siglo XXI.

10. Proyectivas

Esta investigación permite proponer tres líneas proyectivas interesantes, la primera a nivel pedagógico, la segunda a nivel investigativo y la tercera a nivel social.

A nivel pedagógico es factible proyectar la expansión de EnglishTIC21 hacia la planeación, creación, desarrollo, e implementación en otros grados de escolaridad, en la escuela primaria; dados los resultados obtenidos a nivel de apropiación que se observaron en las poblaciones intervenidas y acogiendo la sugerencia de una de las maestras titulares, quien consiente no solo de la necesidad de desarrollar las habilidades comunicativas en el idioma inglés, desde edades tempranas, sino también observando los beneficios de desarrollar procesos de enseñanza -aprendizaje con mediación TIC, para nativos digitales, expresó que resultaría interesante producir el ambiente de aprendizaje para otros grados, e incluso exaltó que se debería incluir desde el preescolar. Luego a nivel pedagógico se extiende un campo de acción el cual puede ser intervenido y beneficiado haciendo las adaptaciones de estándares de competencias y de recursos de acuerdo con niveles de escolaridad y edades de los estudiantes.

En otro orden, y conectado en cierto sentido a la proyección a nivel pedagógico se encuentra el campo investigativo, para el cual esta investigación mostró patrones de transferibilidad entre los dos casos investigados, proponiendo entonces la viabilidad de réplica, acción sobre la que se puede desarrollar una investigación de un número mayor de casos, en la que se pueda determinar en un tiempo también mayor de intervención, si los estudiantes al tener la posibilidad de acceder al recurso en línea, lo hacen y de qué manera se lleva a cabo la interactividad; así mismo, resultaría viable observar si la motivación del aprendizaje permanece a lo largo del tiempo, cuando las actividades son recurrentes?, lo que podría ser estudiado también aprovechando los beneficios del enfoque de investigación mixto para el desarrollo de un

investigación correlacional.

Es de resaltar que llevar a cabo el desarrollo de investigaciones en torno a la mediación TIC con respecto a procesos de enseñanza aprendizaje, aunque se ha venido avanzando en materia de investigación, es perceptible que en nuestro país falta un amplio camino por recorrer, y aún más a nivel de la escuela primaria, razón por la que investigaciones transversales y estudios de corte mixto, que permitan corroborar tendencias de consumo de recursos para el aprendizaje del estudiante como usuario, por ejemplo, serían de gran contribución para el campo de la investigación educativa, ya que podría pensarse en la estudio de otras áreas centrados en esos patrones de consumo.

Desde otra perspectiva, y atendiendo al avance progresivo de las TIC como desarrollo tecnológico, es factible pensar en realizar estudios de corte mixto, aprovechando las potencialidades de la investigación cualitativa, que provee material descriptivo, reflexivo, el cual se puede sustentar más ampliamente con los recursos de la investigación cuantitativa produciendo una panorámica bastante acertada de los fenómenos estudiados, en los que se presentan los resultados contrastivos entre lo inductivo y lo deductivo; para estudiar por ejemplo la capacidad de flexibilización de los docentes y los entes administrativos para la incorporación de las TIC, en procesos de aprendizaje no solo de idiomas, sino también de otras áreas, por regiones en nuestro país, lo que podría contribuir al desarrollo de planes de acción por parte de entes territoriales y de esta manera potencializar los procesos de aprendizaje en Colombia y por su puesto ofrecer espacios de educación acorde con las necesidades del talento humano para el siglo XXI.

Por último, esta investigación propone una línea de proyección a nivel del desarrollo social de los estudiantes, ya que al desarrollar en los estudiantes habilidades de conversación y permitir

la interacción mediante simulaciones que en cierto sentido modelan los comportamientos de interacción, se puede pensar en llevar a cabo el desarrollo de comunidades de aprendizaje, conectadas mediante el blog, generando espacios de interacción guiados por los maestros de cada comunidad en la que se implemente el ambiente de aprendizaje.

Así entonces es pertinente señalar que este proyecto abre senderos y puertas importantes para el desarrollo de los campos académico, social y tecnológico para la misma autora, para docentes que quieran hacer uso del recurso en sus prácticas educativas y para proveer una modificación en las prácticas educativas de las instituciones intervenidas, en el sentido que se puede hacer una extensión de la implementación a otros grados y llevar a cabo la continuación del proyecto ; así también para futuras investigaciones.

Se recomienda para futuras implementaciones, o para la continuación del proyecto en las instituciones objeto, tener en cuenta las siguientes limitaciones que se tuvieron a nivel general.

La creación de una hoja de chequeo de revisión de los computadores utilizados para el trabajo, para mantenerlos actualizados, conectados y con el hardware necesario para llevar a cabo la implementación. Esto dado que al ser equipos del inventario de las instituciones en ocasiones pueden pasar por averías y este hecho en ocasiones ocasiona retrasos o molestia en los estudiantes para acceder a los equipos.

Así mismo se recomienda integrar a la planeación de clase con ENGLISTIC21 la verificación del funcionamiento de las actividades dispuestas dentro del recurso educativo y sus instrucciones, dado que en ocasiones una actividad con un vínculo roto, puede no trabajar de manera óptima y esto genera molestia en los estudiantes.

Por último, es importante visualizar al estudiante como el consumidor de un producto educativo, el cual debe buscar satisfacer sus necesidades a todo nivel.

Referencias Bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *La región Bogotá-Cundinamarca : Dinámica económica y potencialidades*. Bogotá.
- Álvarez, D. M. V. (2010). EL INGLÉS MEJOR A EDADES TEMPRANAS. *PEDAGOGÍA MAGNA*, (5), 251–256. Recuperado de Dialnet-ElInglesMejorAEdadesTempranas-3391524.pdf
- Almenara, J. C. (2013). La Aplicación del Juicio de Experto como Técnica de Evaluación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) The expert ' s judgment application as a technic evaluate Information and Communication Technology (ICT). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11–22.
- Anaya, Y ; Díaz,S y Martínez,J. (2012). El uso de las TIC como herramienta para el aprendizaje significativo del inglés. *Revista Rastros Rostros*, 14(27),115-119.
- Angulo, T. (2001). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 6(11),13-17.
- Area,M. (2010). *El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos*. *Revista de Educación*, 54 (11),77-97.
- Argentino, C y Plata, L. (2010). *El proceso de codificación y categorización en la investigación cualitativa: las conFiguraciones didácticas en los profesores*. Buenos Aires.
- Ariel, J ; Olivero, M ; Edgardo, S y Silva, S. (2016). *Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos* . Bogotá.

- Balar,D. (2009). *Tiene la banda ancha*. Obtenido de <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/17506200710779521>
- Baller, S., & Dutta, S. ., (2016). The Global Information Technology Report 2016 Innovating in the Digital Economy. 307. Obtenido de http://www3.weforum.org/docs/GITR2016/WEF_GITR_Full_Report.pdf
- Basnight-Brown, Dana & Altarriba, Jeanette. (2007). Code-switching and code-mixing in bilinguals: Cognitive, developmental, and empirical approaches. *Speech and Language Disorders in Bilinguals*. 69-89.
- Begley, C. (2018). Using triangulation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 24(1), 122–128.
- Benjumea, C. (2003). El Investigador como instrumento flexible de la indagación. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(4), 1–27.
- Bermúdez,J y Fandiño,Y. (2012). El fenómeno bilingüe : perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de La Universidad de La Salle*, 12(59), 99–124.
- Blake, R y Blake, R. (2016). *The Use of Technology for Second Language Distance Learning*. Canada.
- Brincones,I. (2008). Diseño de cursos que incorporan la formación con TIC: aspectos metodológicos. *Revista de Investigación E Innovación Educativa Del Instituto Universitario de Ciencias de La Educación. Universidad Autónoma de Madrid*.
- Briz,A. (2000). Las unidades de la conversación. *Revista del Instituto de Lengua y Cultura Españolas*, 16(2), 225–246.
- Broughton, G ; Brumfit ,C y Pincas, A. (1980). *Teaching English as a Foreign Language* . New York: University of London Institute of educación .
- Buenos, A. (2010). *El Inglés como lengua franca : Implicaciones didácticas en el aula de*

- idiomas . Lingüística aplicada a la enseñanza del inglés etapa*. Buenos Aires: Iberoamericana editores.
- Buscombe, C. (2013). Using Gagne's theory to teach procedural skills. *The Clinical Teacher*, 10(5), 302–307. <https://doi.org/10.1111/tct.12051>
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21(45), 4-19.
- Cabrero, Enríquez, J y Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 10(SUPPL.), 1–15. <https://doi.org/ISSN 1607-4041>. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 11(7), 23-37.
- Cacheiro, M. (2011). ICT educational resources for information, collaboration and learning. *Pixel-Bit. Revista de Medios Y Educación*, 12(39), 69–81.
- Cacheiro, M. (2018). *Educacion Y Tecnologia*. Universidad Nacion.
- Camara de Comercio. (2013). *Caracterización económica y empresarial*. Obtenido de http://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/2889/6233_caracteriz_empresa_rial_ubate.pdf?sequence=1
- Carrasco, J. . (2004). *Una didáctica Para Hoy: Cómo enseñar Mejor*. Obtenido de <https://books.google.es/books?id=I4bsS15N7dcC&lpg=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Castro, S. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Científicas de América Latina*, 13(23), 213–234.
- Chaves, O., & Hernández, F. (2013). EFL Teaching Methodological Practices in Cali. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 61–80.

- Chávez de Paz. (2012). *Conceptos y Técnicas de Recolección de Datos en la Investigación Jurídico Social*. Buenos Aires.
- Chen, B. (2015). Exploring the Digital Divide: The Use of Digital Technologies in Ontario Public Schools. *Canadian Journal of learning and technology*, 41 (3), 12-26.
- Cimermanova, I. (2003). Primary School Education and Computer Assisted English Language Learning. *Journal of Arts and Humanities (JAH)*, 2(11), 44-52.
- Cobo, B y & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible*. Obtenido de http://www.publicacions.ub.edu/ver_indice.asp?archivo=07458.pdf
- Coll, C. (2009). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. México: Universia.
- Collins,L. (2007). *Livening Up the Classroom*. *Medical Reference Services Quarterly*. Obtenido de https://doi.org/10.1300/J115v26n01_08
- Common European Framework. (2018). Common European Framework Of Reference For Languages. *New Cambridge Modern History*, 361. Obtenido de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Córica, J y Hernandez , A. (2012). *Comunicación y nuevas tecnologías : su incidencia en las organizaciones educativas*. *Las Mediaciones Pedagógicas*. Obtenido de https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT47.pdf
- Córica,H. (2010). *Comunicación y nuevas tecnologías: su incidencia en las organizaciones educativas*. Obtenido de https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT47.pdf
- Correa, D., Usma, J., & Montoya, J. C. (2003). *Ikala revista de lenguaje y cultura*. *Íkala, Revista*

de Lenguaje y Cultura (Vol. 19). Fac. Recuperado de
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322014000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=

- Cronquist, K Y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. Obtenido de <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-inglés-en-América-Latina-1.pdf>
- De Zubiría, J. (2013). *El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI*. Obtenido de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-327345_recurso_1.pdf
- Deda, N. . (2013). The role of Pragmatics in English Language Teaching. Pragmatic Competence. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(4), 63–70.
- Díaz, L. ; Torruco,U; Martínez, M y Varela,M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación. *Revista Educación Médica*, 2(7), 162–167.
- Diaz,B. (2005). *La evaluación auténtica centrada en el desempeño : Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. Enseñanza Situada: Vínculo Entre la Escuela Y La Vida*. Bogotá: Trillas Editores.
- Downes, E. J., & McMilan, S. J. (2000). Defining Interactivity: A Qualitative Identification of Key Dimensions. *New Media & Society*, 2(2), 157–179.
<https://doi.org/10.1177/14614440022225751>
- Duran, A y Barrio, J. (2007). *Disposición y uso de recursos informáticos para la enseñanza-aprendizaje del inglés : una descripción a partir de una muestra en cien centros públicos de educación infantil y primaria de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense .

- Dutta, S & Mia, I. (2011). *The Global Information Technology Report 2010–2011: Transformations 2.0. Technology*. <https://doi.org/10.3359/oz0304203>. USA.
- Education First. (2017). Índice del Dominio del Inglés de EF . Obtenido de www.ef.com/epi
- Eisenhardt, K. (2016). *Building Theories from Case Study Research Published by : Academy of Management Stable* . Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/258557>
- Ellis, R. (2013). *The Methodology* . Texas: Mc Graw Hill.
- Farstad, H. (2004). *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación*. México: Cuarenta y siete Reunión de La Conferencia Internacional de Educación de La UNESCO.
- Farstad, H. (2004). *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación*. 47a Reunión de La Conferencia Internacional de Educación de La UNESCO.
- Forero; Fredy; Alemán de la Garza , L y Gómez,M. (2016). Experiencias de los docentes en la implementación de las TIC en escuelas rurales multigrado Teachers experiences in ICT implementation at multigrade rural. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 52–72.
- Fregtman, M. (2014). U.B.A. Facultad de Psicología Licenciatura en Musicoterapia Psicología del Ciclo Vital I Código 296. . *Psicolog, Musicoterapia Vital*, 11(5),2-8.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gagné y Medsker, K. (1996). *Varieties of Learned Capabilities. The Conditions of Learning, Training Applications*.
- Gagné, R. (1970). *Las Condiciones del aprendizaje*. Buenos Aires.
- Gagné, R. (1992). *Gagné ' s Nine Events of Instruction. Principles of Instructional Design*. Obtenido de http://www.niu.edu/facdev/resources/guide/learning/Gagnés_nine_events_instruction.pdf
- García, Nancy y Pérez,D. (2015). *Creación de Ambientes Digitales de Aprendizaje* . Bogotá:

UNID.

Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: Inglés global y Español pluricéntrico. *Revista Historia y Comunicacion Social*, 15 (4), 63–95.

Gómez, L. (2008). *Los determinantes de la práctica educativa*. Bogotá: Universidades.

Gonzalez-Lloret, M. (2008). Computer-mediated Learning of L2 Pragmatics. In E. Alcón Soler and A. Martinez-Flor (Eds.) *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing* (Pp. 114-132) Newcastle, UK: Multilingual Matters.

González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11 (29), 85–103.

Guba, Egon G & Lincoln, Yvonna S (1981). *Effective evaluation* (1st ed). San Francisco, Jossey-Bass Publishers,

Guerrero, A y Gómez, A. (2014). *Las Tic como herramientas de enseñanza del inglés en las instituciones educativas de primaria de la región dos*. Obtenido de <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/PaginaWeb/images/biblioteca/InvestigaTIC/Region2/INvestigacion3/articulo.pdf>

Hernandez, R ; Fernandez, C y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hismanoglu, M. y Hismanoglu, S. (2011). Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. *El Sevier*, 2(11),46-51.

Hung, E., Iriarte, F., Valencia, J., Borja, M., Ordóñez, M., Arellano, W., ... Mejía, L. (2015). *Hacia el Fomento de las TIC en el Sector Educativo en Colombia*.

Icfes. (05 de Diciembre de 2017). *Icfes*. Obtenido de <http://www2.icfes.gov.co/item/2380-balance-asi-les-fue-a-los-estudiantes-del-pais-en-la-prueba-saber-11-icfes>

- Jabareen, Y. (2009). *Building a Conceptual Framework : Philosophy , Definitions , and Procedure*. Obtenido de <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/viewArticle/6118>
- Jabba, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. *Revista Economía & Región*, 7(2), 65–89.
- Jaramillo,P. (2005). Uso de tecnologías de información en el aula: ¿qué saben hacer los niños con los computadores y la información? *Revista de Estudios Sociales*, 11(20), 27–44.
- Johnson, A. (2009). The Rise of English : The Language of Globalization in China and the European Union. *Macalester International* , 7(22), 131–168.
- Johnstone, R. (2009). Review of research on language teaching, learning and policy published in 2007. *Language Teaching*, 42(3), 287–315.
- Kim, K y Bonk, C. (2006). The Future of Online Teaching and Learning in Higher Education The Survey Says. *Educause Quarterly*, 29(4), 22–30.
- Kulovana, K y Theodotou,E. (2013). *Teachers' Attitudes and Approaches: Their Role in Presenting ICT as a Beneficial Learning Tool to Children*. Obtenido de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561178.pdf>
- Leech, N ; Dellinger, A ; Brannagan, K y Tanaka, H. (2010). Evaluating Mixed Research Studies: A Mixed Methods Approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 17–31.
- LEONARDO, O. N. (s.f.).
- Ley 115. (1994). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia . Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Madrigal, K; Marín, E ; Mitrandá, L; Mora, M ; Muñoz, M y Paniagua, M. (2009). *La utilización de la encuesta en la investigación cuantitativa*. Obtenido de

- http://ulacit.ac.cr/files/proyectosestudiantiles/239_investigacion
- Maier, H. (1989). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño : Erikson, Piaget y Sears*. México: Amorrortu.
- Makuc, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Pedagógicos* , 41(1), 143–166.
- Martín, M. (2008). *Las Tic y su papel en la nueva economía*. Obtenido de http://www3.weforum.org/docs/WEF_GITR_Report_2011.pdf
- MEN. (2006). *Ministerio de Educación Nacional. Estándares básicos de competencias en lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042>
- MEN. (2013). *Ministerio de Educación Nacional. Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-115174.html?_noredirect=1
- Minguell, M. (2002). Interactividad e interacción. . *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1(1), 15–25.
- Montiel, E ; Cifuentes, Y ; Serrato, M ; Peña, E y Peña, E. (2013). Estrategias Didácticas Apoyadas en las TIC para Desarrollar Habilidades Comunicativas en Inglés en los Estudiantes de Tercero de Primaria del Colegio Pedagógico Dulce María en la Localidad de Suba. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.
- Morales Díaz, C. S. ((2009)). Educación pertinente para un ciudadano del siglo XXI. *Revolución educativa al tablero. Ministerio de Educación Nacional*.

- Morales, C. S y Vargas, C. (2009). Educación pertinente para un ciudadano del siglo XXI. *Revolución Educativa Al Tablero. Ministerio de Educación Nacional*, 2(52), 1-24.
- Moreno, F. . (2009). *La Sociedad del Conocimiento*. México: Trillas Editores.
- Morin, E. (2008). *Los siete saberes de Edgar Morín*. Buenos Aires: Trillas Editores.
- Muñoz,J y Jaramillo,M. (2013). *Aprendiendo inglés con las tic, una gran experiencia vas a vivir*.
Obtenido de [http://200.21.94.179:8080/jspui/bitstream/handle/10839/677/Jeny Liliana Munoz Garces.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://200.21.94.179:8080/jspui/bitstream/handle/10839/677/Jeny_Liliana_Munoz_Garces.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Nuéz,C. (2008). El blog como herramienta didáctica: contenidos y competencias básicas. *El Guiniguada*, 17(12), 131-140.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching. Task-Based Language Teaching*. Obtenido de <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Nunan, D. (2008). *Task-based language teaching: From theory to classroom practice. The English Centre -University of Hong Kong*. Obtenido de <http://www.nunan.info/%5Cnhttps://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/centres/lipis/docs/readings/plenary0>
- Olaya, N. L., Vargas, C. L., & Sanchèz, M. C. (2015). Si el Aprendizaje de Una Lengua se Evalua con Interacciòn, Por què no se Habla en el Salon?
- Parra,R. (2007). *Aprendizaje y conectividad*´. Bogotá: Universidad Javerina.
- Parra,S ; Gómez,M y Pintor,M. (2015). Factores que inciden en la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en 5o de Primaria en Colombia. *Revista Complutense de Educación*, 26(15), 197–213.
- Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15–29.

- Pinker, S. (1994). *Pinker the language The New Science of Language and Mind*. Obtenido de http://dannyreviews.com/h/The_Language_Instinct.html
- Pinker, S. (2007). The evolutionary social psychology of off-record indirect speech acts. *Intercultural Pragmatics*, 4(4), 437–461.
- Rabah, J. (2015). Benefits and Challenges of Information and Communication Technologies (ICT). *Integration in Québec English Schools*, 14(2), 24–31.
- Ramírez, F y Zwerg,M. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-Minister*, 7 (20), 91–111.
- Ramos-Elizondo, A. I., Herrera-Bernal, J. A., & Ramírez-Montoya, M. S. (2010). Developing Cognitive Skills with Mobile Learning: a Case Study. *Comunicar*, 17(34), 201–209.
<https://doi.org/10.3916/c34-2010-03-20>
- Richards, J ; Platt, J ; Weber, H ; Inman, P e Inman, P. (1986). Longman Dictionary of Applied Linguistics. *RELC Journal*, 17(2), 105–110.
- Robberecht, R. (2007). Interactive Nonlinear Learning Environments. *The Electronic Journal of E-Learning*, 5(1), 59–68.
- Rocha, G. R. (2014). Bilingüismo Laboral en Colombia. *Archivos de economía*. Obtenido de https://www.academia.edu/14362697/Biling%C3%BCismo_laboral_en_Colombia?auto=download
- Rocha, G. R., & Martinez, M. H. (2015). Bilingüismo Laboral en Colombia. *ARCHIVOS DE ECONOMÍA 013361, DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN*.
- Rojas,S. (2012). *Métodos para la investigación social: Una proposición dialéctica*. Obtenido de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:M?todos+para+la+investigaci?n+social.+Una+proposici?n+dialectica#8>

- Román, M y Murillo, F. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educação E Pesquisa*, 40(4), 879–895.
- Salinas, J. (2000). *El rol del profesorado en el mundo digital. Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Universitat de Girona.
- Salmon, A. K. (2017). Young English language learners making thinking and language visible. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (10), 126. <https://doi.org/10.14483/22487085.101>
- Scott, C. (2015). El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? I. *Investigación y Prospectiva en educación UNESCO*, 11 (9),11-17.
- Sessarego, C. (2015). La enseñanza de la pragmática : Principios de un enfoque didáctico para nivel principiante en un entorno universitario anglófono. *Royal Mount Calgary*, 90(2), 316–327.
- Shakir, M. (2002). The selection of case studies: Strategies and their applications to IS implementation cases studies. Maha Shakir. *Research Letters in the Information and Mathematical Sciences*, 11 (3), 191- 198.
- Sierra ,I y Carrascal,N . (2008). *La gestión de ambientes de aprendizaje y el desarrollo de competencias*. México: Trillas editores.
- Stake, R. (1995). The Art of Case Study Research. *Thousand Oaks*, 6(9), 49–68.
- Suárez, A ; Pérez, C; Vergara, M y Alférez, V. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Revista Apertura*, 7(1), 1–13.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. México: Trillas editores.
- Tubella. (2005). *Sociedad del conocimiento*. Buenos Aires.
- Tupe, N. (2015). Multimedia scenario based learning programme for enhancing the english

- language efficiency among primary school students. *International Journal of Instruction*, 8(2),125-138.
- UNESCO. (2005). *La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Education for All: The Quality Imperative. Contemporary Education Dialogue*. Obtenido de <https://doi.org/10.1177/097318490500200211>
- UNESCO. (2013). *La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Enfoque estratégico sobre Tics en educación en América Latina Y EL Caribe*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- UNESCO. (2014). *La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documento de posición sobre la educación después de 2015*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- Universidad del Norte Editorial. (2015). *Hacia el Fomento de las TIC en el Sector Educativo en Colombia*. 547. Obtenido de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/5705/9789587416329%20eHacia%20el%20fomento%20de%20las%20TIC.pdf?sequence=1>
- Vallejo, M. y Molina, J. . (2014). La Evaluación Auténtica de los Procesos Educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 6 (4) 26-32.
- Vygotsky, S y Ivić, I. (1994). *Lev S. Vygotsky. Prospects*. Obtenido de <https://doi.org/10.1007/BF02195302>
- www.ef.com/epi. (2017). *Indice del Dominio de Inglés de EF*. EF Education First. . Obtenido de www.ef.com/epi

- Yamila, D. C., & Rodríguez, T. (2016). Los Blogs Educativos Como Recurso Didático en el Proceso de Enseñanza -Aprendizaje de la Historia. *Boletín Virtual*, 5–9(74), 73–81.
- Yin, R. (1994). Investigación sobre Estudios de Casos. Diseño y Métodos. *Applied Social Research Methods Series*, 8 (5), 1- 35.
- Yin, R. (2006). Case Study Reserach - Design and Methods. *Clinical Research*, 5(4),2-11.
- Zabala, A. (2006). *Los materiales curriculares y otros recurss didácticos. La práctica educativa. Cómo enseñar.* Bogotá.

Anexos

Anexo A. Certificación de Validación de Instrumentos

CERTIFICACION DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Bogotá D.C., 28 de agosto de 2017

Señor
Hugo Roza
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Centro Tecnologías para la Academia
Maestría en Informática Educativa
Ciudad

Respetado asesor:

Este tiene por objeto presentar la revisión de las diferentes herramientas de la aplicación propuesta por la estudiante de Maestría Claudia Ximena Pinilla A, persona a quien usted acompaña y asesora en la investigación "Una Apuesta por el Bilingüismo desde la Escuela Primaria".

Desde este ejercicio he observado seis instrumentos de recolección de datos: primero: un diario de Campo, para hacer el registro de observación participativa, segundo: un pre-test, de conocimientos de Inglés, para el grado tercero de primaria, de respuesta de selección, tercero un post test, de conocimientos de Inglés, para el grado tercero de primaria, de respuesta de selección, cuarto: una rúbrica de evaluación de competencia pragmática, para el mismo grado, esta con el objetivo de verificar el desempeño de los estudiantes en las tareas producto de cada sesión de clase planeada, quinto: una escala de actitud, sexto: una entrevista semi estructurada, con cuatro preguntas abiertas con respecto a la implementación objeto de esta investigación, para directivos, docente titular y docente de tecnología; dichos instrumentos considero son adecuados por la gama de posibilidades en sus respuestas, además de la privacidad y nivel de confianza que le brinda a quienes aportan en la resolución del mismo, siendo sus resultados un poco más depurados.

En consecuencia, certifico que los instrumentos aquí enunciados y descritos están alineados con la investigación, la preguntas pertinentes con la necesidad investigativa y los caminos para abstraer la información adecuados. Deseando éxitos en esta labor investigativa.

Cordialmente,



Angélica Ramírez Bustamante
CC 52 691 053

Anexo B. Formatos de Recolección de la Información

Formato de observación

Objetivo: Observar la dinámica de la práctica educativa con incorporación de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC.

Diario de Campo #
Fecha
Hora:
Institución
Lugar:
<input type="checkbox"/> Actividad
Tarea:
Desarrollo
Valoración Aprendizaje:
Análisis
Actitudes Observadas
Comentarios

Pre-Test EnglishTIC

Objetivo: Diagnosticar los conocimientos previos y logros en competencia pragmática de los estudiantes antes de iniciar la incorporación de EnglishTIC (ambiente de aprendizaje mediado por TIC).

1. Match the command, with a line, to the corresponding picture.

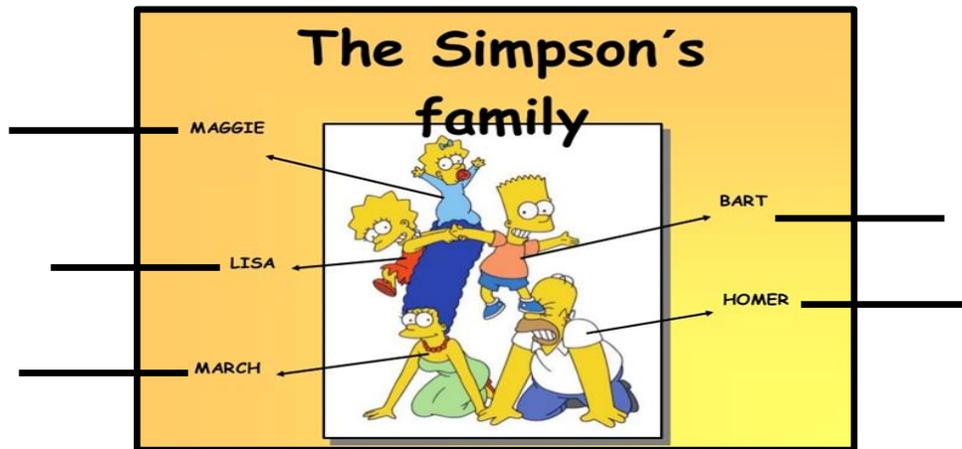
- a) Be quiet
- b) Scroll up/down
- c) Sit down
- d) Play the video



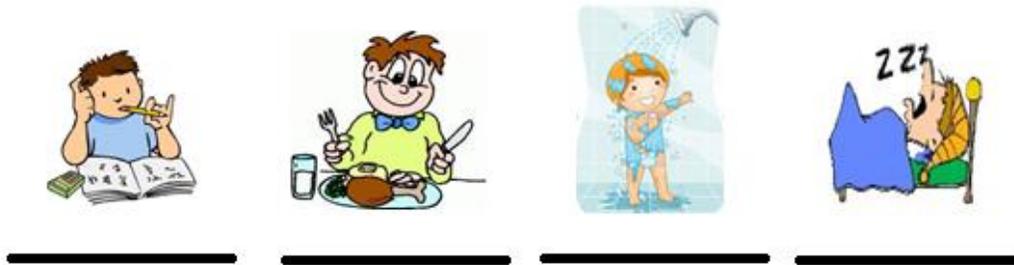
2. Order the conversation with the numbers (1, 2, 3, 4, 5, and 6) write the number in the parentheses.

- () My name is Peter
- () Hello!
- () I´m fine, and you.?
- () Hello!
- () What is your name?
- () How are you?

3. Write the member of the family on the line to the corresponding person (son, father, mother, sister, and daughter)



4. Write the daily activities on the line (eat, sleep, take a shower, study)



5. Where is the dog? Circle the corresponding preposition (on, in, next to, in front of, between) for each situation.



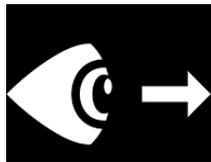
Post Test

Objetivo: **The dog is on / in front of / next to the tree** Diagnosticar los

conocimientos alcanzados y logros en competencia pragmática de los estudiantes finalizada la intervención con EnglishTIC (ambiente de aprendizaje mediado por TIC)

1. Match with a line, the picture to the corresponding command.

- a) Silence, please!
- b) Listen!
- c) Write!
- d) Look at...!



2. Organize the conversation with the numbers (1,2,3,4 ,5,6) write the number in the parentheses.

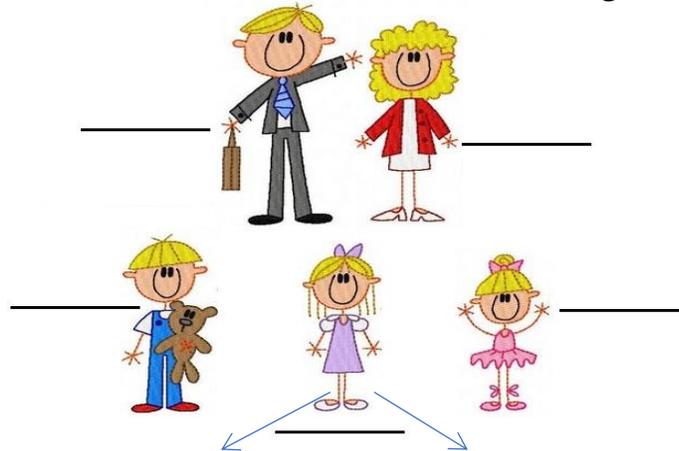
- () What is your name?
- () How are you?
- () My name is John

() Fine

() Good Morning

() nice to meet you, John

3. Write the members of the family, on the line, to the corresponding person (son, father, mother, sister, and daughter)



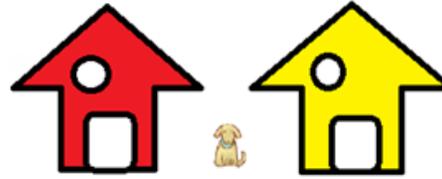
4. Complete the sentences with these activities (have breakfast, go to school, get up, get dressed).



5. Where is the dog? Circle the corresponding preposition for each situation.



The dog is in /on/ next to the house



The dog is in/ between/ on the two houses.



The dog is next to/ on /between the house.

Rubrica de Evaluación - Competencia

Pragmática Grado Tercero de Primaria

Objetivo: Diagnosticar los conocimientos alcanzados y logros en competencia pragmática de los estudiantes en cada sesión con EnglishTIC (ambiente de aprendizaje mediado por TIC)

Rubrica Valoración de Desempeño Estudiantes Grado Tercero.				
Crterios	Necesita mejorar	Satisfactorio	Bueno	Excelente
Participación	No Ejecuta las actividades, no atiende instrucciones.	Ejecuta parcialmente las actividades, siguiendo instrucciones de manera incompleta.	Participa, presta atención y realiza las actividades.	Participa activamente en las actividades, sigue instrucciones y tiempos de ejecución, muestra iniciativa y autonomía.
Pronunciación	No utiliza patrones de pronunciación.	Produce algunas palabras con pronunciación forzada.	Reconoce la importancia de la pronunciación y se esfuerza por producir una correcta pronunciación.	Pronuncia de manera correcta, ejecuta auto y hetero corrección de patrones de pronunciación.
Vocabulario	No utiliza el vocabulario de acuerdo con la temática propuesta para el Diálogo.	Utiliza algunas palabras relacionadas con la temática sugerida para el Diálogo.	Utiliza varias palabras relacionadas con la temática sugerida para el Diálogo.	Utiliza la gran mayoría de palabras relacionadas con la temática sugerida para el Diálogo.

Diálogo	Realiza el Diálogo con dificultad, las ideas y normas de uso no son coherentes.	Realiza el Diálogo con partes de las ideas y aplica algunas veces las normas de uso.	Realiza el Diálogo con ideas y normas de uso identificadas con claridad.	Realiza el Diálogo de manera independiente, usando diferentes ideas y normas de uso, usa distintas opciones de respuesta.
----------------	---	--	--	---

Escala de Actitud

Estimado estudiante, por favor, marque con X su respuesta a cada enunciado teniendo en cuenta su experiencia con EnglishTIC.

1. Con EnglishTIC, USTED APRENDIÓ



Mucho



Bastante



Poco



Muy Poco



Nada

2. La clase de inglés con EnglishTIC mejoró.



Mucho



Bastante



Poco



Muy Poco



Nada

3. Usted entró a EnglishTIC, desde su casa



4. Las actividades en EnglishTIC le agradan



5. Le gustaría seguir haciendo clases con EnglishTIC



6. De 1 a 10, siendo 1 lo peor y 10 lo mejor, califica cuánto te gusto hacer clase con EnglishTIC. _____

Cuestionario para Titular, Docente de Tecnología, Coordinadora del Colegio

Objetivo: Contrastar los hallazgos con respecto a beneficios y actitudes de las comunidades educativas frente a la incorporación del ambiente de aprendizaje mediado por TIC.

Entrevista Semiestructurada

Apreciado directivo, le invitamos a responder, a las siguientes preguntas, con respecto a EnglishTIC, ambiente de aprendizaje mediado por TIC, en la clase de inglés del grado

302.

1. ¿Cuál es su percepción del trabajo adelantado con los estudiantes de 302 mediante la incorporación de EnglishTIC?
2. ¿Considera que se mejoraron o fortalecieron aspectos de aprendizaje en los estudiantes con la incorporación de EnglishTIC? En caso afirmativo, enumere los aspectos y en lo

posible explique su respuesta.

3. ¿Considera que se mejoraron o fortalecieron aspectos de la práctica educativa, a partir de la incorporación de EnglishTIC, en la clase de inglés? En caso afirmativo, enumere los aspectos y en lo posible explique su respuesta.
4. ¿Le gustaría continuar con la implementación de EnglishTIC, o estrategias similares con TIC en su institución? ¿Por qué?
5. ¿Tiene sugerencias para una futura implementación de EnglishTIC, en esta u otra institución?

Gracias.

Informe Pilotaje Ambiente de Aprendizaje EnglishTIC21

ASPECTOS Para TENER EN CUENTA		Aspectos para mejorar
Aspectos tecnológicos	Redes, equipos, velocidad de acceso a internet, acceso a las herramientas, etc. Tener en cuenta todos aquellos aspectos que puedan entorpecer o retrasar la labor pedagógica. Recuerden que se debe priorizar el proceso de aprendizaje y evitar al máximo dedicar más tiempo a lo tecnológico que a lo pedagógico (lo digo porque muchas veces el tiempo de clase se ocupa casi totalmente haciendo el registro a alguna herramienta online).	<p>* Revisar con antelación activación de internet en los computadores</p> <p>*Revisar existencia de diadema de sonido</p>

Evaluación	¿El mecanismo empleado para verificar el logro del objetivo de la sesión fue efectivo?	*Adecuado
Apoyo institucional	¿Se cuenta con la colaboración del contexto? Profesores, directivos, administrativos, etc.	*Se percibe muy buen apoyo, disposición de recursos.

10

¿CON QUIENES PILOTEAR?

Características poblacionales	Es recomendable realizar este ejercicio con población con características similares a la población objetivo. En ningún caso es conveniente pilotear con las mismas personas con las que se hará el ejercicio definitivo. Aprovechen que estamos finalizando año y aplíquenlo con los chicos del curso saliente, de modo que al ingresar 2017, sea aplicado con nuevos estudiantes que correspondan al mismo grado de escolaridad (es decir, si va dirigido a grado 4º, apliquen el pilotaje a los chicos de 4º 2016... el otro año en febrero aplicarán a 4º 2017).	*Se toman 7 estudiantes del grado tercero de primaria, (302) de primaria, colegio Rafael Núñez, edades (7-9) 3 hombres, 4 mujeres, tomados al azar.
Cantidad de personas	El número de personas implicadas en el pilotaje debe ser impar, esto para permitir evidenciar mejor los resultados del ejercicio. Ojalá sean pocas personas, de modo que puedan hacer observación directa y específica sobre los resultados de cada elemento.	*SIETE

Bibliografía