

Proyecto E.L.I.T.E² (English Level Improved by Technologically Enhanced Education)

Presentado por:

Carlos Andrés Mejía Villanueva

Asesor:

Doctora Maribel Viviana Villareal Buitrago

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Proyectos Educativos Mediados por TIC

Chía, 2024

Dedicatorias:

A mi esposa, la cual supo apoyarme, motivarme y enfocarme en los momentos más críticos.

A mis padres y hermanos, por darme la educación y el amor necesarios.

Agradecimientos:

A Maribel Villareal, por su invaluable guía, confianza y paciencia.

A mis compañeros y toda la comunidad de la Universidad de La Sabana.

Tabla de contenido

Resumen.....	4
1. Planificación del Proyecto Educativo mediado por TIC.....	6
1.1. Introducción.....	6
1.2. Aspectos generales de la Escuela Naval de Suboficiales “ARC” Barranquilla	7
1.3. Programa de Bilingüismo	8
1.4. Planteamiento del problema educativo.....	9
1.5. Diagnósticos problema educativo.....	15
1.6. Justificación de la intervención del proyecto educativo.....	27
1.7. Marco Teórico	30
1.8. Estado del arte	37
1.9. Metodología de investigación: marco lógico.....	47
1.10. Modelo de evaluación: selección y justificación	47
2. Diseño del Proyecto Educativo Mediado por TIC.....	49
2.1. Diseño de la Planeación Estratégica.....	49
2.2. Diseño de actividades	53
2.3. Recursos y costos asociados a la implementación de actividades.....	67
2.4. Ficha de Riesgos y Supuestos.....	67
2.5. Preguntas según Fase del Modelo de Evaluación (CIPP) e Instrumentos diseñados .	69
2.6. Cronograma de Actividades	71
3. Implementación del Proyecto Educativo Mediado por TIC – E.L.I.T.E ²	71
3.1. Resultados preliminares de la implementación	72
3.2. Alcance de la implementación frente a las fases del modelo de evaluación CIPP.....	74
3.3. Conclusiones y reflexiones preliminares de la implementación:	76
4. Evaluación del Proyecto Educativo Mediado por TIC	78
4.1. Hallazgos y resultados del proyecto según fases del modelo CIPP	78
4.2. Análisis cualitativo del producto – Diarios de Campo.....	89
4.3. Resultados de los indicadores.....	92
5. Conclusiones	93
6. Proyección y prospectiva del proyecto	97
6.1. Recursos.....	97
6.2. Procesos	98
6.3. Cultura	98

Resumen

Aprender una segunda lengua es un proceso permeado por factores internos y externos. Currículo, metodología, conocimientos previos, motivación, tiempo, acceso a herramientas y recursos para la presentación, práctica y producción de contenidos; son apenas algunos de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de conocimiento en una segunda lengua. En el contexto educativo de la Escuela Naval de Suboficiales “ARC” Barranquilla, estas condiciones presentaban una oportunidad de mejora. Así surgió este proyecto educativo mediado por TIC; cuyo objetivo fue el mejoramiento del nivel de inglés de los estudiantes de dicha institución. Para esto, el proyecto se basó en la metodología de Marco Lógico de la CEPAL y se tuvieron en cuenta los descriptores y niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia (2001). Como norte, el alcance de un nivel A2. Para lograrlo, se diseñaron e implementaron cuatro actividades con integración TIC aplicadas a una muestra representativa de la población estudiantil. Cada una de estas actividades orientada al mejoramiento de una de las cuatro habilidades comunicativas: escucha, lectura, habla y escritura. El proyecto incrementó los niveles de inglés de los estudiantes participantes en distintas proporciones según la habilidad, alcanzando en promedio la meta de A2. Adicionalmente, el análisis de resultados permitió concluir que la integración e las TIC como complemento del proceso de enseñanza aprendizaje, no solo mejora los resultados de los estudiantes en comparación a los métodos tradicionales, sino que pudo observar un aumento en los niveles de motivación de los estudiantes.

Palabras clave: Nivel de inglés, habilidades comunicativas, proyecto educativo mediado por TIC, modelo de evaluación CIPP.

Abstract

Learning a second language is a process influenced by internal and external factors. Curriculum, methodology, prior knowledge, motivation, time, access to tools and resources for the presentation, practice, and production of content; are just a few of the factors that play a role in the process of learning a second language. In the context of the Naval School of Non-Commissioned Officers "ARC" Barranquilla, these conditions presented an opportunity for improvement. Thus, this project emerged, aiming to enhance the English proficiency of the students in this institution. To achieve this, the project was based on the Logical Framework methodology of CEPAL, and the descriptors and levels established by the Common European Framework of Reference (2001). The goal, to reach an A2 level. To accomplish this, four activities with ICTs integration were designed and implemented and applied to a representative sample of the student population. Each of these activities was oriented towards the improvement of one of the four communicative skills: listening, reading, speaking, and writing. The project increased the English levels of the participating students in different proportions, on average reaching the A2 goal. Additionally, the analysis of the results led to the conclusion that the integration of ICTs as a complement to the teaching-learning process not only improves students' results compared to traditional methods but also leads to an increase in student motivation levels.

Key words: English level, communicative skills, education project with ICT mediation, CIPP evaluation model.

1. Planificación del Proyecto Educativo mediado por TIC

1.1.Introducción

La Escuela Naval de Suboficiales “ARC” Barranquilla (ENSUB) es una institución de carácter técnico/tecnológico perteneciente a la Armada Nacional de Colombia. En la institución se ofrecen programas de pregrado y posgrado a estudiantes de todas las regiones del país. En el caso de los estudiantes de los programas técnicos y tecnológicos de la institución, los jóvenes egresan con el rango de Suboficiales. La institución cuenta con una población mayoritariamente masculina, siendo sus programas regulares exclusivamente para varones.

Los jóvenes que estudian en la ENSUB pertenecen principalmente a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Estos estudiantes oscilan entre los 16 y 23 años; son solteros, sin hijos y representan multiplicidad de contextos culturales de todas las regiones de Colombia. En ocasiones también se reciben estudiantes internacionales, de países como Panamá o Costa Rica, como parte de los acuerdos de cooperación internacional a los que se vincula el país y sus instituciones.

El programa de bilingüismo de la institución se encuentra operado por la compañía Berlitz Costa Atlántica desde el año 2018. Esta decisión obedece a la Directiva Permanente #31 del Ministerio de Defensa de Colombia (2017) en la cual se establecen las directrices y estándares para la enseñanza, evaluación y certificación de los niveles de inglés del personal perteneciente a toda la fuerza pública colombiana. Dentro del programa operado por Berlitz, se cuenta con un promedio de 600 estudiantes al año, distribuidos normalmente en 30 grupos con una población promedio de 20 personas.

Este programa busca mejorar el nivel de inglés de los estudiantes de la ENSUB a través de un currículo académico tradicional y clases convencionales con mínima integración de las TIC como herramientas para el mejoramiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes. El proyecto E.L.I.T.E² tuvo como propósito principal incrementar el nivel de dominio del inglés como segunda lengua en los estudiantes de la institución realizando una intervención con actividades mediadas por las TIC.

A partir de este punto, en el documento se utilizará la palabra “programa” para referirse al curso base que toman los estudiantes de la ENSUB durante su paso por la institución. Así mismo, se llamará “proyecto” a la intervención mediada por las TIC diseñada y ejecutada como complemento de dicho programa. Tal complemento busca mejorar los resultados obtenidos por el programa regular generando así una renovación del currículo académico y transformación de la realidad institucional desde la experiencia de enseñanza-aprendizaje mediada por las TIC.

1.2. Aspectos generales de la Escuela Naval de Suboficiales “ARC” Barranquilla

Información de la Institución	
Nombre:	Escuela Naval de Suboficiales “ARC” Barranquilla / ENSUB
Tipo de institución:	Pública
Nivel educativo:	Institución de Educación Superior: carácter Tecnológica
Jornada:	Diurna
Dirección:	vía 40 con calle 58 esquina
Municipio:	Barranquilla
Departamento:	Atlántico
Teléfono:	(05) 3319576
Sitio web:	http://www.escuelanavalsuboficiales.edu.co
Correo electrónico:	ENSUB@armada.mil.co

Objeto gráfico 1. información institucional ENSUB

1.3.Programa de Bilingüismo

El programa de bilingüismo de la ENSUB se encuentra operado por la compañía Berlitz Costa Atlántica. La Escuela tomó la decisión de tercerizar el programa dado que no cuenta con el personal, conocimientos e infraestructura necesarios para brindar el servicio requerido a los estudiantes. No obstante, las condiciones físicas de la institución y actitudinales de los estudiantes han probado ser un reto importante a la hora de alcanzar las metas trazadas.

Desde la inceptión del programa en enero del año 2018, los promedios académicos han aumentado de forma consistente, al igual que los resultados de pruebas de salida para verificar el nivel alcanzado por los estudiantes. Sin embargo, a pesar de que estas tendencias eran prometedoras, el programa esperaba resultados más convincentes dentro del tiempo que ha transcurrido hasta la fecha. La experiencia vivida en los últimos 3 años ha dejado en evidencia que la motivación para el aprendizaje del inglés como segunda lengua, la falta de elementos tecnológicos y de “quality of life” dentro del aula (aires acondicionados, tableros, silletería, etc.) y la resistencia del personal a cargo de los estudiantes o jefes de programa a la enseñanza del inglés; son algunas de las razones que mayor impacto negativo tienen.

La cultura institucional dentro de la Escuela hace que, en la gran mayoría de los casos, las actividades propias de la institución tengan precedencia sobre el ejercicio académico de los estudiantes en el área de inglés. Así pues, de las 206 horas de instrucción presupuestadas para la ejecución de cada corte de estudiantes, en promedio solo se logran dictar 186 horas luego de contabilizar las clases canceladas y perdidas por actividades navales-militares. Esta situación evita el cumplimiento del estándar adoptado y

recomendado por el Ministerio de Educación Nacional de 200 horas mínimas de instrucción para alcanzar el nivel A2 (Equipo Colombia Bilingüe, 2016). A pesar de las constantes notificaciones formales por parte de Berlitz para mitigar estas situaciones, la institución se ve renuente a mejorar la comunicación entre ambas partes para notificar estas actividades y dar la oportunidad de reprogramar y no cancelar las clases.

1.4.Planteamiento del problema educativo

Los estudiantes de la Escuela Naval de Suboficiales, también llamados grumetes regulares, presentan niveles muy bajos de competencia en el idioma inglés según lo establecido por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y los niveles mínimos requeridos por la Directiva Permanente #31 del Ministerio de Defensa Nacional “Criterios De Estandarización Y Normalización Para El Aprendizaje, Enseñanza Y Certificación De Inglés En La Fuerza Pública” (2017).

La Armada Nacional (2017), estableció en la Directiva Permanente #31 como meta institucional, que para el año 2020, al menos el 70% de los Oficiales, Suboficiales y miembros del nivel ejecutivo graduados de las escuelas de formación militar, incluyendo la Escuela Naval de Suboficiales “ARC” Barranquilla, estuviesen certificados con un nivel mínimo de dominio del inglés según su rango y alineado con el MCER. En el caso de los grumetes regulares de la ENSUB esto significa tener una certificación de nivel A2 de acuerdo con el MCER.

Para la medición del nivel de los estudiantes, se realizan periódicamente pruebas de entrada y salida para determinar los niveles de ingreso y egreso de los estudiantes. El examen realizado es un simulacro de la prueba KEY English Test de la Universidad de

Cambridge. En la prueba de salida de los estudiantes graduados en el año 2020, se encontró que solo el 33% de ellos cumplió con el requerimiento institucional (Berlitz, 2020). No obstante, al ser un simulacro, esta prueba no brindó a los estudiantes la certificación necesaria, incluso para aquellos que alcanzaron un puntaje equivalente al nivel A2 o superior.

Hasta finales del año 2020, la Armada Nacional aceptaba los resultados de la prueba SABER T&T, examen de estado que todo estudiante ad-portas de egresar de programas técnicos o tecnológicos debe hacer como requisito de grado, para dar por alcanzado el nivel A2 en caso de obtenerse el resultado objetivo por parte del estudiante en dicha evaluación. Lo anterior ya que las pruebas de estado impartidas por el ICFES desarrollan un examen de inglés alineado con los niveles del MCER. A pesar de esto, la prueba no evalúa las 4 competencias (Reading, Listening, Speaking y Writing) del idioma y, además, tiene un nivel de dificultad inferior al de la mayoría de las pruebas internacionales estandarizadas. Esto de alguna manera daba mejores oportunidades de cumplir con el requisito a los estudiantes. Es por estas razones que la Directiva Permanente #31 hizo inadmisibles los resultados de las pruebas SABER T&T como válidos para certificar el nivel del estudiante. Una razón más por la cual se debe mejorar su nivel.

Aún si se tienen en cuenta las pruebas SABER, al comparar los resultados de estas y la prueba de salida, se ve claramente que los estudiantes no están alcanzando la meta establecida. En promedio, de aquellos estudiantes egresados en el año 2020, solo el 32.5% obtuvieron un resultado igual o superior al nivel A2 según estadísticas oficiales del ICFES (2019).

Este problema recurre cada 6 meses, con la salida de un nuevo contingente de grumetes regulares, los cuales deben vincularse a las unidades de la Armada Nacional alrededor del país; lo que acarrea distintas consecuencias negativas para estudiantes, institución y Armada Nacional. En el caso de los estudiantes, al no alcanzar el nivel requerido, no pueden titularse como tecnólogos en el programa que hayan seleccionado como especialidad. Esta falta de título impide al estudiante ascender más allá del rango de Suboficial Segundo. Además, aquellos alumnos no graduados como tecnólogos y solo como Suboficiales rasos (título militar) reciben una remuneración salarial inferior. Por último, estos estudiantes no son seleccionados para algunas plazas o posiciones a nivel nacional por la misma limitante.

Aquellos estudiantes que no obtienen el nivel requerido buscan alcanzarlo por medios que terminan por generarles costos adicionales, ya sea tomando cursos de inglés extra y/o pagando pruebas adicionales hasta obtener el resultado deseado (en ocasiones más de una vez). Estos pasos para poder cumplir con el requisito de grado terminan siendo un costo monetario y de tiempo que muchas veces los grumetes no pueden asumir, considerando que en este punto aún no son independientes financieramente y que muchas veces provienen de contextos sociales y familiares vulnerables y de escasos recursos.

La ENSUB también sufre las consecuencias de estos bajos niveles de inglés en sus estudiantes, ya que cómo se mencionó anteriormente, sus egresados deben cumplir con lo establecido por la Directiva #31 para su titulación y por lo tanto se verían en la obligación de no graduar a muchos de sus grumetes cada año. Esto genera un aumento en el índice de deserción estudiantil, algo que la institución no se puede permitir, y que la ponen bajo el escrutinio de la Armada Nacional. Tales circunstancias manchan el buen nombre de la

institución, la que lógicamente desea que sus estudiantes obtengan buenos resultados. Todas las escuelas son medidas a nivel nacional y comparadas unas con otras entre los distintos centros de formación militar. La intención de la Escuela es convertirse un referente en el área de Bilingüismo a nivel nacional y hasta el momento no lo está consiguiendo.

Otra consecuencia no tan evidente de este problema podría ser la poca, pero permanente deserción de estudiantes que son retirados durante su paso por el programa por no aprobar la asignatura de inglés. Aunque esta situación puede estar asociada a otra serie de problemas, es claro que los estudiantes que terminan en dicha posición lo hacen por no demostrar las competencias necesarias en el momento de la evaluación sumativa parcial. Es lógico pensar que de no dejar el programa en esos momentos probablemente se convirtieran en estudiantes egresados sin título tecnológico debido a la usencia de su certificación por el bajo nivel de inglés que demuestran.

En el marco de este proyecto educativo, se realizó un diagnóstico alineado con las pruebas de entrada y salida de los estudiantes. El examen KEY de Cambridge aplicado a los estudiantes de nuevo ingreso mostró que los estudiantes efectivamente siguen llegando con niveles muy bajos en el idioma. De 143 estudiantes evaluados en el contingente 155, solo 3 obtuvieron un resultado de nivel A2 o superior, lo que equivale aproximadamente al 2% de la población. Si recordamos que la totalidad de estos estudiantes debe alcanzar dicho nivel al finalizar el programa académico, se puede ver claramente la magnitud del problema y la urgencia de una intervención.

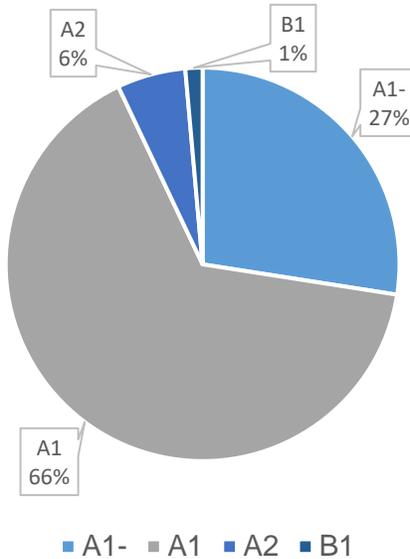
1.4.1. Identificación del problema educativo

Los resultados obtenidos en las pruebas de salida de los estudiantes de la ENSUB son una prueba irrefutable de que existe un problema, dados los bajos niveles de competencia que demostraron los estudiantes en el idioma inglés. Como evidencia del problema enunciado se pueden citar 2 fuentes: los informes de resultados académicos relacionados a las conductas de entrada y salida de los grumetes regulares de la Escuela Naval de Suboficiales “ARC” Barranquilla (quienes realizan un MOCK KET) y la Directiva Permanente #31 del Ministerio de Defensa Nacional “Criterios De Estandarización Y Normalización Para El Aprendizaje, Enseñanza Y Certificación De Inglés En La Fuerza Pública” (2017).

Según la Armada Nacional (2017), la Directiva Permanente estableció como meta institucional que para el año 2020, al menos el 70% de los Oficiales, Suboficiales y miembros del nivel ejecutivo graduados de las escuelas de formación (incluyendo la ENSUB) debían estar certificados con el nivel mínimo de inglés según la directiva. En el caso de los grumetes regulares de la ENSUB esto significa tener una certificación de nivel A2 de acuerdo al MCER.

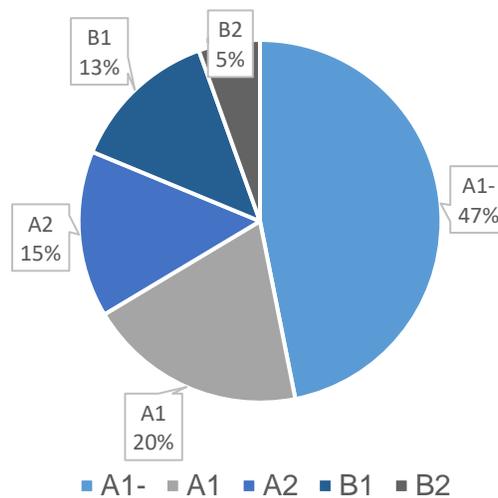
Los siguientes informes demuestran cómo los resultados obtenidos por los grupos egresados el año 2020, se encuentran muy por debajo de la meta establecida por la Directiva Permanente #31 (2017), pudiéndose identificar así un problema socioeducativo. En el primero los estudiantes que alcanzaron el umbral deseado representan el 7% de la población examinada. En el caso de la segunda prueba, realizada ese mismo año en el segundo semestre, hubo una mejora; sin embargo, los estudiantes que alcanzaron la meta solo representaron el 33% de la población.

Distribución MCER Prueba de Salida Contingente 150
2020-1



Objeto gráfico 2. [Informe prueba de salida contingente 150 año 2020 primer semestre \(MOCK KET\).](#)

Distribución MCER Prueba de Salida Contingente 151
2020-2



Objeto gráfico 3. [Informe prueba de salida contingente 151 año 2020 segundo semestre \(MOCK KET\).](#)

En vista de estos resultados se decidió realizar el examen KEY como diagnóstico de esta misma variable (nivel de inglés según el MCER) en los estudiantes de nuevo ingreso y se encontró consistencia con los resultados obtenidos por los estudiantes egresados. En este punto la utilización de las demás herramientas diagnósticas tenía como propósito delimitar las causas asociadas al problema plenamente identificado.

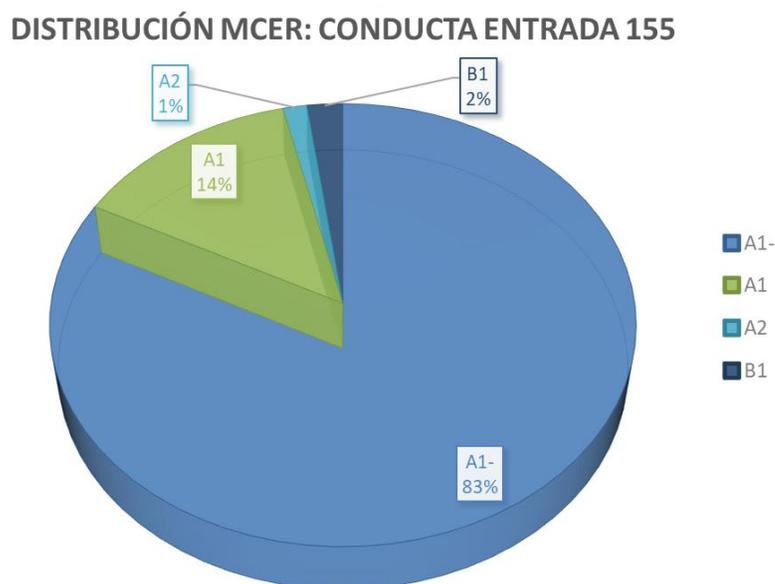
1.5. Diagnósticos problema educativo

Para entender mejor la problemática y desarrollar el presente proyecto se realizaron cuatro diagnósticos. El primero de ellos con el fin de determinar el nivel de inglés según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) de los grumetes regulares que hacen parte del programa de bilingüismo. El segundo para conocer la opinión de los docentes del programa en cuanto a las posibles causas asociadas a los bajos niveles que demuestran los estudiantes. El tercer diagnóstico buscaba obtener la perspectiva de la ENSUB acerca de los problemas institucionales que evidenciaban al momento de la etapa diagnóstica. Finalmente, se llevó a cabo un diagnóstico TIC para conocer el nivel de integración de estas dentro de la institución y así justificar su inclusión y fortalecimiento.

1.5.1. Diagnósticos institucionales

El diagnóstico número 1 fue realizado a los grumetes de la ENSUB pertenecientes al contingente 155 (entiendase por contingente una de las promociones de estudiantes en la ENSUB). Consistió en una simulación del examen KEY English Test de la Universidad de Cambridge. El propósito de esta evaluación era diagnosticar el nivel de los educandos que ingresaban a la institución en ese momento y contrastar dichos resultados con las expectativas de egreso del programa de bilingüismo de la institución.

La evaluación determinó que solo el 2% de los estudiantes se encontraban en un nivel igual o superior al requerido por la ENSUB al momento de su graduación. A saber, la Escuela Naval de Suboficiales exige a sus estudiantes certificar un nivel de inglés igual o superior al A2 según el MCER para titularse como tecnólogos. Los resultados totales de la prueba se pueden ver en la siguiente gráfica.



Objeto gráfico 4. [Resultados de la prueba diagnóstica](#)

Se puede apreciar en el gráfico cómo el nivel medio de los estudiantes se encuentra en lo que se denomina A1- o Pre-A1 según el MCER (Council of Europe, 2001). Este nivel corresponde a quienes son verdaderos principiantes en el idioma y solo cuentan con conocimientos elementales de vocabulario y estructuras para la recepción de información en contextos muy familiares. Los estudiantes en este nivel tienen un grado casi nulo de comunicación en la segunda lengua.

El segundo diagnóstico fue un cuestionario aplicado al equipo docente encargado de dictar las clases del programa de Bilingüismo en la ENSUB. Como se mencionó anteriormente, el objetivo de este cuestionario era primero, conocer la opinión de los

instructores frente a las posibles causas de los bajos niveles obtenidos en la prueba KEY, los cuales son consistentes con lo ya mostrado en pasadas ediciones; y segundo analizar las causas que evitaban el alcance del nivel esperado durante el desarrollo del programa. En el cuestionario se incluyeron 12 causas percibidas como posiblemente asociadas al problema educativo y se dio la posibilidad de ampliar estas en caso de considerarlo pertinente. Dentro del cuestionario, además de identificar estas causas, se buscaba priorizarlas de acuerdo con su nivel de incidencia en el problema.

Teniendo en cuenta lo anterior, el resultado del diagnóstico 2 fue el siguiente:

ANÁLISIS DE DATOS	TOTAL
Baja motivación	90
Poco tiempo de estudio	125
Pocas horas de clase a la semana	20
Bajo nivel de inglés al ingresar a la institución	50
Falta de integración del inglés a otras asignaturas	15
Falta de recursos TIC	25
Poco uso de recursos TIC	13
Material de estudio inadecuado (Smart Choice)	0
Falta de conocimiento acerca del material (libro y sus recursos)	20
Falta de actividades extracurriculares	20
Poco seguimiento personalizado al estudiante	20
Falta de presencia del idioma a nivel institucional	85
Grupos basados en especialidades	17
Otra	0
Otra	0
TOTAL	500

Objeto gráfico 5. [resultados cuestionario diagnóstico 2 “cuestionario docente”](#)

Esta tabla muestra los puntajes totales que obtuvo cada causa según las repuestas brindadas por todos los docentes. Resaltadas se señalan las 4 causas con puntajes más altos y por lo tanto con mayor incidencia dentro del problema “bajos niveles de inglés en los estudiantes de la ENSUB” según los instructores del programa.

Considerando la opinión y punto de vista institucionales como un elemento esencial para la etapa diagnóstica; se realizó un tercer diagnóstico en formato de entrevista semiestructurada. Esta fue realizada al jefe del Departamento de Bilingüismo de la ENSUB. Gracias a ella se lograron identificar múltiples problemas académicos, convivenciales e infraestructurales determinados por la misma institución. Entre las problemáticas más significativas encontradas están el bajo nivel educativo de los estudiantes al ingresar a la institución; la falta de un criterio de ingreso en cuanto al nivel de inglés de los estudiantes; el poco tiempo de estudio dada la carga académica y de instrucción militar; el desgaste físico y mental propio de la rutina diaria dentro de la institución, entre otros. El diagnóstico #3 fue de mucha utilidad para el desarrollo del mapa del problema y las coincidencias entre el diagnóstico 2 y el 3 solidificaron el proceso de problematización.

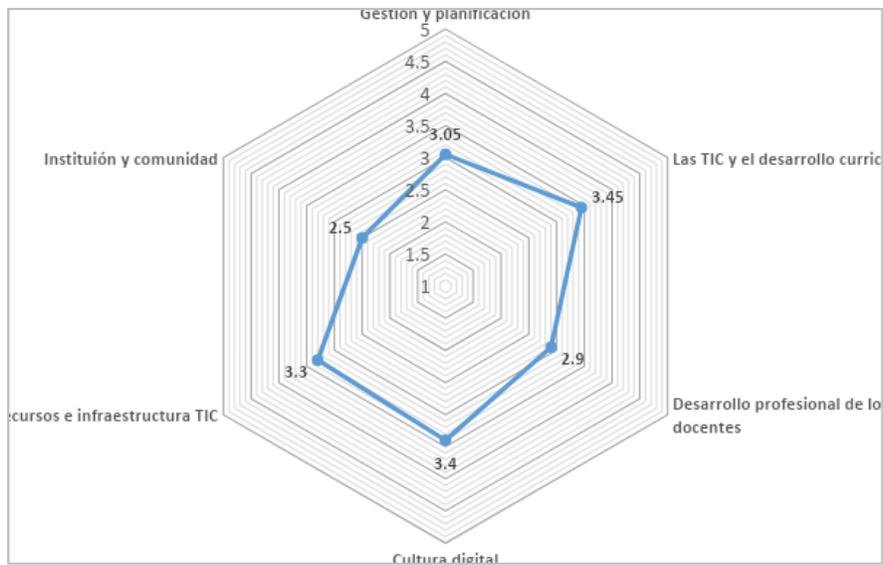
Finalmente, se realizó un diagnóstico del nivel de integración TIC bajo los parámetros establecidos en la Matriz TIC de la Unesco (2011), con la intención de conocer el nivel de integración de estas tecnologías basándonos en distintas dimensiones de aplicación. Para ellos se diseñó un cuestionario cerrado aplicado a distintos miembros de la comunidad administrativa de la ENSUB, quienes hacen parte del área encargada del desarrollo de programas de preparación en TIC del cuerpo docente y/o trabajan en la aplicación de herramientas TIC para el uso académico e institucional.

Análisis general del diagnóstico

El diagnóstico TIC de la Escuela Naval de Suboficiales “ARC” Barranquilla, mostró un nivel intermedio de integración de las TIC con ciertas características aún en nivel inicial. En términos generales la ENSUB cuenta en el papel con un proyecto de integración de las TIC, pero carece del liderazgo requerido para desarrollarlo de forma apropiada.

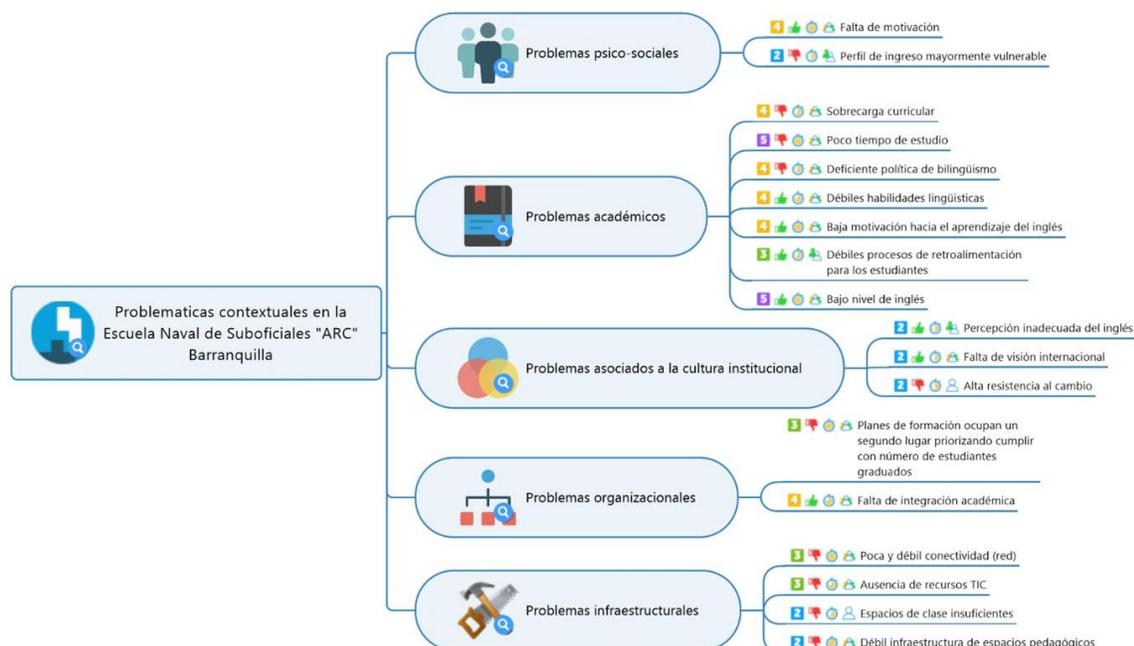
Algunos programas de la ENSUB, bien sea por necesidad o por iniciativa de sus coordinadores, desarrollan de mejor manera que otros la integración de las TIC a nivel curricular. Así mismo, es en estos programas donde más se fomenta la preparación de docentes en el ámbito TIC. Existe una oferta básica de capacitación en este sentido para todo el personal, pero la difusión de dicha oferta es poca, al igual que la participación.

La postura de la ENSUB de cara al uso de las TIC es positiva. La institución oficialmente insta a sus estudiantes y profesores a utilizar estas herramientas y mantiene a su disposición espacios suficientemente equipados como para satisfacer necesidades básicas y poco especializadas. Sin embargo, la disponibilidad de equipos y red solo es satisfactoria en espacios o aulas virtuales de la escuela, mientras que la red inalámbrica y conectividad áreas generales como los salones de clase dejan mucho que desear. Finalmente, por el carácter militar de la escuela, esta no permite la integración con otros centros educativos, especialmente en materia TIC (por elementos de seguridad y defensa). Sin embargo, esta característica no excusa a la institución de no contar con una participación más activa de estudiantes y padres de familia dentro del programa o espacios virtuales de la institución. En el enlace presentado a continuación se accede al diagnóstico completo.



Objeto gráfico 6. *Diagnóstico de integración TIC*

Al unificar los resultados obtenidos en los distintos diagnósticos, se logró trazar el siguiente mapa del problema, el cual llevó consigo un proceso de priorización que tuvo en cuenta niveles de gobernabilidad, alcance, incidencia y prioridad o “gravedad” de los distintos problemas evidenciados a lo largo del proceso diagnóstico. A través de este proceso se concluyó que el problema que el proyecto podía y debía atender era el “bajo nivel de la competencia en inglés (A2) en grumetes regulares de la Escuela Naval de Suboficiales “ARC” Barranquilla (ENSUB).”

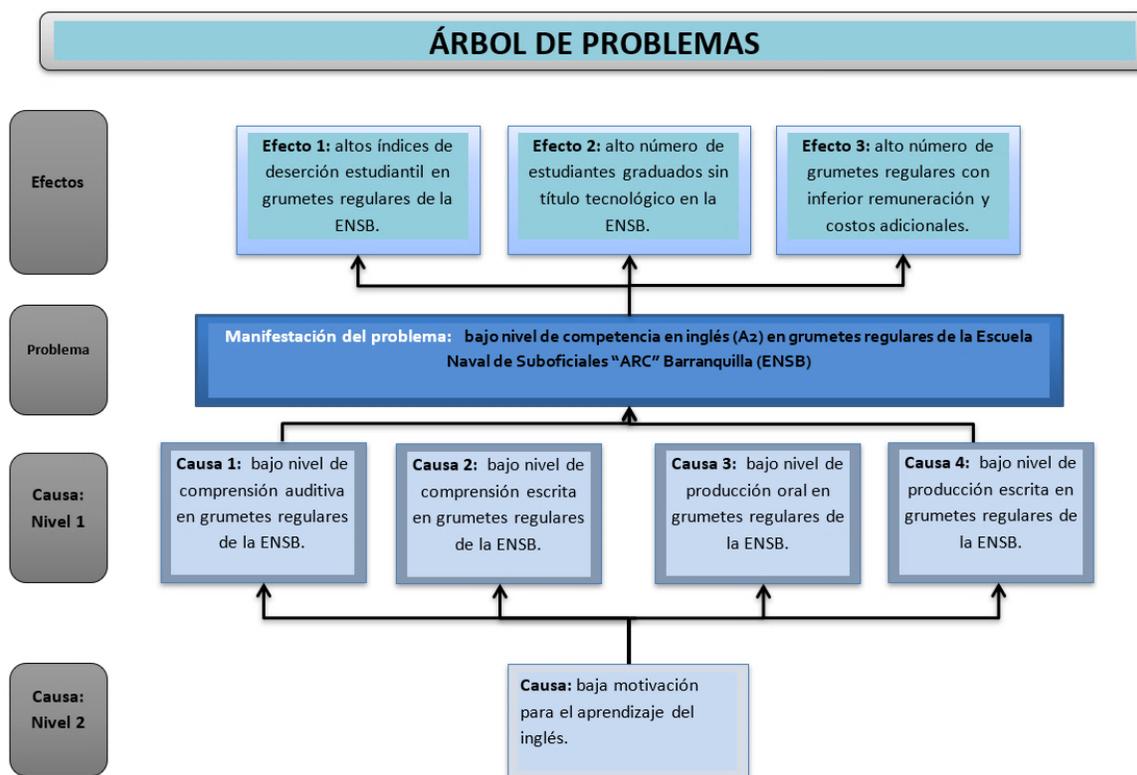


Objeto gráfico 7: [mapa del problema](#)

1.5.2. Análisis de causalidad del problema educativo

En el problema seleccionado, “bajo nivel de la competencia en inglés (A2) en grumetes regulares de la Escuela Naval de Suboficiales “ARC” Barranquilla (ENSUB)”, podemos determinar cuatro causas fundamentales que serían las cuatro habilidades básicas que deben desarrollarse para dominar una lengua, en este caso el “Reading”, “Listening”, “Speaking” y “Writing”. De acuerdo con el MCER, estas habilidades se agrupan en el dominio de dos tipos de actividades, actividades de recepción y producción. Adicionalmente a esto, pudimos encontrar (gracias a las herramientas ejecutadas para el análisis contextual del proyecto) que otro factor determinante a la hora de aumentar o reducir el nivel de competencia de los estudiantes es su motivación para aprender y practicar el idioma. El siguiente árbol de problema nos muestra la relación entre las

distintas causas y consecuencias:



Objeto gráfico 8. Árbol de problemas

El examen KEY de la universidad de Cambridge se enfoca en el nivel A2 (Cambridge English, 2015) y está diseñado para conocer el nivel de dominio del idioma en principiantes con énfasis en el uso básico para el día a día. Igualmente, la evaluación aplicada a los estudiantes del proyecto, aunque solo tuvo en cuenta los componentes de Reading y Writing debido a limitantes logísticas, genera un resultado global orientativo que nos permite determinar que el 98% de la población de nuevo ingreso no cuenta con el nivel medio requerido y que por lo tanto sus habilidades de comprensión auditiva, de lectura y producción escrita y oral no están al nivel esperado.

Para caracterizar los dos tipos de actividades desarrolladas por los estudiantes en el ejercicio del idioma y las cuatro habilidades fundamentales que estos deben desarrollar, el

Marco Común Europeo de Referencia (2018) nos dice que el estudiante debe dominar una determinada serie de habilidades establecidas como “descriptores”; distintos para cada una de ellas. A continuación, una definición de lo que constituye cada actividad (recepción y producción) así como los distintos descriptores asociados a cada una de las cuatro habilidades fundamentales:

Actividades de recepción:

“La recepción implica recibir y procesar “inputs”, activando lo que se cree que son esquemas apropiados para construir una representación del significado que se expresa y una hipótesis sobre la intención comunicativa detrás de él” (Council of Europe, 2018). En otras palabras, es la capacidad de la persona para comprender la información recibida y darle un significado alineado con la intención del emisor. Dentro de las actividades de recepción se incluyen las habilidades de comprensión auditiva y comprensión escrita.

Actividades de producción:

“La producción incluye actividades tanto de expresión oral como escrita” (Council of Europe, 2018). Esto nos dice el MCER. Dentro de la expresión oral y escrita entran múltiples categorías de actividades que implican estas dos habilidades, como el discurso sostenido, las interacciones cortas y las presentaciones formales en el caso de la producción oral y la escritura creativa o el desarrollo de ensayos, reportes o textos formales para el caso de la producción escrita.

Los descriptores que brinda el MCER para describir las habilidades de los aprendices del idioma en cada una de las categorías anteriores no solo discriminan habilidades en términos de producción y recepción orales, escrita y auditiva. Sino que

además cataloga los descriptores según el nivel de dominio de la persona, tal diferenciación crea lo que se conoce como niveles de dominio de la lengua y acuña las categorías A1, A2 (nivel básico), B1, B2 (nivel intermedio) y C1 y C2 (nivel avanzado). Para efectos del presente proyecto se tienen en cuenta los descriptores del nivel de competencia A2, los cuales se asocian a continuación a cada una de las habilidades que les corresponden según el MCER (2018):

Comprensión auditiva:

El estudiante...

- Puede comprender lo suficiente como para poder satisfacer las necesidades de un tipo concreto, siempre que el discurso se articule clara y lentamente.
- Puede comprender frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad más inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo), siempre que el habla se articule clara y lentamente.

Comprensión de lectura:

El estudiante...

- Puede comprender textos breves y sencillos sobre temas familiares de un tipo concreto que consisten en un lenguaje cotidiano o de alta frecuencia relacionado con el trabajo.

- Puede comprender textos breves y sencillos que contienen vocabulario utilizado con mayor frecuencia, incluida una proporción de elementos compartidos de vocabulario internacional.

Producción oral:

El estudiante...

- Puede dar una descripción o presentación simple de personas, condiciones de vida o de trabajo, rutinas diarias. gustos / disgustos, etc. como una serie corta de frases y oraciones simples enlazadas en una lista.

Producción escrita:

El estudiante...

- Puede escribir una serie de frases y oraciones básicas vinculadas con conectores simples como "y", "pero" y "porque".

Teniendo en cuenta las descripciones anteriores, podemos decir que, en la población de grumetes regulares de la ENSUB, el 98% de los estudiantes no cuentan con la mayoría o totalidad de las habilidades descritas. En este punto es importante mencionar que el MCER reconoce que una persona cuyo nivel global es B1 no necesariamente tiene la capacidad de comunicarse a ese mismo nivel en todas las habilidades mencionadas en los descriptores del nivel B1. De hecho, es mucho más probable que la persona tenga competencias en niveles inferiores y superiores como A2 o B2 en distintas áreas y que tal combinación arroje el nivel B1 como índice global. Por supuesto, las variaciones en habilidad de cada persona dependerán de su experiencia, edad, acceso y contacto con la

información, práctica del idioma, vocabulario, cultura, entre otros aspectos y es por esta misma razón que cobra importancia la clasificación de habilidades por competencia y nivel (Council of Europe, 2018).

Recordando los bajos niveles de competencia en cada una de las cuatro habilidades fundamentales (Reading, Listening, Speaking y Writing) como causas estructurales del problema educativo, podemos ver cómo los resultados obtenidos por los estudiantes ratifican esta relación de causalidad y componen la principal parte del problema.

Así mismo y como se mencionó anteriormente, la motivación de los estudiantes hacia el estudio del idioma bien sea por aprenderlo, practicarlo o designar tiempo y espacio para su práctica, es otra causa del problema. Así lo indican los distintos docentes del programa, quienes en respuesta a un cuestionario aplicado sobre causas del problema lo pusieron en segundo lugar, solo por debajo del tiempo de estudio. Tiempo de estudio comprendido como la cantidad de tiempo que el estudiante decide utilizar para la práctica independiente del idioma. Esta es una variable en la que no podemos incidir.

Hablando del nivel de incidencia con el que se cuenta para intervenir el problema, se puede mencionar que el proyecto parte en una posición favorable para transformar las causas del problema más importantes. Desde las habilidades o competencias en el idioma hasta la motivación de los estudiantes. Esto gracias a que el proyecto será ejecutado por la coordinación del programa de inglés de la ENSUB (Berlitz) con el apoyo de los docentes asociados.

La coordinación cuenta con control curricular del programa para efectos de contenidos, tiempos y herramientas. Además de esto, el contacto con los estudiantes es

directo, y la ejecución de estrategias o uso de herramientas dentro y fuera del ambiente de aprendizaje hacen parte del ámbito de gobernabilidad del proyecto.

1.6. Justificación de la intervención del proyecto educativo

La realidad que rodea al problema del bajo nivel de inglés de los grumetes de la ENSUB es la de una institución que no tomó las medidas necesarias para garantizar que podrían adaptarse a tiempo a los requerimientos de la Directiva Permanente #31. No solo eso, sino que su estructura curricular asociada con la enseñanza del inglés como segunda lengua no es horizontal para todos los programas académicos. Una muestra de esto es cómo en una reciente revisión de los distintos currículos de los programas ofrecidos por la institución, varios de ellos mostraron no contar con el número de créditos establecido para la asignatura de inglés, de hecho, uno de ellos ni siquiera la tenía contemplada, a pesar de estarse dictando dentro de dicho programa desde dos años atrás.

Esta desatención a los estándares y los requerimientos institucionales establecidos hizo que la ENSUB se rezagara en cuanto a la implementación de las estrategias propuestas por la Directiva Permanente #31 y fue lo que finalmente les motivó a vincular a la compañía Berlitz para tercerizar su programa de instrucción en inglés como segunda lengua. La llegada de Berlitz ayudó a mejorar los resultados de los estudiantes en el corto y mediano plazo, pero a un ritmo que distaba del objetivo final. Desde 2018, año en que se vincula Berlitz a la ENSUB, se han realizado cambios estructurales importantes, incluyendo una completa transformación del horario académico a franjas diurnas, cambio de material instruccional, redistribución de la intensidad horaria semanal, entre otros.

Aunque estos ajustes mejoraron los resultados obtenidos entre 2018 y 2020, la promoción con mejores niveles de desempeño seguía teniendo apenas un 50% de la población dentro del nivel esperado (A2), razón por la cual la coordinación académica se disponía a desarrollar una serie de iniciativas que buscaban atender problemas recientemente identificados y que no habían recibido tratamiento hasta el momento. No obstante, a inicios del año 2020, los efectos de la pandemia global por el COVID-19 cambiaron por completo el contexto de ejecución del proyecto educativo, el cual tuvo que migrar a un modelo 100% virtual. Tales apremiantes necesidades pusieron en reserva las medidas a implementar y trajeron consigo nuevos retos.

Uno de los retos más importantes fue la integración de las TIC al modelo del proyecto, específicamente para el desarrollo de clases virtuales. La ENSUB cuenta con una deficiente conectividad, insuficientes espacios o aulas virtuales para los estudiantes y dependen en la disponibilidad de computadoras personales y datos móviles de los mismos. En el caso de una institución diferente, donde cada estudiante es responsable de contar con sus instrumentos de aprendizaje, esto no sería tan inconveniente. Sin embargo, en el caso de la ENSUB, los estudiantes viven dentro de la escuela, careciendo de acceso a redes distintas a la de la institución.

A pesar de lo anterior, las clases virtuales se implementaron aún dado su limitado alcance, pero el nuevo contexto dejó de manifiesto la necesidad de un proyecto mucho más integrado con las TIC y que atendiera nuevas necesidades de los estudiantes. La usencia de docentes en el aula que hagan un seguimiento más directo al estudiante dejó ver los malos hábitos de estudio de los alumnos, la apatía y falta de motivación hacia el aprendizaje del inglés como segunda lengua o la priorización de otras asignaturas a la hora de estudiar; todos

síntomas mencionados por los docentes en el cuestionario aplicado sobre causas del problema. Aunque algunos de estos problemas podían evidenciarse en los espacios de clase presenciales, su aparición se vio multiplicada en el contexto virtual y como consecuencia redujeron nuevamente los resultados obtenidos por los estudiantes a los niveles mencionados en el apartado anterior.

Es esta problemática, los bajos niveles de inglés de los estudiantes de la ENSUB, y las distintas causas que lo generan, la justificación principal para una intervención en forma de un proyecto educativo mediado por las TIC. En un contexto en donde el acceso a los estudiantes era principalmente virtual, la presencia de las TIC no solo como medio de comunicación sino como fuente de espacios para el aprendizaje y la práctica se hace una obligación. Así mismo, encontrar formas novedosas y accesibles de motivar a los estudiantes a estudiar y permitirles practicar, dentro de los límites establecidos por el contexto, eran algunos de los retos y objetivos principales de este proyecto.

Con la expectativa y previsión de que la pandemia continuase de forma indefinida, el proyecto se debe formular para una intervención “blended” (virtual-presencial) o en su defecto de aplicación completamente virtual. Los beneficios de un proyecto así, en donde se creen y pongan a disposición de los estudiantes herramientas que mejoren las distintas competencias lingüísticas, son por supuesto el incremento del nivel de inglés de los grumetes de la ENSUB, la reducción de los índices de deserción de la institución por número de egresados sin título tecnológico, el aumento de la motivación de los estudiantes para el aprendizaje del inglés como segunda lengua, la aparición de nuevas políticas de integración académica del inglés a otras asignaturas, entre otros.

1.7.Marco Teórico

El presente marco teórico se desarrolló bajo el fundamento problémico identificado como: bajo nivel de la competencia en inglés (A2) en grumetes regulares de la Escuela Naval de Suboficiales “ARC” Barranquilla (ENSUB), para esto se consultaron diferentes autores quienes describen las características asociadas a las causas que dieron origen al problema descrito. Desde el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en relación con las competencias y habilidades asociadas al nivel medio de dominio del inglés como segunda lengua; hasta Suhanthie & Angel y Sara Ahmed; autores que establecen la idea del “deseo” como fuente fundamental de motivación para el aprendizaje.

Las causas principales asociadas al bajo nivel de inglés que presentan los estudiantes de la Escuela Naval de Suboficiales “ARC” Barranquilla parten de los componentes que se tienen en cuenta dentro de la literatura para determinar el nivel medio de dominio de una lengua extranjera. Según el Consejo de Europa (2018) en su “Companion Volume with New Descriptors” para el MCER, existen dos tipos principales de actividades en las cuales la persona debe demostrar dominio: recepción y producción. Las habilidades asociadas a la recepción incluyen la comprensión auditiva y la comprensión de lectura. En el caso de la producción, se asocian la producción oral y la producción escrita. Si bien existen otras actividades importantes para el uso de una lengua extranjera, como la interacción, son estas cuatro competencias el eje principal del desarrollo curricular y prototipo de examinación de los estudiantes.

El MCER describe la competencia general o “proficiency” en una lengua extranjera en seis niveles. Los niveles son, A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Este esquema hace posible establecer objetivos de enseñanza y aprendizaje, evaluar currículos, diseñar material

instruccional y provee las bases para reconocer el nivel de calificación de individuos y grupos, lo que facilita la movilidad y educativa y ocupacional (Council of Europe, 2001). Es este último aspecto el de mayor importancia para los estudiantes de la ENSUB, ya que sus resultados en las distintas pruebas aplicadas al finalizar su programa académico (cuyos resultados están alineados al MCER) son tenidos en cuenta como requisito para graduarse y recibir su título tecnológico.

Según la Directiva Permanente #31 “criterios de estandarización y normalización para el aprendizaje, enseñanza y certificación de inglés en la fuerza pública”, del Ministerio de Defensa (2017), los estudiantes de la ENSUB deben terminar su programa académico con un nivel mínimo de A2 según el MCER. Para demostrar tal nivel los estudiantes tienen que recibir un certificado válido posterior realización de cualquiera de los exámenes aceptados por el ministerio. La lista de evaluaciones aceptadas se encuentra registrada en la Resolución N° 12730 “Por la cual se publica la lista de exámenes estandarizados para la certificación del nivel de dominio lingüístico y se dictan otras disposiciones” del Ministerio de Educación (2017).

Considerando el requisito anterior, se aplican de forma periódica pruebas de conducta de entrada y salida a los estudiantes de la ENSUB para, con la ayuda de los niveles que describe el MCER, determinar su nivel de competencia y saber si están cumpliendo con los objetivos trazados en distintas etapas de su programa. De acuerdo con el último diagnóstico realizado, el cual implicó una evaluación KEY de la Universidad de Cambridge, se evidenció que los estudiantes de la ENSUB tienen un nivel promedio de Pre-A1 (nivel por debajo de los 6 niveles generales) el cual se encuentra por debajo de la escala tradicional y fue incorporado en el “companion volumen with new descriptors” (2018). Tal

nivel básicamente representa un punto en donde la persona aún no es capaz de generar o producir con el idioma y goza únicamente de un limitado repertorio de palabras y estructuras muchas veces inconexas para interpretar el idioma (Council of Europe, 2018).

Si se utiliza el MCER para interpretar los resultados de la prueba diagnóstica anteriormente mencionada y utilizamos los criterios establecidos en el MCER, podemos afirmar que los estudiantes de la ENSUB únicamente son capaces de:

Comprensión auditiva

- comprender preguntas y afirmaciones breves y muy sencillas, siempre que se formulen lenta y claramente y acompañado de gestos visuales o manuales para apoyar la comprensión y repetidos si es necesario.
- Reconocer palabras cotidianas y familiares, siempre que se pronuncien de forma clara y lenta en un contexto cotidiano.
- Reconocer números, precios, fechas y días de la semana, siempre que se entreguen de forma pausada y clara en un tiempo definido, dentro de un contexto familiar y cotidiano.

Comprensión de lectura

- Reconocer palabras familiares acompañadas de imágenes, como el menú de un restaurante de comida rápida ilustrado con fotos o un libro ilustrado con vocabulario familiar.

Producción Oral

- Producir frases cortas sobre sí mismo, dando información personal básica (por ejemplo, nombre, dirección, familia, nacionalidad).

Producción Escrita

- Puede dar información personal básica por escrito (por ejemplo, nombre, dirección, nacionalidad), quizás con el uso de un diccionario.

A pesar de los descriptores anteriores, en la ejecución de las primeras sesiones de clase con los estudiantes evaluados, es posible reconocer que, más allá de las sencillas competencias relacionadas en el nivel Pre-A1, muchos de ellos no demuestran ninguna o algunas de las habilidades descritas. Todo lo anterior refuerza el hecho de que los estudiantes carecen del nivel requerido y según el MCER se encuentran en su mayoría a dos niveles de la meta establecida por el Ministerio de Defensa.

Luego de que se ha establecido la diferencia entre los distintos niveles de competencia que obtienen los estudiantes y aquel deben alcanzar, es importante mencionar que el MCER solo ayuda a determinar las competencias que actualmente tienen los estudiantes en contraste con las que deben conseguir como sustento de causa. Lo anterior invita a la pregunta ¿Por qué los estudiantes de la ENSUB no están desarrollando sus habilidades lo suficiente para alcanzar el nivel deseado? Dentro del ejercicio de diagnóstico contextual realizado en la institución y gracias a la encuesta realizada al personal docente encargado de la instrucción de los estudiantes, se encontró que estos últimos carecen de varios factores esenciales para el buen desarrollo de las competencias en una lengua extranjera. Algunos de los elementos encontrados incluyen la falta de tiempo para practicar, la ausencia del idioma a nivel institucional y la baja motivación para aprender el inglés como segunda lengua.

La idea de “tiempo de práctica” se puede interpretar de distintas maneras. Se podría hablar del tiempo que dedican los estudiantes a practicar el idioma fuera del horario

de la asignatura de inglés; esto incluye el repaso de contenidos, la práctica de actividades de recepción o producción de manera individual o grupal, o el aprendizaje autónomo de nuevos contenidos. También sería posible hacer referencia al horario establecido por la institución para el estudio, bien sea para la asignatura de inglés o cualquier otro; espacio en el que los estudiantes desarrollan sus deberes y estudian para sus compromisos académicos. Sin embargo, analizando el desarrollo de las actividades curriculares del programa y los resultados del diagnóstico aplicado, se encontró que de hecho el factor “tiempo” incide en el aprendizaje de los estudiantes principalmente de dos maneras: el tiempo total de instrucción y el tiempo individual dedicado al estudio de la lengua.

Al considerar la totalidad de horas presupuestadas para el desarrollo del programa (292.5); si se restan los periodos de tiempo perdido debido a actividades institucionales y retrasos en el calendario académico (30 horas aprox.); y se sustraen las horas dedicadas a la realización de actividades evaluativas y de seguimiento (86.5), se encuentra que en total los estudiantes están desarrollando un aproximado de 176 horas de programa. Este tiempo de exposición al idioma se encuentra por debajo del número de horas establecido por el MCER para alcanzar el nivel A2. Como tal, el MCER recomienda un número de 200 horas de instrucción para alcanzar el nivel A2 partiendo del Pre-A1 (Council of Europe, 2001). Generalmente, los programas académicos determinan un número de horas por encima de la recomendación del MCER para garantizar el alcance de los objetivos de aprendizaje, no obstante, la realidad del proyecto muestra que no se está brindando a los estudiantes el tiempo de trabajo dirigido recomendado.

Aunado al tiempo que los estudiantes pasan dentro del aula de clase, el cual ya se demostró es inferior al recomendado, es importante referirse al tiempo que los jóvenes

dedican al estudio del idioma fuera del salón. Al preguntar a distintos estudiantes pertenecientes a variadas especialidades ofrecidas por la ENSUB, se encuentra que la gran mayoría de ellos no dedica una sola hora a la práctica del idioma fuera del salón; esto incluso en época de exámenes. Este hallazgo es particularmente preocupante al considerar que la mayoría de las instituciones de educación superior recomiendan un promedio de 2 a 3 horas de estudio a la semana para cada crédito académico; así lo hace por ejemplo la Universidad de Míchigan en su página web (The University of Michigan-Flint, 2021). Si se considera que la asignatura de inglés tiene 3 créditos dentro del currículo de la ENSUB, se puede establecer un promedio de 6 a 9 horas de estudio que los estudiantes deberían dedicar a la asignatura y simplemente no lo están haciendo.

Esta carencia de horas de estudio se explica por múltiples factores que incluyen el limitado tiempo que tienen los estudiantes para dedicarse al repaso de sus distintas asignaturas. Entre las actividades relacionadas con el Batallón Naval y el horario académico, los estudiantes tienen a lo sumo un par de horas al día para practicar; horas que frecuentemente dedican a otras actividades más rutinarias como organizar sus alojamientos para evitar sanciones o recuperar horas de sueño luego de largos y agotadores días de clase y ejercicio físico. Sin embargo, para contrarrestar esta situación la ENSUB da a los estudiantes espacios dentro del horario académico denominados “horas de estudio”, así como espacios nocturnos para continuar desarrollando sus compromisos académicos. Entonces si tienen espacios que se presume son especialmente para practicar. ¿Por qué no lo hacen?

La falta de motivación para el aprendizaje del inglés como segunda lengua resulta ser el componente faltante a la hora en que el estudiante prioriza las asignaturas a las cuales

dedicará tiempo para practicar. Esta falta de motivación se evidencia en el diagnóstico realizado y los testimonios de estudiantes y profesores. Si bien es cierto que algunos estudiantes reconocen querer aprender el idioma, la mayoría de ellos admiten y demuestran no considerar el inglés como uno de sus objetivos al momento de emprender una carrera dentro de la institución, luego de haber comenzado el programa o como objetivo general en la vida.

En vista de esta situación la ENSUB ha creado un ambiente en donde se intenta motivar de manera extrínseca al estudiante generando presión. Presión por obtener buenas calificaciones, por alcanzar la certificación deseada para garantizar un título o por ser el primero de la clase para disfrutar los beneficios de la “antigüedad” (tener un rango superior al de los pares). Sin embargo, tal como dicen Motha y Lin (2014), aprender debe ser un proceso no coercitivo. De hecho, estos autores aportan la idea del “deseo” como parte central del proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua. “Deseo por el idioma; por las identidades representadas por acentos (...); por dinero, poder e imágenes asociadas con el inglés; por lo que se cree que se encuentra más allá de las puertas que abre el inglés” (Suhanthie y Angel, 2014). La presencia de detonantes externos para la motivación limita el alcance del deseo que el estudiante pueda tener de aprender el idioma.

Sara Ahmed (2010), define el deseo como: “deseo es tanto aquello que promete algo, como lo que nos da energía, y también nos hace falta; incluso en el preciso momento de su aparente realización”. En un ambiente donde la motivación principal para aprender es forzosa y nace fuera del estudiante, no es posible encontrar un deseo genuino como se define líneas atrás. En esencia, los estudiantes no sienten que el inglés les hace falta o que en él se haya la promesa de nuevas oportunidades. No lo desean. Sin embargo, el origen del

deseo por aprender inglés no parte únicamente de las expectativas y añoro individual; es allí donde existen posibilidades de aportar a los estudiantes.

Suhanthie y Angel, (2014), establecen que el deseo individual nace producto de la interconexión de deseos provenientes de distintas fuentes: el deseo del estudiante; el deseo de la comunidad en la cual se encuentra o de la cual viene el aprendiz (incluyendo a sus padres); el deseo de los docentes (incluyendo sus deseos para sus alumnos y los deseos propios); el deseo de las instituciones y finalmente el deseo del estado o gobierno. Estos cinco frentes interconectados tienen distintas expectativas y deseos que confluyen en el estudiante. La forma en que fue criado por sus padres, la visión que da la institución acerca de la importancia del idioma para la carrera naval-militar, los planes y proyectos gubernamentales y la manera en que estos llegan a los individuos, y el fomento del gusto y aprecio por el inglés como segunda lengua que puedan inculcar los docentes constituyen partes importantes del deseo que pueda llegar a tener cada individuo de aprender el idioma. Teniendo en cuenta esta perspectiva de interconexión, es posible pensar en influir positivamente en los deseos del estudiante si se articula una estrategia mancomunada entre docentes, institución y padres de familia.

1.8. Estado del arte

Las TIC como herramientas para el mejoramiento del nivel de inglés y sus competencias

Bajo un escenario de preocupación y resultados insuficientes, la coordinación del programa de instrucción en inglés de la ENSUB decidió aprovechar la coyuntura de la pandemia y la migración a una metodología 100% virtual para reforzar su estructura curricular con más elementos TIC a través de un proyecto educativo mediado por estas tecnologías. La razón, las TIC tienen múltiples efectos positivos en la enseñanza de una

segunda lengua cuando se aplican de forma adecuada. Pero ¿Qué son las TIC? Cabero, et al. las definen como “una serie de nuevos medios que van desde los hipertextos, los multimedia, Internet, la realidad virtual, o la televisión por satélite” (2007). Todas estas tecnologías se caracterizan por permitir la interconexión de seres humanos y es la creación de estas redes lo que ha permitido el intercambio y difusión del conocimiento.

Desde el punto de vista del acceso a la información, las TIC ponen a disposición de educandos y profesores una cantidad ingente de actividades de comprensión y producción (Izquierdo et al., 2017). Por otro lado, las herramientas audiovisuales características del medio virtual ayudan a la creación de contenidos y actividades como el “relato digital”, el cual combina las ventajas de las técnicas narrativas tradicionales con las innovaciones de las nuevas tecnologías para fomentar y desarrollar de una lengua extranjera (Soler, 2014). Así mismo existen muchas otras técnicas tradicionales en la enseñanza del idioma que siguen reinventándose con la ayuda de la tecnología e, incluso, se crean otras nuevas.

El malestar institucional ocasionado por la falta de una estructura apropiada para el desarrollo de un programa de instrucción en idiomas soportado en las TIC no es único de instituciones como la ENSUB. En muchos países del mundo, sobre todo aquellos en donde el acceso a las nuevas tecnologías es limitado, deficiencias similares en los niveles de competencia en inglés como lengua extranjera se presentan a distintas etapas del proceso educativo, desde la primaria hasta la educación superior. En cada uno de estos contextos, con el fin de cambiar esta realidad, han surgido iniciativas para el uso de las TIC que de una u otra manera mejoran el nivel de los estudiantes con los recursos disponibles.

El objetivo del presente estado del arte es entonces responder al siguiente interrogante: ¿Cómo la integración de las TIC en el contexto de la enseñanza del inglés

como segunda lengua mejoran las competencias de Reading, Listening, Speaking y Writing; y en consecuencia el nivel de inglés? Para ello se han consultado artículos e investigaciones de distintas partes del mundo en donde se utilizan de manera creativa, significativa y recursiva las TIC para mejorar los niveles de competencia en inglés de los estudiantes. Algunos de los países revisados incluyen Rusia, Burundi, México, España, Turquía y por supuesto Colombia. Todos hacen uso de estas tecnologías bien sea para el desarrollo del nivel general de los estudiantes o para el fortalecimiento de habilidades específicas que contribuyen al mismo.

La meta de alcanzar un determinado nivel de dominio del inglés es una que comparten millones de personas alrededor del mundo. Tal afirmación se sustenta cada vez que alguien aplica a un nuevo trabajo y le invitan a realizar una entrevista en inglés o presentar sus certificaciones; cuando una persona busca ser elegida para ese posgrado que tanto desea hacer en el extranjero o un entusiasta llena el formato de aplicación al proceso migratorio que espera cambie la vida de su familia. Es por esta razón que se buscan alternativas cada vez más novedosas y económicas para alcanzar esas metas de competencia en el idioma; y las TIC han permitido el surgimiento de herramientas y estrategias muy interesantes.

Duolingo, una aplicación para teléfonos móviles, ha demostrado con la introducción de elementos de “gamificación”, que se puede motivar a usuarios de todo el mundo a aprender, no solo inglés sino más de una docena de idiomas muy populares. Elementos como la “Racha de Victorias”, o “Winning Streak” por su nombre en inglés, han demostrado incrementar la motivación de los estudiantes para continuar con sus procesos de aprendizaje y consolidar los conocimientos adquiridos (D, Huynh; et. al, 2018).

Aplicaciones y herramientas como Duolingo aparecen todos los días en las tiendas de Android y iOS y son sin duda útiles para el desarrollo de algunas competencias en los idiomas que enseñan, sin embargo, suelen basar sus estrategias y ejercicios en la traducción y el aprendizaje “consciente” del idioma; necesitando de un trabajo clásico de memorización.

Las debilidades de herramientas como Duolingo, aunque relevantes en el segmento e-learning, aparecen cuando revisamos el desarrollo de competencias comunicativas en el idioma que enseñan, ya que estas suelen necesitar de la interacción o contacto directo con individuos bien sea de forma directa o indirecta. Así pues, la aplicación de las TIC dentro del segmento de instrucción en idiomas ha sabido adoptar herramientas de la web 2.0 y otras tecnologías para fortalecer estrategias tradicionales, adaptarlas o diseñar otras nuevas. Muchas veces, estas adaptaciones del método o la instrucción fortalecen competencias específicas en el idioma, como veremos más adelante.

Los contenidos de programas tradicionales de instrucción en inglés, aunados a las técnicas propias de la educación clásica, suelen no ser suficientes para el desarrollo de habilidades comunicativas a la par de las necesidades del mundo de hoy. A pesar de que los objetivos de estos currículos cuentan con enfoques hacia la comprensión de lectura, en la práctica no llegan a desarrollar esta habilidad de forma orgánica. De hecho, el aprendizaje de la expresión escrita permanece teórico o se vuelve un ejercicio mecánico de memorización del léxico; dando como resultado un aprendizaje superficial en su aplicación (Nunan, 2001). Esta falta de profundización en el desarrollo de las habilidades de comunicación (bien sea escrita o cualquier otra) se puede mejorar con la implementación de

las TIC. Algunos de los ejemplos más interesantes y prevalentes de los últimos tiempos se revisarán a continuación.

Como se mencionó anteriormente, el error de muchos programas de instrucción en idioma, a pesar de su aparente comprensiva estructura curricular, es no llevar el desarrollo de habilidades comunicativas más allá del nivel superficial. En este orden de ideas, las TIC crean espacios en donde la aplicación de las competencias comunicativas se puede ver potenciada para llegar a niveles más profundos y emular o crear escenarios reales de comunicación. En el caso de la lectoescritura, una de las herramientas más utilizadas para el desarrollo de esta competencia con ayuda de las TIC son los blogs o foros. Estos ofrecen un espacio virtual de comunicación en donde no solo se obtiene un lugar para almacenar contenido escrito, sino que se transforma en un escenario con múltiples audiencias y puntos de acceso (Yunus et al., 2013). Este contexto es perfecto para que personas con intereses similares desarrollen conversaciones en un contexto menos académico y más cercano a la cotidianidad, creando oportunidades de aprendizaje significativo y colaborativo.

De otra parte, los blogs invitan un dialogo más natural entre estudiantes y son populares entre la juventud. Este es otro aspecto esencial de las TIC como herramienta para el complemento de estrategias pedagógicas de todo tipo; su incorporación al ambiente de aprendizaje suele generar interés y motivación en los estudiantes. En el caso del blog, la capacidad de expresar tus propias ideas en un espacio compuesto por personas con similares intereses hace más relevante para el estudiante el esforzarse por comunicarse utilizando estructuras más complejas y adecuadas para el contexto social en el cual interactúa (Yunus et al., 2013). En definitiva, los blogs son espacios de interacción que facilitan el mejoramiento de habilidades de lectoescritura, al rodear al estudiante de

estructuras cotidianas de aplicación real, invitarlo a la lectura comprensiva dentro de un espacio familiar y al desarrollo de sus competencias de escritura para transmitir sus ideas y opiniones.

Otra aplicación de las TIC en el marco del desarrollo de habilidades de escritura es el llamado “Authoring With Video” (AWV). Strassman y O’Connell (2007) se propusieron este ejercicio para validar cómo a partir de imágenes en video se podía mejorar el desarrollo de habilidades de escritura. El ejercicio en sí mismo es lógico, tomar un medio más amigable al estudiante moderno, como son las imágenes y videos y a partir de allí invitar a la creación de un texto narrando la secuencia vista. Esta estrategia demostró ser efectiva ya que los estudiantes hoy por hoy suelen encontrarse rodeados de contenido altamente visual, como memes o historias en redes sociales. Estos además se acompañan de texto bien sea para dar sentido a las imágenes o ampliar su contenido. El ejercicio es si mismo no solo fomenta el desarrollo de habilidades de escritura a partir de un contexto más digerible para el estudiante, sino que además promueve la creatividad y el pensamiento lateral. Básicamente, “encontrar sus voces como escritores es un reto menor para los estudiantes porque están cómodos con mensajes e imágenes trabajando juntos para crear significados”. (Yunus et al., 2013).

Otra posibilidad de las nuevas tecnologías es la difusión de contenido audiovisual como películas y videos en prácticamente cualquier idioma subtulado al inglés. Estos recursos hacen posible la práctica de competencias de lectura (durante la comprensión de los subtítulos), así como de escucha con el esfuerzo propio de asimilar los diálogos. Yuksel y Tanriverdi (2009) exploraron los efectos de ver películas en inglés subtuladas en el mismo idioma y encontraron que el hacer esto mejora el vocabulario de los estudiantes al

mismo tiempo que desarrolla su capacidad de comprensión de textos, especialmente aquellos orientados a situaciones cotidianas o diálogos. No obstante, es un ejercicio que podría estar más dirigido a la práctica independiente del idioma y el complemento de programas de instrucción como parte del autoestudio; esto debido al tiempo empleado para ver una película, por ejemplo. Sin embargo, esto último no quiere decir que la adaptación de contenidos vía el uso de escenas o videos cortos curados por el docente no puedan ser un buen ejercicio dentro del ambiente de aprendizaje.

En términos generales, la inclusión de la TIC para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura redundan en la presentación de espacios o contenidos que facilitan el acceso al lenguaje. Bien sea por la interacción con otras personas en espacios de colaboración y comunicación; o el acceso a recursos (imágenes, videos, textos, etc.) que permiten la práctica del idioma y que en combinación con buenos criterios de selección aportan valor a los currículos de programas de ESL.

Si en algún momento el acceso a contenidos relevantes de carácter escrito o audiovisual en inglés o cualquier idioma de interés era difícil de conseguir, muchas veces el reto más grande de personas en países y regiones en desarrollo no angloparlantes es conseguir con quien practicar el idioma de forma oral. Desde el punto de vista del acceso a otras personas, las TIC, en el marco de la globalización, han difuminado las líneas que dividían a las personas. Incluso en países donde el acceso a la conectividad estable y equipos de cómputo sigue siendo escaso como Burundi, las personas priorizan la adquisición de un teléfono celular por encima de muchos otros dispositivos electrónicos como computadores dada la necesidad de comunicación (ISTEEBU, 2017). Este creciente acceso a dispositivos que facilitan el contacto entre las personas ha impactado

positivamente las posibilidades de desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje en programas de instrucción en idiomas, especialmente para el caso del Speaking y el Listening.

Los teléfonos inteligentes, computadoras y tabletas sumados al internet han permitido que personas de todas partes del mundo se conecten en videoconferencias. Las llamadas en video a través de aplicaciones como Skype, WhatsApp, Google Meets, Zoom, etc. han abierto la puerta a la educación a distancia y al tan necesitado acceso directo y en tiempo real a personas que convergen en intereses de estudio o habilidades transferibles. Algunas instituciones incluso desarrollan sus propias plataformas de comunicación o adquieren licencias estandarizadas para el desarrollo de programas virtuales.

Así como facilitan el contacto entre individuos y grupos, estas plataformas de videoconferencia también permiten compartir recursos en tiempo real, bien sea en forma de texto, video, imágenes o una mezcla de ellos. Es esta característica lo que las hace ideales para el desarrollo de la actividad educativa, ya que un docente puede reunirse con sus estudiantes y presentar los contenidos de su clase, así como compartir recursos, sin la necesidad de ocupar el mismo espacio físico que ellos.

El en contexto del mejoramiento de las habilidades de Speaking y Listening, el beneficio más directo de relacionarnos con otras personas en espacios virtuales es poder interactuar con ellos y practicar el idioma con personas nativas o en su defecto personas que también se encuentran aprendiendo el idioma. No obstante, este escenario (aunque facilita el contacto con las personas ya mencionadas) no reduce la incomodidad o temor que algunos aprendices sienten cuando están aprendiendo una segunda lengua. Es precisamente

aquí donde las TIC brindan otras herramientas que permiten la práctica del idioma en un espacio más cómodo para el estudiante.

Los Podcasts son una estrategia valiosa que se puede utilizar para desarrollar habilidades de comunicación oral de manera independiente. Charpentier (2013) define el podcasting o video casting como “la práctica de preparar programas de audio y video como emisiones de radio y televisión, pero para ser distribuidos a través de internet”. En este sentido un podcast se puede utilizar para preparar un presentación, panel o discusión bien sea entre el “caster” y la audiencia o varios participantes. Este recurso es valioso porque la persona puede grabar y editar cuantas veces sea necesario hasta que se encuentra satisfecho, lo que mejora la confianza, la pronunciación, el desarrollo de habilidades comunicativas alineadas con la intención de la emisión (formal o informal) y por supuesto el nivel de Speaking.

Otra estrategia de enseñanza aprendizaje complementada satisfactoriamente por las TIC es el “storytelling” o el contar historias. Este es un ejercicio tradicionalmente desarrollado en espacios de clase en donde múltiples estudiantes contaban una historia construida por todos, de forma oral, a partir de “prompts” como imágenes o fragmentos de texto. El Digital Story Telling (DST) sería la combinación de métodos tradicionales de storytelling con distintos tipos de elementos multimedia (Gregori-Signes, 2008). Así pues, el DST presenta múltiples ventajas para el desarrollo de competencias comunicativas.

Al igual que los podcasts, el DST permite que los estudiantes evolucionen a su ritmo y sin el temor de presentarse en clase sin preparación o confianza. Grabar la voz de los estudiantes en formato de audio o video es una de las principales ventajas del DST ya que el estudiante está obligado a incorporar su voz poner el producto final a juicio de la

clase (Kajder, 2006). Esto por supuesto desarrolla las habilidades de Speaking de una manera similar a la del podcast. Además, los estudiantes también fortalecen su habilidad de Listening al escuchar los productos de sus compañeros y sus trabajos durante el proceso de edición.

En conclusión, las TIC son un conjunto de tecnologías que han permitido la revolución de estrategias tradicionales para el desarrollo de las competencias en inglés; así como la creación de nuevas y poderosas estrategias de enseñanza aprendizaje. La utilización de espacios de aprendizaje colaborativo como los foros, blogs y ambientes virtuales de aprendizaje fomentan el contacto entre estudiantes y fortalecen habilidades de lectoescritura. Por otro lado, las habilidades de habla y escucha, las cuales son tradicionalmente más difíciles de trabajar dadas las condiciones del medio en muchos lugares, la falta de personas con quien practicar e incluso el número de estudiantes por aula, reciben una necesitada mejora con la llegada de las videoconferencias y llamadas en tiempo real a través de internet. En estos espacios la interacción con individuos relevantes y el ir y venir de información en distintos formatos ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades de comunicación oral y por supuesto su escucha.

Todas las estrategias mencionadas en el presente trabajo pueden llegar a ser de utilidad para la ENSUB o cualquier otra institución que desee integrar las TIC a sus procesos de enseñanza en idiomas. Incluso en espacios en donde la tecnología sigue estando rezagada frente al acelerado desarrollo de los países potencia, existen alternativas económicas viables que ayudan a hacer fluir la información, poner a los estudiantes en contacto con contenido de calidad y llevar a cabo actividades nutridas por estrategias de aprendizaje mediadas por TIC.

1.9. Metodología de investigación: marco lógico

Toda investigación y proyecto deben estar guiados por una metodología que homogenice el lenguaje, favorezca la comunicación entre las partes, clarifique objetivos y defina claramente los problemas. Para efectos de esta investigación, se siguieron los principios de la metodología de Marco Lógico de la CEPAL (2005). Esta metodología puede definirse como una "...herramienta para facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos" (CEPAL, 2005). Algunas de las ventajas de esta metodología incluyen: una terminología uniforme; un formato para definir objetivos, metas y riesgos precisos & un enfoque en los elementos críticos de la investigación, acortando tiempos y extensión de documentos.

Gracias a esta metodología es posible estructurar el proyecto haciendo uso de conceptos y herramientas como el árbol de problemas. Los cuales son integrales a la hora de definir la situación problémica; desde las distintas causas potenciales, pasando por su jerarquización y la comprensión de estas a partir de la recolección de perspectivas de los actores involucrados. En consecuencia, la metodología de Marco Lógico guía el diseño, ejecución y evaluación del proyecto para la obtención de resultados claros.

1.10. Modelo de evaluación: selección y justificación

La selección de un modelo de evaluación debe obedecer a la necesidad que tiene un investigador de abordar un determinado problema y el área de injerencia de dicho problema (población, espacio, tiempo). En otras palabras, dependiendo del dilema a enfrentar y los actores involucrados en el mismo se debe seleccionar un modelo evaluativo acorde a esas necesidades.

Teniendo en cuenta la problemática presentada, se determinó que el modelo más ajustado al problema educativo que se aborda en esta propuesta, “Bajos niveles de inglés A2 según el MCER en los grumetes de la Escuela Naval de Suboficiales ARC Barranquilla” es el CIPP; ya que el proyecto se centra en los estudiantes, diagnosticando su nivel, entendiendo las dificultades que previenen el alcance de los objetivos determinados por su institución y diseñando estrategias para mejorar dichos niveles dentro del periodo que ocupa el programa de instrucción en idiomas que reciben los estudiantes.

Con el fin de hacer más clara la selección del modelo, se explican a continuación, posterior desarrollo de ciertas herramientas diagnósticas de la fase de problematización, algunos de los resultados obtenidos y la inclinación que proponen los mismos al modelo CIPP.

La tabla de priorización muestra la urgencia e importancia que tienen distintos problemas dentro del ámbito de gobernabilidad. Los principales (falta de motivación hacia el aprendizaje del inglés y bajo nivel de inglés) son problemas principalmente centrados en el estudiante. Algunos factores asociados a estos problemas, cómo la falta de estudio y tiempo dedicado al mismo, refuerzan esta noción.

Desde esta perspectiva se parte para seleccionar el modelo CIPP, poniendo el enfoque en el estudiantado como actor principal, diagnosticando sus necesidades, entendiendo su contexto y los escollos que este puede estar presentándoles a la hora de incrementar su nivel de inglés. Así mismo, nos trazaremos unos objetivos claros relacionados con dicho nivel y para alcanzarlos, se diseñará una serie de recursos apoyados en las TIC, parte de un proceso de mejora en constante revisión y ajuste.

1.10.1. Pregunta de Investigación evaluativa

Teniendo en cuenta las características de la institución educativa, los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en sus pruebas de certificación y la realidad impuesta por el contexto es preciso preguntarse ¿Cuál es la incidencia de un proyecto educativo mediado por TIC para mejorar el nivel de inglés A2 de los estudiantes de la Escuela Naval de Suboficiales “ARC” Barranquilla?

2. Diseño del Proyecto Educativo Mediado por TIC

En este capítulo se presenta el diseño del proyecto compuesto por: los objetivos generales y específicos; el portafolio de planeación estratégica; la ficha de actividades; el cronograma y la ficha de restricciones, supuestos y riesgos (RSR).

2.1. Diseño de la Planeación Estratégica

Para presentar el diseño de los objetivos, las metas e indicadores, se elaboró el portafolio de planeación estratégica.

Proyecto Educativo – Portafolio de Planeación Estratégica	
Nombre del proyecto:	Project “ELITE”: English Level Improved by Technologically Enhanced Education
Problema:	Bajo nivel de competencia en inglés A2 en grumetes regulares de la Escuela Naval de Suboficiales ARC Barranquilla
Objetivo general del proyecto:	Incrementar el nivel de inglés de los grumetes regulares de la Escuela Naval de Suboficiales “ARC” Barranquilla a un mínimo de A2.
Indicador de impacto:	% de estudiantes que alcanzan el nivel de inglés A2 (# total de estudiantes que alcancen el nivel A2 / # total de estudiantes beneficiados x 100)
Línea base:	Del 100% de estudiantes evaluados en la conducta de entrada vía examen MOCK KEY, solo el 3% demostraba un nivel A2 o superior.
Valor esperado:	El 70% de los estudiantes participantes del proyecto alcanzarán el nivel de inglés A2.
Cobertura:	El proyecto está dirigido a los grumetes generales de la Escuela Naval de Suboficiales ARC “Barranquilla”.
Horizonte de tiempo:	6 meses
Beneficiarios:	70 grumetes regulares de la Escuela Naval de Suboficiales ARC “Barranquilla”.
Proponentes:	Carlos Andrés Mejía Villanueva
Objetivos y Metas	

Objetivos específicos	Causa/Elemento del problema asociado	Metas	Indicador de resultado	Línea Base Meta
Objetivo específico 1: aumentar el nivel de comprensión auditiva en grumetes regulares de la ENSUB	Causa 1: bajo nivel de comprensión auditiva en inglés, en grumetes regulares de la ENSUB	Meta 1: Al finalizar el año 2022 al menos el 70% de los grumetes de la Escuela Naval de Suboficiales "ARC" Barranquilla habrán alcanzado el nivel A2 en la competencia de "listening" según el MCER.	% de estudiantes que alcanzan el nivel A2 de listening.	Línea de base 1: 3% de grumetes regulares presentan un nivel mínimo de A2 en la competencia "listening".
Objetivo específico 2: aumentar el nivel de comprensión escrita en grumetes regulares de la ENSUB	Causa 2: bajo nivel de comprensión escrita en inglés, en grumetes regulares de la ENSUB	Meta 2: Al finalizar el año 2022 al menos el 70% de los grumetes de la Escuela Naval de Suboficiales "ARC" Barranquilla habrán alcanzado el nivel A2 en la competencia de "reading" según el MCER.	% de grumetes regulares que alcanzan el nivel A2 de reading.	Línea de base 2: 3% de grumetes regulares presentan un nivel mínimo de A2 en la competencia "reading".
Objetivo específico 3: aumentar el nivel de producción oral en grumetes regulares de la ENSUB	Causa 3: bajo nivel de producción oral en inglés, en grumetes regulares de la ENSUB.	Meta 3: Al finalizar el año 2022 al menos el 70% de los grumetes de la Escuela Naval de Suboficiales "ARC" Barranquilla habrán alcanzado el nivel A2 en la competencia de "speaking" según el MCER.	% de grumetes regulares que alcanzan el nivel A2 de speaking.	Línea de base 3: 3% de grumetes regulares presentan un nivel mínimo de A2 en la competencia "speaking".
Objetivo específico 4: aumentar el nivel de producción escrita en grumetes regulares de la ENSUB a A2.	Causa 4: bajo nivel de producción escrita en inglés, en grumetes regulares de la ENSUB.	Meta 4: Al finalizar el año 2022 al menos el 70% de los grumetes de la Escuela Naval de Suboficiales "ARC" Barranquilla habrán alcanzado el nivel A2 en la competencia de "writing" según el MCER.	% de grumetes regulares que alcanzan el nivel A2 de writing.	Línea de base 3: 3% de grumetes regulares presentan un nivel mínimo de A2 en la competencia "writing".
Actividades y Productos				
Actividades propuestas	Indicador de proceso	Producto/Servicio esperado	Indicador de producto	
Actividades objetivo 1	(# de estudiantes que pueden comprender información de forma auditiva y simple en inglés de acuerdo con el nivel A2. / # de estudiantes beneficiados por el taller) * 100.	3 sesiones de 1.5 horas de formación c/u	(# de sesiones realizadas / # de capacitaciones previstas) x 100	

Taller dirigido a los grumetes regulares del contingente 155 compuesto por 3 sesiones prácticas acerca de los contenidos asociados a los RPA correspondientes al nivel A2 de la habilidad de listening.	% de estudiantes beneficiados que han alcanzado los RPA de esta habilidad.	1 árbol genealógico por cada estudiante beneficiado.	(% de árboles genealógicos que demuestran la comprensión de información auditiva y simple en inglés de acuerdo con el nivel A2. / # de estudiantes beneficiados por el taller) * 100.
Actividades objetivo 2	(# de estudiantes que pueden comprender información de forma escrita y simple en inglés. / # de estudiantes beneficiados por el taller) * 100.	3 sesiones de 1.5 horas de formación c/u	(# de sesiones realizadas / # de capacitaciones previstas) x 100
	Taller dirigido a los grumetes regulares del contingente 155 compuesto por 3 sesiones prácticas acerca de los contenidos asociados a los RPA correspondientes al nivel A2 de la habilidad de reading.	% de estudiantes beneficiados que han alcanzado los RPA de esta habilidad.	1 email por cada estudiante beneficiado.
Actividades objetivo 3	(# de estudiantes que pueden producir información de forma oral y simple en inglés. / # de estudiantes beneficiados por el taller) * 100.	3 sesiones de 1.5 horas de formación cada una.	(# de sesiones realizadas / # de capacitaciones previstas) x 100
Un taller dirigido a grumetes regulares del contingente 155 compuesto por 3 sesiones prácticas asociadas a los RPA correspondientes al nivel A2 de la habilidad de speaking.	% de estudiantes beneficiados que han alcanzado los RPA de esta habilidad.	1 entrevista en formato de audio por cada 2 estudiantes beneficiados.	(# de entrevistas que demuestran la producción de información oral simple en inglés de acuerdo con el nivel A2. / # de estudiantes beneficiados por el taller) * 100.

Actividades objetivo 4		(# de estudiantes que pueden producir información de forma escrita y simple en inglés. / # de estudiantes beneficiados por el taller) * 100.	1 storyboard por cada estudiante participante	(% de storyboards que demuestran la producción de información escrita simple en inglés de acuerdo con el nivel A2. / # de estudiantes beneficiados por el taller *100	
Un taller dirigido a grumetes regulares del contingente 155 compuesto por 3 sesiones prácticas asociadas a los RPA correspondientes al nivel A2 de la habilidad de writing.		% de estudiantes beneficiados que han alcanzado los RPA de esta habilidad.			
Medición			Modelo de evaluación CIPP		
Frecuencia	Fuente		Responsable	Nivel	Instrumento
Actividades y productos objetivo 1	X sesión	Formatos de asistencia	Instructor	Proceso	Rúbrica de evaluación productos entregables.
		Entrada en diario de campo	Coordinador del proyecto		Observación participante.
	X taller	Portafolio por estudiante de los productos entregados en Google Classroom / Drive.	Instructor + Coordinador del proyecto		Diario de campo.
Actividades y productos objetivo 2	X sesión	Formatos de asistencia	Instructor		Rúbrica de evaluación productos entregables.
		Entrada en diario de campo	Coordinador del proyecto		Observación participante.
	X taller	Portafolio por estudiante de los productos entregados en Google Classroom / Drive.	Instructor + Coordinador del proyecto		Diario de campo.
Actividades y productos objetivo 3	X sesión	Formatos de asistencia	Instructor		Rúbrica de evaluación productos entregables.
		Entrada en diario de campo	Coordinador del proyecto		Observación participante.
	X taller	Portafolio por estudiante de los productos entregados en Google Classroom / Drive.	Instructor + Coordinador del proyecto		Diario de campo.
Actividades y productos	X sesión	Formatos de asistencia	Instructor	Rúbrica de evaluación productos entregables.	
		Entrada en diario de campo	Coordinador del proyecto	Observación participante.	
Diario de campo.					

2.2. Diseño de actividades

El diseño de las actividades desarrolladas para este proyecto obedece a un ejercicio complementario del programa base de instrucción en inglés como segunda lengua que reciben los grumetes regulares de la ENSUB hasta el día de hoy. En este orden de ideas las actividades se diseñan no con el objetivo de reemplazar completamente el currículo establecido sino como versiones beta de lo que se espera sea un caso de exitosa implementación de las TIC al proceso formativo de los estudiantes. Así pues, las actividades se visionan como pilotos que den pie a la renovación del currículo base, haciendo del uso de herramientas TIC una práctica cotidiana dentro del desarrollo de la asignatura de inglés y la preparación de clase de los instructores. Esta función del proyecto simplifica además la implementación de este, ya que los estudiantes serán sujetos de prueba dentro de un ejercicio que se realizará en su actividad académica cotidiana.

La idea anterior se complementa con la metodología practicada por Berlitz, proveedor del programa, siendo que cada actividad cuenta con 3 sesiones prácticas de 1.5 horas de instrucción cada una. Cada sesión obedece a una de las etapas del ciclo de aprendizaje en el “método Berlitz”: presentación, práctica y performance. Dicho método encuentra sus cimientos en el Método Directo o lo que hoy se conoce como “Enfoque Natural” y el Enfoque Comunicativo. El primero “sostiene la teoría de que es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta que la producción escrita de los estudiantes” (Martín, 2009). El segundo, que “la enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades, y debe promover una comunicación real, en situaciones reales” (Martín, 2009). Juntos, estos dos métodos permiten un proceso de enseñanza basado en tareas

asociadas a situaciones de la vida cotidiana, en las cuales se privilegia el uso exclusivo de la lengua objetivo.

La selección de herramientas TIC para el complemento y diseño de las actividades propuestas requirió de un proceso exhaustivo de curaduría siguiendo los pasos sugeridos por el profesor Hugo Rozo de la Universidad de la Sabana: reflexión; identificación; recolección de herramientas; clasificación y filtrado & adaptación, creación o reutilización. Hasta este punto del desarrollo del proyecto quedan pendientes las etapas de implementación & evaluación y divulgación (Rozo, 2021). Este proceso permite determinar la relevancia de las herramientas consultadas considerando los fines de la actividad por diseñar y no contar con ella únicamente con por el factor “novedad” o “estilo”.

Adicionalmente, la búsqueda de herramientas se vio permeada por el modelo SAMR para la integración de herramientas TIC en proyectos educativos propuesto por Puentedura (2006). La intención fue buscar herramientas que no solo se ajustaran al proyecto en términos de su alcance, costo, versatilidad o innovación, sino que además transformaran de manera significativa los procesos de enseñanza-aprendizaje que ya se vienen desarrollando en el proyecto desde su estructura curricular original. En este orden de ideas las herramientas seleccionadas, articuladas con las actividades diseñadas, fueron seleccionadas siempre intentando llegar a un nivel de “transformación”, nivel más alto de impacto que pueden alcanzar las TIC dentro de un espacio de aprendizaje. A manera de ejemplo, el uso de la herramienta Genially para la creación de contenidos interactivos y visualmente atractivos permite que el estudiante haga uso de nuevas herramientas en nuevos espacios para demostrar sus conocimientos adquiridos; todo mientras al mismo tiempo puede compartir sus productos con compañeros y docentes por igual.

Aunado al punto anterior, la integración de herramientas TIC dentro del proyecto y el diseño de actividades tuvo en cuenta otro criterio en cuenta: la taxonomía de Bloom. Este constructo teórico consiste en 6 categorías de análisis organizadas en orden ascendente teniendo en cuenta los distintos procesos de pensamiento involucrados en el aprendizaje; desde lo más sencillo a lo más complejo. Las categorías son: conocimiento; comprensión; aplicación; análisis; síntesis y evaluación (Bloom, et al. 1974). Esta propuesta fue posteriormente revisada por Lorin Anderson, una de las estudiantes de Bloom. El ajuste fundamental en su revisión fue el cambio de las palabras clave asociadas a cada nivel por verbos en lugar de sustantivos para indicar la idea de proceso. Además, la categoría de análisis fue absorbida. En su lugar, ocupando el nivel más alto en los procesos de pensamiento, se ingresó la categoría “creación”; ya que, de acuerdo con Anderson, la creatividad y capacidad de crear se encuentran por encima del nivel de evaluación siendo que de una u otra manera articula todos los procesos anteriores (Anderson & Krathwohl, 2001).

Para los efectos del proyecto E.L.I.T.E² se tuvo en cuenta la versión llamada “Bloom’s Digital Taxonomy”, presentada por Andrew Churches. Esta perspectiva de la taxonomía de Bloom “integra los nuevos comportamientos, acciones y oportunidades de aprendizaje que emergen a medida que la tecnología avanza y se hace más presente” (Churches, 2008). Así pues, esta óptica permite llevar la taxonomía de Bloom más allá del plano cognitivo y analizar los procesos de pensamiento desde la práctica y el uso de herramientas tecnológicas en el aula. Esta versión permitió un proceso de diseño, curación y selección de actividades y herramientas consciente de nuevos procesos asociados a los

distintos niveles de la taxonomía de Bloom, como los son el “podcasting” (nivel crear); “commenting” (nivel evaluar); “linking” (nivel analizar); entre otros (Churches, 2008).

2.2.1. Actividades diseñadas

Luego de iniciar la etapa de implementación, las actividades fueron modificadas de una u otra manera teniendo en cuenta la activación de algunos de los elementos contemplados en la ficha de riesgos y supuestos, así como la natural transformación de algunas actividades considerando la respuesta de la población objetivo. Esto último permitió, en ocasiones, disponer de herramientas tecnológicas más robustas para la realización de actividades (como ocurrió en la actividad 3 sesión 3) o por el contrario sugirió la simplificación de algunas actividades disminuyendo el número de entregables o dando mayor profundidad a algunas de las actividades ya creadas; todo lo anterior gracias a una mejor comprensión de los alcances temporales, actitudinales y cognitivos de la población, pero sin afectar la adecuada resolución de los RPA.

A continuación, se presenta una versión actualizada de las fichas de actividades teniendo en cuenta los cambios asociados al proceso de implementación, siendo estas un reflejo del ejercicio realizado finalmente con la población objetivo; así mismo, se da cuenta de los hechos ocurridos durante cada una de las actividades implementadas:

Actividad No 1. – Taller de activación “LISTENING”
Finalidad (Objetivo específico asociado)
Aumentar el nivel de comprensión auditiva (Listening) en grumetes regulares de la ENSUB.
Productos y/o servicios generados
2 árboles genealógico en formato digital x estudiante participante.
Duración
Total: 17 horas Trabajo dirigido / sincrónico: 4.5 horas Trabajo independiente / asincrónico 4.5 horas Tiempo de diseño y preparación: 8 horas
Estrategia pedagógica/Metodología
Sesión 1 (febrero 9 de 2022): Se hizo presentación de los contenidos gramaticales y de vocabulario asociados a la habilidad y actividades previstas de "listening" en nivel A2 y sus respectivos RPA. Esta sesión se

llevó cabo de manera presencial por el docente encargado dentro del aula de clases. La presentación de contenidos se realizó vía la herramienta “Oxford Learners Bookshelf” con el material Smart Choice 4ta edición – editorial Oxford University Press. Dicha presentación se realizó con recursos tales como televisión/proyector, computador portátil, cable HDMI/VGA, útiles (marcadores, borradores, flashcards, entre otros). La herramienta “Oxford Learners Bookshelf” es el aplicativo virtual del material de trabajo de los estudiantes, el cual permite el uso de recursos audiovisuales para la presentación de video, audio, ejercicios interactivos, entre otros. Esta herramienta se integró perfectamente al ciclo de aprendizaje en todas sus etapas (presentation, practice and performance), permitiendo al profesor presentar en pantalla imágenes, vocabulario, reproducir audios para la práctica de la competencia de listening y presentar simultáneamente ejercicios relacionados. Otro de los objetivos de la sesión fue establecer los grupos que conformaron las aulas virtuales en Google Classroom. Estas fueron el espacio transversal de comunicación y publicación de entregables durante todas las actividades siguientes.

Sesión 2 (febrero 16 de 2022): preparación actividad "ADRIAN'S FAMILY TREE". Los estudiantes recibieron instrucciones para el desarrollo del producto previsto para esta actividad, el cual era un árbol genealógico virtual completado en Genially, así como tiempo para familiarizarse con las funciones básicas de la herramienta, la cual utilizaron más exhaustivamente durante la sesión #3. Se escuchó un audio prediseñado por el investigador con el cual se buscó que los estudiantes completaran una plantilla en línea. La plantilla constaba de un árbol genealógico cuyos miembros se encontraban dispersos, fuera de las ubicaciones correspondientes a sus respectivos vínculos familiares. Para organizar la información, los estudiantes debieron escuchar un audio insertado dentro de la imagen interactiva y reconocer los distintos vínculos familiares de acuerdo con el vocabulario y estructuras presentados en la sesión #1. La herramienta permitió integrar las TIC al proceso de práctica de las unidades idiomáticas vistas, dando al estudiante la oportunidad de reconocer información, organizarla y editarla. Su carácter interactivo y diferente incrementó el factor motivacional mientras al mismo tiempo permitió que los estudiantes interactuasen con el contenido de nuevas maneras.

Sesión 3 (febrero 23 de 2022): En esta sesión los estudiantes volvieron a utilizar la herramienta Genially, pero en esta ocasión de una forma mucho más protagónica y compleja, ya que carecen de la plantilla previamente diseñada para el desarrollo de la actividad. En esta ocasión los participantes escucharon un nuevo audio, con base en el cual crear un árbol genealógico desde ceros; a esta actividad se le denominó “JASON’S FAMILY TREE”. Esta diferencia permitió evidenciar ante todo la comprensión del vocabulario teniendo en cuenta que el estudiante debe organizar por cuenta propia las “ramas del árbol” y así ubicar a los familiares según correspondiese. Esto demandaba procesos más altos de pensamiento a la hora de completar la tarea. Adicionalmente, se logró desarrollar familiaridad y mejorar el uso de cada estudiante con la herramienta Genially, habiéndoles dado la oportunidad de utilizar más herramientas de diseño y no solo un recurso interactivo estático.

Mediación TIC	Google Classroom, Google Drive, correo electrónico, Genially, Oxford Learner’s Bookshelf
----------------------	--

Imágenes

Google Classroom

Contingente 155 - 4

Stream Classwork People Grades

Contingente 155 - 4

Class code: wdvaemu

Upcoming: Due today 11:59 PM - Storyboard 2

Carlos Mejia posted a new assignment: Storyboard 2: Yesterday

Carlos Mejia Yesterday: Hello everyone! Here is the second attempt at writing a story from a group of pictures. A storyboard! Use it to complete the classwork above.

Aulas virtuales preparadas para el registro de actividades y revisión de contenidos.

Aula 1: <https://classroom.google.com/c/NDMzMzY5OTM1OTU4?cjc=7cr6hmv>

Aula 2: <https://classroom.google.com/c/NDMzMzY5OTM1OTk1?cjc=qc7xhvk>

Aula 3: <https://classroom.google.com/c/NDMzMzY5OTM2MDE2?cjc=cplmnok>

Aula 4: <https://classroom.google.com/c/NDMzMzY5OTM2MDUx?cjc=wdvaemu>

Actividades cargadas en plataforma Classroom.

Contingente 155 - 4

Stream Classwork People Grades

+ Create

Google Calendar Class Drive folder

Storyboard 2:	Due 11:59 PM
Check that interview! 3	Due Apr 12, 11:59 PM
Interview a friend	Due Apr 3, 11:59 PM
Email conversation	Due Mar 23, 11:59 PM
An email to a friend...	Due Mar 11, 11:59 PM
Activity 2: reading	Edited Mar 9
Jason's family tree	Due Feb 23, 4:00 PM
Video presentation - Let's watch a movie! 3	Due Feb 26, 11:59 PM
My family tree	Due Feb 20, 11:59 PM

Oxford Learner's Bookshelf

We use cookies to enhance your experience on our website. By clicking 'continue' or by continuing to use our website, you are agreeing to our use of cookies. You can change your cookie settings at any time. [Find out more](#) [Continue](#)

OXFORD UNIVERSITY PRESS Oxford Learner's Bookshelf

[Register](#) [Sign in](#)

[Use an access code](#) [Free samples](#) [Buy books](#) [Download the app](#) [For schools](#) [Features](#)



Live Chat

OXFORD UNIVERSITY PRESS Oxford Learner's Bookshelf

[Register](#) [Sign in](#)

[Bookshelf](#) [Reading Diary](#) [Certificate](#)

[Filter](#)

My books

- Add books
- American ENGLISH FILE 2
- English File
- Headway
- Oxford Discover
- SMART CHOICE 1
- SMART CHOICE 2
- Third Edition Solutions

Powered by spindle books

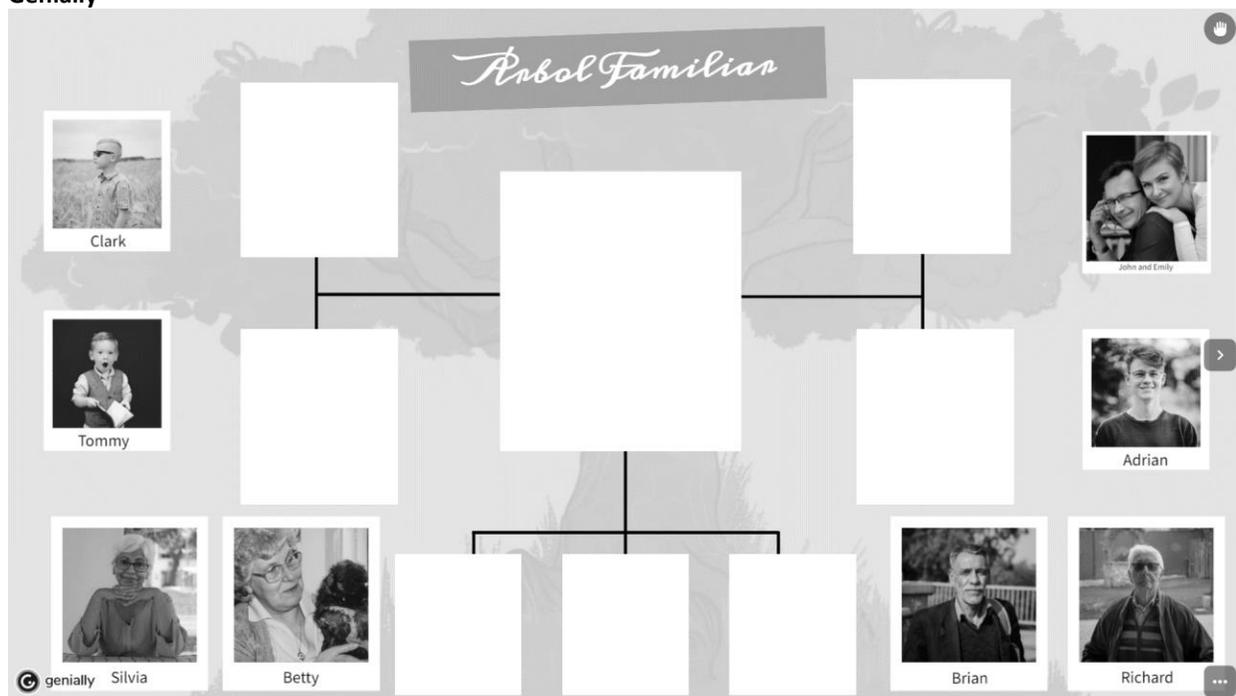
OXFORD UNIVERSITY PRESS

App de escritorio (vista de selección de material)

The screenshot displays a presentation interface with a dark toolbar at the top. The toolbar includes icons for navigation (Go to page, Search & dictionary), zooming (Zoom in, Zoom out, Focus), drawing (Draw & Highlight), notes (Notes), bookmarking (Add bookmark), checking answers (Check answers), showing answers (Show answers), clearing answers (Clear answers), clearing the page (Clear page), and a More menu. The main content area shows a video player on the right, a drawing tool on the left, and a text note in the center. The video player shows a scene with two people sitting on the ground. The drawing tool has various shapes and colors. The text note says "Notas de texto." The presentation content includes a conversation exercise with a video and a list of useful words.

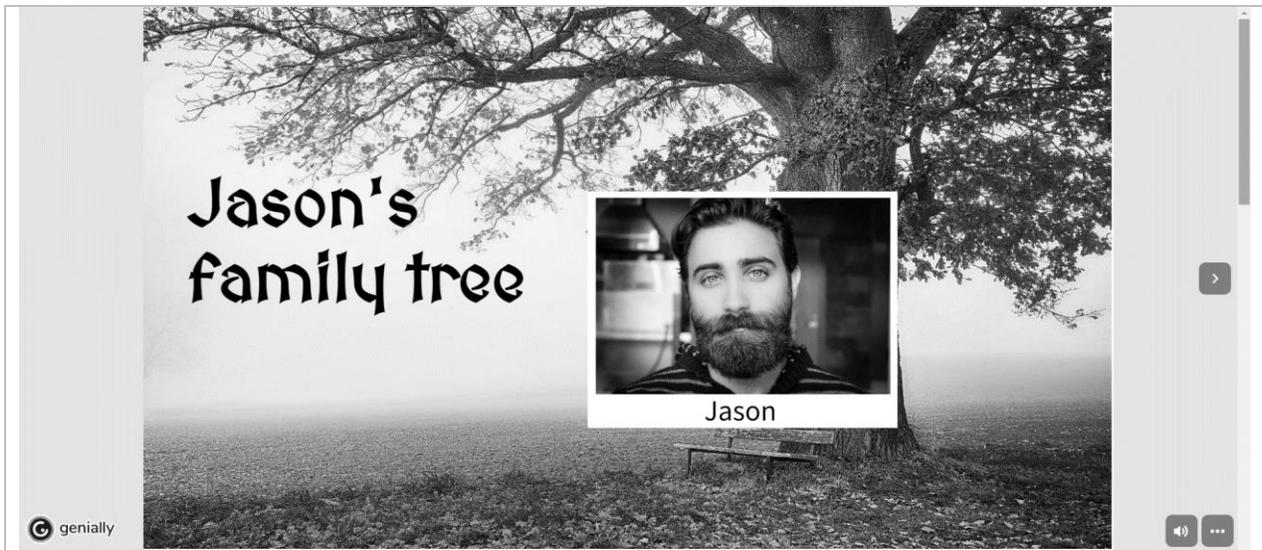
Interfaz de presentación (se muestra la herramienta de dibujo; notas de texto y reproducción de video incrustado).

Genially



Actividad "Adrian's Family Tree": creado con Genially. Enlace:

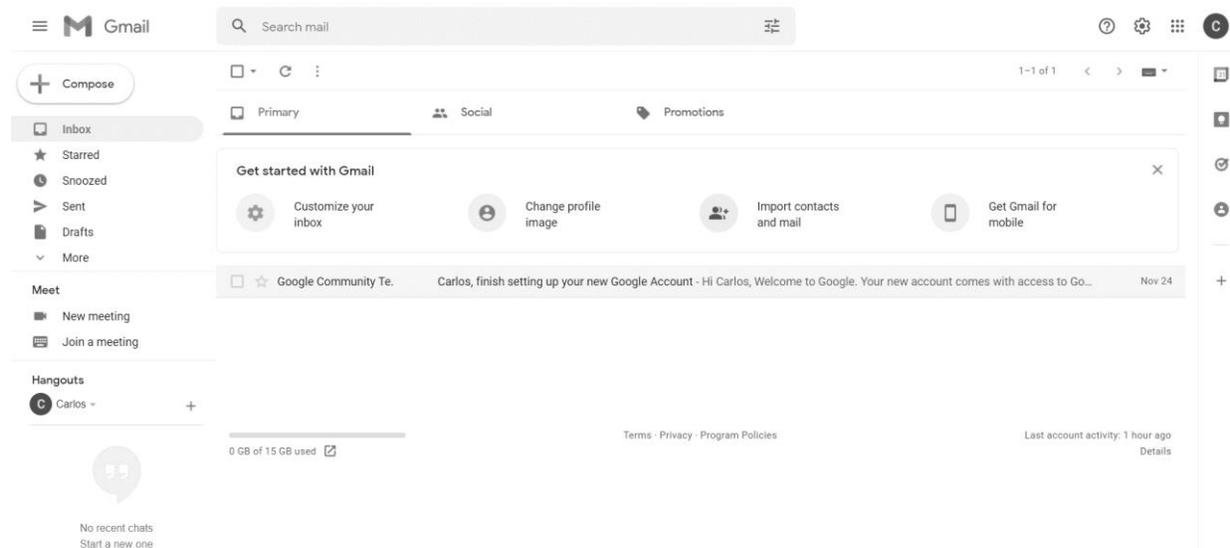
<https://view.genial.ly/617bb46033995d0de544fae3/guide-adrians-family-tree>



Actividad “Jason’s Family Tree”: creado con Genially. Enlace:

<https://view.genial.ly/621671e6ee350d00182167fd/guide-jasons-family-tree>

Correo electrónico



Cuenta de correo desde la cual se manejaron todas las plataformas y herramientas del proyecto, así como las comunicaciones con los participantes. Gruposproyectoelite2@gmail.com

“Las imágenes de cada recurso aparecen únicamente en la primera actividad que lo requiere. Para usos de la misma herramienta en siguientes actividades por favor consultar la primera ficha de actividad donde fue utilizado por primera vez”.

En la actividad #1 los cambios fundamentalmente ocurrieron en la sesión 3, donde se decidió cambiar el entregable acerca del itinerario de trenes por un segundo árbol

genealógico, dando continuidad al ejercicio y contenidos anteriores, pero profundizando en la herramienta de intervención TIC (Genially) e incrementando el nivel de complejidad de la actividad; permitiendo así una demostración más clara de los conocimientos adquiridos y el desarrollo de más altos procesos de pensamiento.

Actividad No 2. – Taller de activación “READING”	
Finalidad (Objetivo específico asociado)	
Aumentar el nivel de comprensión escrita (reading) en grumetes regulares de la ENSUB.	
Productos y/o servicios esperados	
1 conversación de correo electrónico x pareja de estudiantes participantes.	
Duración	
Total: 15 horas Trabajo dirigido / sincrónico: 4.5 horas Trabajo independiente / asincrónico 4.5 horas Tiempo de diseño y preparación: 6 horas	
Estrategia pedagógica/Metodología	
<p>Sesión 1 (marzo 2 de 2022): en esta sesión se realizó la presentación de los contenidos gramaticales y de vocabulario asociados a la habilidad y actividades previstas de "reading" en nivel A2 y sus respectivos RPA. Dicha presentación se hizo a través de la herramienta "Oxford Learner's Bookshelf" haciendo uso de las unidades de contenido relacionadas con las actividades previstas. Los detalles de esta herramienta se encuentran contenidos en la ficha de la actividad #1.</p> <p>Más específicamente la actividad desarrolló, adicional al contenido del material Oxford, ejercicios online para la práctica de la habilidad de Reading teniendo en cuenta actividades tipo test de comprensión de lectura. Posteriormente se presentaron las partes de un mensaje tipo correo electrónico y se concluyó con la introducción de un ejercicio práctico de preguntas familiares asociadas a los contenidos vistos y que serían de utilidad para resolver los ejercicios de las sesiones posteriores.</p> <p>Sesión 2 (marzo 9 de 2022): a manera de preparación para la actividad de la sesión #3, los estudiantes respondieron a una serie de correos electrónicos en forma de "prompts" para practicar distintas modalidades de respuesta, vocabulario y estructuras. En clase se dio retroalimentación de los productos entregados.</p> <p>Sesión 3 (marzo 23 de 2022): Los estudiantes sostuvieron una conversación breve vía correo electrónico mientras cumplían con una serie de criterios establecidos en el ejercicio. Sus respuestas quedaron contenidas en el correo electrónico y una copia de los mensajes fue cargada como entregable en la carpeta de Drive del curso. Para el desarrollo de la actividad los estudiantes iniciaron una conversación siguiendo los 3 puntos a continuación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introduce yourself and give some personal information (name, last name, job, phone number, etc.) 2. Make an invitation: try to convince the other person of doing something together (watch a movie, play some game, go out to eat, etc.) 3. Give suggestions for the activity in the previous invitation and say goodbye! <p>Los puntos y otras recomendaciones para la actividad y pautas para la redacción de correos electrónicos se ofrecieron a los estudiantes como material del curso cargado al Classroom en formato de presentación.</p>	
Mediación TIC	Google Classroom, Google Drive, correo electrónico, Oxford Learner's Bookshelf, Power Point
Imágenes	

Power Point

Now let's analyse an email

Hi Francis,

How are you? I hope you are doing great! I wanted to let you know that I bought that new video game you talked about. It's amazing! Do you want to come to my house and play with me? We can buy some snacks and stay up late. We can also go out and eat something with Sophia and Karen.

What do you prefer?

Let me know!

Bye,

“An email to a friend”

Imagine that you are new Friends and have an e-mail conversation with a classmate using the e-mail accounts you used for registering in “Google Classroom”. In the conversation, try to cover the following topics:

1. Introduce yourself and give some personal information (name, last name, job, phone number, etc.)
2. Make an invitation: try to convince the other person of doing something together (watch a movie, play some game, go out to eat, etc.)
3. Give suggestions for the activity in the previous invitation and say goodbye!

Presentación en Power Point para el desarrollo de ejercicios de lecto-escritura. Enlace:

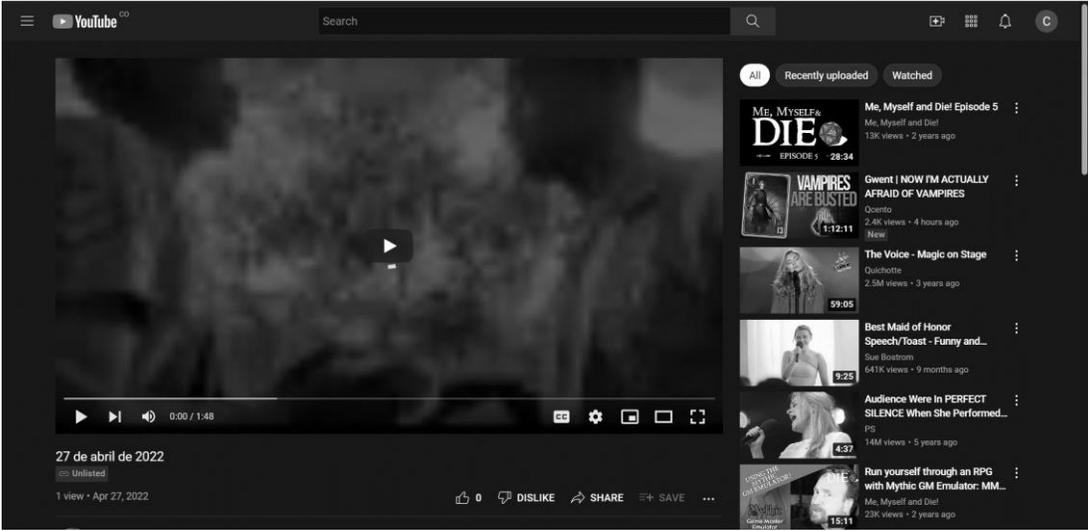
<https://docs.google.com/presentation/d/1vH5Wmi6ADN6Se6DqkcLQNsSUFfXyMYfZ/edit?usp=sharing&oid=107843093713685970297&rtpof=true&sd=true>

La actividad número 2 cambió significativamente para mejor, ya que se hicieron más robustas las actividades de la segunda y tercera sesión respectivamente. En el caso de

la actividad en clase de la segunda sesión, se pasó de un mejor ejercicio de respuesta de preguntas básicas al desarrollo de respuestas a correos electrónicos completos y utilizando las pautas dadas durante la primera sesión. Comparativamente, en la sesión número 3 la actividad entregable pasó de ser una única respuesta a un correo predeterminado al desarrollo espontáneo de una conversación más extensa vía correo electrónica entre dos estudiantes con base en una serie de pautas dadas por el instructor.

Actividad No 3. – Taller de activación “SPEAKING”	
Finalidad (Objetivo específico asociado)	
Aumentar el nivel de producción oral (speaking) en grumetes regulares de la ENSUB.	
Productos y/o servicios esperados	
1 borrador de guion para el desarrollo de la entrevista final x pareja de estudiantes participantes. 1 entrevista subido a YouTube x pareja de estudiantes participantes.	
Duración	
Total: 15 horas Trabajo dirigido / sincrónico: 4.5 horas Trabajo independiente / asincrónico 6.5 horas Tiempo de diseño y preparación: 4 horas	
Estrategia pedagógica/ Metodología	
<p>Sesión 1 (marzo 30 de 2022): durante la primera sesión los estudiantes recibieron las pautas, vocabulario y estructuras gramaticales necesarias para la realización de un borrador con el cual estructurar la entrevista que sería el producto final de toda la actividad, presentado en la 3era sesión. Para ello los estudiantes tuvieron como referencia varias entrevistas de muestra, una de ellas cargada al Classroom y presentada en clase como ejemplo, así como sugerencias generales del docente. Al finalizar la sesión los estudiantes recibieron realimentación de sus borradores. Todos los estudiantes cargaron el borrador final como entregable de esta sesión. Vale la pena mencionar que los estudiantes fueron agrupados en parejas para la realización de este ejercicio.</p> <p>Sesión 2 (abril 6 de 2022): en esta sesión cada pareja pasó al frente del salón y presentó de manera oral la entrevista como si se tratase de la grabación del entregable final. Esto ocurrió con la finalidad de hacer recomendaciones de estilo, tono de voz, pronunciación, vocabulario y cualquier otro ajuste que pudiese mejorar la calidad del producto final. Esto dio a los estudiantes mejores herramientas para la consumación de su video. Para el cargue de este producto los estudiantes fueron instruidos a subir el video en la plataforma YouTube.</p> <p>Sesión 3 (abril 27 de 2022): previo al desarrollo de esta sesión, los estudiantes cargaron el video realizado en la plataforma YouTube. Al iniciar la sesión, se presentaron de forma audiovisual los productos de cada pareja para la coevaluación del grupo en su totalidad. Adicionalmente se brindó una última realimentación del proceso teniendo en cuenta el video final, considerando tanto elementos del lenguaje como otros criterios más técnicos en la parte de grabación y edición.</p>	
Mediación TIC	Google Drive, YouTube, Google Classroom.
Imágenes	

YouTube



Los videos fueron enlazados al Classroom dentro de la actividad creada por el docente y cargados al perfil de YouTube de cada estudiante.

La actividad 3 sufrió pocos cambios, pero si una mejora en cuanto a la herramienta de intervención TIC seleccionada para la entrega final. Inicialmente se previó que los estudiantes solamente generaran una grabación de voz la cual sería cargada a la plataforma SoundCloud y posteriormente compartida a través del Classroom, no obstante, gracias a la misma sugerencia de los estudiantes y su disposición a hacer un trabajo más elaborado, se decidió hacer el cambio a YouTube y así contar con un resultado más elaborado que ofreciera una dimensión adicional al ejercicio.

Actividad No 4. – Taller de activación “WRITING”
Finalidad (Objetivo específico asociado)
Aumentar el nivel de producción escrita (writing) en grumetes regulares de la ENSUB
Productos y/o servicios esperados
2 Storyboard x cada estudiante participante
Duración
Total: 15 horas Trabajo dirigido / sincrónico: 4.5 horas Trabajo independiente / asincrónico 4.5 horas Tiempo de diseño y preparación: 6 horas
Estrategia pedagógica/Metodología
Sesión 1 (marzo 21 de 2022): Se presentaron los contenidos gramaticales y de vocabulario asociados a la habilidad y actividades previstas de "writing" en nivel A2 y sus respectivos RPA. La presentación se basó en el uso de 3 elementos clave en la creación de historias, como lo son los personajes, el tiempo y el espacio. Adicionalmente se presentó y practicó la estructura del pasado simple. A partir de estos 3 elementos narrativos se

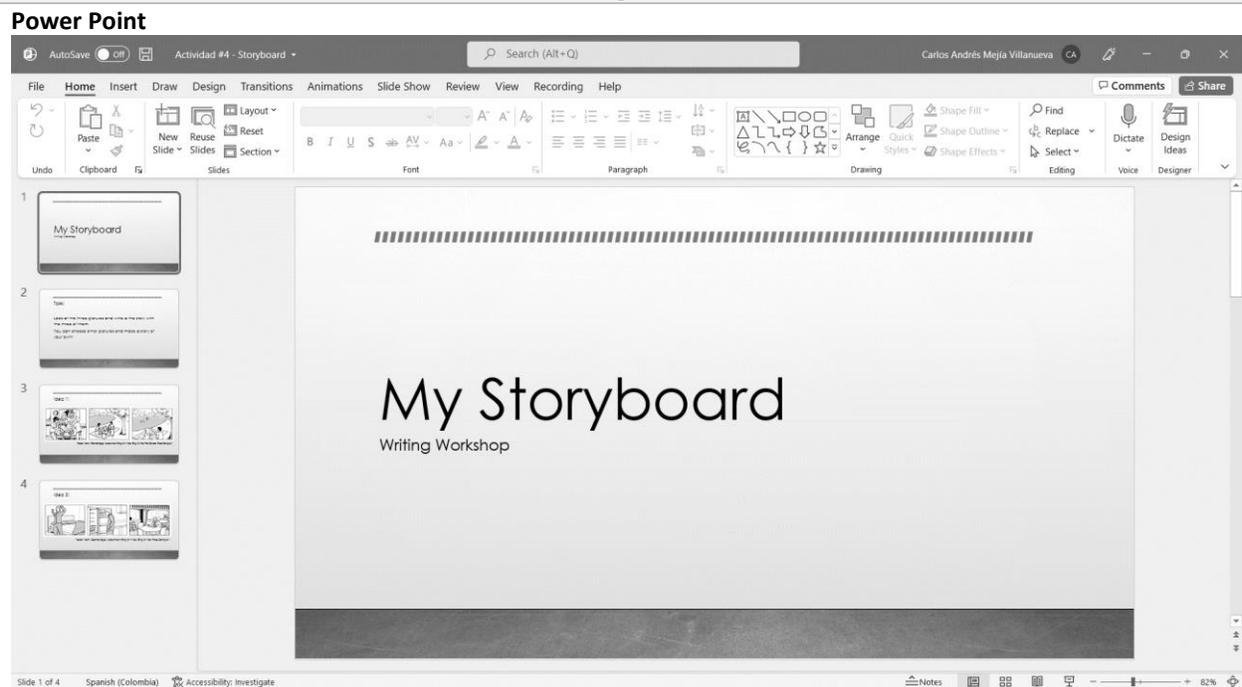
dio un ejemplo con base en el tipo de ejercicios de escritura presentes en las pruebas de suficiencia KEY que realizan los estudiantes. Estos consisten en la presentación de una secuencia de imágenes que juntas relatan una historia que luego el estudiante debe redactar con sus propias palabras. Se realizó uno de estos ejercicios en la primera sesión de forma grupal para asociar los 3 elementos narrativos vistos durante la sesión.

Sesión 2 (marzo 28 de 2022): En esta sesión los estudiantes fueron presentados con el reto de redactar una historia individualmente con base en una serie de 3 imágenes predeterminadas. Para este ejercicio los estudiantes recibieron apoyo del instructor a cargo y así tener un mejor desempeño de redacción; aclarar dudas en el uso de algunas estructuras, especialmente en el uso del pasado simple; entre otros. Cada estudiante cargó el resultado de su actividad a la entrega correspondiente en Classroom.

Sesión 3 (abril 4 de 2022): Como última entrega, en la sesión 3 los estudiantes fueron presentados con el reto de crear su propia historia, esta vez buscando sus propias imágenes en internet para construir su "Storyboard". Este ejercicio demandó de una gama superior de habilidades en cada estudiante ya que además de identificar elementos narrativos en una construcción gráfica predeterminada, tuvieron que idear un hilo conductor en imágenes aleatorias o encontrar una secuencia lógica en imágenes familiares como fotos por ejemplos. Lo anterior se complementó con un nuevo texto describiendo las imágenes y todo fue consolidado en Genially como una presentación enlazada a la actividad correspondiente del Classroom.

Mediación TIC Google Drive, Google Classroom, Genially, Power Point.

Imágenes



Presentación actividad "My story board". Enlace: <https://docs.google.com/presentation/d/1r-UuBJMrtVaHnONsoJFszDYKpEHTkKSj/edit?usp=sharing&ouid=107843093713685970297&rtpof=true&sd=true>

Esta última actividad también tuvo cambios significativos. Principalmente, se cambió el enfoque original de trabajar con piezas gráficas tipo publicidad a historias cortas con un enfoque narrativo, esto dado que, aunque la actividad original tenía una mayor

intervención TIC en la etapa de presentación de contenidos, el hecho es que finalmente no se conseguía el esfuerzo y práctica de las habilidades necesarias en la actividad entregable, la cual era anteriormente diseñar una pieza de publicidad con la herramienta Canva. Esta actividad si tenía un componente de redacción, pero mucho más limitado que la actividad narrativa de Storyboard seleccionada al final. El cambio resultó ser positivo dado que la práctica no fue solo más extensa sino también significativa.

2.3. Recursos y costos asociados a la implementación de actividades

El elemento gráfico 15 muestra un detallado de los recursos, cantidades y costos en pesos colombianos de las distintas necesidades del proyecto teniendo en cuenta únicamente los rubros cubiertos por la compañía Berlitz como operador del programa base de instrucción en idiomas dentro de la Escuela Naval de Suboficiales ARC “Barranquilla”:

Objeto gráfico 9: Ficha de recursos

Recursos			
Tipo de recurso	Recurso	Cantidad	Costo COP
Humano	Instructores Berlitz	4	\$2,000,000 x mes C/U
Humano	Coordinador de proyecto	1	\$3,200,000 x mes
Equipo	Computadoras portátiles	5	\$2,000 C/U
Equipo	Material de oficina	-	\$80,000
Material	Libros de texto y licencia docente Smart Choice 4th edition	5	\$120,000 C/U
Material	Libros de texto estudiantes	50	\$62,000 C/U
Material	Genially plan Edu pro	1	\$19.300 x mes

2.4. Ficha de Riesgos y Supuestos

A continuación, se presenta la ficha de restricciones, riesgos y supuestos. Estas consideraciones permiten determinar si la ejecución del proyecto es viable y cuáles pueden ser algunos factores que incidirán o no en su desarrollo y culminación.

Objeto gráfico 10: Ficha de riesgos y supuestos

FICHA DE RESTRICCIONES, SUPUESTOS Y RIESGOS
Restricciones
<ul style="list-style-type: none"> -El horario académico de la institución es una franja de 07:00 a 15:00. Ninguna actividad académica debe salir de este horario ya que el resto de la jornada pertenece a la dependencia del Batallón Naval. -Dentro del horario establecido ya se desarrollan las demás asignaturas curriculares, así como las propias clases del programa base de inglés. En este orden de ideas, para no interferir con el horario del punto anterior ni con las otras asignaturas de cada programa académico, los talleres se realizarán dentro del horario establecido para la asignatura de inglés. -La selección del horario en el punto anterior, el número de habilidades a reforzar y la preparación de las actividades para tal fin limitan el volumen de sesiones que se puede dedicar a este proyecto, por lo que se priorizó un mayor número de actividades de menor duración por encima de actividades extensas. -El carácter militar de la institución hace que las actividades de esta índole tengan precedencia sobre lo académico en muchas circunstancias. Por esta razón actividades como ceremonias, ensayos, charlas, formaciones, entre otros; restringen el proyecto.
Supuestos
<ul style="list-style-type: none"> -Todos los estudiantes cuentan con su libro de texto. -Todas las aulas o salones de clase cuentan con acceso a internet para los estudiantes, bien sea por medio de la red institucional, redes privadas o datos móviles. -Disponición de un aula por cada uno de los grupos que trabajarán los talleres. -Disponibilidad de los estudiantes dentro de su horario asignado para la clase de inglés. -Disponición de los estudiantes a la hora de participar de los talleres. -Capacidad de acceso y registro a la plataforma Google Classroom para todos los estudiantes. -Acceso a las herramientas virtuales curadas y elegidas para el proyecto en forma gratuita. -Disponición del material como video beam, televisores y computadores para las capacitaciones y los talleres. -Completa colaboración y respaldo por parte de los miembros de la Decanatura asociados al proyecto, como el Jefe del Departamento de Bilingüismo, el Secretario Académico y el Decano. -Disponibilidad de tiempo por parte de la Coordinación del Proyecto para realizar el seguimiento debido a las actividades y la observación no participante. -Asistencia de todos los estudiantes de cada grupo a cada una de las sesiones programadas. -Apoyo financiero por parte de la compañía Berlitz para la adquisición de licencias que puedan facilitar el desarrollo de los talleres en herramientas como Genially.
Riesgos
<ul style="list-style-type: none"> -La alta rotación de instructores dentro de la compañía. Esto puede hacer que alguno de los docentes involucrados en el proceso de implementación deba ser reemplazado y por lo tanto haya que dar preparación a un o más nuevos miembros del equipo antes de terminar los 4 talleres. -Existe una alta probabilidad de que alguno/s de los grupos seleccionados para el desarrollo de los talleres se “embarque” y deban realizar entrenamiento naval/militar en altamar. Esta condición saca a los estudiantes de la escuela por semanas o incluso meses; lo que por supuesto impediría su participación en los talleres. -La rotación de personal en las distintas dependencias de la institución es bastante alta y esto incluye al personal académico. Tanto el Jefe de Bilingüismo, como el Decano Académico, el Director y el Subdirector serán nuevos al iniciar el año 2022, periodo en que se desarrolla la implementación. Considerando que se necesita el permiso de estas figuras para el desarrollo del proyecto, es una posibilidad que no se decida permitir la continuidad del proyecto. -El programa base sobre el que se aplica el proyecto depende de un convenio establecido entre la ENSUB y Grupo Formar (Berlitz). En caso de que este convenio sea disuelto por una o ambas partes, la continuación del proyecto se hace imposible.

2.5.Preguntas según Fase del Modelo de Evaluación (CIPP) e Instrumentos diseñados

Las preguntas e instrumentos desarrollados del proyecto E.L.I.T.E² de acuerdo con las 4 fases del modelo CIPP son:

Fase	Preguntas	Recolección de datos	
Contexto	¿Cuál es el nivel de competencia en inglés de los grumetes regulares de la Escuela Naval de Suboficiales según el MCER? ¿Cuántos estudiantes tienen un nivel de competencia "A2" según el MCER?	Técnicas	-Evaluación de Conocimientos
		Indicadores asociados	-% de estudiantes con nivel A2
		Instrumentos	-Simulacro examen KEY English Test https://drive.google.com/drive/folders/1emBXVWMZnHhvg_kDWO2sxR3lZHaSdqZZ?usp=sharing
Insumo	¿Cuáles son los recursos humanos, técnicos, administrativos y tecnológicos con los que cuenta la Escuela Naval de Suboficiales? ¿Cuál es el contexto social-cultural de los aspirantes (estudiantes)? ¿Cómo se describe el nivel de compromiso o motivación de estudiantes y personal docente/administrativo? ¿Cuál es el nivel de integración de las TIC dentro de los procesos académicos y administrativos de la Escuela Naval?	Técnicas	-Entrevista – Jefe Departamento de Bilingüismo
		Indicadores asociados	-Nivel de integración TIC según las dimensiones de la Matriz TIC establecida por la Unesco
		Instrumentos	-Entrevista semiestructurada https://docs.google.com/document/d/1vu9jwj2wxY1KydLX0_H39lhHUdVRMkIB/edit?usp=sharing&oid=107843093713685970297&rtpof=true&sd=true -Cuestionario para diagnóstico TIC https://docs.google.com/document/d/1Q8Xv2c_CYQnzQp8a-OnqU677ubw!1Fqr/edit?usp=sharing&oid=107843093713685970297&rtpof=true&sd=true
Proceso	¿Cuáles de las actividades diseñadas podrán ayudar a los estudiantes a alcanzar el nivel A2 según el MCER? ¿Cómo las TIC pueden influenciar tanto las habilidades de Listening, Reading, Speaking y Writing de los estudiantes y la motivación? ¿Cómo las TIC pueden mejorar el nivel de motivación de los estudiantes?	Técnicas	-Observación participante -Portafolio
		Indicadores asociados	-% de entregables recibidos -% de talleres realizados vs talleres programados -Nivel de motivación de los estudiantes frente al aprendizaje de la lengua

		Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> -Diario de campo https://docs.google.com/document/d/1eaSxagCGBzF41tFmonbXDxEtAY0KtT_r/edit?usp=sharing&oid=107843093713685970297&rtpof=true&sd=true -Formato de asistencia a talleres https://drive.google.com/file/d/1BOrh6749GMP7hXokPARN3usO1PYG0zrR/view?usp=sharing -Examen APTIS https://drive.google.com/file/d/1tYxOhB4GW74-BWTxpcp0dRjxptErkKUI/view?usp=sharing -Entrega de las producciones de los estudiantes
Producto	<p>¿Cuáles serán los resultados de aprendizaje con la implementación del proyecto para mejorar el nivel de inglés de los estudiantes de la Escuela Naval de Suboficiales?</p> <p>¿Qué RPAs habrán alcanzado los estudiantes en la habilidad de Listening?</p> <p>¿Qué RPAs habrán alcanzado los estudiantes en la habilidad de Reading?</p> <p>¿Qué RPAs habrán alcanzado los estudiantes en la habilidad de Speaking?</p> <p>¿Qué RPAs habrán alcanzado los estudiantes en la habilidad de Writing?</p>	Técnicas	-Observación no participante.
		Indicadores asociados	<ul style="list-style-type: none"> -% de estudiantes que alcanzaron el nivel A2 de competencia en el idioma inglés -% de estudiantes que mejoraran su nivel de competencia en 1 o más habilidades comunicativas
		Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluación cuantitativa de los productos entregables. -Diario de campo (mismo de la fase anterior) https://docs.google.com/document/d/1eaSxagCGBzF41tFmonbXDxEtAY0KtT_r/edit?usp=sharing&oid=107843093713685970297&rtpof=true&sd=true

Objeto gráfico 11: Preguntas e instrumentos según fases del modelo de evaluación

2.6. Cronograma de Actividades

En el cronograma se presenta las 4 actividades detalladas en el segmento anterior. El cronograma se encuentra cargado en la plataforma ClickUp donde se ha creado un espacio de trabajo para las distintas tareas del proyecto en su etapa de implementación. Dentro de cada una de las actividades se incluye una descripción de ejercicio a realizar, los tiempos de entrega para los entregables a los que haya lugar y subtareas relacionadas con compromisos por parte de estudiantes e instructores. En la figura 7 se puede apreciar la programación en formato de diagrama de Gantt. Esta información se puede consultar de forma dinámica y en distintas vistas. Para su consulta por favor ingresar al siguiente [enlace](#).

Este cronograma y más ampliamente la herramienta TIC ClickUp, se utilizaron como recurso clave para el seguimiento de las distintas etapas del proceso de implementación; permitiendo llevar un control efectivo de las actividades en desarrollo, pendientes y completadas gracias al uso de convenciones claras y etiquetas. Es claro que dicho proceso estuvo sujeto a algunos cambios producto de las dinámicas propias del ejercicio y la institución (ejemplos de los cuales se detallan algunos posibles casos en la ficha de riesgos y supuestos). No obstante, se logró cumplir con la totalidad de las actividades dentro de los tiempos establecidos. El seguimiento de las actividades se puede evidenciar en el siguiente [enlace a la lista de tareas creada para la etapa de implementación](#).

3. Implementación del Proyecto Educativo Mediado por TIC – E.L.I.T.E²

En este capítulo se presenta la implementación del proyecto E.L.I.T.E². Tal capítulo se encuentra compuesto por: los alcances de la implementación según el modelo CIPP; un primer análisis e interpretación de los resultados & las conclusiones frente a la experiencia de la implementación teniendo en cuenta los indicadores trazados.

3.1.Resultados preliminares de la implementación

En este punto de la implementación, los resultados obtenidos hasta el momento se encuentra registrados dentro de los instrumentos dispuestos para el análisis de los datos obtenidos, entiéndase por instrumentos las rúbricas de evaluación con las cuales se calificaron los distintos entregables de los estudiantes en cada una de las actividades y así mismo el formato de diario de campo con el cual se llevó un registro de las apreciaciones de todos los instructores que apoyaron con la ejecución del ejercicio de implementación acerca de la actitud de los estudiantes, su desempeño, las posibles diferencias entre la expectativa de los resultados y su realidad, los elementos que pudiesen o no quedar por fuera de la implementación, entre otros.

Luego de concluir los cuatro ciclos de sesiones correspondientes a las actividades de Listening, Reading, Speaking y Writing, los resultados obtenidos fueron en general satisfactorios. Si se tienen en cuanta las calificaciones obtenidas en las actividades entregadas, el promedio total de las actividades calificadas a la fecha es de 8.15 / 10.00 (esta calificación se basa en el sistema de la ENSUB para calificar las asignaturas de los estudiantes). Este resultado es satisfactorio ya que prueba una comprensión “muy buena” de los contenidos recibidos y porcentualmente equivale a un cumplimiento del 81.5% en los RPA de las actividades implementadas. Desagregando estas calificaciones por habilidad, los resultados son los siguientes (teniendo en cuenta el promedio de los entregables calificados que corresponden a cada habilidad:

Listening: 8.6 Reading: 7.64 Speaking: 8.22 Writing: 7.9

De acuerdo con los resultados obtenidos, la habilidad que en teoría se desarrolló de manera más acorde a los RPA fue el listening, con un puntaje promedio de 8.6. No obstante, estos resultados deben revisarse bajo la medida del Marco Común Europeo de Referencia, y

aunque la rúbrica de evaluación diseñada con base en los descriptores del MCER nos ayuda a identificar un éxito en el alcance de los RPA, el diseño de las actividades por si mismo y su forma de revisión no permite por si solo determinar un nivel según el MCER para contrastar con la conducta de entrada realizada a los estudiantes participantes y los grupos de control.

Debido a lo anterior, es necesario esperar a realizar el examen APTIS con todos los estudiantes del estudio, examen que permitirá obtener un resultado desagrado por componentes (Listening, Reading, Speaking y Writing) y que además estará homologado al MCER, tal como ocurrió con la conducta de entrada. Lo que se puede especular gracias a los resultados obtenidos dentro de las actividades realizadas durante la implementación, es que dichos resultados deberían estar dentro o muy cerca del nivel esperado de A2, teniendo en cuenta el punto de partida en donde solo el 3% de la población de la cual se tomó la muestra investigada contaba con el nivel esperado.

3.2. Alcance de la implementación frente a las fases del modelo de evaluación CIPP

Fase	Preguntas	Instrumento
Contexto	<p>¿Cuál es el nivel de competencia en inglés de los grumetes regulares de la Escuela Naval de Suboficiales según el MCER?</p> <p>¿Cuántos estudiantes tienen un nivel de competencia “A2” según el MCER?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba estandarizada (cuestionario) MOCK KEY Alcance: se aplicó un simulacro de la prueba KEY English Test de Cambridge para medir el nivel medio de los estudiantes de la muestra teniendo en cuenta los niveles del MCER. La prueba permitió responder satisfactoriamente ambas preguntas de investigación para esta fase. Tan solo el 3% de los estudiantes evaluados se encontraba en el nivel objetivo del proyecto (A2).
Insumo	<p>¿Cuáles son los recursos humanos, técnicos, administrativos y tecnológicos con los que cuenta la Escuela Naval de Suboficiales?</p> <p>¿Cuál es el contexto social-cultural de los aspirantes (estudiantes)?</p> <p>¿Cómo se describe el nivel de compromiso o motivación de estudiantes y personal docente/administrativo?</p> <p>¿Cuál es el nivel de integración de las TIC dentro de los procesos académicos y administrativos de la Escuela Naval?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semiestructurada (jefe departamento de Bilingüismo) Alcance: se realiza una entrevista con el jefe encargado del departamento de Bilingüismo para conocer las particularidades de la población desde su perspectiva. - Cuestionario para diagnóstico TIC (Matriz TIC – UNESCO) Alcance: se aplica diagnóstico TIC basado en la matriz de la UNESCO para entender mejor los recursos humanos, técnicos, administrativos y tecnológicos de la institución. Finalmente, el diagnóstico permitió determinar el perfil de integración TIC de acuerdo con sus seis dimensiones.
Proceso	<p>¿Cuáles de las actividades diseñadas podrán ayudar a los estudiantes a alcanzar el nivel A2 según el MCER?</p> <p>¿Cómo las TIC pueden influenciar tanto las habilidades de Listening, Reading, Speaking y Writing de los estudiantes y la motivación?</p> <p>¿Cómo las TIC pueden mejorar el nivel de motivación de los estudiantes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entregables x actividad (producción de los estudiantes) Alcance: cada una de las actividades del proyecto implementado contaba con entregables que al ser evaluados permitieron dar cuenta de los avances de los participantes en cada una de las habilidades. Estos resultados se deben contrastar con los puntajes que arrojará la prueba APTIS durante la fase de evaluación. - Diario de campo Alcance: el diario de campo se estableció como el instrumento principal para consolidar las observaciones de los instructores que realizaron la implementación. Dentro de este instrumento se determinó hacer un énfasis en las observaciones acerca del elemento motivacional y actitudinal (¿Cómo los estudiantes reaccionan a la implementación de actividades mediadas por las TIC?). De la misma manera, el instrumento permitió registrar apreciaciones acerca del posible aporte de las actividades a las competencias comunicativas de los participantes según cada habilidad (Listening, Reading, Speaking & Writing).

<p>Producto</p>	<p>¿Cuáles serán los resultados de aprendizaje con la implementación del proyecto para mejorar el nivel de inglés de los estudiantes de la Escuela Naval de Suboficiales?</p> <p>¿Qué nivel de acuerdo con el MCER habrán alcanzado los estudiantes en la habilidad de Listening?</p> <p>¿Qué nivel de acuerdo con el MCER habrán alcanzado los estudiantes en la habilidad de Reading?</p> <p>¿Qué nivel de acuerdo con el MCER habrán alcanzado los estudiantes en la habilidad de Speaking?</p> <p>¿Qué nivel de acuerdo con el MCER habrán alcanzado los estudiantes en la habilidad de Writing?</p> <p>¿Cómo habrá reaccionado la muestra a nivel motivacional gracias a la implementación de las actividades mediadas por TIC?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba estandarizada (Examen APTIS) Alcance: la prueba tiene como propósito ser un contraste de los resultados obtenidos en el examen KEY, aplicado durante la fase de contexto. Este examen, aunque diferente, mide las mismas habilidades de acuerdo con el criterio del MCER. De otra parte, las actividades implementadas fueron diseñadas teniendo en cuenta los RPA del nivel A2 descritos para esta evaluación en particular. - Evaluación cualitativa y cuantitativa de los productos entregados Alcance: utilizando los recursos e instrumentos diseñados, se evaluarán los entregables remitidos por los estudiantes durante la fase de implementación. Dicha evaluación permitirá hacer un contraste con los resultados de la prueba APTIS y dar cuenta de los alcances de cada estudiante dentro del ejercicio. - Diario de campo Alcance: se analizarán los registros de todos los instructores que participaron de la implementación, para así encontrar posibles hallazgos incidentales y reconocer patrones dentro del registro documental. Se espera que los resultados de este ejercicio informen de mejor manera las decisiones a tomar de cara al redireccionamiento del programa de bilingüismo en conjunto con los resultados que se obtenga con los otros instrumentos.
-----------------	--	---

Objeto gráfico 12: Alcance de la implementación frente a las fases del modelo de evaluación CIPP

3.3. Conclusiones y reflexiones preliminares de la implementación:

En términos generales se considera que la implementación fue exitosa logístico, dado que se pudo cumplir con el cronograma establecido para el proyecto a pesar de los cambios realizados a las actividades y los ajustes que este cronograma sufrió debido a la activación de riesgos como la cancelación de clases, actividades extracurriculares, entre otros.

Los resultados obtenidos muestran una adecuada comprensión de las temáticas tratadas y en consecuencia el alcance de los RPA dentro de un margen considerado como satisfactorio. Algunos de los hallazgos más significativos del ejercicio y que van más allá del dominio del inglés como lengua extranjera radican en la aplicación de las actividades y su intervención TIC. El uso de herramientas como Genially dentro del proyecto demostró ser bienvenido por los estudiantes y sin lugar a duda dinamizó las clases de tal manera que se pudo contar con un nivel superior de motivación durante el ejercicio. Esto no quiere decir que la variación en los niveles de motivación fue permanente, muy significativa o evidente en toda la población; sin embargo, todos los instructores que participaron del ejercicio registraron cambios positivos en la disposición de los estudiantes al momento de realizar actividades mediadas por las TIC.

Las expectativas vs realidad del proyecto también presentaron hallazgos incidentales. Por ejemplo, gracias al establecimiento de una rutina semanal para la ejecución de las actividades los estudiantes se sintieron mucho más cómodos y prestos a la realización de deberes y el estudio fuera del aula de clase. Esto solía ser uno de los problemas que se tuvieron en cuenta dentro de la matriz de análisis del contexto del problema que rodea al proyecto (bajo nivel de inglés). Otro hallazgo no tan alentador incluye la aún prevalente dificultad de acceso al uso de algunas herramientas debido a limitaciones de conectividad y/o equipos apropiados para el uso de las TIC. Varios estudiantes en distintas ocasiones manifestaron que no podían utilizar forma fluida

la interfaz de Genially, o Classroom debido a problemas de red o a que sus equipos carecían de las prestaciones para brindar una buena experiencia a sus usuarios. El hecho es que en algunos casos la experiencia llegó a ser frustrante y se tuvo que buscar alternativas más fluidas para estos estudiantes.

En conclusión, hasta el momento los resultados obtenidos por el proyecto E.L.I.T.E² se encuentran dentro de los alcances esperados para el mismo. Si nos fijamos en los indicadores trazados dentro del portafolio de planeación estratégica y los comparamos con los resultados obtenidos a la fecha, podemos consolidar la siguiente tabla:

Análisis de resultados entregas e indicadores								
Habilidad	listening		reading		speaking		writing	
Puntaje (escala 0-10)	8.36	8.84	8.09	7.19	8.13	8.31	7.77	8.03
Promedio	8.6		7.64		8.22		7.9	
Indicador de producto 1 (%)	100		87.5		75		75	
Indicador de producto 2 (%)	100		43.75		87.5		81.25	

Objeto gráfico 13: análisis de resultados “entregas e indicadores”

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ssEdDzpHN0Aw_LDCduK6NApdoR7pnm3E/edit?usp=sharing&ouid=107843093713685970297&rtpof=true&sd=true

Se puede interpretar en la tabla como el indicador de productos de cada una de las actividades supera la meta esperada del 70% a excepción del indicador 2 de la habilidad de Reading. Haciendo una revisión más exhaustiva de dichos resultados vale la pena mencionar que algunas de las calificaciones obtenidas por los estudiantes fueron inferiores a lo esperado por motivos ajenos a su demostración de conocimientos y más relacionados con entregas incompletas, tardías o completamente ausentes. En este orden de ideas y cómo se mencionó en el análisis de las fases del proyecto y sus alcances, se espera corroborar dicha información con los resultados por competencia que arroje la prueba APTIS.

4. Evaluación del Proyecto Educativo Mediado por TIC

A continuación, se presentan los resultados obtenidos durante la implementación del proyecto educativo E.L.I.T.E². Aquí se muestran los hallazgos del proyecto de acuerdo con cada una de las fases del modelo CIPP y se presentan los resultados del proyecto en función de los objetivos, metas e indicadores trazados en el portafolio de planeación estratégica.

4.1. Hallazgos y resultados del proyecto según fases del modelo CIPP

De acuerdo con la estructura del modelo CIPP, los hallazgos del proyecto se dividen en las fases de Contexto, Insumo, Proceso y Producto. A continuación, se presentan un cuadro para cada fase con los hallazgos encontrados; partiendo de las preguntas planteadas y los instrumentos diseñados.

4.1.1. Hallazgos del Contexto

Fase	Preguntas	Recolección de datos	
Contexto	¿Cuál es el nivel de competencia en inglés de los grumetes regulares de la Escuela Naval de Suboficiales según el MCER? ¿Cuántos estudiantes tienen un nivel de competencia "A2" según el MCER?	Técnicas	-Evaluación de Conocimientos
		Indicadores asociados	-% de estudiantes con nivel A2 o superior
		Instrumentos	-Simulacro examen KEY English Test https://drive.google.com/drive/folders/1emBXVWMZnHhvq_kDWO2sxR3lZHaSdqZZ?usp=sharing

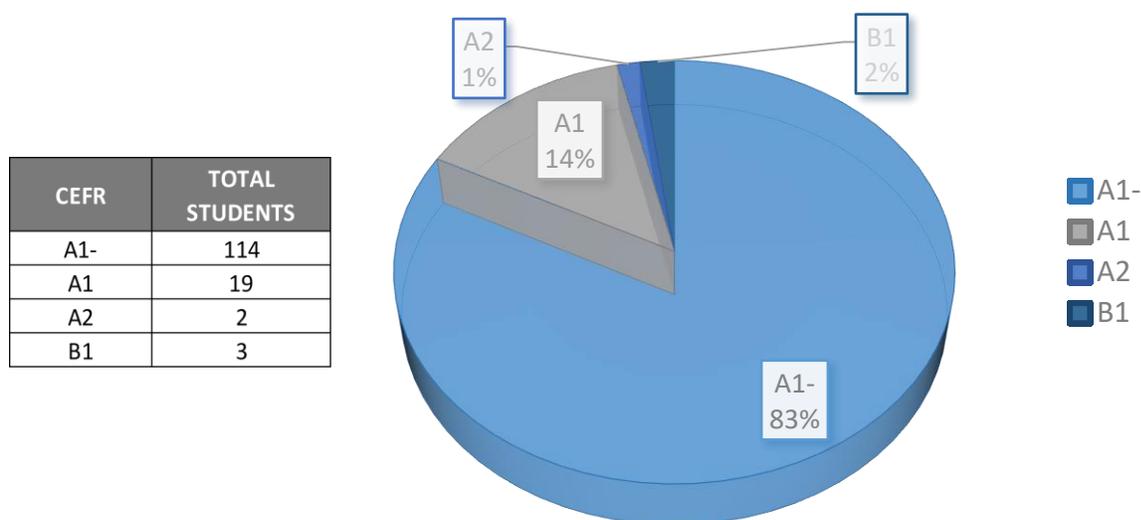
Objeto gráfico 14: Hallazgos del Contexto

En la fase de Contexto, el proyecto se enfocó en entender la realidad de los participantes y la institución. Específicamente se buscaba conocer el nivel de competencia en inglés de los estudiantes según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

El análisis de los resultados mostró una clara deficiencia en el uso del idioma de acuerdo con el objetivo trazado por la institución, el cual es llevar a los estudiantes al nivel A2 según el MCER. Solo el 3% de los estudiantes vinculados al proyecto inició con un nivel A2 o superior.

El otro 97% se dividió en: 14% A1 & 83% Pre A1. Si bien estos datos se encontraban dentro de lo esperado por los registros históricos de la institución, no deja de ser una línea de base sumamente baja y un reto significativo de cara a la transformación de la realidad de los participantes y el mejoramiento de dicho nivel.

Distribución de estudiantes por nivel y porcentajes



Objeto gráfico 15: Distribución de estudiantes por nivel y porcentajes MCER

Tomado de archivo de control de resultados conducta de entrada contingente 155:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1hSiS4uL_cyF4xtms1SrKme7ISm2Nwsz/edit?usp=sharing&oid=107843093713685970297&rtpof=true&sd=true

4.1.2. Hallazgos del Insumo

En esta etapa del proyecto se buscó conocer ~~lo mejor posible~~ los recursos con los que contaba la institución a nivel de infraestructura tecnológica; entender las limitaciones percibidas por las autoridades de la escuela y acercarse a las posibles causas del problema. Para tales fines se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario de preguntas abiertas y la matriz TIC de la UNESCO.

Fase	Preguntas	Recolección de datos	
Insumo	¿Cuáles son los recursos humanos, técnicos, administrativos y tecnológicos con los que cuenta la Escuela Naval de Suboficiales? ¿Cuál es el contexto social-cultural de los aspirantes (estudiantes)? ¿Cómo se describe el nivel de compromiso o motivación de estudiantes y personal docente/administrativo? ¿Cuál es el nivel de integración de las TIC dentro de los procesos académicos y administrativos de la Escuela Naval?	Técnicas	-Entrevista – Jefe Departamento de Bilingüismo
		Indicadores asociados	-Nivel de integración TIC según las dimensiones de la Matriz TIC establecida por la Unesco
		Instrumentos	-Entrevista semiestructurada https://docs.google.com/document/d/1vu9jwj2wxY1KydLX0_H39lhHUdVRMkIB/edit?usp=sharing&oid=107843093713685970297&rtpof=true&sd=true -Cuestionario para diagnóstico TIC https://docs.google.com/document/d/1Q8Xv2c_CYQNzQp8a-OnqU677ubw1Fqr/edit?usp=sharing&oid=107843093713685970297&rtpof=true&sd=true

Objeto gráfico 16: Hallazgos del Insumo

4.1.2.1. Resultados del instrumento: Entrevista Semiestructurada - Jefe Departamento de Bilingüismo

La entrevista al Jefe encargado del Departamento de Bilingüismo arrojó resultados que ayudaron a caracterizar de la población. Por ejemplo, se evidenció que los estudiantes provienen en su mayoría de contextos socioeconómicos medio-bajos de zonas aisladas o vulnerables del país. Este origen hace que en promedio los estudiantes tengan deficiencias en habilidades necesarias para el aprendizaje como la comprensión de lectura, el razonamiento lógico y otras habilidades blandas como la resolución de problemas, el manejo del tiempo, entre otras. Todo lo anterior sin mencionar que en dichos contextos los estudiantes normalmente adolecen de buenas bases en el idioma inglés

Otros problemas propios de las dinámicas internas de la institución que el Jefe de departamento identificó como posibles causas en las dificultades para el desarrollo del nivel de inglés fueron:

- Ausencia de un nivel mínimo requerido de ingreso a la institución o un examen de clasificación: la Escuela Naval de Suboficiales ARC Barranquilla (ENSUB) justifica la elección de no requerir un nivel mínimo de inglés para entrar a la institución diciendo que, de ser así, no contaría con la cuota mínima de ingreso que solicita la Armada Nacional de Colombia. No obstante, el no realizar una prueba de clasificación luego de la inscripción de los estudiantes, hace inevitable ofrecer un programa menos idóneo y que tenga en cuenta los ligeros, pero existentes matices en el dominio del inglés que presentan los aspirantes.
- Demasiado contenido en poco tiempo: el currículo de los estudiantes se encuentra sobrecargado y comprimido debido a la imposibilidad de la escuela para ampliar el tiempo lectivo del programa académico, el cual ya se ha sugerido sea ampliado al menos un semestre más para una mejor distribución de contenidos y un trabajo menos intensivo. Esta sobrecarga cognitiva, aunada a la alta demanda energética del componente naval-militar de la instrucción en la escuela, hacen que los estudiantes se encuentren permanentemente cansados y en condiciones no óptimas para el aprendizaje.
- Poco tiempo de estudio: derivado del punto anterior, los estudiantes cuentan con muy poco tiempo de estudio para dedicar a todas sus responsabilidades académicas. Por esta razón, se ven obligados a priorizar a la hora de estudiar, dejando así de lado algunas asignaturas. Por experiencia, este proceso de análisis de prioridades suele dejar en últimos lugares al inglés.
- Falta de cultura alrededor del aprendizaje y enseñanza del inglés dentro de la institución: otro de los puntos mencionados fue la falta de sentido de pertenencia y

relevancia frente al idioma inglés que se ve claramente en las autoridades de la escuela. Los jefes de departamento, encargados de guiar a sus estudiantes en cada especialidad ofrecida por la institución, suelen infravalorar la asignatura y en lugar de motivar a los estudiantes a su estudio y preparación en la lengua, abiertamente buscan formas de perjudicar la asignatura o socavar su necesidad para el buen desempeño de un Suboficial de la Armada de Colombia. Este ambiente dificulta la normalización del idioma dentro de la institución y hace un reto más grande que los estudiantes sientan motivación intrínseca por el aprendizaje de la lengua.

Deficiente infraestructura e integración de las TIC: las instalaciones de la escuela dedicadas al uso de las TIC están presentes, pero cuentan con equipos muy básicos y en malas condiciones. Aunado a esto, la red institucional presenta niveles bajos de velocidad y alcance, por lo que estudiantes, docentes y personal de planta por igual se ven obligados constantemente a hacer uso de redes privadas de telefonía móvil para desarrollar sus labores diarias. Esta falta de recursos finalmente se extiende a los salones en donde en ocasiones no se cuenta ni siquiera con un dispositivo de proyección audiovisual o televisor que permita reproducir video y audio.

El cuestionario original y sus respuestas puede ser consultado en el siguiente [enlace](#):

4.1.3. Hallazgos del Proceso

En la etapa de proceso se implementaron las actividades e instrumentos diseñados para el proyecto. Producto de esta implementación, se logró determinar los resultados obtenidos por los estudiantes en cada una de las habilidades mediante el uso de rúbricas de evaluación para cada una de las actividades; correspondientes a cada habilidad de la lengua (Listening, Reading, Speaking & Writing).

Fase	Preguntas	Recolección de datos	
Proceso	¿Cuáles de las actividades diseñadas podrán ayudar a los estudiantes a alcanzar el nivel A2 según el MCER de acuerdo con los RPA trazados?	Técnicas	-Portafolio / repositorio en la nube
		Indicadores asociados	-% de entregables que demuestran la comprensión y uso de la información según la habilidad propuesta (Listening, Reading, Speaking & Writing).
		Instrumentos	-Entrega de las producciones de las estudiantes cargadas en Google Classroom. https://drive.google.com/drive/folders/1sWGnPvOBR43pNbaDT-sMcsMHc5ZjUC3Wiy6kKiou4vfahwRJUySmQncA57P3MAOItS-2KU5F?usp=sharing -Rubrica de evaluación
		Instrumentos	-Evaluación cuantitativa de los productos entregados.

Objeto gráfico 17: Hallazgos el proceso

Luego de concluir los cuatro ciclos de sesiones correspondientes a las actividades de Listening, Reading, Speaking y Writing, los resultados obtenidos fueron en general satisfactorios. Al revisar las calificaciones de las actividades entregadas, el promedio total es de 8.15 / 10.00 (esta calificación se basa en el sistema de la ENSUB para calificar las asignaturas de los estudiantes) donde el puntaje mínimo de aprobación es 6.0. Este resultado es satisfactorio ya que prueba una comprensión “muy buena” de los contenidos recibidos y porcentualmente equivale a un cumplimiento del 81.5% en los RPA de las actividades implementadas. Desagregando estas calificaciones por habilidad, los resultados son los siguientes (teniendo en cuenta el promedio de los entregables calificados que corresponden a cada habilidad:

Listening: 8.60 Reading: 7.64 Speaking: 8.22 Writing: 7.90

De acuerdo con los resultados obtenidos, la habilidad que se desarrolló de manera más acorde a los RPA fue el Listening, con un puntaje promedio de 8.60. No obstante, estos resultados debían revisarse bajo la medida del Marco Común Europeo de Referencia, y aunque la rúbrica de evaluación diseñada con base en los descriptores del MCER ayuda a identificar un éxito en el alcance de los RPA, el diseño de las actividades por sí mismo y su forma de revisión

no permite determinar un nivel según el MCER para contrastar con la prueba diagnóstica realizada para determinar el problema educativo que fue impartida a los estudiantes participantes y los grupos de control.

Debido a lo anterior, fue necesario esperar a realizar el examen APTIS con todos los estudiantes del estudio. Esta evaluación permitió obtener un resultado desagregado por componentes (Listening, Reading, Speaking y Writing) y que además está homologado al MCER, tal como ocurrió con la prueba diagnóstica en la fase de Contexto. Los resultados de esta evaluación son precisamente los hallazgos y resultados obtenidos en la fase de Producto.

Análisis de resultados entregas e indicadores								
Habilidad	listening		reading		speaking		writing	
Puntaje	8.36	8.84	8.09	7.19	8.13	8.31	7.77	8.03
Promedio	8.6		7.64		8.22		7.9	
Indicador de producto 1 %	100		87.5		75		75	
Indicador de producto 2 %	100		43.75		87.5		81.25	

Objeto gráfico 18: Análisis de resultados entregas e indicadores.

Análisis de resultados x habilidades según entregables recibidos.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ssEdDzpHN0Aw_LDCduK6NApdoR7pnm3E/edit?usp=sharing&oid=107843093713685970297&rtpof=true&sd=true

4.1.4. Hallazgos del Producto

Como parte final del proyecto se seleccionó una evaluación de conocimientos que fungiera como espejo y comparativa del resultado obtenido en el examen diagnóstico aplicado en la fase de Contexto. Para tales efectos se usó una prueba APTIS general aplicada a todo el personal de grumetes regulares (grupos del proyecto y grupos control), lo que permitiría determinar principalmente dos cosas: 1) la evolución de los estudiantes en su dominio de la segunda lengua dentro de cada una de las cuatro habilidades y según el estándar del MCER y 2) si las actividades implementadas generaron una diferencia apreciable en los resultados de los

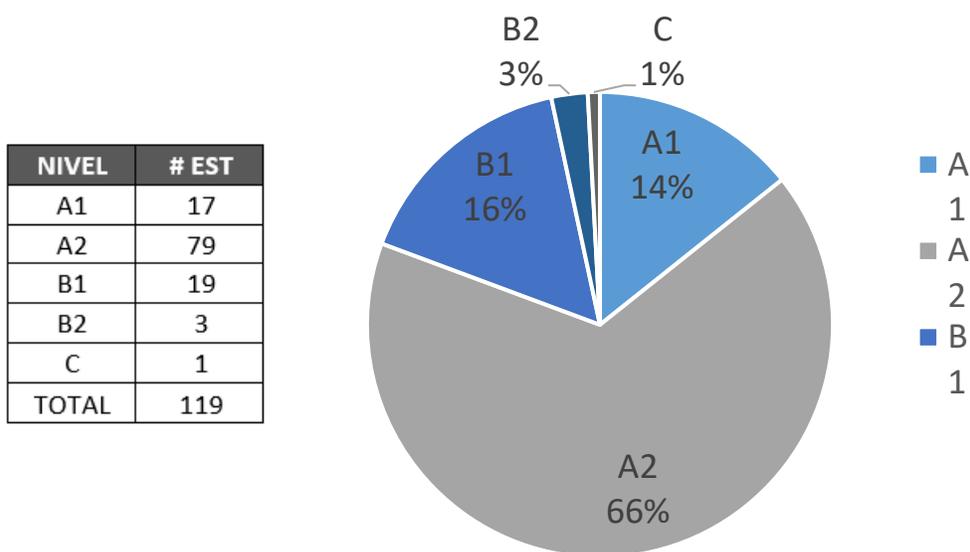
estudiantes participantes frente a los resultados de quienes no realizaron las actividades diseñadas.

Fase	Preguntas	Recolección de datos	
Producto	¿Cuáles serán los resultados de aprendizaje con la implementación del proyecto para mejorar el nivel de inglés de los estudiantes de la Escuela Naval de Suboficiales? ¿Qué nivel según el MCER habrán alcanzado los estudiantes en general y cada una de las 4 habilidades?	Técnicas	-Evaluación de conocimientos
		Indicadores asociados	-% de estudiantes que alcanzaron el nivel A2 de competencia en el idioma inglés o superior -% de estudiantes que mejoraran su nivel de competencia en 1 o más habilidades comunicativas
		Instrumentos	-Examen APTIS

Objeto gráfico 19: Hallazgos del Producto

Al comparar los resultados obtenidos entre ambas evaluaciones (prueba diagnóstica vs examen de certificación APTIS) Se encontró una transformación muy importante frente a la línea de base obtenida en la fase de contexto. Mientras inicialmente solo el 3% de estudiantes demostraban un nivel A2 o superior, al finalizar el proyecto se encontró que el 86% de los estudiantes dentro y fuera del proyecto obtuvieron un nivel A2 o superior según el MCER. La siguiente figura muestra la distribución porcentual de los estudiantes dentro de cada uno de los niveles de la escala MCER:

RESULTADOS EXAMEN APTIS CONTINGENTE 155



Objeto gráfico 20: Resultados examen APTIS contingente 155

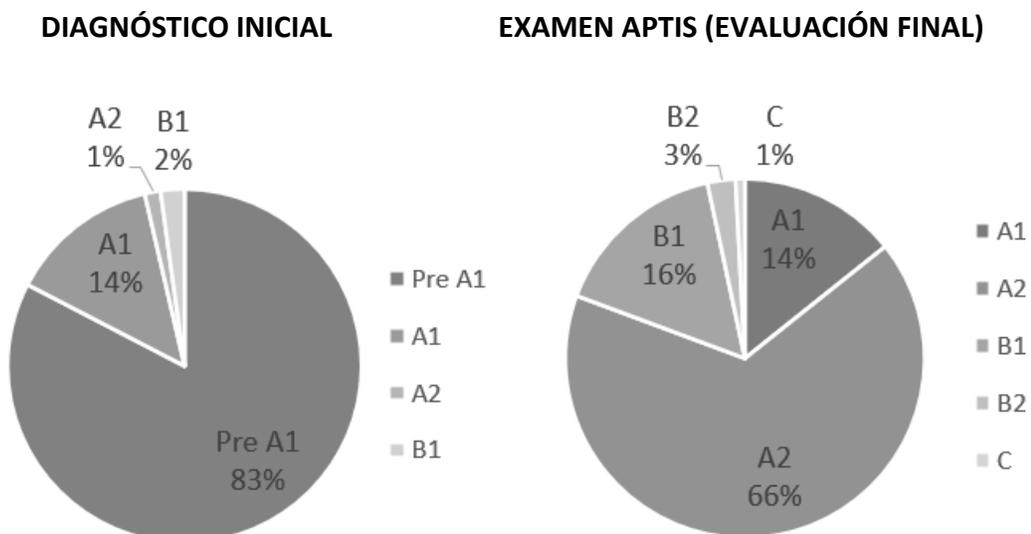
Análisis de resultados examen APTIS contingente 155 ENSUB:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1x_MWAE9x1PC7CYNsu74oNnKPNk-YYk4/edit?usp=sharing&oid=107843093713685970297&rtpof=true&sd=true

Teniendo en cuenta estos resultados, no solo se cumplió con el indicador de impacto trazado al inicio del proyecto (70% de estudiantes en nivel A2) sino que se superó al llegar a un margen del 86% con matices muy positivos. 16% de estudiantes en nivel B1, 3% de estudiantes en nivel B2 y 1% de estudiantes en nivel C.

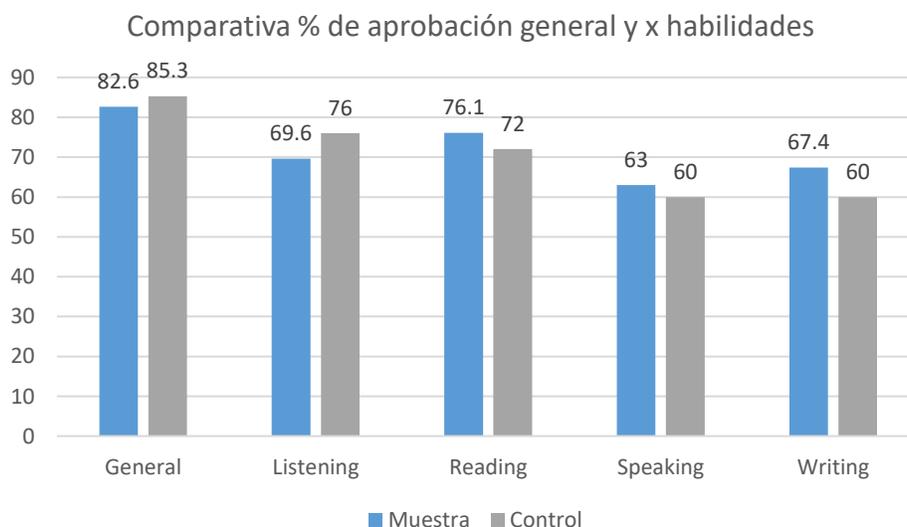
Es importante mirar los puntajes anteriores con criterio ya que no sería justo adjudicar todo el éxito de estos resultados al proyecto; especialmente cuando se considera que el diseño estaba directamente orientado a alcanzar resultados de nivel A2. Por tal motivo se consideran como datos incidentales que favorecen al proyecto los resultados B2 y C, estando muy por encima del alcance del proyecto y siendo probablemente producto, en mayor medida, de esfuerzos individuales de los estudiantes o conocimientos previos al programa mismo. Habiendo hecho esta aclaración, si se consideran resultados influenciados por el proyecto aquellos que se

encuentran en el nivel B1, ya que muchas de las habilidades practicadas y fortalecidas son transferibles y base de lo que eventualmente llega a ser el nivel B1.



Objeto gráfico 21: Comparativa desempeño inicial vs final estudiantes contingente 155.

La transformación en los resultados luego de la ejecución del proyecto y el transcurso del programa lectivo es indiscutible. A partir de aquí se hace la comparativa entre los grupos de control y los grupos participantes o muestra.



Objeto gráfico 22: Análisis de resultados examen APTIS contingente 155 ENSUB:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1x_MWAE9x1PC7CYNsu74oNnKPonk-YYk4/edit?usp=sharing&ouid=107843093713685970297&rtpof=true&sd=true

El gráfico de barras anterior muestra la comparativa de rendimiento porcentual de los estudiantes de la muestra y los grupos de control. Cada barra representa el porcentaje total de estudiantes que alcanzaron un nivel A2 o superior a nivel general o en cada una de las habilidades evaluadas. La figura permite verificar que los resultados generales de ambos grupos, es decir el nivel medio obtenido de acuerdo con el MCER, es muy similar. Siendo el nivel de aprobación del grupo de control superior por un margen de 2.7 puntos. Así mismo, la habilidad de “Listening” obtuvo un puntaje inferior en la muestra (69.6%) versus el 76% de alcance en los grupos de control. A partir de allí, las otras 3 habilidades evaluadas si mostraron un incremento de rendimiento en los grupos de la muestra: 76.1% vs 72% en “Reading” (4.1% de diferencia); 63% vs 60% en “Speaking” (3% de diferencia) & 67.4% vs 60% en “Writing” (7.4% de diferencia).

Se concluye a partir de estos resultados que el desempeño en las habilidades que menos se trabajan de manera directa dentro del programa base, como lo son el Reading, Speaking y Writing; si se vieron beneficiadas por la implementación del proyecto y sus actividades con mediación TIC. No obstante, el margen de mejora no deja de ser inferior al 10% en cada uno de los casos, lo que podría no considerarse una diferencia sustancial. Adicionalmente, la habilidad de Listening mostró un mejor desempeño en los grupos de control, aunque siguiendo la misma tendencia en cuanto a una desviación inferior a los 10 puntos porcentuales.

El resultado general de ambos grupos termina siendo superior al indicador de impacto trazado, siendo ambos (muestra y control) superiores a los 70 puntos porcentuales por un margen mayor al 10% (82.6% y 85.3% para muestra y control respectivamente), a pesar de que la tasa de aprobación general es superior en los grupos de control. El análisis por habilidades demuestra el

fortalecimiento del nivel de los estudiantes con base en actividades que complementaron satisfactoriamente el proceso del programa base.

4.2. Análisis cualitativo del producto – Diarios de Campo

Los diarios de campo registrados a lo largo del proceso de implementación y analizados durante la etapa de “producto” permitieron reconocer detalles interesantes y hallazgos incidentales dentro del proyecto mediado por TIC; principalmente con énfasis en el apartado motivacional de la muestra. A continuación, se presenta un análisis cualitativo de los hallazgos encontrados, divididos en tres categorías: Motivación; Hallazgos Incidentales / Reflexiones & Expectativas Docentes vs. Resultados.

Motivación: en reglas generales el ciclo de tres sesiones por actividad diseñada y ejecutada dejó ver que el nivel de motivación de los estudiantes es más alto cuando las actividades presentadas involucran elementos de producción o demostración del conocimiento. Debido a esto se detectó un mayor nivel de motivación y participación en las terceras sesiones de cada una de las actividades, las cuales eran por diseño aquellas en donde los estudiantes podían mostrar las habilidades y conocimiento adquiridos. Así mismo, la competencia y elementos lúdicos fueron directamente mencionados por los estudiantes como factores que incrementaron su nivel de motivación para llevar a cabo las actividades propuestas.

Dicho lo anterior, es necesario mencionar que elementos previamente identificados como limitantes, como por ejemplo el cansancio físico y mental, hicieron que en algunas sesiones y distintos grupos los niveles de motivación se vieran disminuidos. Así mismo, la atención de los estudiantes se disipaba con frecuencia en aquellos que no estuviesen directamente involucrados en una actividad. Yuxtapuesto a esto último, la progresión lógica de las actividades hacia un

objetivo común y la relevancia de entregables que se hacían útiles y mejores en múltiples sesiones hicieron que hacia el final de todo el proyecto la experiencia de clase fuese muy buena.

Por lo anterior se concluyó que el buen diseño de actividades que involucren elementos de trabajo en equipo, competencia y producción directa del estudiante; al igual que un hilo conductor y evidencias claras de trabajo que se construye sobre si mismo, aportan ampliamente a los niveles de motivación de los estudiantes.

Hallazgos Incidentales / Reflexiones: uno de los elementos que fue mencionado en múltiples ocasiones por distintos instructores y estudiantes por igual fue la competencia. El análisis de los diarios de campo mostró claramente que actividades como un elemento de competencia mostraban mayores niveles de motivación y atención. Aunado a esto, también se encontró que, aunque la esperada dificultad impuesta por las deficientes condiciones de conectividad de la escuela fueron un escollo, no terminaron siendo un impedimento. Los estudiantes que no tuvieron acceso directo a alguna de las aplicaciones presentes en las actividades diseñadas simplemente se valieron de otros recursos para completar sus actividades.

Por ejemplo, aquellos que no pudieron ingresar a Genially por tener insuficientes recursos de red, trabajaron con compañeros, solicitaron pantallazos y/o presentar sus entregables en otra aplicación, pero siguiendo las indicaciones de la actividad. La reflexión entonces es tener presente todo el tiempo los límites impuestos por el entorno (digital o no) para diseñar y ejecutar actividades. Es preferible disponer de herramientas más sencillas, pero a las cuales se podrá sacar todo el provecho, que intentar usar recursos complejos sin contar con el acceso total de los participantes a la experiencia.

Finalmente, la experiencia evidenciada por los instructores y la coordinación permitió concluir que las actividades de Speaking mostraron un mayor nivel de motivación en la mayoría de los estudiantes. Se intuye que el uso de una segunda lengua de forma hablada genera un mayor nivel de autorrealización y validación del progreso obtenido y el nivel alcanzado. Por otra parte, la adaptación a nuevas herramientas tecnológicas es un proceso que permea el desempeño de los estudiantes en las actividades y su aprendizaje. Cada vez que se introdujo una nueva herramienta, fue necesario vivir la curva de aprendizaje de esta con los estudiantes. Este proceso de adaptación debe ser siempre tenido en cuenta a la hora de diseñar una actividad ya que su reconocimiento e inclusión agilizan el progreso de los estudiantes y mejora la experiencia de clase.

Expectativas docentes vs Resultado: al inicio de la implementación hubo una clara diferencia entre las expectativas de los docentes/instructores el desarrollo real de la clase en cuanto a tiempos de ejecución se refiere. Bajo condiciones ideales de conectividad y disponibilidad de herramientas TIC o recursos electrónicos, todas las actividades debieron ser posibles de realizar dentro del tiempo estipulado. Sin embargo, tal como se encontró en el análisis contextual, barreras como: equipos de cómputo con bajas prestaciones o en malas condiciones, baja velocidad de red o falta de acceso a la misma, ausencia de audífonos u otros elementos básicos; hicieron que los tiempos de ejecución de las actividades se hicieran más largos de lo anticipado. Este fue el elemento que más se destacó en cuanto a expectativas vs resultados se refiere. Adicionalmente y relacionado a lo ya descrito en los dos apartados anteriores, el nivel de motivación demostrado por la muestra superó en líneas generales las expectativas de los instructores participantes del proyecto. Esto se interpreta como un gran éxito, especialmente teniendo en cuenta las condiciones y retos descritos en la contextualización.

4.3. Resultados de los indicadores

Objeto gráfico 23: Resultado de los indicadores del proyecto

INDICADORES DE RESULTADO	RESULTADO	INDICADORES DE PROCESO	RESULTADO	INDICADOR DE PRODUCTO	RESULTADO
% de estudiantes que alcanzan el nivel A2 de listening.	69.6%	% de estudiantes beneficiados que han alcanzado los RPA de la habilidad de listening.	69.6%	(# de sesiones realizadas / # de capacitaciones previstas) x 100	100%
				(% de árboles genealógicos que demuestran la comprensión de información auditiva y simple en inglés de acuerdo con el nivel A2. / # de estudiantes beneficiados por el taller) * 100.	79.2%
% de grumetes regulares que alcanzan el nivel A2 de reading.	76.1%	% de estudiantes beneficiados que han alcanzado los RPA de la habilidad de Reading.	76.1%	(# de sesiones realizadas / # de capacitaciones previstas) x 100	100%
				(# de emails que demuestran la comprensión de información escrita simple en inglés de acuerdo con el nivel A2. / # de emails recibidos) * 100.	93.8%
% de grumetes regulares que alcanzan el nivel A2 de speaking.	63.0%	% de estudiantes beneficiados que han alcanzado los RPA de la habilidad de speaking.	63.0%	(# de sesiones realizadas / # de capacitaciones previstas) x 100	100%
				(# de entrevistas que demuestran la producción de información oral simple en inglés de acuerdo con el nivel A2. / # de estudiantes beneficiados por el taller) * 100.	72.9%
% de grumetes regulares que alcanzan el nivel A2 de writing.	67.4%	% de estudiantes beneficiados que han alcanzado los RPA de la habilidad de writing.	67.4%	(# de sesiones realizadas / # de capacitaciones previstas) x 100	100%
				(% de storyboards que demuestran la producción de información escrita simple en inglés de acuerdo con el nivel A2. / # de estudiantes beneficiados por el taller *100	89.5%

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos a nivel general demuestran el éxito del proyecto y el alcance del objetivo general: “Incrementar el nivel de competencia en inglés A2 en grumetes regulares de la Escuela Naval de Suboficiales ARC Barranquilla”. Más del 70% de los participantes (82.6%) alcanzaron el nivel mínimo requerido, cumpliendo así con el indicador de impacto trazado en la planeación estratégica. Sin embargo, hay aspectos del proyecto que pudieron tener un rendimiento superior, por ejemplo. De acuerdo con las metas trazadas, solo una de las cuatro habilidades cumplió con alcanzar al menos en un 70% de la población un nivel mínimo de A2 o superior, siendo esta la habilidad de Reading, como se mencionó en el análisis de la fase de producto. Aun así, sí se logró un incremento en el desempeño de los estudiantes de manera dramática en comparación con el diagnóstico inicial, no solo a nivel general sino en comparación con los grupos de control en las habilidades de Reading, Speaking y Writing.

Al analizar los resultados generales del proyecto, se puede concluir que la intervención TIC del programa logró un incremento mayor de las habilidades de producción (Speaking & Writing). No obstante, el programa base y los estudiantes del grupo de control superaron marginalmente el desempeño de los estudiantes de la muestra en las habilidades de recepción (Listening & Reading) y el promedio general o nivel medio según el MCER.

Se concluye que esta diferencia parte del enfoque de cada uno de los currículos. Mientras que el programa base cuenta con una preparación más “tradicional” con un enfoque menos comunicativo y la práctica del idioma a través de gran repetición y desarrollo de ejercicios gramaticales; el proyecto E.L.I.T.E² presentó una propuesta más moderna con intenciones de fortalecer en nivel general de forma más balanceada, dándole más protagonismo a las habilidades

de producción y practicando las de recepción vía estrategias más innovadoras y menos repetitivas.

A pesar de un enfoque más balanceado y el éxito en el mejoramiento de todas las habilidades y el nivel de inglés de los estudiantes del proyecto. Es posible presumir que las características de la evaluación APTIS y otros medios de examinación tradicionales hagan más probable la obtención de resultados superiores gracias a la preparación tradicional. Esto por supuesto tendría que ser verificado a través de su propia investigación, comparando la medición de resultados en el nivel del MCER para los mismos estudiantes con herramientas de evaluación tradicionales y otras que posiblemente permitan evidenciar mejor su desempeño; sobre todo en habilidades de producción.

La evaluación cualitativa de los Diarios de Campo arrojó resultados muy interesantes. Como punto a destacar, según el criterio de los instructores y la coordinación, se encontró que la motivación de los estudiantes de la muestra llegó a sus picos más altos en los momentos donde el componente creativo, el reto, el trabajo colaborativo y el aprendizaje a través de proyectos estuvieron presentes en conjunto. Incidentalmente, cuando una o más de estas variables hicieron parte de las actividades diseñadas la motivación de los participantes generalmente se incrementó.

También se determinó que múltiples factores externos al diseño de las actividades influyeron en el alcance de niveles deseables de motivación para el desarrollo de estas. El cansancio, la fatiga, las preferencias personales, la disposición y expectativas del docente, entre otras son algunas de las variables que se identificaron como factores que pueden afectar negativamente el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, se encontró también que esta población está de alguna manera “adaptada” a esta realidad. Esto se pudo evidenciar en la capacidad siempre presente de los participantes para completar las actividades en su gran

mayoría; sin importar su estado de ánimo o nivel de agotamiento, los estudiantes completaron las actividades a cabalidad en la gran mayoría de los casos.

Algunos hallazgos incidentales incluyen:

- La preferencia por actividades con elementos de competencia, reto o creatividad.
- El trabajo colaborativo por encima del individual como medio de aprendizaje.
- La falta de conectividad y acceso a equipos con buenas prestaciones afecta directamente la capacidad de aplicación y aprovechamiento de las actividades mediadas por TIC, hasta el punto de hacerlas frustrantes para algunos, como puede ser el caso de la carencia de audífonos o equipos de pocas prestaciones de hardware y/o software.
- A pesar de las pautas dadas en las actividades, el desarrollo de las actividades productivas reflejó más los hábitos y competencias generales del estudiante que la apropiación de las mismas recomendaciones. Es el caso de la actividad de producción escrita en donde los estudiantes tendían o no a utilizar una comunicación más parecida al envío de mensajes de texto que a la redacción de mensajes de correo.
- El uso de las herramientas TIC fortalece las habilidades y competencias tecnológicas de los estudiantes mientras estos se enfocan principalmente en las tareas para desarrollar sus competencias en la segunda lengua.
- Las actividades que involucran el uso prioritario de habilidades productivas como el Speaking y el Writing generan niveles más altos de motivación en los estudiantes que la práctica de las habilidades pasivas o de recepción como Listening y Reading.

- Más allá del nivel de motivación de los estudiantes. La práctica del idioma y cumplimiento con las actividades mediadas por TIC demuestra mejorar el nivel de inglés de los participantes en cada una de las habilidades comunicativas.

En conclusión, la implementación de actividades mediadas por TIC, enfocadas al mejoramiento del nivel de inglés por competencias según el MCER y dirigidas por RPA específicos, incrementa el nivel de dichas habilidades alcanzando resultados que satisfacen las expectativas y metas trazadas; en este caso, el nivel A2. De hecho, se concluyó que estas actividades tienen un impacto superior en las habilidades de producción, las cuales son frecuentemente relegadas a un segundo plano dentro de la práctica del inglés como segunda lengua en programas más tradicionales.

El factor motivacional influye positivamente en el desarrollo de las actividades, pero, al menos dentro de la población examinada, se concluyó que no afecta significativamente la capacidad de cumplir con los objetivos trazados. Ante el criterio de los instructores y la coordinación, el beneficio de altos niveles de motivación antes, durante y después del desarrollo de las actividades podría generar mejores resultados al largo plazo; lapso que elude el alcance del presente proyecto.

El diseño de las actividades mediadas por TIC se nutre de distintas metodologías. El uso del aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo, en conjunto con nuevas herramientas tecnológicas al servicio de actividades retadoras y que fomenten el uso de la creatividad, demostraron tener el mejor y mayor efecto en los estudiantes para incrementar su motivación. Con estos altos niveles de motivación, las entregas y resultados de los estudiantes demostraron ser más nutridos, altos y prometedores.

El análisis de las variables externas que incidieron claramente en el desarrollo del proyecto y sus resultados, como la fatiga o el factor docente, son elementos que quedan abiertos para analizar de cara a la continuidad de este proyecto y la renovación curricular que el mismo ha permitido.

6. Proyección y prospectiva del proyecto

Este proyecto piloto presenta datos favorables, dados los resultados y la consecución de las metas propuestas. La intención a partir de estos resultados es replicar el diseño de actividades y la intervención realizada al currículo del programa general para realizar así actividades con mediación TIC que puedan fortalecer aún más las habilidades comunicativas de los estudiantes. Esto se puede hacer ampliando el espectro de contenidos desarrollados en las actividades, extendiendo el nivel de competencia practicado con las mismas a B1 y multiplicando el número de actividades para reemplazar secuencias didácticas más tradicionales con propósitos similares.

6.1. Recursos

Uno de los grandes factores que permiten la eontinuación del proyecto es su costo. El recurso humano e instalado necesario ya se encuentra comprendido dentro de las necesidades contextuales del proyecto base y por tal razón se puede seguir ejecutando sin incurrir en costos importantes. Algunas de las áreas en donde se podría realizar una inversión que beneficiaría no solo una segundo y posteriores ediciones del proyecto E.L.I.T.E² serían:

1. Inversión en licencias de software: esto ayudaría a mejorar la calidad de las actividades y no depender exclusivamente de recursos gratuitos cuyos alcances son suficientes más no ideales. Este es el caso de la suite de Google o el set de herramientas gratuitas de plataformas como Canva y Genial.ly que tienen versiones completas con suscripción.

2. Inversión en acondicionamiento de aulas: la adquisición de equipos de audio y video, así como el mejoramiento de la conectividad dentro del espacio de aulas que ocupan los estudiantes sería de gran apoyo para el proyecto. En múltiples ocasiones se presentaron dificultades a la hora de implementar las actividades para algunos estudiantes debido a la falta de una conexión estable o, en el caso del docente, no fue posible realizar la presentación de los contenidos en un formato ideal dada la ausencia de equipos audiovisuales como televisores y/o videobeams.

6.2. Procesos

Los procesos formativos y de diseño curricular se verán actualizados gracias a los resultados de esta investigación. Por una parte, el entrenamiento en el uso de las herramientas aplicadas se convertirá en parte del proceso de preparación para nuevos instructores de manera estandarizada. Así mismo, el diseño curricular para este y otros proyectos formativos tendrá como uno de sus pilares de diseño la integración de herramientas TIC al servicio del mejoramiento de las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes.

De otra parte, uno de los beneficios no esperados del proyecto fue la transición a un proceso de gestión de entregables y notas mucho más integrado a nivel tecnológico, lo que ha permitido un incremento de la eficiencia en la revisión de calificaciones, control de documentos, ingreso de notas, entre otros. Este punto será ajustado para cumplir cabalmente con las necesidades contextuales del proyecto y la compañía y se espera que se convierta en nueva práctica general en programas similares.

6.3. Cultura

Institucionalmente se espera que, como ya se ha visto a lo largo de la ejecución del proyecto, siga habiendo una transformación en el ideario colectivo institucional que tienda hacia

la incorporación cada vez más integral del inglés como segunda lengua y, así mismo de las TIC como un recurso valioso para el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes dentro y fuera de la asignatura de inglés.

Parte de los hallazgos en las primeras fases de la investigación fue reconocer la falta de apropiación por parte de estudiantes y directivos frente al idioma. No obstante, luego de la gestión realizada, se pudo constatar que la institución necesita de la guía y motivación suficientes para emprender sus propios procesos y así mismo cuentan con la suficiente flexibilidad para emprender nuevos retos siempre y cuando se les presenten de forma estructurada.

Referencias

- Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Durham and London, United States of America: Duke University Press.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. *Longman*. New York.
- Berlitz Colombia. (2020). *Informe de resultados conducta de salida contingente 150*. Barranquilla: Berlitz .
- Berlitz Colombia. (2020). *Informe de resultados conducta de salida contingente 151*. Barranquilla: Berlitz.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1974). *Taxonomy of educational objectives: The classification of education goals: handbook*.
- Cabero, J., García, C. M., Gil, D. J., Vila, R. R., Gómez, J. I., Rodríguez, M. A., . . . Sánchez, F. M. (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Cambridge English Language Assessment. (2015, March). Cambridge English Key Brief exam guide. Cambridge, United Kingdom: University of Cambridge .
- Churches, A. (2008, January). Bloom's Digital Taxonomy. *ResearchGate*. Retrieved from (PDF) Bloom's Digital Taxonomy (researchgate.net)
- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Council of Europe.
- Council of Europe. (2018, February). CEFR Companion Volume With New Descriptors. Council of Europe.
- Equipo Colombia Bilingüe. (2016). Orientaciones y Principios Pedagógicos: currículo sugerido inglés. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Retrieved from https://eco.colombiaaprende.edu.co/wp-content/uploads/2021/09/Anexo-14-Orientaciones-y-principios-Pedagogicos_RevMEN.pdf
- Escuela Naval de Suboficiales ARC "Barranquilla". (2017). Proyecto Educativo Institucional Bauprés. Barranquilla, Colombia: Escuela Naval de Suboficiales ARC "Barranquilla".
- García, H. R. (2021). La curación de herramientas TIC y la solución al problema educativo: Un ecosistema en construcción. Chía, Cundinamarca, Colombia: Universidad de La Sabana.
- Gregori-Signes, C. (2008). Practical uses of digital storytelling. *INTED2007 proceedings*. CD_Publication.
- Huynh, D., Iida, H., & Zuo, L. (2018). An Assessment of Game Elements in Language-Learning Platform Duolingo. Japan Advanced Institute of Science and Technology. doi:10.1109/ICCOINS.2018.8510568
- ICFES. (2019). *Reporte de resultados por aplicación examen saber T&T - instituciones de educación superior*. Bogotá: ICFES.

- ICFES. (2019). *Reporte de resultados por aplicación examen saber T&T - instituciones de educación superior*. ICFES.
- ISTEEBU. (2017). *Troisième enquête démographique et de santé au Burundi (EDSB – III) 2016-2017*. Maryland, USA: The DHS Program ICF.
- Izquierdo, J., Villegas, V. d., Zúñiga, S. P., Caraveo, M. d., & Martínez, V. G. (2017, Enero 1). La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación, No. 50*, pp. 33-41. doi:<https://doi.org/10.3916/C50-2017-03>
- Kajder, S. B. (2006). *Bringing the outside in: visual ways to engage reluctant readers*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Lugo, M. T., & Kelly, V. (2011). *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las TIC en las instituciones educativas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Lugo, M. T., & Kelly, V. (2011, Octubre). La Matriz TIC: una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas. Buenos Aires, Argentina: UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Martín, M. (2009, Junio 7). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Biblid*(16).
- Ministerio de Defensa Nacional de Colombia. (2017). Directiva Permanente 031. *"Criterios de estandarización y normalización para el aprendizaje, enseñanza y certificación de inglés en la fuerza pública"*. Bogotá, Colombia: Mindefensa. Obtenido de https://www.armada.mil.co/sites/default/files/normograma_arc/Directiva%20Permanente%20031%20de%202017%20MDN.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017, Junio 28). Resolución No. 12730 "Por la cual se publica la lista de exámenes estandarizados para la certificación del nivel de dominio lingüístico y se dictan otras disposiciones". Bogotá, Cundinamarca, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Retrieved from <https://www.mineducacion.gov.co/portal/atencion-al-ciudadano/Notificaciones-por-Aviso/363207:Ministerio-de-Educacion-Nacional-Resolucion-No-12730-de-28-de-junio-de-2017-Por-la-cual-se-publica-la-lista-de-examenes-estandarizados-para-la-certificacion-del-n>
- Motha, S., & Lin, A. (2014, June). "Non-coercive Rearrangements": Theorizing Desire in TESOL. *TESOL quarterly, 48*(No. 2).
- Ndayimirije, M.-I., & Bigawa, R. N. (2019, Mars 13). Le téléphone mobile dans l'insegnement-apprentissage de l'anglais au Burundi: un défi, ou une opportunité? *Synergies Afrique des Grands Lacs*, pp. 57-71.
- Nunan, D. (2001). Syllabus design. In: *Teaching English as a second or foreign language. 3rd edition*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ortegón, E., Pacheco, J. F., & Prieto, A. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- Pardo, B. S. (2014, November 26). Digital Storytelling: A Case Study of the Creation, and Narration of a Story by EFL Learners. *Digital Education Review, Number 26*. Retrieved from <http://greav.ub.edu/der/>
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, Technology and Education*. Retrieved from hippasus.com: <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Sánchez, M. A. (2009, Marzo 20). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*(No. 5), pp. 54-70.
- Strassman, B. K., & O'Connell, T. (2007). *The Reading Teacher. Authoring with video*.
- The University of Michigan-Flint. (2021). *Surviving College*. Obtenido de https://www.umflint.edu/advising/surviving_college#:~:text=For%20every%20one%20credit%20hour,hours%20study%20time%20per%20week.
- Yuksel, D., & Tanriverdi, B. (2009). Effects of watching captioned movie clip on vocabulary development of EFL learners. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, pp. 33-47.
- Yunus, M. M., Nordin, N., Salehi, H., Sun, C. H., & Embi, M. A. (2013, June 24). Pros and Cons of Using ICT in Teaching ESL Reading and Writing. *International Education Studies, 6*(No. 7). doi:10.5539/ies.v6n7p119