

**Fortaleciendo la Lectura y Escritura en inglés a través de Herramientas TIC:
Sistematización de una Experiencia de aprendizaje en el laboratorio de inglés para
Estudiantes de Octavo Grado.**

Vanessa Calero Silva

Universidad Icesi

Facultad de Educación

Maestría en Educación mediada por las TIC

Santiago de Cali

2023

**Fortaleciendo la Lectura y Escritura en inglés a través de Herramientas TIC:
Sistematización de una Experiencia de aprendizaje en el laboratorio de inglés para
Estudiantes de Octavo Grado.**

Vanessa Calero Silva

Trabajo de grado para optar el título de
Magister en Educación mediada por TIC

Tutora:

Mg. SANDRA PATRICIA PEÑA

Universidad Icesi

Facultad de Educación

Maestría en Educación mediada por las TIC

Santiago de Cali

2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	8
1.2 FORMULACIÓN	12
Preguntas del eje de sistematización.....	13
1.3 JUSTIFICACIÓN	13
1.4 OBJETIVOS	15
1.4.1 General.....	15
1.4.2 Específicos.....	15
2. MARCO ANALÍTICO.....	16
2.1 MARCO LEGAL.....	16
Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)	16
Ley de Bilingüismo (Ley 1651 de julio 12 de 2013)	16
Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto!.....	17
Marco Común Europeo Referencial para las Lenguas o MCER.....	18
2.2 Antecedentes	20
2.3 Marco Teórico	26
I. Procesos de Enseñanza – Aprendizaje del inglés:.....	27
II. Desarrollo de actividades didácticas de la Competencia comunicativa en inglés	35
III. Integración de las TIC en la enseñanza del inglés	44
2.4 Marco Contextual	52
3. MARCO METODOLÓGICO	53
3.1 Enfoque Metodológico	54
3.1.1 Diseño de la investigación.....	54
3.2 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos:.....	55
3.2.1. Evaluación diagnóstica.....	55
3.2.2 Encuesta sobre hábitos y preferencias sobre lectura y escritura en inglés	56
3.2.3 Talleres de lectura en inglés	57
3.2.4 Producción escrita colaborativa en inglés	57

3.2.5 La observación.....	57
3.2.6 Diario de campo.....	57
3.3 POBLACIÓN	57
4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE.....	59
4.1 Características del laboratorio de inglés donde se llevó a cabo la experiencia	59
4.2 Descripción de la experiencia de aprendizaje y Análisis de resultados.....	59
Primer Momento	62
Segundo Momento.....	74
Tercer Momento.....	91
5. REFLEXIÓN	104
6. CONCLUSIONES	107
7. RECOMENDACIONES	111
REFERENCIAS	113

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se centra en la utilización de herramientas tecnológicas para mejorar las habilidades de lectura y escritura en inglés de los estudiantes de octavo grado. En un mundo cada vez más interconectado y tecnológico, dominar el inglés se ha vuelto fundamental para alcanzar el éxito tanto académico como profesional. A pesar de esta necesidad creciente, muchos estudiantes enfrentan dificultades en el desarrollo de estas competencias lingüísticas. En este contexto, las herramientas tecnológicas ofrecen valiosas oportunidades y recursos para respaldar de manera efectiva el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Es por esto, que el objetivo principal de esta investigación es fortalecer la competencia comunicativa, especialmente en áreas de comprensión de lectura y producción escrita en inglés como lengua extranjera, mediante la aplicación de estas herramientas tecnológicas entre los estudiantes del octavo grado en un colegio privado ubicado en la ciudad de Cali. Al aprovechar estas tecnologías, se busca no solo superar las dificultades encontradas por los estudiantes, sino también prepararlos adecuadamente para un futuro educativo y profesional cada vez más digitalizado y globalizado.

Dentro de esta institución educativa, existen diversas necesidades educativas que deben ser abordadas. Una de ellas es fortalecer el proceso de lectura y escritura en la clase de inglés, especialmente como preparación para las pruebas SABER 11, ya que se han identificado dificultades en las secciones IV a VII, las cuales se enfocan en la comprensión de lectura (inferencial y literal) y la gramática. Por lo tanto, es fundamental trabajar en el fortalecimiento de estas habilidades desde grados inferiores.

Otra necesidad es mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes y evidenciar un mejor rendimiento académico en todos los grados o niveles, con el fin de lograr resultados óptimos tanto a nivel personal como académico.

En concordancia con lo anterior y basándome en las observaciones realizadas durante el primer período académico, se ha identificado la necesidad de fortalecer las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes. Esta necesidad se confirmó mediante la aplicación de una prueba diagnóstica al inicio del período en septiembre. Desde el año lectivo anterior (séptimo grado), se ha estado realizando un seguimiento del desempeño de los estudiantes en estas habilidades a través de diversas pruebas, tanto formativas como sumativas. También se realizó una encuesta relacionada con los hábitos y preferencias de los estudiantes tanto en lectura como en escritura en inglés.

Por tanto, surge la idea de sistematizar una experiencia de aprendizaje en el laboratorio de inglés para fortalecer el proceso de lectura y escritura en los estudiantes de octavo, utilizando las TIC como herramientas mediadoras en el aprendizaje.

Teniendo en cuenta esto, es fundamental examinar cómo el uso de las herramientas TIC puede desarrollar las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes de grado octavo. Esta etapa es crucial en el desarrollo de las competencias comunicativas, ya que los estudiantes deben consolidar las bases de la lectura y escritura antes de avanzar a niveles educativos superiores. Por lo tanto, es necesario investigar cómo las herramientas digitales pueden potenciar la comprensión lectora, el vocabulario, la expresión escrita y la capacidad de análisis crítico en esta etapa clave de su educación.

En última instancia, la relevancia de esta sistematización radica en la necesidad de abordar las dificultades en la lectura y escritura en inglés desde las primeras etapas de la educación secundaria. La mejora de estas habilidades no solo tiene un impacto directo en el

rendimiento académico de los estudiantes, sino que también influye en su desarrollo personal y profesional. Al identificar y analizar las herramientas TIC más efectivas para fortalecer la comprensión de lectura y la producción escrita, se busca proporcionar a los docentes y profesionales de la educación un marco teórico y práctico que les permita implementar estrategias pedagógicas innovadoras y efectivas para mejorar los resultados de los estudiantes en estas áreas clave.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha evolucionado en las últimas décadas, incorporando diversas metodologías y recursos para mejorar la adquisición de habilidades lingüísticas en los estudiantes. En el contexto específico de los estudiantes del colegio, se ha observado una tendencia hacia dificultades significativas en la comprensión de lectura y la producción escrita en inglés, según resultados obtenidos en pruebas Saber y evaluaciones internas.

La comprensión de lectura, tanto literal como inferencial, es una habilidad crucial que no solo influye en el rendimiento académico general, sino también en el desarrollo cognitivo integral de los estudiantes. Resultados previos en pruebas Saber indican que los estudiantes presentan deficiencias notables en la interpretación de textos, lo que se refleja en su desempeño escolar en la asignatura de inglés.

Asimismo, se ha observado que estas dificultades en la comprensión de lectura se traducen en problemas adicionales al abordar la producción escrita. La expresión clara y coherente de ideas a través de la escritura requiere no solo una comprensión profunda del contenido, sino también habilidades gramaticales y vocabulario adecuados.

Estas dificultades se han evidenciado en pruebas tanto internas como externas presentadas por los estudiantes. Los siguientes datos, dan cuenta del problema:

A- Teniendo en cuenta el desempeño de los estudiantes del Colegio, durante el año lectivo 2021-2022, y de acuerdo con los resultados de la prueba externa de Pearson de los estudiantes del año lectivo pasado:

Figura 1

Cuadro de resultados Prueba Benchmark

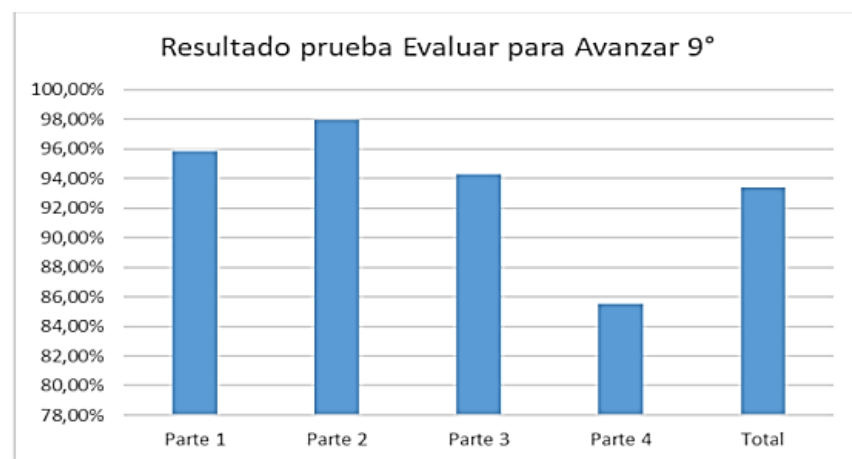
2021-2022																
METAS	NIVELES	Pre- A1		A1		A2		A2+		B1		B1+		NO PRESENTAN		TOTAL ESTUDIANTES DEL GRADO
		GRADO	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	
A2	6	7	7,80%	37	41,10%	20	22,20%	13	14,40%		0,00%		0,00%	13	14,40%	90
B1	8	5	5,20%	23	24,00%	20	20,80%	48	50,00%		0,00%		0,00%		0,00%	96
B1	10		0,00%		0,00%		0,00%	5	6,00%	18	21,40%	28	33,30%	33	39,30%	84
B1	11		0,00%		0,00%		0,00%	5	6,50%	19	24,70%	46	59,70%	7	9,10%	77

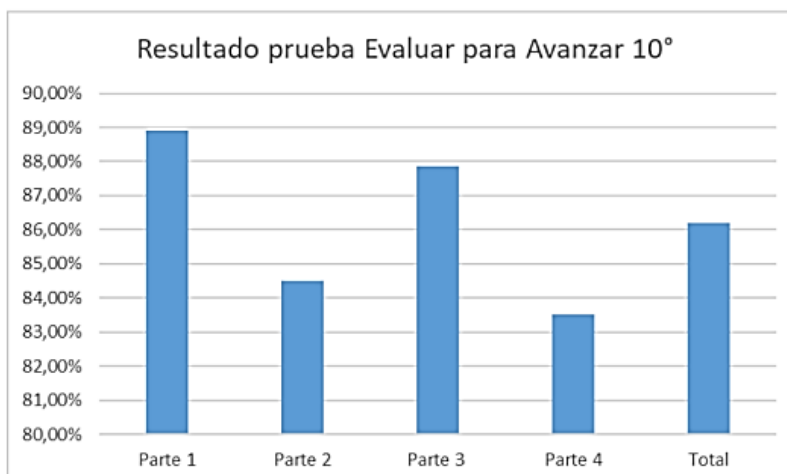
Fuente: Editorial Pearson (2022)

-Alrededor de un 50% de los estudiantes se encuentran en un nivel básico (Pre-A1 / A1). Por lo tanto, la necesidad requerida por la institución, es fortalecer la competencia comunicativa (sociolingüística, lingüística y pragmática) para que pasen al siguiente nivel, entre A2 y B1, y mejoren su comprensión de lectura, vocabulario y producción escrita.

B- De acuerdo con las pruebas "Evaluar para Avanzar 9 y 10", tenemos:

Figura 2

Cuadro resultados prueba Evaluar para Avanzar 9°



Fuente: Helmer Pardo (2022)

-Las Gráficas anteriores muestran que se obtuvieron buenos resultados en general en las Pruebas “Evaluar para Avanzar”. Sin embargo, alrededor de un 30% de los estudiantes de noveno, necesitan fortalecer la comprensión de lectura inferencial, literal, organización de secuencias, y el léxico que son evaluados en las partes 4, 5 y 6 de la prueba de inglés.

-Y alrededor de un 25-30% de los estudiantes de décimo necesitan reforzar la parte 2 y 4 de la prueba de inglés, relacionadas con léxico, interpretación de gráficas, y comprensión de lectura.

Es por estos resultados y los de la Prueba Saber 11, que es requerido por la Institución, se trabaje desde niveles básicos (de 6 a 9) la comprensión de lectura, léxico y estructuras gramaticales en los estudiantes, para fortalecer tanto la competencia, como su desempeño cuando lleguen a 11 a tomar las pruebas saber:

Figura 3

Resultados Pruebas Saber Once

RESULTADOS PRUEBAS SABER ONCE

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
INGLÉS	77,04	77,92	74,06	76,429	75,64	78,17	77,01	76,7

Fuente: (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES).

C- De acuerdo con los resultados de las pruebas saber 11 del año pasado y su análisis con respecto a otros años, que, aunque se han presentado resultados aceptables en general, se puede confirmar, que es necesario continuar con el fortalecimiento del vocabulario (léxico), la comprensión de lectura, la gramática y escritura en todos los estudiantes.

Es importante resaltar que, a pesar de que la institución donde laboro no es bilingüe, dan una valiosa importancia al aprendizaje de una lengua extranjera, por lo cual, desde hace siete años nació el proyecto de intensificación del inglés, en donde implementaron el sistema de trabajo por binas para cada grado, con el fin de dar una atención y educación del inglés más personalizada y centrada en los estudiantes. Así mismo, es importante mencionar que la institución se rige por los lineamientos del Ministerio de Educación, y por el MCER, enfocando una gran atención a los resultados obtenidos por los estudiantes en las Pruebas Saber 11.

Por lo tanto, se ha propuesto como plan de mejoramiento desde el departamento de lengua extranjera, el reforzar la comprensión de lectura y la producción escrita en inglés de los estudiantes, no sólo con los de grado once, sino, desde los grados inferiores, para que mejoren su competencia comunicativa en inglés, específicamente las habilidades de lectura y escritura,

influyendo no sólo en su rendimiento académico, sino, para que cuando lleguen al grado once, puedan obtener excelentes resultados en dicha prueba.

En ese orden de ideas, se ha propuesto una práctica, que consistirá en implementar una experiencia de aprendizaje en el laboratorio de inglés para fortalecer el proceso de lectura y escritura en inglés, específicamente en el grado octavo, que es mi curso, a través del uso de las TIC, para abordar las dificultades anteriormente mencionadas. En el contexto educativo encontramos estudiantes entre los 13 y 14 años del grado octavo pertenecientes a un colegio privado de Cali. Cabe mencionar, que los estudiantes no tienen permitido traer sus computadores laptops, ni celulares, ni tablets al colegio, razón por la cual, la experiencia se desarrolló en el espacio físico del laboratorio de inglés del colegio, el cual cuenta con Wifi, 33 computadores más el máster que es el computador de la docente, un vídeo Beam y pantalla. Dentro de este espacio, generalmente se realizan diversas actividades en línea, relacionadas con escucha, escritura, lectura, de gramática y vocabulario adicionales para reforzar los conceptos vistos en clase. Con cada grupo del grado octavo, se hace uso del espacio de laboratorio una vez a la semana. Finalmente, mencionar que las Herramientas utilizadas dentro de la experiencia fueron: Liveworksheets, Google Forms, Mr. Nussbaum, Padlet, Moodle (Foros), y el periodo en el que se realizó fue de septiembre 2022 a enero del 2023 (entre los periodos 1 y 2).

1.2 FORMULACIÓN

¿De qué manera puede el uso de las TIC dentro de una experiencia de aprendizaje, fortalecer el proceso de lectura y escritura en inglés en los estudiantes de octavo de un colegio privado de la ciudad de Cali?

Preguntas del eje de sistematización.

- ¿Cómo el uso de las TIC en el laboratorio de inglés permite al estudiante de grado 8-B fortalecer las habilidades de lectura y escritura en el idioma inglés?
- ¿Qué ventajas se identifican en el uso de herramientas TIC como Padlet, Liveworksheets, Mr. Nussbaum, y Moodle (foros) para el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura?
- ¿Cuál es la posición de los estudiantes frente al uso de herramientas TIC en el laboratorio de inglés para el fortalecimiento de sus habilidades de lectura y escritura?

1.3 JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de sistematización se justifica en virtud de la necesidad de abordar las dificultades que los estudiantes enfrentan en la lectura y escritura en inglés, evidenciadas a través de los resultados obtenidos en pruebas externas y en las pruebas Saber once. Estas dificultades en la comprensión de lectura y producción escrita pueden afectar significativamente el desempeño académico y limitar las oportunidades futuras de los estudiantes. Por lo tanto, es crucial implementar estrategias pedagógicas efectivas que promuevan el fortalecimiento de estas habilidades desde etapas tempranas del bachillerato.

Las dificultades con la comprensión de lectura que se están presentando en las pruebas saber once, se relacionan directamente con las partes 4 hasta la 7, que son las que se dirigen al proceso de comprensión de lectura (inferencial - literal) y gramatical, por lo cual nace la propuesta dirigida a sistematizar una secuencia didáctica en el laboratorio de inglés a través del uso de las TIC, para fortalecer el proceso de lectura y escritura en inglés en los estudiantes del grado octavo de un colegio privado de la ciudad de Cali.

El uso de herramientas TIC, como Moodle, Padlet, Liveworksheets, Google Forms y Mr. Nussbaum, se justifica por su potencial para facilitar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Estas herramientas ofrecen una variedad de recursos interactivos, actividades personalizadas y retroalimentación inmediata, lo cual puede mejorar significativamente la comprensión de lectura y producción escrita de los estudiantes. Además, su accesibilidad y adaptabilidad a diferentes entornos educativos las convierte en una opción viable y flexible para ser implementadas en los niveles inferiores del bachillerato, para así evidenciar una mejora de su desempeño académico.

Asimismo, se destaca la importancia de aprovechar el entorno digital en el que los estudiantes están inmersos, ya que la generación actual es nativa digital. Al utilizar herramientas TIC, se fomenta la motivación y el interés de los estudiantes, al ofrecerles un aprendizaje interactivo y significativo. Esto, a su vez, puede incrementar su participación activa en las actividades de lectura y escritura en inglés, potenciando su aprendizaje y mejorando sus resultados académicos.

Por lo tanto, se realizó un listado priorizado de las necesidades formativas que describen el problema, en donde se tomaron en cuenta los resultados obtenidos en la institución en diferentes pruebas externas, como las “Pruebas saber 11” del año lectivo 2021-2022, las pruebas “Evaluar para avanzar de 9 y 10” del mismo año lectivo, y las pruebas internas que son las pruebas diagnósticas que tomó Octavo al inicio del año lectivo 2022-2023; las cuales dan sustento a la realización de este trabajo.

Es por lo anterior, que esta sistematización se orienta a potenciar directamente las habilidades de comprensión de lectura y escritura en el ámbito del inglés, para elevar el desempeño académico y el rendimiento en pruebas tanto internas como externas de los estudiantes del grado octavo. La atención centrada en estos aspectos específicos busca no

solo la preparación inmediata para pruebas de grado once, como las pruebas Saber, sino también el desarrollo integral de habilidades que perdurará a lo largo de su trayectoria educativa.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 General

Analizar una experiencia de aprendizaje donde se integran las TIC a las actividades de lectura y escritura en el laboratorio de inglés, para fortalecer dichas habilidades en estudiantes del grado octavo.

1.4.2 Específicos

- Identificar las ventajas de las herramientas TIC que ayudarán al fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en las actividades del laboratorio de inglés.
- Caracterizar las actividades que componen la experiencia de aprendizaje respecto a la manera cómo integran las TIC para fortalecer las habilidades de lectura y escritura.
- Analizar la posición de los estudiantes del grado octavo frente al uso de herramientas TIC dentro del laboratorio de inglés, para validar su efectividad en el fortalecimiento de la lectura y escritura en inglés.

2. MARCO ANALÍTICO

2.1 MARCO LEGAL

En el marco legal pertinente a este trabajo de grado, se pueden considerar, la *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)*, la *Ley de Bilingüismo (1651 de julio 12 de 2013)*, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto!*, y el *Marco Común Europeo Referencial para las Lenguas*.

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)

En los últimos años, Colombia ha buscado promover la adquisición de una lengua extranjera que permita a los estudiantes de la básica primaria, secundaria y media vocacional tener la capacidad de expresarse haciendo uso de la misma. Por lo tanto, este trabajo se fundamenta legalmente en el Título II, Capítulo 1°, Sección tercera, Artículo 22, numeral I de la ley 115 que tiene como objetivo específico de la básica secundaria: “La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera” (Poder Legislativo, 1994/2018, p. 9).

Al ser la comprensión de lectura y la producción escrita componentes fundamentales de la competencia comunicativa de una lengua, por medio de la cual los estudiantes pueden explicarse o manifestarse, esta sistematización se atribuye en este numeral y trabaja en favor de acuerdo con los Estándares Básicos en lenguas extranjeras.

Ley de Bilingüismo (Ley 1651 de julio 12 de 2013)

En la cual modificaron los siguientes artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictaron otras disposiciones-ley de bilingüismo, específicamente en el artículo 2 donde se habla de desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera; y en los artículos 3 y 4

que hablan de las mismas habilidades, al menos en una lengua extranjera (Función Pública, 2013, pp. 1-2).

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto!

Los Estándares básicos son los que constituyen criterios claros y públicos permitiendo establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que los estudiantes de todas las regiones de Colombia tienen derecho. Estos estándares tienen el propósito de comunicar, que es lo que los estudiantes deben aprender al final de cada nivel, y que deben ser capaces de hacer con eso que aprendieron, y así puedan desenvolverse de manera más efectiva en el mundo académico y laboral (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia [MEN], 2006, p. 6).

Los estándares están alineados con el MCER descrito en la Figura 1.

Figura 4

Cuadro de niveles según el MCER.

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	• Nivel mínimo para docentes de inglés. • Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Fuente: MEN (2006).

Marco Común Europeo Referencial para las Lenguas o MCER

El MCER es una escala global que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas en toda Europa, y es el marco de referencia que se adoptó en Colombia en las instituciones donde enseñan el inglés, como marco de referencia de desempeño de los aprendices, definiendo los niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase de aprendizaje y lo largo de su vida.

En el caso del idioma inglés, el MCER proporciona un patrón universal sobre el conocimiento que deben adquirir los estudiantes para comunicarse y desenvolverse con eficiencia en un ambiente de habla inglesa. El MCER tiene una escala de seis niveles de inglés, estos niveles se agrupan en tres bloques, como se presenta en la Figura 2:

Figura 5

Cuadro de niveles de inglés del Marco Común Europeo.

Usuario básico	Usuario independiente	Usuario competente
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel A1 Acceso • Nivel A2 Plataforma 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel B1 Umbral • Nivel B2 Avanzado 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel C1 Dominio operativo eficaz • Nivel C2 Maestría

Fuente: British Council (s. f.).

Se explican los niveles de la siguiente manera:

Nivel A1

Nivel básico en donde los estudiantes inician con el idioma. Tienen la capacidad de comprender y utilizar expresiones cotidianas y frases sencillas sobre situaciones del día a día y necesidades inmediatas.

Nivel A2

Es un nivel básico el cual comprende expresiones y frases de uso frecuente que van más allá de sus gustos y personalidad. Puede conversar aspectos relevantes sobre sí mismo y su familia, lugares de interés, ocupaciones, entre otras. Es capaz de comunicarse en situaciones asociadas a tareas simples que requieran un intercambio sencillo y directo de información cotidiana.

Nivel B1

En este nivel el estudiante tiene capacidad de comprender ideas principales cuando el discurso es claro y se tratan asuntos cotidianos, laborales o académicos. Puede desenvolverse en la mayoría de las situaciones que se presentan durante un viaje. Puede escribir textos sencillos sobre temas conocidos o de interés personal.

Nivel B2

Los estudiantes en este nivel, comprenden las ideas principales de textos complejos, incluidos los de carácter técnico, siempre que le sean relativamente conocidos. Entienden las noticias y programas de televisión sobre temas actuales. Además, pueden usar o entender algunas expresiones populares. Es capaz de relacionarse con hablantes nativos con cierta fluidez y naturalidad.

Nivel C1

Los estudiantes que poseen un nivel C1 del MCER tienen la capacidad de comprender variedad de discursos y textos con mensajes implícitos. De igual manera, entienden escritos literarios, artículos técnicos e instrucciones largas, aunque no tengan relación con su especialidad. Saben expresarse de forma fluida y espontánea sin tener que realizar demasiado esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Además, desarrolla ideas concretas y las relaciona entre sí para emitir una conclusión. Escriben temas complejos en cartas, redacciones o informes.

Nivel C2

El estudiante se desenvuelve con soltura en cualquier situación. Puede comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye, aunque se produzca a una velocidad de hablante nativo. También entiende casi todas las formas de lengua escrita. Esto incluye textos complejos como manuales, artículos especializados, obras literarias, entre otros. Tiene capacidad de participar en cualquier conversación o debate puesto que se expresa con gran fluidez, manejando modismos y frases coloquiales. Sorteas con eficiencia y discreción, imprevistos que se le presente mientras dialoga. Escribe textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Presenta argumentos con una estructura lógica que ayuda al lector a identificar las ideas principales y recordarlas.

2.2 Antecedentes

De acuerdo con los elementos centrales de mi práctica y contexto, los descriptores que servirán como guía para la revisión de los antecedentes empíricos son:

1. Área o disciplina: inglés.

2. Población: Estudiantes de entre 12 y 13 años - Grado octavo.
3. Contexto: Colegio - Bachillerato. Aprendizaje presencial. Manejo de las herramientas tecnológicas (TIC).
4. Temática: Fortalecimiento de la lectura y la escritura.

Las investigaciones mencionadas a continuación dan muestra de algunos trabajos que se han hecho hasta la fecha sobre el tema central de este trabajo. De los trabajos en mención, los participantes, metodología y problemáticas son semejantes a los de mi propuesta, y fueron de gran utilidad en la realización de esta sistematización.

El primer trabajo que se relaciona con el tema que estoy trabajando se titula *Sistematización de la Implementación de la plataforma de Google Classroom para el desarrollo de la lectura y escritura en inglés en estudiantes del grado sexto de una Institución Educativa pública en el año 2020*, en la cual, Mancilla Paz (2021), se enfoca en la implementación del trabajo virtual con la plataforma Google Classroom, para el desarrollo de las competencias de comunicación escrita en la lengua extranjera en estudiantes de grado sexto. La autora de esta sistematización presenta dentro de sus conclusiones, que el uso de la plataforma Google classroom fue de gran utilidad pues ofrece una forma práctica de trabajo, en la que se puede adaptar otras herramientas virtuales para las actividades que desarrollan las competencias comunicativas, en ese caso, la comprensión y producción escrita. Que el uso de las TIC es de gran utilidad, pues funciona como mediadora en el proceso de aprendizaje y ofrece la oportunidad de aplicar nuevas estrategias que coadyuvan en la metodología y didáctica del inglés.

En esa misma dirección, un segundo trabajo que se relaciona con el tema de este trabajo se titula *Hacia el Fortalecimiento de la Comprensión de Lectura y la Producción Escrita*

en inglés como lengua extranjera en dos I.E.D de Bogotá. Esta investigación fue resultado de una autorreflexión de las autoras Barrantes y Ruíz (2016), respecto al bajo desempeño de los estudiantes en lectoescritura en inglés. Su objetivo o propósito fue identificar estrategias de lectoescritura en inglés, para fortalecer la comprensión de lectura y la producción escrita en el marco de un aprendizaje significativo. De esta manera, buscaron fomentar la competencia comunicativa teniendo en cuenta las experiencias, los conocimientos previos y los intereses de los estudiantes. **Para lectura seleccionaron las estrategias:** Logographic cues, Tea party, Say something, Somebody wanted but so, True/False y Asociación de títulos con párrafos. Igualmente, **para la producción escrita eligieron las estrategias:** Prewriting, Collaborative writing y Sentence combining. Para el análisis de los resultados triangularon los datos obtenidos de: formatos de planeación, diarios de campo, entrevista inicial y de cierre a dos grupos focales, grabaciones de clase y artefactos de los estudiantes.

Las autoras concluyen que no hay un conjunto determinado de estrategias que sea más exitoso que otro para desarrollar la comprensión y la producción en una lengua. Por ello, es de aclarar que las estrategias utilizadas para este estudio constituyen solo una muestra de la diversidad de técnicas que pueden ayudar a los docentes a dirigir procesos de lectoescritura. Lo importante es seleccionar las que sean pertinentes de acuerdo con el nivel de lengua y objetivos de aprendizaje que se quieran lograr (Barrantes y Ruíz, 2016, p. 63).

Por su parte, en el trabajo titulado *Las TIC, Herramientas para Incentivar la Habilidad en Lectura y Escritura, en Estudiantes del Grado Séptimo*, el cual se realizó en la Institución Educativa Técnica Francisco Pineda López de Cartagena, trata sobre los estudiantes de séptimo grado, quienes presentaban dificultades en la habilidad en lectura y escritura. Desde el inicio de este proyecto, Herrera Rodríguez et al. (2022), trabajaron aplicaciones como Google Drive, Blogger, y finalmente flipsnack donde se evidencia el resultado final del proyecto de investigación desarrollado. Dicho proyecto fue una revista digital de forma colaborativa

utilizando la aplicación de flipsnack, recopilando las actividades que los estudiantes desarrollaron durante el proceso del diseño de actividades orientadas a mejorar las dificultades lecto-escritoras identificadas en el diagnóstico, a través de herramientas TIC como: Google Drive y Blogger.

El objetivo de su proyecto de investigación fue contribuir en el desarrollo de la habilidad en lectura y escritura utilizando algunas herramientas digitales, para que de este modo el aprendizaje en los estudiantes fuera más significativo. Lo que hicieron fue diseñar actividades de aula enfocadas a la utilización de las TIC, a través de diferentes aplicaciones digitales, durante este proceso se trabajó la gramática, ortografía, cohesión, coherencia, producción textual con el objetivo de mejorar y fortalecer las habilidades comunicativas (lectoescritura).

Dentro de las conclusiones presentadas, pudieron concluir, comprobar y corroborar con los análisis estadísticos de las pruebas, que mejoraron los resultados con el uso de las TIC como estrategia para fortalecer la habilidad en lectura y escritura desarrollando las diferentes actividades que se aplicaron. Además del impacto positivo que tuvieron las herramientas TIC utilizadas en el trabajo colaborativo, que es parte del modelo de la institución en mención (Herrera Rodríguez et al., 2022).

Es importante resaltar también el trabajo titulado *Ambiente de Aprendizaje Enriquecido con TIC para el Fortalecimiento de la Habilidad de Comprensión de Lectura en inglés*. Este es un estudio de caso que se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Nydia Quintero de Turbay I.E.D, con estudiantes del grado once de la jornada de la tarde, que presentaban bajo nivel de desempeño en los resultados de las pruebas saber 11, en noviembre de 2016.

En este trabajo, Sua Moya (2020) abordó el aporte de un ambiente de aprendizaje enriquecido con las TIC (Reading in English for Life) en el fortalecimiento de la habilidad de comprensión lectora en inglés en estudiantes de grado once.

En este trabajo se implementaron las TIC por medio de un AA (Ambiente de Aprendizaje) llamado "Reading in English for Life", que consistió en la planeación e implementación de 5 sesiones presenciales mediadas con recursos TIC alojados en un sitio web diseñado en la plataforma de WIX. La necesidad que plantea la autora es el bajo desempeño que se refleja en los resultados de la prueba saber 11 del año 2015, que ha posicionado a los estudiantes en un nivel A1. Debido a esto, consideraron pertinente diseñar y planear un plan de mejoramiento que permitiera a los estudiantes avanzar hacia un nivel superior B1. Adicional al resultado de las pruebas saber 11, se hizo una prueba diagnóstica a los participantes, y los resultados evidenciaron el bajo desempeño de la comprensión lectora.

Como conclusión se evidenció que el ambiente de aprendizaje apoyado con recursos TIC, contribuyó positivamente en el fortalecimiento de la habilidad de comprensión de lectura en inglés al posibilitar a los participantes la apropiación de estrategias de lectura y su aplicación efectiva (Sua Moya, 2020).

Por último, hay otra investigación que cabe resaltar, en el trabajo titulado *Fortalecimiento de las habilidades de escritura y la lectura del idioma Inglés a través de estrategias lúdico-didácticas durante la pandemia COVID-19 en los estudiantes del grado quinto del Centro Educativo Rural Arroyo de Arena del municipio de Pueblo Nuevo- Córdoba*, proyecto que Navarro Martínez et al. (2021), realizaron con el propósito de fortalecer las habilidades de lectura y escritura del idioma inglés durante el tiempo de la pandemia, utilizando estrategias lúdicas prácticas en los estudiantes de quinto grado del Centro Educativo Rural Arroyo de Arena del municipio de Pueblo Nuevo- Córdoba. Lo que hicieron las autoras fue un estudio cualitativo y cuantitativo paralelamente y un análisis más preciso de las competencias básicas de la lectura y la escritura de los estudiantes de quinto grado, para validar estrategias en pro de fortalecer dichas habilidades y fomentar mejores resultados en diferentes pruebas,

además, de plantear el OVA propio de la institución y que pudiera ser parte del PEI como plan de mejoramiento a la calidad educativa rural.

Las autoras presentan como resultados esperados los siguientes:

-Fortalecer las competencias /o habilidades de escritura y lectura del total de los estudiantes del grado quinto, con el fin de obtener mejores resultados en las pruebas saber y en las mismas internas en la institución.

-Institucionalizar el objeto virtual de aprendizaje: OVA que se empleará para el fortalecimiento de las habilidades e incluirlo en el PEI de la institución.

-Propender un aprendizaje significativo de los estudiantes y al mismo tiempo prepararlos para afrontar pruebas nacionales estandarizadas e internacionales.

-Institucionalizar la prueba diagnóstica para el grado quinto (Navarro Martínez et al., 2021, p. 48).

Finalmente, es importante mencionar que esta investigación es de gran interés hacia mi trabajo de grado, pues en ambos casos, se busca el mismo objetivo, el cual es fortalecer las habilidades de lectura y escritura en la asignatura de inglés, para mejorar el rendimiento de los estudiantes y así, sus resultados en diversos tipos de pruebas. Un dato interesante es que este trabajo busca estrategias desde la lúdica, implementando un OVA (usando las TIC), y mi trabajo busca estrategias aliadas a las TIC, teniendo en común el mismo resultado esperado. Además, en este trabajo se están evaluando a los estudiantes y sus competencias básicas para implementar actividades o estrategias en pro de mejora; mientras que, en mi sistematización, estoy aplicando y analizando una secuencia didáctica aplicada a partir de una prueba diagnóstica, y de unos resultados del rendimiento de los estudiantes en la asignatura de inglés.

2.3 Marco Teórico

Esta sistematización presenta estrategias dinámicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, y resulta novedosa para el contexto educativo y profesional de los estudiantes. La estructura de este trabajo se sustenta con los enfoques conductista y constructivista, que se integran con las TIC, que buscan lograr no solo el fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés, sino también para desarrollar las competencias del siglo XXI. Los principales conceptos que sustentan este trabajo son:

I. Procesos de Enseñanza – Aprendizaje del inglés:

- Enfoques conductista y constructivista en la enseñanza del inglés.
- Metacognición.
- Aprendizaje Colaborativo.
- Aprendizaje Autónomo.
- Evaluación de aprendizajes.

II. Desarrollo de actividades didácticas de la competencia comunicativa en inglés.

- Comprensión de lectura en inglés.
- Producción escrita en inglés.

III. Integración de las TIC:

- Modelo SAMR.
- Ventajas y desventajas del uso de las TIC en la enseñanza del inglés.

I. Procesos de Enseñanza – Aprendizaje del inglés:

▪ *Enfoques conductista y constructivista en la enseñanza del inglés*

En el presente trabajo, que se enfoca en la aplicación de herramientas TIC en el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en la enseñanza del inglés, se implementaron diferentes enfoques en diferentes partes de la experiencia de aprendizaje, como lo son el conductismo y el constructivismo. Cada enfoque con elementos valiosos para la adquisición de una segunda lengua.

Según Luna y Argudín (2007), el Conductismo habla de un proceso de Enseñanza - aprendizaje condicionado por la relación que existe entre la respuesta y el estímulo que la ocasiona. En este texto se cita a Pavlov, quien menciona la conducta determinada que consiste en el condicionamiento clásico donde relaciona el estímulo adecuado con la obtención de la respuesta deseada, y el condicionamiento instrumental y operante, refiriéndose a la consolidación de la respuesta según un estímulo, buscando los reforzadores necesarios. En concordancia, según las autoras, Skinner habla sobre la teoría del refuerzo, donde se aumenta esa relación estímulo-respuesta al obtener un refuerzo positivo, que es brindar al estudiante un premio o recompensa, con el fin de modificar la conducta del estudiante. Se menciona también el refuerzo negativo por medio de castigos -como sacar a los estudiantes de clase (Luna y Argudín, 2007).

De acuerdo con mi experiencia en el aula, hay un proceso tradicional en el conductismo que aún funciona y motiva a los estudiantes, este se relaciona con brindar estímulos y obtener respuestas. Se trata de implementar el comportamiento observable y medible (Oviedo y Castillo, 2007), donde se aplicaron diferentes herramientas TIC para lectura como en liveworksheets, Mr. Nussbaum, formularios de Google, que ofrecen prácticas de lectura y escritura con una calificación y retroalimentación inmediata durante los ejercicios. Para mejorar

sus habilidades de lectura y escritura en inglés, los estudiantes participaron en trabajo autónomo que contenía actividades de práctica basadas en repetición y refuerzo, lo que les permitió, en su mayoría, que planificaran su trabajo, se organizaran y regularan su conducta (Universidad Internacional de La Rioja [UNIR], 2021, párr. 18). Además, dentro del laboratorio de inglés, se implementaron actividades lúdicas y algunos juegos de vocabulario con las TIC para estimular una respuesta de los estudiantes, en este caso su participación.

Por otro lado, el Constructivismo, es un enfoque que se centra en los estudiantes, en sus experiencias previas, y en el conocimiento nuevo que adquiere. Dicho conocimiento se produce cuando hay una interacción con el objeto del conocimiento, con otros, cuando es significativo para el sujeto (Restrepo, 2017). De acuerdo a Mantilla (2020), para Vygotsky, el conocimiento no se aprende, sino que se construye por la interacción social y colaborativa con relación a su entorno, en contextos que resultan significativos.

La teoría constructivista de Vygotsky resalta la importancia de la interacción social y la construcción colectiva del conocimiento durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Vygotsky (1978), el aprendizaje no se limita a un acto individual, sino que se manifiesta como un fenómeno social en el cual los individuos atribuyen significados a través de la interacción con aquellos más experimentados. El concepto central de la "zona de desarrollo próximo" (ZDP), según la teoría Vygotskiana, indica el espacio entre lo que un estudiante puede realizar de manera independiente y lo que puede lograr con la orientación de un instructor o compañero más competente. Esta perspectiva subraya la importancia de las interacciones colaborativas y el respaldo social en el progreso cognitivo de los estudiantes (Vygotsky, 1978). En términos prácticos, la aplicación del constructivismo de Vygotsky sugiere estrategias pedagógicas centradas en la colaboración, el diálogo y el andamiaje, creando un entorno de aprendizaje que estimula la construcción activa de conocimiento mediante la interacción social.

En resumen, el enfoque constructivista sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el cual los estudiantes construyen su conocimiento a través de la interacción con su entorno y la reflexión sobre sus propias experiencias. Según este enfoque, el aprendizaje es un proceso dinámico e interactivo en el que la mente interpreta y reinterpreta la información externa (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011). Este método también se utilizó en la experiencia de aprendizaje, ya que en la enseñanza de inglés se emplearon las TIC como herramientas de aprendizaje y trabajo colaborativo. Para mejorar su escritura en inglés, los estudiantes utilizaron recursos en línea como foros de discusión en Moodle y plataformas de aprendizaje en línea como Padlet. Además, participaron en proyectos en los que debieron trabajar juntos para escribir textos e historias en inglés, lo que les permitió interactuar con sus compañeros. La implementación del modelo SAMR de Puentedura en una de las actividades y la aplicación de la metacognición en la misma, son algunas de las estrategias constructivistas utilizadas durante la experiencia de aprendizaje.

- ***Metacognición***

El concepto de metacognición se empleó para describir la capacidad de las personas de supervisar, controlar y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento. Según Flavell, la metacognición implica poseer conocimiento y conciencia acerca de cómo pensamos, lo que sabemos y cómo abordamos las tareas cognitivas.

La metacognición les da a los estudiantes la capacidad de tomar el control de su propio aprendizaje. Los estudiantes pueden adoptar un enfoque más activo y autónomo hacia su educación al comprender cómo aprenden y qué estrategias funcionan mejor para ellos (Ríos Reyes, 2023).

La metacognición es una parte importante del desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico. Los estudiantes pueden evaluar la validez de sus propias ideas, identificar

posibles errores o sesgos y encontrar soluciones creativas a los problemas al reflexionar sobre sus procesos de pensamiento.

Además, a través de esta habilidad metacognitiva, los estudiantes pueden desarrollar estrategias efectivas para adquirir, comprender y utilizar el idioma inglés de manera más reflexiva y autónoma (Flavell, 1979). Algunas de las estrategias metacognitivas que favorecen el aprendizaje del inglés son:

-La planificación: Esto implica establecer objetivos claros para el aprendizaje, organizar de manera efectiva el tiempo de estudio y elegir materiales adecuados para practicar habilidades específicas, como la comprensión auditiva o la expresión escrita (Oxford, 2011).

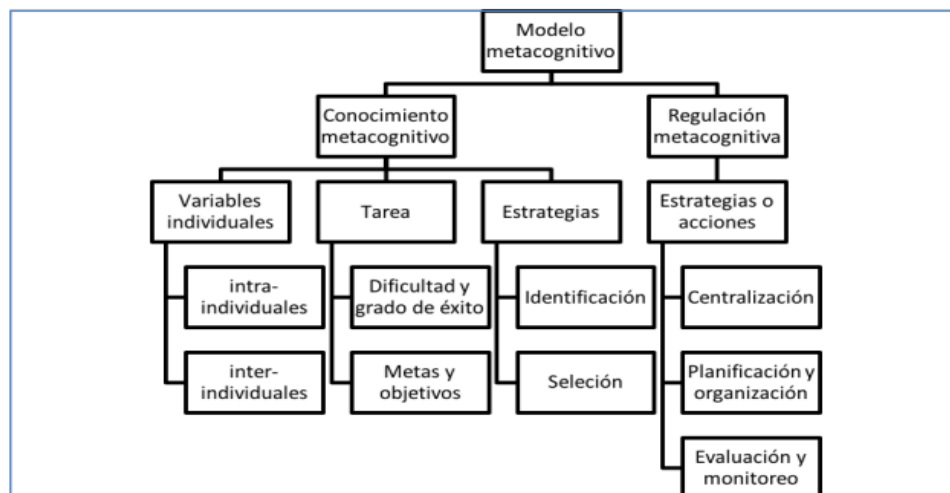
-Monitoreo: Los estudiantes pueden usar la autorreflexión para monitorear su propio progreso en el aprendizaje del inglés (Vandergrift, 2007).

-Autoevaluación: La metacognición incluye la capacidad de los estudiantes para evaluarse a sí mismos en términos de su desempeño y comprensión del inglés (Zimmerman, 2002).

Otras estrategias del modelo metacognitivo de Flavell (como se citó en Bonilla Traña y Díaz Larenas, 2018), se pueden apreciar en la Figura 6, a continuación:

Figura 6

Modelo metacognitivo de Flavell (1979), O'malley and Chamot (1990) y Oxford (1990) según se cita en Bonilla Traña y Díaz Larenas (2018).



Fuente: Bonilla Traña y Díaz Larenas (2018).

▪ **Aprendizaje Colaborativo**

Por trabajo colaborativo se entiende una estrategia de aprendizaje en la cual los estudiantes trabajan juntos para lograr un objetivo en común. Aquí, los miembros del grupo interactúan y trabajan juntos para resolver problemas, resolver ideas y completar tareas. Además, se promueve el aprendizaje activo, la construcción social del conocimiento y el desarrollo de habilidades como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la negociación (Johnson y Johnson, 1989; Dillenbourg, 1999).

Esta estrategia metodológica en el aula de inglés ha ganado reconocimiento como “una estrategia efectiva para mejorar la comprensión de la lectura y la producción escrita”, pues crea un ambiente enriquecedor donde los estudiantes interactúan y trabajan juntos, lo que fomenta el pensamiento crítico, la creación de significado y el desarrollo de las habilidades comunicativas. El trabajo colaborativo en la enseñanza del inglés, particularmente en lo que respecta a la comprensión de la lectura y la producción escrita es muy importante.

Primero, los estudiantes pueden compartir y discutir sus ideas de textos e historias, pueden construir conjuntamente significados, pueden hacer inferencias, resolver problemas y debatir, colaborando entre ellos. Segundo, promueve el aprendizaje activo de los estudiantes, obteniendo no sólo beneficios académicos, sino también, sociales, su motivación, su autoestima, autorregulación, y su autonomía (Guerra Santana et al., 2019, p. 271).

En esa misma línea, también beneficia a la producción escrita en inglés al brindar a los estudiantes oportunidades para revisar y editar sus textos de manera conjunta. A través de la retroalimentación entre pares, los estudiantes pueden mejorar su escritura, desarrollar habilidades de edición y ampliar su vocabulario y gramática (Storch y Wigglesworth, 2007).

Finalmente, y cómo fue mencionado en el apartado del constructivismo, Vygotsky habla de la ZDP, que señala el espacio entre lo que un estudiante puede hacer de manera independiente y lo que puede lograr con la guía de un instructor o compañero más competente. Sugiriendo estrategias pedagógicas centradas en la colaboración, el diálogo y la scaffolding, fomentando así un ambiente de aprendizaje que estimula la construcción activa de conocimiento mediante la interacción social. (Vygotsky, 1978)

- ***Aprendizaje Autónomo***

Como parte de las actividades de fortalecimiento de la lectura y la escritura planteadas en esta sistematización, encontramos el trabajo autónomo que realizaron los estudiantes en las plataformas propuestas. El trabajo autónomo consiste en ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad para aprender por sí mismos ofreciéndoles actividades de aprendizaje adicionales a las que ya están participando en la clase.

¿Cuál es su propósito?

Se usa para fomentar en los estudiantes la capacidad de liderar, controlar y evaluar la forma en que aprenden. Aquí, el estudiante investiga, analiza, consulta fuentes, organiza materiales, sintetiza conceptos y elabora informes sin depender directamente del maestro.

Es una manera de introducir al estudiante en el enfoque de educación permanente, que implica estudiar durante toda la vida profesional.

En el aprendizaje autónomo debe haber una guía del docente proporcionando el material de estudio, pero es el estudiante quien elabora el trabajo para lograr los objetivos propuestos, ganando autonomía, responsabilidad e independencia (Jabif, 2007, según se cita en Universidad ORT Uruguay, s. f.).

El trabajo autónomo es crucial para la enseñanza-aprendizaje del inglés, particularmente para la comprensión de la lectura y la producción escrita, pues fomenta la práctica independiente, la autorregulación y el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en inglés al permitir a los estudiantes asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

De igual manera, es fundamental para la comprensión de la lectura, ya que permite a los estudiantes ejercitar su comprensión lectora a su propio ritmo. Los estudiantes mejoran su comprensión y análisis de textos en inglés al leer textos auténticos, realizar ejercicios de comprensión y crear estrategias de lectura (Anderson, 1999).

Asimismo, es significativo en la producción escrita, porque el trabajo autónomo permite a los estudiantes explorar su creatividad, practicar la expresión escrita de manera independiente y mejorar su competencia en el lenguaje inglés. Los estudiantes desarrollan

habilidades de organización, coherencia y corrección al asumir la responsabilidad de sus propios textos (Hyland, 2003).

- ***Evaluación de los aprendizajes***

La evaluación de aprendizajes en la enseñanza de inglés es un elemento crucial para medir el avance de los estudiantes y evaluar la eficacia de las estrategias de enseñanza utilizadas. Es posible llevar a cabo esta evaluación utilizando una variedad de herramientas y métodos para obtener una visión completa del desarrollo lingüístico y comunicativo de los estudiantes. Pruebas escritas y orales, exámenes estandarizados, proyectos prácticos, autoevaluaciones y evaluaciones entre pares son algunos de estos métodos.

En concordancia con lo anterior, Biggs y Tang (2007) hablaron sobre la evaluación como un proceso de recopilación y análisis de evidencias para determinar el nivel de logro de los estudiantes respecto a los objetivos propuestos. Tiene en cuenta la medición y valoración de los conocimientos y competencias adquiridas. Esta incluye diferentes técnicas y enfoques, como la retroalimentación, las rúbricas, proyectos, observaciones, entre otros (Biggs y Tang, 2007; Black y Wiliam, 2009).

La evaluación es formativa y sumativa. La formativa es particularmente útil para monitorear el progreso en el tiempo, identificar áreas de mejora y adaptar el plan de enseñanza según las necesidades individuales de los estudiantes (Gardner, 2018). Además, se utilizan rúbricas y listas de cotejo para evaluar habilidades específicas como expresión escrita y competencia gramatical (Weigle, 2002). Siendo este tipo de evaluaciones formativas y auténticas, significativas para el aprendizaje continuo (Biggs y Tang, 2007; Black y Wiliam, 2009).

Gardner destaca la importancia del proceso de evaluación en el sistema educativo porque permite identificar las deficiencias u obstáculos de los estudiantes y los que pueden tener en el futuro. A través de la evaluación, podemos sugerir caminos hacia los objetivos educativos. Además, menciona que, aunque las pruebas estandarizadas pueden revelar solo una pequeña parte de las habilidades intelectuales de los estudiantes, son esenciales para la evaluación. Por último, menciona la importancia de evaluar no solo un tipo de inteligencia, sino también la habilidad individual para crear productos o resolver problemas (Gardner, 2005).

En el momento uno, de diagnóstico, en la experiencia de aprendizaje, se aplicó una prueba estandarizada de la Universidad de Cambridge, llamada prueba KET; además, en el transcurso de la misma, se aplicaron ambos tipos de evaluaciones. Tanto el formativo, a través del monitoreo y observación (metacognición), listas de chequeo, entre otras; como el sumativo a través de diferentes actividades evaluativas que tuvieron el apoyo de listas de chequeo y rúbricas, lo que facilitó que se realizara una retroalimentación clara y oportuna a los estudiantes.

Un factor importante en la evaluación del aprendizaje del inglés también es el uso de la tecnología (TIC), que ha venido tomando fuerza actualmente. A través de estas herramientas, se facilita el proceso de evaluación y se vuelve más práctico, pues el uso de la tecnología permite utilizar nuevos datos tanto para el diseño de las pruebas, como para obtener las puntuaciones de esta (Suárez-Álvarez et al., 2021). Un ejemplo es en las pruebas informatizadas, donde el uso de datos de proceso es particularmente útil cuando se evalúan las competencias que requieren tareas interactivas y el uso de tecnología. Si hablamos de la evaluación de la competencia lectora, los estudiantes deben utilizar las TIC, para acceder a textos a través de buscadores, usar enlaces y pestañas, procesar información de múltiples fuentes, y evaluar la calidad de las fuentes. Todos estos datos de proceso, más precisamente las secuencias de acciones que realizaron los estudiantes durante la prueba o ejercicio,

permiten que se identifiquen las estrategias de navegación utilizadas por los estudiantes cuando interactúan con textos en un entorno digital (Suárez-Álvarez et al., 2021, pp. 37-39).

Teniendo en cuenta de que esta experiencia de aprendizaje se realizó en el espacio del laboratorio de inglés, haciendo uso de herramientas TIC dentro de las actividades propuestas, podemos afirmar que estas facilitaron que las actividades que anteriormente se realizaban de manera tradicional dentro del aula, ahora se aplicaran de una manera innovadora y dinámica, que a su vez, les permitió a los estudiantes recibir una retroalimentación inmediata, en donde pudieron observar que aspectos estaban claros y que aspectos necesitaban ser reforzados.

Por último, pero no menos importante, la evaluación de la enseñanza del inglés es una estrategia fundamental para potenciar la calidad educativa y promover el desarrollo lingüístico de los estudiantes. Los docentes pueden garantizar que los estudiantes alcancen un nivel óptimo de competencia en inglés al utilizar enfoques diversos y adecuados a cada contexto.

II. Desarrollo de actividades didácticas de la Competencia comunicativa en inglés

De acuerdo a los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional (2006), las competencias son el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones en un contexto determinado. Se espera que el inglés desarrolle habilidades de comunicación. Esta competencia comunicativa incluye a las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática; las cuales no se pueden trabajar separadamente por que cubre un saber-hacer flexible, que supone la capacidad para usar dos conocimientos acerca de la lengua en situaciones diferentes, tanto en la vida académica de los estudiantes, como en su vida personal y profesional; habla también que cuando los estudiantes desarrollan esta competencia, pues están desarrollando conocimiento del mundo, de sus habilidades sociales y diferentes aspectos culturales. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Asimismo, para Canale y Swain (1980), la competencia comunicativa se refiere a los conjuntos fundamentales de conocimientos y habilidades necesarios para comunicarse, como el conocimiento léxico y la capacidad para utilizar las convenciones sociolingüísticas de una lengua específica, queriendo decir, que desarrollar la competencia comunicativa es tener ese conocimiento, pero saberlo utilizar cuando se participa en una comunicación real. De ahí la importancia de trabajar dicha competencia en esta experiencia de aprendizaje fortaleciéndolas principalmente haciendo uso de la tecnología (Cervantes, s. f.).

Específicamente, la comprensión de lectura y producción escrita son dos habilidades fundamentales en el desarrollo de la competencia comunicativa de una segunda lengua, en este caso, inglés. Dichas habilidades permiten a los estudiantes entender textos escritos en inglés y expresar sus ideas de manera efectiva por escrito. Es por esto por lo que el diseño de actividades que promuevan la mejora de la lectura y de la escritura, es esencial en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Es importante utilizar estrategias que fomenten la comprensión de lectura y la producción escrita en inglés, además de que deben estar diseñadas de forma que incentiven la participación de los estudiantes, promoviendo la práctica de habilidades lingüísticas en contextos reales. Pues como dice Cassany en entrevista con Andrade y Coral (2015), si los niños son capaces de decodificar las habilidades para comprender un instrumento, entonces sentirán interés por la lectura y escritura, y lo verán como algo en su vida que los llevará a crecer y a desarrollarse (párr. 16).

Es significativo, por lo tanto, plantear situaciones funcionales que ayuden a desarrollar la lectura y la escritura dentro del salón de clase. De acuerdo con Molinari y Corral (2008, como se citó en Maco y Contreras, 2013, pp. 68-69), el saber leer o escribir no se trata solo de saber

el sistema alfabético de escritura, por el contrario, alfabetizar se trata de su uso adecuado frente a distintos entornos o desafíos de la sociedad.

Por otro lado, cabe resaltar que el uso de recursos tecnológicos puede enriquecer las actividades de comprensión de lectura y escritura en inglés. El Blog UVM, menciona tres ventajas. Primero, interactividad, donde es posible recibir respuesta en tiempo real, además de darte retroalimentación y hasta corregirte pronunciación o escritura. Segundo, dinamismo, lo que permite al cerebro retener activamente la información; y tercero, efectividad, pues la tecnología brinda flexibilidad al aprender (Muñiz, 2022, párr. 5-7).

En esa misma línea, en el estudio de Etecé (2021), las herramientas digitales, como los programas de procesamiento de texto con funciones de corrección ortográfica y gramatical, pueden facilitar la práctica y mejora de la escritura en inglés. En su trabajo de grado sobre la influencia de medios digitales, Hernández y Hernández (2021) citando a Poole (1999), mencionan que genera en los estudiantes una actitud más positiva frente al aprendizaje de la escritura; mejora también la fluidez y calidad de los textos producidos; mejora el interés de los estudiantes por los textos que escriben, los motiva más, y los hace más conscientes a los errores ortográficos; por último, hace que los estudiantes muestran una clara preferencia por el procesador de texto como herramienta para escribir, en comparación con el papel y el bolígrafo.

Asimismo, el acceso a plataformas en línea con textos auténticos y actividades interactivas puede fomentar, facilitar y dinamizar la comprensión de lectura y escritura de los estudiantes (Hernández y Hernández, 2021, p. 16).

- ***Comprensión de Lectura en inglés***

La lectura se define como un ejercicio que activa los procesos mentales de comprensión, en donde comprender un texto, interpretarlo y poder usarlo en contexto es una condición fundamental para el aspecto académico, así como para el desarrollo profesional y personal (Solé, 1987). Habla de un modelo interactivo de lectura y menciona dos procesamientos importantes. El bottom-up, que es responsable de que los lectores presten atención a la información que no está relacionada con sus expectativas sobre el texto, y el top-down, que es responsable de que los lectores presten atención a la información que está relacionada con sus hipótesis. La interacción entre ambos procesamientos permite que los lectores comprendan el texto. Además, destaca que el lector es "un procesador activo de la información que contiene el texto", ya que utiliza sus conocimientos o experiencias previas para integrar la nueva información que se encuentra en el texto que está leyendo (Solé, 1987).

En esa línea, la habilidad de comprender lecturas en inglés es esencial para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. La capacidad de interpretar y evaluar textos escritos en inglés es esencial para el desarrollo personal y la interacción social. Esta habilidad ayuda significativamente al desarrollo integral de una persona al fomentar la reflexión, el análisis, el esfuerzo y la concentración. Como afirma el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de España (MECD, 2000, citado en Castro, 2017), la importancia de leer va mucho más allá de lo académico, pues es un instrumento de crecimiento personal y social de los individuos, por lo tanto, debería ser incluido y ser prioridad en todos los sistemas educativos.

Por otro lado, la comprensión de lectura implica no solo decodificar palabras y frases, sino también comprender el significado, las ideas principales, los detalles, las inferencias y las conexiones entre distintas partes del texto. Cassany, mencionó que la lectura no sólo consiste en estos procesos mencionados anteriormente, sino que, además, podemos encontrar un

aspecto sociocultural, lo que hace que el proceso de lectura cambie, pues depende de los contextos culturales en donde se desempeñe el lector (Cassany 2006, como se citó en Calero y Gutiérrez, 2018). En esa misma línea, Delgado (2013), citando a Cassany (2009), afirma que "Comprender requiere construir el contenido, pero también descubrir el punto de vista o los valores subyacentes (la ideología)" (párr. 1).

Es bien conocido que la lectura es una parte importante del aprendizaje de una segunda lengua (L2), ya que ayuda a desarrollar las habilidades lingüísticas. Como lo afirma Cassany, "Leer es comprender", lo que significa que los lectores construyen nuevos significados del texto leído a partir de lo que ya saben (Cassany, Luna, Sanz, citados en Calero y Gutiérrez, 2018).

Por un lado, para Cassany (2009), entender un texto contiene tres perspectivas: la lingüística, psicolingüística y sociocultural. Él habla de que la lingüística se refiere a la decodificación de códigos literales. La psicolingüística se refiere a la capacidad que se tiene para deducir inferencias o información implícita en los textos. Y la sociocultural, tiene que ver como se relacionan los significados con el entorno y la parte social de cada entorno o lugar (Flores, 2019). Por otro lado, para Solé, la comprensión de lectura ocurre cuando el lector entiende e interpreta lo que lee, sigue aprendiendo a medida que la lectura le va informando, permitiéndole que se acerque al significado de un autor, y así, poder formar su propia opinión sobre determinados aspectos (Solé, 1987).

Cassany, Luna y Sanz (2003), hablan de que el lector debe tener la capacidad de comprender, recordar, analizar, y emitir juicios sobre un texto, además de poder expresar con sus propias palabras la idea de lo que está leyendo. Mencionan también cinco grados de dominio de la lectura, los cuales incluyen decodificar, comprender, retener, analizar, y valorar. Estos niveles de lectura se pueden ir alcanzando a medida que se van trabajando, y a través de diferentes vías. Cassany en el 2012 también habló sobre la lectura inferencial, literal y

crítica, que son los niveles que se pretenden fortalecer a través de esta experiencia de aprendizaje utilizando diversas herramientas TIC. (Hermosillo & González, 2018)

En esta misma línea, Bassols y Torrent (2003, como se citó en Flores, 2019), hablan sobre la competencia comunicativa, y que ésta, se fundamenta en la capacidad para concebir los textos apropiados a las diversas actividades sociales de las que hace parte. También mencionan que

Argumentar eficazmente sobre un punto de vista, relatar una historia que despierte interés, describir con vigor personas, cosas o ambientes, hacer inteligible una materia oscura o compleja, participar activamente en una conversación, requiere seleccionar los elementos lingüísticos y las pautas discursivas que mejor sirven para cada finalidad. (Bassols y Torrent, 2003, como se citó en Flores, 2019, p. 289)

Dentro de esta sistematización, se abordaron actividades que fomentan la comprensión de lectura tanto literal como inferencial, por lo que se hace necesario sustentar estos niveles de comprensión de lectura. De acuerdo con Gordillo Alfonso y Flórez (2009), existen varios niveles de comprensión lectora. El nivel literal, el nivel inferencial, y el nivel crítico. Niveles de los cuales también habló Cassany en el 2012 (Hermosillo & González, 2018).

1. El nivel literal incluye todo lo explícito relacionado con el texto. Es un nivel inicial que permite al lector avanzar a niveles superiores. El lector puede reconocer las frases y palabras clave que se encuentran dentro de un texto en este caso. Por lo tanto, el lector se concentra en las ideas e información explícitas expresadas en el texto por evocación o reconocimiento de acciones. Aquí se trabajan los siguientes aspectos: identificar detalles, precisar el espacio, el tiempo, los personajes, secuenciar sucesos, captar el significado de palabras y oraciones, recordar pasajes y detalles del texto, entre otros.

2. El nivel inferencial consiste en buscar información implícita en el texto que se lee. En este caso, se busca el significado entre las líneas, ya que el autor hace suposiciones, llega a conclusiones y extrae lo que está implícito. Este nivel incluye las acciones siguientes:

-Solicitar información adicional que podría haber sido incluida en el texto.

-Incorporar ideas principales que no se mencionan explícitamente en el texto.

Inferir secuencias de acciones; inferir situaciones causa-efecto, permitiendo al lector formular hipótesis y llegar a conclusiones.

Predicciones de sucesos; interpretación de lenguaje figurativo, entre otras tareas, según Gordillo Alfonso y Flórez (2009).

3. En el nivel crítico, el lector tiene la capacidad de emitir juicios sobre el texto que ha leído, aunque debe proporcionar los argumentos pertinentes para tomar decisiones. La formación del lector, sus opiniones y sus conocimientos previos juegan un papel en este nivel.

Es importante que los estudiantes aprendan a juzgar el contenido de un texto, diferenciar una acción de una opinión, comprender sentidos implícitos, analizar la intención del autor, entre otras habilidades en este nivel.

En ese orden de ideas, durante el transcurso de esta sistematización, se enfocaron las actividades hacia el fortalecimiento de los dos primeros niveles principalmente por motivos de tiempo. Cabe mencionar, sin embargo, que, dentro de la clase de inglés, en otros espacios, generalmente como actividad complementaria, se manejó el nivel crítico, a través de lecturas, debates y mesas redondas con los estudiantes, que finalizaron siendo aplicados dentro de

otros proyectos durante el año lectivo, como lo fue la participación en el Modelo ONU en inglés dentro de la institución.

- ***Producción Escrita en inglés***

La producción escrita es un aspecto fundamental en la adquisición de este idioma, pues permite a los estudiantes, desarrollar y expresar sus ideas de manera efectiva a través de textos escritos. La teoría de la producción escrita destaca la importancia de adquirir habilidades lingüísticas, un conocimiento de géneros textuales, una conciencia del proceso de escritura y estrategias de revisión.

En su obra "Describir el escribir", Cassany aborda la importancia de poseer un sólido conocimiento del código escrito y de emplear diversas estrategias para perfeccionar la redacción. Según el autor, el código escrito engloba aspectos como la gramática (ortografía, deletreo), los mecanismos de cohesión textual (puntuación, enlaces, referencias) y la coherencia del texto, entre otros elementos. Cassany sostiene que aquel que domina estas características ejerce un control efectivo sobre el código escrito. Dentro de las estrategias recomendadas se encuentra la conciencia del contexto comunicativo, la capacidad de generar y organizar ideas sobre el tema para planificar la escritura. Asimismo, destaca la importancia de redactar varios borradores, revisar, corregir y reescribir múltiples veces. En este proceso, la revisión constante, la relectura y el repaso de lo escrito son prácticas fundamentales para alcanzar una versión definitiva (Cassany, 1987).

La producción escrita conlleva a un proceso mental complejo que compromete una serie de etapas como son "la planificación, la redacción, y la revisión". En la planificación lo que se hace es generar las ideas y organizar la estructura. En la redacción, se modifican las ideas en oraciones y párrafos coherentes. Y en la revisión, es la parte donde se realizan cambios y mejoras en la forma del texto (Flower y Hayes, 1981). En concordancia con lo anterior,

Cassany (1998), menciona a los procesos propuestos de planificar, traducir y revisar, pero en términos tradicionales que son “preescritura, escritura, y reescritura” (p. 36). Estas etapas representan diferentes momentos y actividades en el proceso de generación y mejora del texto escrito (Arias, 2013).

Además, según Bereiter y Scardamalia (1987, como se citó en Arias, 2013), la producción escrita implica la creación de texto y la autorregulación del proceso de escritura. Los estudiantes deben ser conscientes de sus propias habilidades y conocimientos lingüísticos, así como de las técnicas que pueden usar para mejorar su escritura. Ya en el año 1992, estos mismos autores hacen una propuesta con dos modelos: el de “*decir el conocimiento*” y otro el de “*transformar el conocimiento*”. El primer modelo implica que el autor recupera datos de su memoria y crea un texto que es una transcripción casi literal de esos datos. El segundo modelo incorpora al primero como parte del proceso y utiliza el espacio del problema retórico y conceptual para generar nuevo conocimiento, que conduce a la creación de texto (Arias, 2013).

En esta sistematización, se propusieron diferentes actividades tanto individuales como colaborativas, en pro de desarrollar y fortalecer estas etapas de la escritura en los estudiantes, por medio de herramientas TIC como Padlet y los foros en Moodle, siguiendo el modelo de Cassany. Los estudiantes debían de realizar una preescritura, una escritura y una reescritura, para realizar un proceso más completo, al tiempo que se hacía un monitoreo del mismo.

III. Integración de las TIC en la enseñanza del inglés

La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza del inglés se refiere al uso estratégico de instrumentos digitales para mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua inglesa. Esto incluye el uso de aplicaciones, plataformas en línea, recursos multimedia y herramientas de comunicación para promover la

adquisición de habilidades lingüísticas y el progreso o avance de la competencia comunicativa en inglés (Warschauer, 2006; Levy, 2009).

En el mundo actual, es crucial que todos estemos a la vanguardia con la tecnología, siendo esta una aliada en diferentes campos, en este caso en la adquisición de una segunda lengua. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009, como se citó en Castellanos, 2015) menciona que las TIC por sí solas no representan un cambio importante, sin un mejoramiento o cambio de la metodología, o la formación de los docentes en su uso pedagógico.

En ese orden de ideas, el uso de las TIC en el aula junto a una capacitación de docentes sobre su uso, generan un cambio, pues de esta manera hace que los estudiantes mejoren su desempeño, se promueva el trabajo colaborativo, fomente la accesibilidad y aumente el desempeño laboral (UNESCO, 2009; 2011, citado en Castellanos, 2015).

Por otro lado, según un documento sobre tecnologías de información y comunicaciones (TIC)- *Una Llave Maestra* del MEN, los roles que desempeñan los estudiantes y los profesores en el proceso de aprendizaje cambian significativamente con el uso de las TIC. Los estudiantes asumen el control de su propia educación y los profesores actúan como facilitadores, colaboradores y líderes del proceso. Es crucial entonces, teniendo en cuenta cómo avanza el mundo, la tecnología, y la educación, aprovechar las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías para acceder a la información, intercambiarla y cambiar la dirección del proceso de aprendizaje, de lo que se enseña a lo que se aprende, dando a los estudiantes una autonomía cada vez mayor.

Cabe mencionar que el uso de las TIC, según la UNESCO (2005, como se citó en Martínez, 2016, p. 16), tienen mucho que ver con la alfabetización. El tipo de alfabetización digital, dejando atrás lo tradicional. La UNESCO ha propuesto una nueva alfabetización que




involucra la lectura al buscar información en textos, la escritura al comunicarse en entornos hipermedia utilizando diferentes tipos de información y medios, y la aritmética al diseñar objetos y acciones. Es posible entonces, que se produzca una redefinición de los materiales didácticos que se van a utilizar, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Martínez, 2016).

LA UNESCO habla de dos focos de atención referentes a las TIC en la educación: El primero que tiene que ver con las nuevas prácticas educativas, pues las hace más pertinentes y eficaces, fortaleciendo el rol de los docentes en cuanto a ser facilitadores y potenciar las experiencias de aprendizaje, mejorando las clases tradicionales. El segundo foco es referente a la evaluación de los aprendizajes, pues las TIC ofrecen diferentes tipos de seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes y del desempeño de docentes e instituciones educativas, al ofrecer herramientas poderosas que analizan los resultados de los estudiantes. Adicionalmente, menciona a las TIC como una herramienta útil para diversificar la enseñanza y el aprendizaje, y, como un medio para obtener información, acceder al conocimiento y revisar (evaluar y elegir) una variedad de fuentes. (UNESCO, 2014)

En concordancia con lo anterior, los recursos del Programa Nacional de Bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional (MEN) incluyen contenidos de apoyo para promover el aprendizaje y la enseñanza del inglés, así como recursos y herramientas didácticas que fomentan el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas en inglés (Colombia Aprende, s. f.). Entre las herramientas TIC utilizadas en la sistematización se encuentran las presentadas en la Tabla 1:

Tabla 1

Recursos para la enseñanza del inglés.

Herramienta	Descripción
<p data-bbox="203 323 542 352">Foros virtuales de Moodle</p> 	<p data-bbox="634 323 1382 590">Es una herramienta de colaboración y comunicación que facilita el intercambio de ideas de manera reflexiva, entre docentes- estudiantes, y entre los mismos estudiantes. Dentro de los usos de los foros encontramos que es un espacio de motivación a los estudiantes y a la vez, es también un espacio para aplicar la evaluación formativa y sumativa dentro del aula (Krassa y Moodle Academy, 2021).</p>
<p data-bbox="203 657 407 686">Liveworksheets</p> 	<p data-bbox="634 657 1414 957">Es una herramienta web gratuita y fácil de usar que permite que los estudiantes digitalicen sus actividades y las conviertan en interactivas para que se puedan realizar desde cualquier dispositivo electrónico. Esta plataforma brinda a los estudiantes una retroalimentación o corrección inmediata sobre su trabajo, y permite a los maestros registrar las actividades realizadas y corregidas en su correo electrónico con los datos de los estudiantes (Álvarez, 2020).</p>
<p data-bbox="203 1024 391 1054">Google Forms</p>  <p data-bbox="318 1226 456 1255">Google Forms</p>	<p data-bbox="634 1024 1409 1457">Google afirma que es una herramienta multifuncional. De forma fácil y eficiente, permite planificar eventos, enviar encuestas, hacer preguntas a tus alumnos o recopilar otro tipo de información. Además, es una herramienta educativa atractiva porque permite incluir una variedad de tipos de preguntas y ofrece una variedad de opciones para la configuración de formularios. Entre sus usos se encuentran la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, el control de sus trabajos, la creación de cuestionarios en video, la evaluación del conocimiento previo, la recopilación de recursos por parte de los estudiantes, la evaluación de las opciones y expectativas de los estudiantes, entre otros (Pérez Martínez, 2016).</p>
<p data-bbox="203 1524 396 1554">Mr. Nussbaum</p> 	<p data-bbox="634 1524 1414 1820">Es una página web que contiene recursos de aprendizaje y juegos creados por maestros para que los estudiantes de primero a sexto grado mejoren ciertas habilidades. Hay actividades de matemática, sociales, lenguajes, ciencias, entre otros. Ofrece juegos gratuitos para los estudiantes. La herramienta de comprensión de lectura ofrece 270 lecturas con preguntas. Ofrece lecturas en líneas, en PDF para imprimir, para identificar la idea principal, entre otros, además, integra el inglés con otras asignaturas. Permite</p>

	también agregar las actividades dentro del salón de Google (Mr. Nussbaum, s. f.).
<p>Padlet</p> 	<p>Es una herramienta que nos ayuda a organizar y a trabajar diferentes proyectos o tareas en grupo o de manera individual, agregando recursos de manera sencilla. Dentro de sus usos educativos encontramos que nos permite organizar la asignatura, colaborar entre pares, anotar dudas, compartir archivos con alumnos, crear muros para que los estudiantes expongan ideas, escriban historias, ensayos opiniones, entre otras (Gobierno de Canarias, 2016).</p> <p>Sin embargo, Padlet es una pizarra interactiva para trabajar juntos que permite crear murales colaborativos con recursos multimedia, según Gomez (2019). Podrás publicar, almacenar o compartir recursos tanto de manera individual como en colaboración con este mural o póster interactivo. El campo de aprendizaje es muy beneficioso porque los maestros y los estudiantes pueden trabajar simultáneamente en el mismo entorno. Además, es posible colaborar con usuarios de todo el mundo que utilizan la plataforma.</p>
<p>Anchor (Spotify)</p> 	<p>Es la herramienta más fácil para crear podcasts, es una herramienta de Spotify.</p> <p>Es una herramienta gratuita que se puede utilizar desde cualquier dispositivo electrónico y distribuirlo en diferentes plataformas. Puedes grabar audios desde cualquier lugar y alojarlo en línea (<i>Anchor - Make Your Own Podcast</i>, s. f.).</p>

- ***Ventajas y Desventajas del uso de las TIC en la enseñanza del inglés***

-Ventajas

Las TIC sirven para informar sobre un tema específico, facilitar la adquisición de un conocimiento, favorecer el desarrollo de una o varias competencias y para evaluar conocimientos (García, 2010, como se citó en Eduq@, 2017).

Entre otras ventajas se encuentran:

- Ofrece nuevas formas de presentación multimedial y audiovisual, lo que motiva a los estudiantes a leer.
- Facilita el aprendizaje autónomo al ritmo del estudiante.
- Fomentar la colaboración y cooperación para promover procesos de intercambio, reutilización y adaptación en los estudiantes.
- Algunos recursos digitales tienen la opción de tener acceso abierto, en donde los autores comparten con otros usuarios en sitios WEB, pues tienen la potestad de tener una licencia Creative Commons en sus recursos educativos, lo que permite a cualquier usuario descargar, copiar, distribuir, traducir, reutilizar, adaptar y desarrollar su contenido sin costo alguno (UNESCO, s. f.; Colombia Aprende, 2021).
- Brindar autonomía a los estudiantes, pues les brinda muchas fuentes de donde obtener la información, con esto, los estudiantes tienen la autonomía de acceder a todo tipo de información, así como distribuirlo y mencionarlo.
- Brindar retroalimentación a los estudiantes de manera instantánea. Pues varias herramientas TIC pueden hacer comentarios y dar calificaciones de manera inmediata (Cortés, 2012).

-Desventajas

- Distracción: Pues es posible que los estudiantes confundan el aprendizaje con el juego. El docente brinda la información y las instrucciones y es posible que los estudiantes, con todo el acceso a la red, hagan un uso incorrecto, como, por ejemplo, mirar redes sociales o jugar en aplicaciones.

- **Confiabilidad:** Debido a que todo tipo de información está disponible en la red, muchas personas pueden manipularla y usar bases de datos poco confiables (Cortés, 2012).
- **Saturación:** De acuerdo con Cortés (2012), hay demasiada cantidad de información libre, y los estudiantes pueden, de tantos datos que encuentran, no leer y solo copiar y pegar por pereza a leer los contenidos.

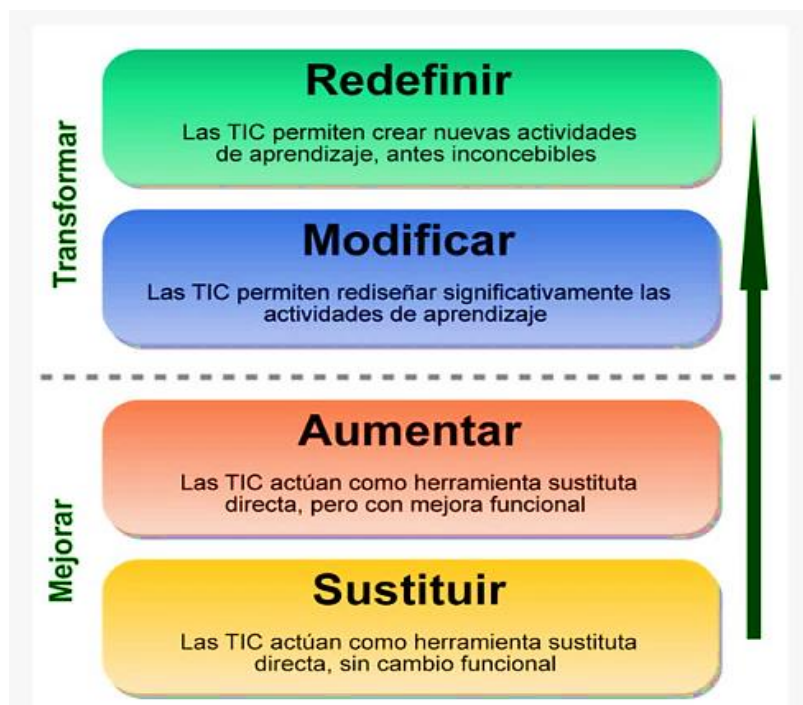
Modelo SAMR

Como fue mencionado en el numeral anterior, la integración de las TIC a la enseñanza está en la cúspide, conllevando a la aparición de modelos de educación tecnológica diseñados para definir cómo se pueden utilizar las herramientas tecnológicas para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes (García et al., 2014). En ese orden de ideas, el Modelo desarrollado por Puentedura (2006), es un modelo jerárquico de cuatro niveles, utilizado para evaluar como los docentes y los estudiantes usan la tecnología en clase, para generar entornos educativos.

El *Modelo SAMR*, es un modelo que consta de cuatro niveles como son: mejora, conformada por sustitución y aumento; y transformación, conformada por modificación y redefinición; a su vez, está centrado en cómo la tecnología puede transformar y enriquecer la enseñanza y el aprendizaje. Su propósito es ayudar a los docentes a evaluar cómo llevan la tecnología al aula y, por lo tanto, determinar qué tipos de uso de la tecnología tienen un mayor o menor impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Puentedura, 2008, como se citó en García et al., 2014). Los niveles que componen este modelo se pueden apreciar en la Figura 7.

Figura 7

Modelo SAMR.



El uso del modelo SAMR (Substitución, Aumento, Modificación y Redefinición) de Puentedura en la educación ha demostrado ser ventajoso para mejorar la comprensión de la lectura y la producción escrita en inglés. Este marco ofrece una base para evaluar diferentes formas en que las tecnologías se utilizan en el aula, desde simplemente reemplazar métodos tradicionales hasta redefinir completamente las experiencias de aprendizaje. Al utilizar el modelo SAMR, los educadores pueden crear actividades que fomenten la creatividad, el trabajo en equipo y la interactividad, que son componentes fundamentales del desarrollo de las habilidades lingüísticas. Según las categorías del modelo, la implementación progresiva de tecnologías facilita la adaptación de los estudiantes en entornos digitales, lo que mejora su comprensión y expresión en inglés.

Es así que este modelo jerárquico jugó un papel fundamental dentro de la experiencia de aprendizaje que se llevo a cabo con los estudiantes de grado octavo, enriqueciéndola de gran manera, pues permitió ese uso intencionado y eficaz de las TIC para fortalecer la comprensión de lectura y escritura de los estudiantes, transformando inicialmente las prácticas tradicionales dentro del aula, al usar herramientas digitales para que leyeran y escribieran de manera autónoma y colaborativa. Además, se redefinieron dos de las prácticas que se llevaron a cabo en el laboratorio, permitiendo que fueran experiencias significativas para los estudiantes, pues plantearon retos en donde tuvieron que dar cuenta de los contenidos académicos que se estaban fortaleciendo, para crear actividades a partir de las lecturas y escritura, y finalmente, comunicarlas usando las TIC.

2.4 Marco Contextual

El Colegio donde laboro es una institución privada, mixta, de calendario B. Se encuentra ubicado en la ciudad de Cali, la cual cuenta con dos sedes. La sede en la cual se desarrolló esta sistematización es la sede del Norte. El colegio tiene una sola jornada escolar que inicia a las 7:00 am y que finaliza a las 2:30 pm.

El Proyecto Educativo del Colegio se basa en principios y valores éticos y morales sólidos que son necesarios para la sociedad actual. Responde de igual manera a un entorno competitivo donde el inglés, las nuevas tecnologías y las tendencias pedagógicas se utilizan para enseñar y aprender en un entorno de profundo respeto social y ambiental.

Tiene un enfoque en el aprendizaje dinámico, analítico y lúdico en áreas como inglés, tecnología e informática, así como en el desarrollo de habilidades deportivas y artísticas. El arte, el deporte y el inglés son esenciales en la educación integral de todos los estudiantes en el colegio, ya que ayudan a ofrecer una propuesta educativa más humana.

En cuanto a la misión, se espera brindar a los estudiantes una formación académica sólida que les permita utilizar y expresar el conocimiento en todos los ámbitos del saber. Su objetivo educativo es formar ciudadanos con principios y valores morales elevados que respeten la dignidad del ser humano y que estén motivados para promover la cultura que caracteriza al colegio.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque Metodológico

En esta sistematización, el enfoque metodológico se basa en un diseño de investigación documental y cualitativo. Debido a que se utiliza para recopilar datos técnicos como la observación, el grupo focal y la entrevista, sin necesidad de datos numéricos.

3.1.1 Diseño de la investigación

Investigación aplicada

El diseño utilizado para este trabajo fue el de investigación aplicada, pues la participación de los estudiantes es como sujetos y fuente de información, no como tomadores de decisiones dentro del proceso de investigación. La sistematización comprende cuatro fases, que se explican en la Tabla 2:

Tabla 2

Fases de la sistematización.

Fases	Actividades	Instrumentos
1. Planificación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación del problema. ▪ Recopilación de la información importante. ▪ Análisis de la situación. ▪ Diagnóstico de la dificultad. ▪ Planificación de plan de acción. 	<ul style="list-style-type: none"> -Antecedentes de resultados de la prueba saber 11 del año anterior. -Registro de calificaciones del año pasado de los estudiantes de octavo-B. -Bibliografía sobre las dificultades en lectura y escritura. -Entrevista relacionada con las TIC que prefieren.
2. Acción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo de la experiencia de aprendizaje en tres momentos: 	-Prueba KET

	<p>1- Aplicación del diagnóstico (tres instrumentos)</p> <p>2- Ejercicios de lectura inferencial y literal.</p> <p>3- Ejercicios de producción escrita colaborativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recopilación de datos relevantes. 	<p>- Registro de calificaciones del año pasado de los estudiantes de octavo-B.</p> <p>- Encuesta sobre hábitos y preferencias de lectura y escritura en inglés.</p> <p>- Fotografías.</p> <p>- Pantallazos de actividades.</p> <p>- Diario de campo.</p> <p>- Encuesta sobre efectividad y preferencias referentes a las TIC utilizadas.</p>
3. Observación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se continua con la recopilación y análisis de datos. ▪ Observación y monitoreo para realizar la reflexión. 	<p>- Fotografías.</p> <p>- Pantallazos y registro de actividades en las plataformas.</p> <p>- Listas de chequeo.</p> <p>- Diario de campo.</p>
4. Reflexión y cierre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de los resultados. ▪ Reflexión sobre los hallazgos. ▪ Recomendaciones y conclusiones. 	<p>- Diario de campo.</p> <p>- Resultados y calificaciones de las actividades.</p> <p>- Rúbricas.</p>

3.2 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos:

3.2.1. Evaluación diagnóstica

El diagnóstico se realizó a través de una prueba KET (Key English Test) nivel A2 tomada de la Universidad de Cambridge, que tiene como finalidad determinar cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del estudiante. Su objetivo principal es identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, proporcionando información útil para la planificación y diseño de la enseñanza. Esta prueba considera máximo una hora y diez minutos para contestarla, la prueba uno evalúa tanto la comprensión escrita como la expresión escrita. Se divide en nueve secciones, cada una con 56 preguntas. La primera parte del examen consta de preguntas de selección múltiple, que luego se transforman en preguntas con espacios en

blanco para rellenar, y el subapartado final incluye una redacción breve (EF Education First, s. f.).

3.2.2 Encuesta sobre hábitos y preferencias sobre lectura y escritura en inglés

Se aplicó a través de los formularios de Google. Esta es una herramienta de recolección de información, toma alrededor de 15 minutos. Por medio de esta, se realizaron las preguntas a continuación descritas, para conocer hábitos y preferencias de los estudiantes del grado octavo B, y así poder establecer actividades y herramientas TIC a implementar.

- ¿Te gusta leer?
- ¿Cómo prefieres leer?
- ¿Te gusta leer en inglés?
- ¿Se te facilita leer en inglés?
- ¿Se te facilita escribir en inglés?
- ¿Se te facilita trabajar en grupo?
- ¿De qué manera prefieres escribir?
- ¿Requieres usar una herramienta TIC adicional como un traductor en línea para leer o escribir en inglés?
- ¿Consideras que necesitas mejorar las habilidades de lectura y escritura en inglés?

3.2.3 Talleres de lectura en inglés

Se llevaron a cabo varios talleres de lectura tanto literal como inferencial con los estudiantes haciendo uso de diversas herramientas TIC como lecturas en Liveworksheets, Google forms, y Mr. Nussbaum, con el fin de fortalecer la comprensión de lectura y la búsqueda de información implícita en los textos, para hacer de la lectura un proceso más dinámico y ameno. La ventaja era que, al trabajar lecturas por medio de estas herramientas, los estudiantes tenían una retroalimentación inmediata de su desempeño.

3.2.4 Producción escrita colaborativa en inglés

Para la escritura autónoma y colaborativa, se utilizaron con los estudiantes algunas herramientas TIC como Padlet y los Foros de Moodle, con la finalidad de hacer el proceso de escritura más ameno, fácil, y llamativo para los estudiantes.

3.2.5 La observación

La observación fue un proceso clave para la recolección de datos y análisis de resultados, pues se observó durante todo el proceso, como reaccionaban los estudiantes ante las actividades propuestas.

3.2.6 Diario de campo

Por medio de observaciones y monitoreo, se registraron todas las actividades semana a semana, información sobre las acciones de los estudiantes y las intervenciones del docente durante la aplicación de la experiencia de aprendizaje.

3.3 POBLACIÓN

La población que conforma el presente trabajo de sistematización es mixta, heterogénea, y está constituida por treinta y uno estudiantes del grado octavo-B asistentes a la

clase de inglés en el Colegio Hispanoamericano de la ciudad de Cali, cuyas edades oscilan entre los 13 y 14 años.

Su nivel de inglés antes de la sistematización de la experiencia de aprendizaje incluye un porcentaje bajo de estudiantes en desempeño alto, y un poco más de la mitad del grupo entre los desempeños básico y bajo. Esta información basada en el desempeño del grupo durante el año escolar anterior.

4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

4.1 Características del laboratorio de inglés donde se llevó a cabo la experiencia.

El laboratorio de inglés en el colegio es utilizado para la aplicación de clases prácticas con el uso de las herramientas TIC dentro de la clase de inglés, donde cada grado o curso asiste una vez a la semana. Este laboratorio cuenta con 40 computadores de escritorio con una torre y un ratón cada uno, un tablero de tiza, un video beam (proyector de techo), con soporte o montaje para el proyector, una fuente de vídeo, un cable HDMI o VGA, una pantalla retráctil de proyección, un sistema de audio, aire acondicionado, y el computador máster que es donde el/la docente puede monitorear y supervisar el trabajo de los estudiantes, dar instrucciones, y controlar los computadores de la sala.

4.2 Descripción de la experiencia de aprendizaje y Análisis de resultados

La experiencia de aprendizaje de fortalecimiento de la lectura y escritura en inglés mediante el uso de herramientas TIC fue enriquecedora y progresiva. Esta, fue aplicada durante los dos primeros períodos lectivos del año lectivo y fue desarrollada en tres momentos que se describen a continuación:

- En el primer momento, se realizó un diagnóstico para evaluar las habilidades iniciales de los participantes.
- En el segundo momento, se implementaron actividades de lectura, abordando tanto el nivel literal como inferencial, lo que permitió mejorar la comprensión y el análisis de textos.
- En el tercer momento, se llevaron a cabo actividades de escritura colaborativa, fomentando la creatividad y el trabajo en equipo, lo que resultó en un significativo avance en las competencias lingüísticas de los participantes.

Finalmente, las herramientas TIC facilitaron el proceso de enseñanza-aprendizaje y enriquecieron la experiencia con dinamismo y adaptabilidad.

Los dos cuadros a continuación (Figura 8 y Tabla 3) presentan los momentos mencionados con sus objetivos, actividades a realizar en cada momento, y las herramientas TIC utilizadas durante la experiencia.

Figura 8

Cuadro de momentos y objetivos.

MOMENTOS		OBJETIVOS
01	<i>Diagnóstico</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar de manera precisa el nivel de competencia en lectura y escritura en inglés de los estudiantes de octavo de bachillerato para identificar sus fortalezas y áreas de mejora en el dominio del idioma.
02	<i>Aplicación de actividades de lectura (Literal e implícita)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar y fortalecer la habilidad de comprensión lectora en inglés de los estudiantes mediante actividades que fomenten tanto la identificación de información literal como la inferencia de significados implícitos en textos escritos.
03	<i>Aplicación de actividades de escritura colaborativa.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar las habilidades de escritura en inglés de los estudiantes a través de actividades colaborativas que promuevan la creatividad, la cooperación y el intercambio de ideas entre los participantes.

Tabla 3

Momentos, actividades y herramientas TIC de la secuencia didáctica.

Momentos	Actividades	Herramientas	Duración
1. Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicación de la prueba diagnóstica: KET ✓ Aplicación de la encuesta sobre hábitos y preferencias en lectura y escritura en inglés. ✓ Revisión de calificaciones del año anterior. ✓ Selección de las herramientas TIC a utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formularios de Google. ✓ Plataforma institucional del colegio: PGI. ✓ Prueba diagnóstica KET en papel. ✓ Excel. ✓ Entrevista verbal a los estudiantes. 	Dos semanas
2. Aplicación de actividades de Lectura (literal e implícita).	<p><i>Aprendizaje autónomo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividades de activación de conocimientos previos, y de vocabulario de los estudiantes. ✓ Actividades de lectura para obtener información literal. ✓ Actividades de lectura para obtener información implícita del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kahoot ✓ Liveworksheets ✓ Mr. Nussbaum ✓ Formularios de Google. 	Seis semanas.
3. Aplicación de actividades de escritura colaborativa.	<p><i>Aprendizaje colaborativo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividades de escritura a manera de borrador. ✓ Edición y corrección de historias. ✓ Actividades de escritura de historias creativas colaborativamente. ✓ Transformación de una de las historias escritas de manera colaborativa, hacia podcasts. (según el modelo SAMR) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Foros de Moodle. ✓ Padlet. ✓ Podcast: Anchor 	Cuatro semanas (algunas actividades se trabajaron en conjunto con las de lectura)

Primer Momento

Durante el primer momento, que es el de diagnóstico, se aplicaron tres instrumentos que se complementan entre sí, para realizar el diagnóstico de los estudiantes:

- 1- La prueba KET.
- 2- Los resultados del desempeño del grado anterior.
- 3- La encuesta sobre hábitos y preferencias en lectura y escritura de los estudiantes.

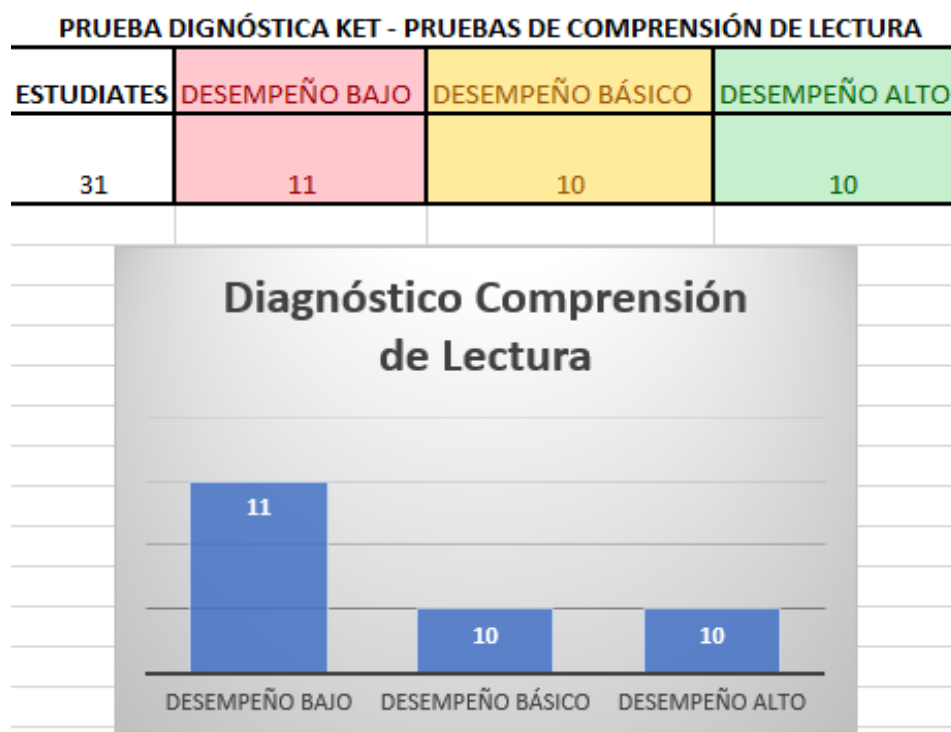
Instrumento 1: Prueba KET

La prueba diagnóstica se administró a los estudiantes de grado octavo-B, quienes cuentan con diferentes antecedentes lingüísticos y niveles de exposición al inglés, y se utilizó como mecanismo de evaluación y diagnóstico. Es un examen de inglés diseñado por la Universidad de Cambridge, y adaptada del banco de preguntas del colegio, del departamento de lengua extranjera, la cual da cuenta de un desempeño en particular, pues evalúa la capacidad de un estudiante para comunicarse en situaciones cotidianas simples. Esta valora las cuatro habilidades lingüísticas básicas, pero, para la sistematización, nos enfocamos sólo en la comprensión de lectura, y producción escrita. Valora tres niveles: bajo, básico, y alto. Fue una prueba física (lápiz y papel) que tomaron los estudiantes en su salón de clase, y que considera un máximo de una hora y diez minutos para responderla. El proceso de evaluación siguió procedimientos estandarizados, garantizando mediciones confiables e imparciales de la competencia lingüística.

Consecuentemente, se presentan los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica completa en las figuras 9 y 10:

Figura 9

Gráfica de relación diagnóstico prueba de comprensión de lectura.

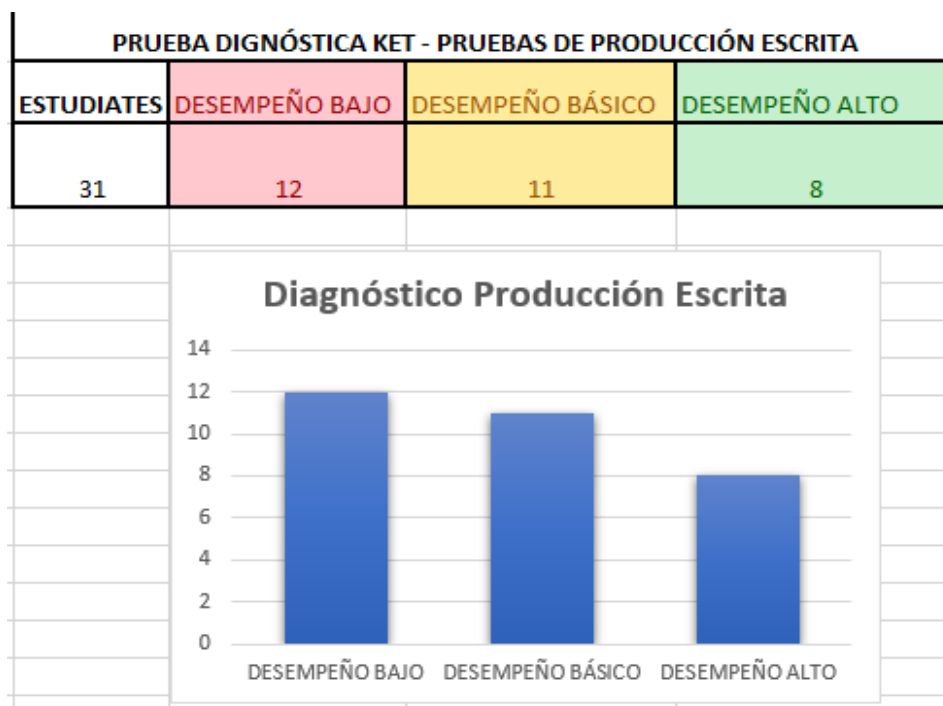


Nota: compilado por el autor.

En general, de treinta y uno estudiantes que tomaron la prueba diagnóstica, once estudiantes presentaron un desempeño bajo, presentando una calificación de entre cuatro y cinco. Otros diez estudiantes presentaron desempeño básico, presentando una calificación de entre seis y siete; y diez estudiantes presentaron desempeño alto, con calificaciones entre ocho y nueve, en las pruebas de comprensión de lectura y vocabulario.

Figura 10

Gráfica de relación diagnóstico prueba de producción escrita.



Nota: compilado por el autor.

Por otra parte, de treinta y uno estudiantes que tomaron la prueba diagnóstica de producción escrita, doce estudiantes presentaron desempeño bajo con calificación de entre cuatro y cinco; Once estuvieron en desempeño básico, con calificaciones de seis; y ocho estudiantes en desempeño alto, con calificaciones entre ocho y diez.

Instrumento 2: Los resultados del desempeño del grado anterior

Es relevante mencionar que la escala manejada en el colegio va de 1 a 10, y se categorizan en nivel o desempeño bajo, básico y alto. Se ha valorado como nivel bajo a los

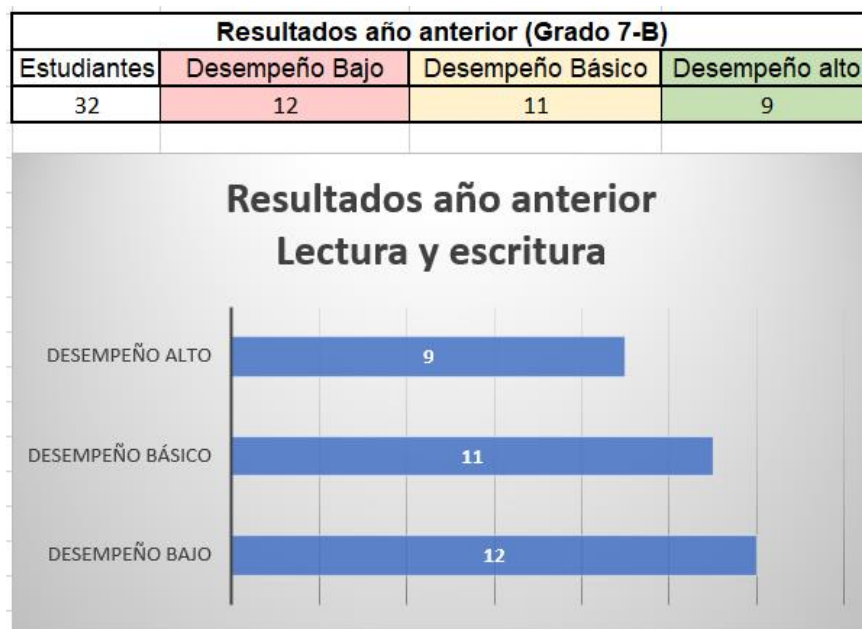
estudiantes cuyas calificaciones oscilan entre 1,0 y 5,0. Nivel básico a los estudiantes con calificaciones entre 6,0 y 7,0. Y nivel alto, a los estudiantes con calificaciones entre 8,0 y 10.

En esa línea, a partir de los resultados del año anterior, medidos a través de las calificaciones de la prueba final de los estudiantes, se pueden evidenciar los siguientes resultados:

De treinta y dos estudiantes que estaban matriculados en el curso el año anterior, nueve de ellos se encontraban en desempeño alto con calificaciones entre 8,0 y 9,0. Once estudiantes se encontraban en desempeño básico con calificaciones entre 6,0 y 7,0. Y doce estudiantes se encontraban en desempeño bajo con calificaciones entre 3,0 y 5,0. Cómo se evidencia en la Figura 11 presentada a continuación:

Figura 11

Gráfica de relación resultados nivel de lectura y escritura año anterior.



Nota: compilado por el autor.

Como se puede observar, son unos resultados similares a los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica KET, demostrando una relación y coherencia en el desempeño de los estudiantes en lectura y escritura en inglés.

Instrumento 3: La encuesta sobre hábitos y preferencias en lectura y escritura de los estudiantes

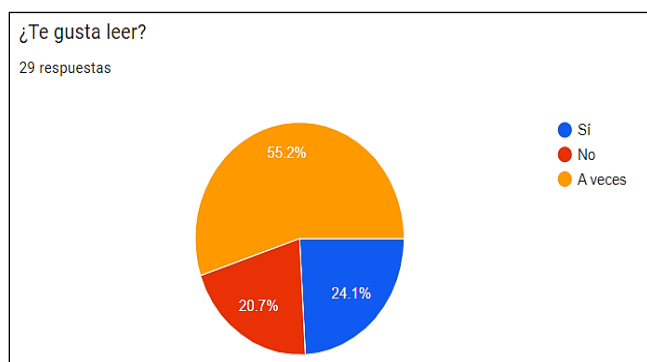
La encuesta, que se aplicó a través de la herramienta de Google Forms, busca otros elementos que no se encuentran en el desempeño de las pruebas anteriores, pero que indican los hábitos y las preferencias relacionadas con la lectura y la escritura en inglés de los estudiantes, lo que da, así mismo, lugar a diagnosticar cómo está la situación.

De treinta y uno estudiantes, sólo veintinueve contestaron a la encuesta. A continuación, presento los resultados graficados que se obtuvieron:

Figura 12

Gráfica de resultados de la pregunta “¿Te gusta leer?”.

Primera pregunta

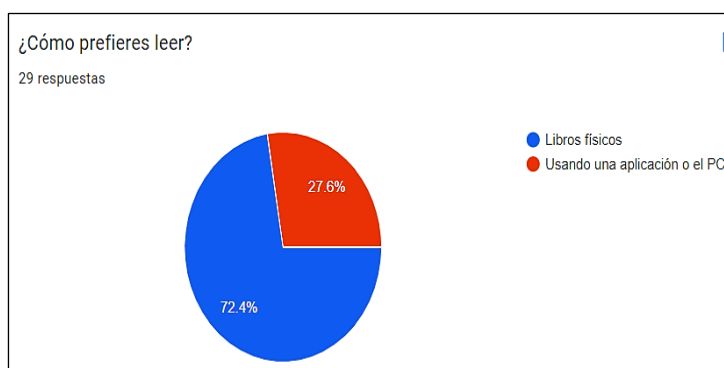


En la Figura 12 se puede observar que la mayoría de los estudiantes no tienen un hábito regular de lectura, pues el 55.2% solo lee a veces, un 20.7% no lee, y sólo un 24.1% de los estudiantes del grado octavo-B leen regularmente.

Figura 13

Gráfica de resultados de la pregunta “¿Cómo prefieres leer?”.

Segunda pregunta:

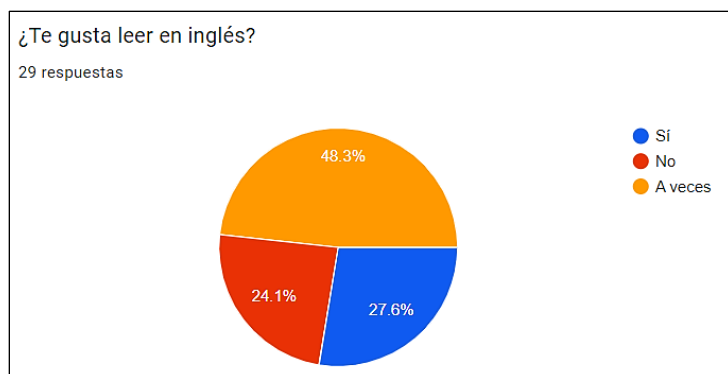


En la Figura 13 se puede observar que la mayoría de los estudiantes de octavo-B, con un 72.4%, prefieren leer libros / lecturas de manera física o impresos; y sólo un 27.6% prefieren leer usando una aplicación (herramienta TIC) o en el computador.

Figura 14

Gráfica de resultados de la pregunta “¿Te gusta leer en inglés?”.

Tercera pregunta:

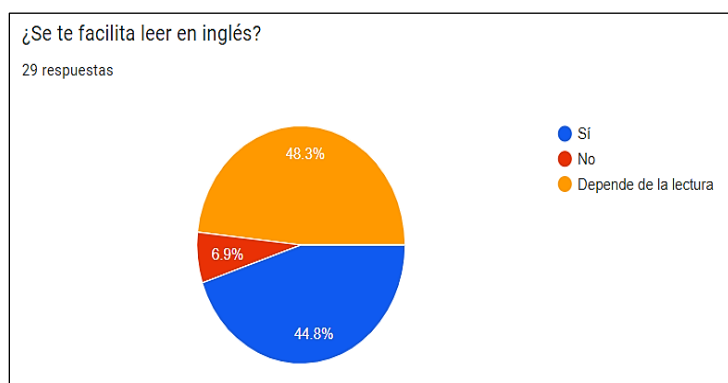


En la Figura 14 se puede observar que sólo a un 27.6% le gusta leer en inglés; a un 24.1% no le gusta leer en un segundo idioma; y que a un 48.3%, sólo en ocasiones le gusta leer en inglés. Lo que sugiere que los hábitos de lectura no académicos no han sido fomentados.

Figura 15

Gráfica de resultados de la pregunta “¿Se te facilita leer en inglés?”.

Cuarta pregunta:

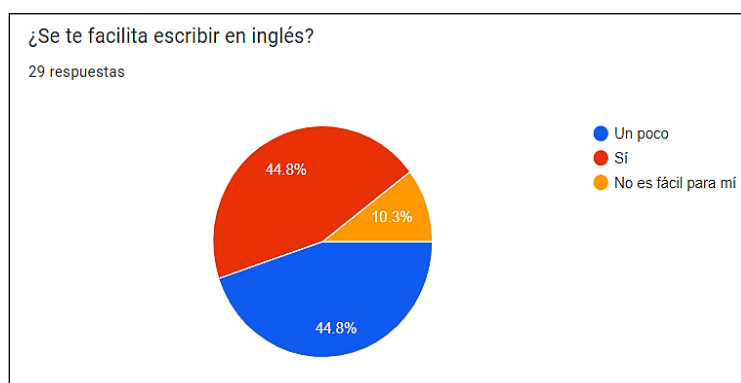


En la Figura 15 se puede observar que a un 44.8% de los estudiantes se les facilita leer en inglés; un 48.3% se le facilita dependiendo de la lectura; y a un 6.9% no se le facilita leer en inglés.

Figura 16

Gráfica de resultados de la pregunta “¿Se te facilita escribir en inglés?”.

Quinta pregunta:

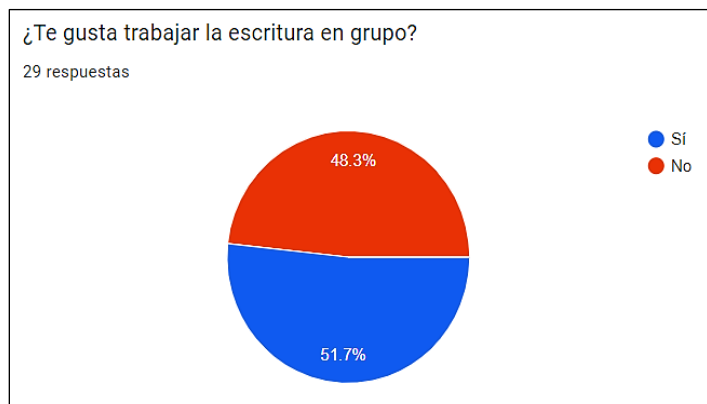


En la Figura 16 se observa que a un 44,8% se le facilita escribir textos sencillos en inglés; a un mismo porcentaje, otro 44.8% solo se le facilita un poco; y a un 10.3% no les es fácil el escribir textos en inglés.

Figura 17

Gráfica de resultados de la pregunta “¿Te gusta trabajar la escritura en grupo?”.

Sexta pregunta:

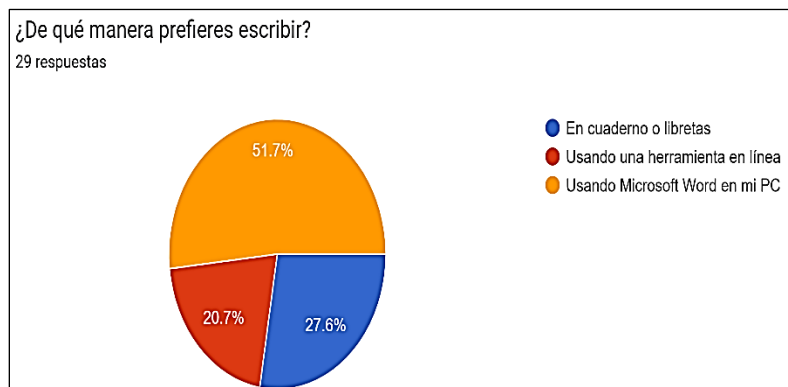


En la Figura 17 se observa que a la mayoría de los estudiantes del grado de octavo-B, un 51.7%, les gusta trabajar de manera colaborativa la escritura; sin embargo, un 48.3% les llama más la atención el escribir de manera individual.

Figura 18

Gráfica de resultados de la pregunta “¿De qué manera prefieres escribir?”.

Séptima pregunta:

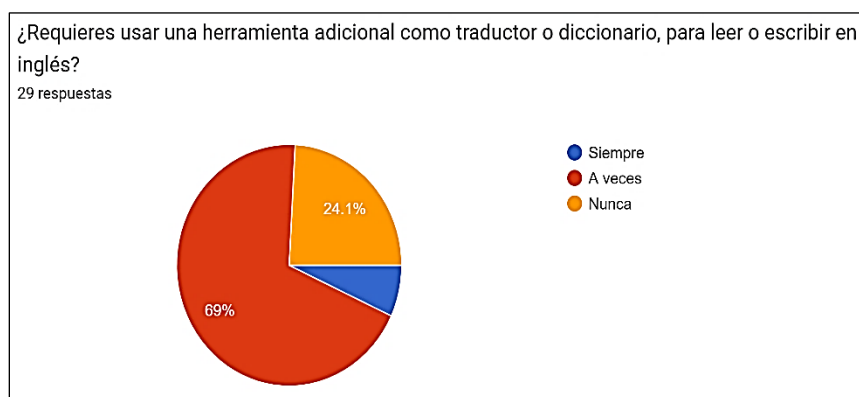


En la Figura 18 se evidencia que un 51.7% de los estudiantes prefieren escribir utilizando la herramienta de Microsoft Word, pues esta herramienta hace conteo de palabras y corrección de ortografía, según fue expresado verbalmente por los estudiantes; un 27.6% aún prefiere escribir un borrador en el cuaderno antes de pasar una versión final; un 20.7% manifestó que prefieren escribir utilizando una herramienta en línea como ayuda.

Figura 19

Gráfica de resultados de la pregunta “¿Requieres usar una herramienta adicional como traductor o diccionario, para leer o escribir en inglés?”.

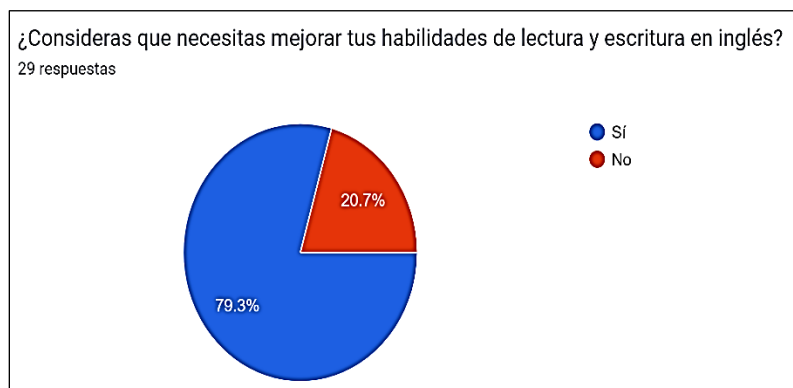
Octava pregunta:



En la Figura 19 al preguntarles si requieren usar una herramienta adicional, se evidencia que un 6.9% de los estudiantes consideran en usar una siempre; un 24.1% consideran que no necesitan usar ninguna herramienta; sin embargo, la mayoría de los estudiantes, un 69%, considera que en ocasiones les es necesario hacer uso de un traductor o diccionario en línea para escribir un texto en inglés.

Figura 20

Gráfica de resultados de la pregunta “¿Consideras que necesitas mejorar tus habilidades de lectura y escritura en inglés?”.

Novena pregunta:

Por último, en la Figura 20, al indagar si los mismos estudiantes consideran que es necesario mejorar sus habilidades de lectura y escritura en inglés, un 79.3% respondió que sí, mientras que un 20.7% consideró que no lo necesitan.

A partir de la aplicación de esta encuesta, se concientizó a los estudiantes sobre la importancia de la realización de la experiencia de aprendizaje, que pretendía abordar las dificultades de comprensión de lectura y producción escrita, presentadas tanto en años anteriores, como en pruebas internas y externas que han sido aplicadas, y que están relacionadas con la lectura y escritura en inglés.

Una vez se aplicaron los tres instrumentos diagnósticos, se compartieron los resultados con los estudiantes. A través de una reflexión grupal, se compararon los resultados del año anterior en la asignatura, con los resultados de la prueba KET, siendo posible establecer unos objetivos de aprendizaje respecto al trabajo de comprensión de lectura, vocabulario y producción escrita.

INTERPRETACIÓN

Como se puede evidenciar en los resultados presentados anteriormente, se observa una misma tendencia entre el rendimiento obtenido en la prueba diagnóstica, y el presentado el año anterior (séptimo), del cual se tiene un referente debido a que he sido su docente durante los dos grados. En este caso, se pueden asociar a los resultados arrojados en los parciales finales del grado de séptimo, con los obtenidos en el diagnóstico, pues se evidencia que los mismos estudiantes vienen con dificultades similares desde el año anterior, en referencia con la comprensión de lectura y la producción escrita. Así, los resultados arrojados por la prueba diagnóstica evidencian un comportamiento muy homogéneo entre los niveles básicos y altos que tenían los estudiantes. No se ha observado un cambio significativo frente al rendimiento y dificultades presentadas en lectura (sobre todo en la adquisición de información implícita de las lecturas), ni en la producción escrita (relacionada con el manejo adecuado de la puntuación, uso de vocabulario amplio y conectores).

En esta misma línea de reflexión, al analizar de cerca los patrones y preferencias de los estudiantes con respecto a la lectura y escritura en inglés, se constata una falta de constancia en estos hábitos. Algunos estudiantes mantienen una disciplina adecuada en cuanto a la lectura en español, pero no la trasladan al ámbito del inglés. Adicionalmente, se observa una diversidad de preferencias: mientras que algunos optan por la versión impresa de los libros, otros recurren a herramientas tecnológicas tanto para la lectura como para la escritura. Este diverso enfoque se manifiesta en sus rendimientos en relación con estas habilidades en la asignatura. Por consiguiente, se revela una necesidad imperante de orientar a los estudiantes desde grados inferiores, con el propósito de arraigar hábitos de lectura y escritura en una segunda lengua. Es igualmente crucial consolidar estas competencias tanto a nivel individual como colaborativo, empleando diversas herramientas y recursos TIC como mediadores del aprendizaje. No basta con la simple integración de estas herramientas en el entorno educativo;

resulta esencial que los docentes estén capacitados para liderar este cambio, alineándose con las directrices planteadas por la UNESCO en 2009.

En coherencia con este enfoque, es esencial que, como educadores, aprovechemos de manera efectiva las herramientas TIC, en virtud de las múltiples ventajas que aportan, potenciando así nuestra labor en el aula. Cortés (2012) resalta dentro de estas ventajas la capacidad de proporcionar retroalimentación instantánea a los estudiantes y de promover su autonomía. Por otro lado, García (2010, como se citó en Eduq@, 2017) subraya que las TIC fomentan la motivación y facilitan el autoaprendizaje, alentando la colaboración entre los estudiantes para fomentar procesos de intercambio, reutilización y adaptación.

Segundo Momento

En esta parte, teniendo en cuenta el análisis de pruebas internas (diagnóstica), pruebas externas generales (pruebas evaluar para avanzar y pruebas saber once), y una entrevista verbal con los estudiantes, se seleccionaron las siguientes herramientas TIC para reforzar el trabajo de lectura y escritura en el espacio del laboratorio de inglés, como se observa en la Figura 21:

Figura 21

Gráfica de selección de herramientas TIC, encuesta verbal con los estudiantes.



De acuerdo a la Figura 21, Selección de Herramientas TIC, obtenida de la encuesta verbal que se llevó a cabo con los estudiantes de octavo-B, se seleccionaron las que tenían mayor porcentaje o votos. Las seleccionadas fueron:

- 1- Foros de Moodle para trabajo de escritura individual y colectiva.
- 2- Liveworksheets para trabajo de comprensión de lectura.
- 3- Mr. Nussbaum para trabajo de comprensión de lectura.
- 4- Formularios de Google para trabajo de comprensión de lectura y aplicación de encuestas.
- 5- Padlet para trabajo de producción escrita.

Una vez se seleccionaron, se procedió a la planificación y aplicación de diversas actividades de lectura y escritura, las cuales se llevaron a cabo en el espacio del laboratorio de inglés, y quedaron registradas detalladamente en el *Diario de campo*.

Conforme a ello, se aplicaron varias actividades de lectura tanto literal como inferencial (de información implícita) (ver Tabla 4). Si bien es cierto que esta experiencia de aprendizaje está enfocada también en fortalecer tanto el aprendizaje autónomo como el colaborativo, en este segundo momento se hizo mayor énfasis en el aprendizaje autónomo, permitiéndole a los estudiantes aprender a su propio ritmo, reforzar su autonomía, compromiso, y, autorregulación, tal y como lo menciona Anderson (1999); además, de recibir una retroalimentación y autocorrección de manera inmediata.

Tabla 4

Relación Actividades – Herramientas TIC utilizadas.

Actividades	Herramientas TIC
Activación de conocimientos previos	Kahoot / Quizizz
Lecturas inferenciales	Liveworksheets
Lecturas literales	Mr. Nussbaum
Comprobaciones de lectura	Google Forms / Liveworksheets
Reflexión, retroalimentación y cierre de cada semana.	Herramientas anteriormente mencionadas y de manera verbal.

Dentro de las actividades propuestas para aplicar en el segundo momento, encontramos actividades de activación del conocimiento previo de los estudiantes referente a vocabulario y a preconcepciones sobre inferencias y elementos de la lectura literal. Los estudiantes en esta etapa realizaron diferentes actividades lúdicas a través de *kahoot* y *Quizizz* previo a las lecturas, como se muestra en la Figura 22.

Figura 22

Ejemplos de actividades de conocimientos previos.



EXAMEN

Inference

6th - 9th curso • Inglés

72% precisión • 10K jugadas

C


Casey Dailey

8 años

📄 Hoja de cálculo

❤️ 211

Kahoot!



Preguntas (5)

Literal Questions

Kahoot en curso

🔥 Kahoot finalizado
Ver resultados
👤 0

18 jugadas - 122 jugadores

1 - Quiz

What are Literal Questions also called?

2 - Quiz

Where do you find the answer to a Literal Questions?

3 - Quiz

What are the 4 W's and 1 H?

4 - Quiz

What can you use to help you answer Literal Questions



Una vez los estudiantes entendían o recordaban el concepto, pasaban a realizar su trabajo autónomo que consistió en hacer la lectura individual de un texto¹ de 143 palabras, el cual se dividió en cuatro párrafos, cada uno con un tema diferente, pero en el cual se les pedía a los estudiantes que leyeran y obtuvieran información implícita de cada uno y seleccionaran la respuesta correcta. Esta lectura tenía un nivel de complejidad A2 según el MCRE, en las respectivas plataformas: Mr. Nussbaum y Liveworksheets. En Mr. Nussbaum, se encuentra el texto en formato escrito y auditivo, permitiéndole a los estudiantes desarrollar también su comprensión oral. En ambas plataformas, los estudiantes contestaron una serie de preguntas que indagaban sobre la comprensión literal e inferencial del texto. Además, los estudiantes contaban con un tiempo de 20 a 30 minutos para hacer la lectura y responder a las preguntas. Debe señalarse que, en el mismo momento en que respondían las preguntas, obtenían la retroalimentación en la plataforma por medio de una nota entre 1 y 10.

¹ En esta parte, los estudiantes trabajaron varias lecturas con características similares, sin embargo, se ilustra uno de los textos a manera de ejemplo.

Después de realizados varios ejercicios de lectura individual con sus respectivas preguntas, se programó en otra clase una serie de preguntas mediante la herramienta de Google forms, a manera de comprobación de lectura. Se trató de 3 secciones con 15 preguntas de selección múltiple y de relacionar columnas, sobre textos cortos tomados de cartillas de preparación para las pruebas saber 11, en la Figura 23 podemos ver un ejemplo:

Figura 23

Ejemplo de comprobación de lectura inferencial con la herramienta de Google Forms.

Sección 3 de 4

READING PART 1: INFERENCES

Directions: Read each passage and then respond to the questions. Each question will ask you to make a logical inference based on textual details. Explain your answer by referencing the text.
Source: www.ereadingworksheets.com

"Every day after work Paul took his muddy boots off on the steps of the front porch. Alice would have a fit if the boots made it so far as the welcome mat. He then took off his dusty overalls and threw them into a plastic garbage bag; Alice left a new garbage bag tied to the porch railing for him every morning. On his way into the house, he dropped the garbage bag off at the washing machine and went straight up the stairs to the shower as he was instructed. He would eat dinner with her after he was "presentable," as Alice had often said."

1. What type of job does Paul do?

Works on TV.

Works in a cemetery.

Works in an office.

Works in a school.

Con esta comprobación de lectura, se obtuvo información sobre el nivel de vocabulario y de comprensión de los estudiantes de manera complementaria a la retroalimentación obtenida en el desarrollo de la primera actividad; se usaron preguntas dirigidas a evaluar la habilidad de los estudiantes para identificar información implícita en el texto, como: ¿Qué tipo de trabajo realiza Paul?, ¿Qué te hace deducir que él trabaja ahí?; habilidad para hacer predicciones: ¿Cuál crees que es la relación entre Paul y Alice?, o la habilidad para extraer

conclusiones como: ¿Qué parte del texto te permite inferir su relación?² . En la Figura 24 se presentan algunas de las lecturas trabajadas por los estudiantes con sus respectivas retroalimentaciones.

² *Nota aclaratoria:* Para efectos de que el lector comprenda los ejemplos, se han traducido las preguntas que se aplicaron en la comprobación de lectura en el formulario de Google.

Figura 24

Ejemplos de las actividades de comprensión de lectura usando herramientas TIC.

7.5/10

Inferences

An **inference** is a conclusion you draw based on evidence in a reading passage.

Read each paragraph and answer the inference question that follows.

Maggie was getting ready to walk to school. She put on her coat and grabbed her backpack. As she was leaving, her mother said, "I love you. Be careful."

You can **infer** that...

- a. Maggie is in kindergarten or first grade.
- b. Maggie lives close to school.
- c. Maggie is never late for school.
- d. Maggie is excited about going to school.

Hudson hurried out of the house so he wasn't late for work. He wore overalls and carried a toolbox with wrenches in it. He hopped in his truck and drove off. The sign on his truck said, "Pipe Masters."

You can **infer** that...

- a. Hudson is an auto mechanic.
- b. Hudson enjoys his job.
- c. Hudson works as a plumber.
- d. Hudson is a truck salesman.

Nicole came out of the elevator in her apartment building. She ran to the curb and held up her arm to hail a taxi. When she hopped in, she said, "Please take me to 345 45th Street."

You can **infer** that...

- a. Nicole's car is broken.
- b. Nicole is going on vacation.
- c. Nicole is going shopping.
- d. Nicole lives in a large city.

Everett held his father's hand as he crossed the busy parking lot. They walked into a grocery store. Everett's dad lifted him into the seat of the shopping cart. "Here," said dad, "You can hold my shopping list."

You can **infer** that...

- a. Everett had never been to a grocery store.
- b. Everett's dad does not shop often.
- c. Everett's dad needs help with the shopping.
- d. Everett is very young.

History of Instagram Reading Comprehension - Online

Read the passage and answer the questions.

Listen

Instagram was founded by Kevin Systrom and Mike Krieger in October 2010. Systrom and Krieger initially wanted to create an application for mobile photography called Burbn, but upon developing their idea further, found that it was too similar to the existing search-result app called Foursquare. They tweaked their original idea until they came up with a photo-sharing app. The name "Instagram" is a combination of "instant camera" and "telegram."

From the outset, Instagram proved extremely popular. Only two months after its launch, it achieved a million users and reached ten million users in its first year. The simple idea of sharing photos in a social media setting appealed to a wide variety of phone users. As time went on, Systrom and Krieger began making a series of technology-related improvements to the app—making it compatible with Android and Windows phones, for example—as well as improving the user experience. In January 2011, it added hashtags, offering users the ability to find posts and people related to common interests. As Instagram grew into one of the most popular apps in the world, tech titans took notice. In 2012, Facebook purchased Instagram for one billion dollars.

In November 2013, Instagram launched with versions of user

1/7 Next Question

Why did Instagram turn out differently than its founders expected?

A. Because they wanted their app to work similarly to Four Square

B. Because at first it was too similar to another popular app

C. Because they wanted to build an app for mobile photography

D. Because they liked the name Instagram more than the name Burbn

Completed so far: 3/7.

Listen

Instagram was founded by Kevin Systrom and Mike Krieger in October 2010. Systrom and Krieger initially wanted to create an application for mobile photography called Burbn, but upon developing their idea further, found that it was too similar to the existing search-result app called Foursquare. They tweaked their original idea until they came up with a photo-sharing app. The name "Instagram" is a combination of "instant camera" and "telegram."

From the outset, Instagram proved extremely popular. Only two months after its launch, it achieved a million users and reached ten million users in its first year. The simple idea of sharing photos in a social media setting appealed to a wide variety of phone users. As time went on, Systrom and Krieger began making a series of technology-related improvements to the app—making it compatible with Android and Windows phones, for example—as well as improving the user experience. In January 2011, it added hashtags, offering users the ability to find posts and people related to common interests. As Instagram grew into one of the most popular apps in the world, tech titans took notice. In 2012, Facebook purchased Instagram for one billion dollars.

In November 2013, Instagram launched with versions of user

Last Question 3/7 Next Question

Which of the following best describes the PACE of Instagram's growth?

Correct!

OK

A. It became very popular very quickly

B. It became very popular eventually

C. It was as popular in 2010 as it is now

D. It became very popular very quickly

Referente a la evaluación de los aprendizajes, la idea era que fuera muy completa, obteniendo una evaluación tanto formativa como sumativa. Los estudiantes tienden a trabajar en torno a una nota, pero también, para ellos fue más claro y sencillo realizar la evaluación formativa con las listas de chequeo, pues les permitió llevar una organización de su proceso, tal y como lo afirma Gardner (2018) que la evaluación cuando es formativa es efectiva para supervisar el progreso del tiempo, y así, identificar las áreas de mejora.

El aporte de las herramientas TIC utilizadas dentro del proceso de evaluación fue fundamental, pues, los estudiantes al recibir la retroalimentación del ejercicio en la plataforma de Liveworksheets, podían darse cuenta que se había y que no, comprendido del texto leído. En el caso de algunos estudiantes, volvían a realizar un nuevo intento, en donde reiniciaban el ejercicio, y volvían a leer la parte que no habían logrado comprender la primera vez, para comprender mejor y corregir la o las preguntas no correctas, como se muestra en la Figura 22; ya en el caso de otros pocos estudiantes, lo que hacían al recibir la retroalimentación era que se fijaban en cuáles tenían correctas y cuáles no, pero como conocimiento general, más no volvían a hacer otro intento, continuando con la siguiente actividad. Dichas herramientas TIC favorecieron el proceso de evaluación tanto formativo como sumativo, pues lo hicieron más significativo para el aprendizaje continuo (Biggs y Tang, 2007; Black y Wiliam, 2009).

Figura 25

Ejemplo de retroalimentación y corrección por parte del estudiante.

The image displays two versions of an 'Inferences' worksheet, illustrating a student's progress from an incorrect to a correct answer.

Left Worksheet (Score: 7.5/10):

- Section 1:** Maggie was getting ready to walk to school. She put on her coat and grabbed her backpack. As she was leaving, her mother said, "I love you. Be careful."
 - Options: a. Maggie is in kindergarten or first grade. b. Maggie lives close to school. c. Maggie is never late for school. d. Maggie is excited about going to school.
 - Selected answer: b. Maggie lives close to school.
- Section 2:** Hudson hurried out of the house so he wasn't late for work. He wore overalls and carried a toolbox with wrenches in it. He hopped in his truck and drove off. The sign on his truck said, "Pipe Masters."
 - Options: a. Hudson is an auto mechanic. b. Hudson enjoys his job. c. Hudson works as a plumber. d. Hudson is a truck salesman.
 - Selected answer: c. Hudson works as a plumber.
- Section 3:** Nicole came out of the elevator in her apartment building. She ran to the curb and held up her arm to hail a taxi. When she hopped in, she said, "Please take me to 343 45th Street."
 - Options: a. Nicole's car is broken. b. Nicole is going on vacation. c. Nicole is going shopping. d. Nicole lives in a large city.
 - Selected answer: c. Nicole is going shopping.
- Section 4:** Evereff held his father's hand as he crossed the busy parking lot. They walked into a grocery store. Evereff's dad lifted him into the seat of the shopping cart. "Here," said dad, "You can hold my shopping list."
 - Options: a. Evereff had never been to a grocery store. b. Evereff's dad does not shop often. c. Evereff's dad needs help with his shopping. d. Evereff is very young.
 - Selected answer: b. Evereff's dad does not shop often. (This answer is circled in red, indicating it is incorrect.)

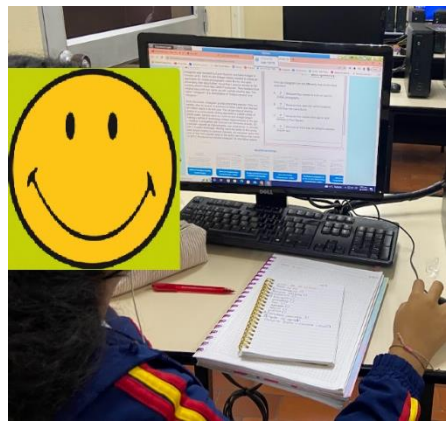
Right Worksheet (Score: 10/10):

- Section 1:** Same as the left worksheet. Selected answer: b. Maggie lives close to school.
- Section 2:** Same as the left worksheet. Selected answer: c. Hudson works as a plumber.
- Section 3:** Same as the left worksheet. Selected answer: c. Nicole is going shopping.
- Section 4:** Same as the left worksheet. Selected answer: d. Evereff is very young. (This answer is marked with a red checkmark, indicating it is correct.)

En el caso de la plataforma de Mr. Nussbaum, la retroalimentación se llevó a cabo cada vez que contestaron una pregunta, de manera inmediata, y esta, les permitió a los estudiantes releer el texto, sin iniciar de nuevo el ejercicio y contestar nuevamente, esta vez de manera correcta, como lo muestra el siguiente ejemplo en la Figura 26.

Figura 26

Ejemplo de retroalimentación y corrección por parte del estudiante.



Completed so far: 6/7.

Last Question 7/7

In the last paragraph, why is "decisions" in quotation marks?

A. ? Because the author wanted to emphasize the word "decisions"

B. X Because artificial intelligence is now being used by many websites and apps to make predictions on what content users want to see

C. :-)) Because the program doesn't actually make real decisions like a human

D. ? Because the word "decisions" is an important word

Instagram was founded by Kevin Systrom and Mike Krieger in October 2010. Systrom and Krieger initially wanted to create an application for mobile photography called Burbn, but upon developing their idea further, found that it was too similar to the existing search-result app called Foursquare. They tweaked their original idea until they came up with a photo-sharing app. The name "Instagram" is a combination of "instant camera" and "telegram."

From the outset, Instagram proved extremely popular. Only two months after its launch, it achieved a million users and reached ten million users in its first year. The simple idea of sharing photos in a social media setting appealed to a wide variety of phone users. As time went on, Systrom and Krieger began making a series of technology-related improvements to the app—making it compatible with Android and Windows phones, for example—as well as improving the user experience. In January 2011, it added hashtags, offering users the ability to find posts and people related to common interests. As Instagram grew into one of the most popular apps in the world, tech titans took notice.

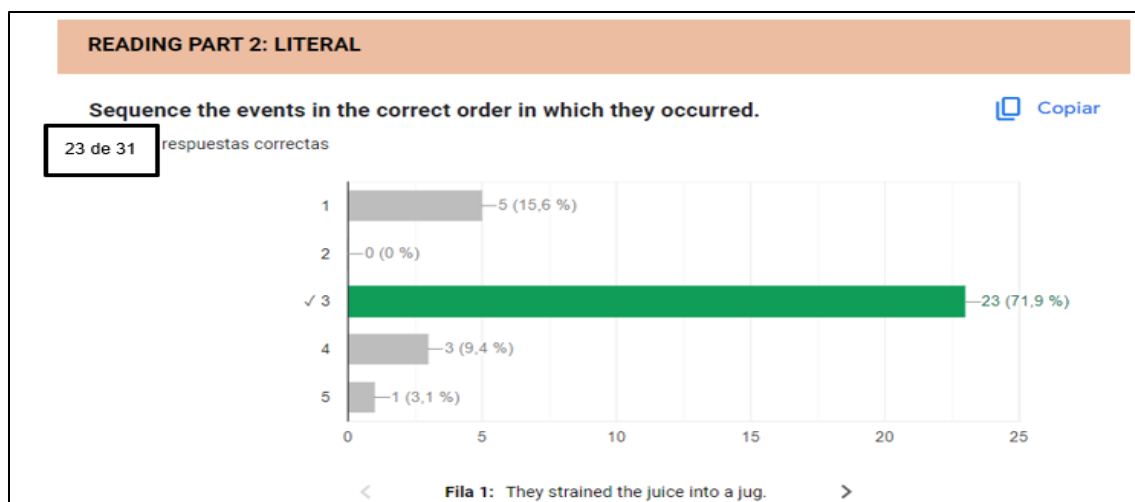
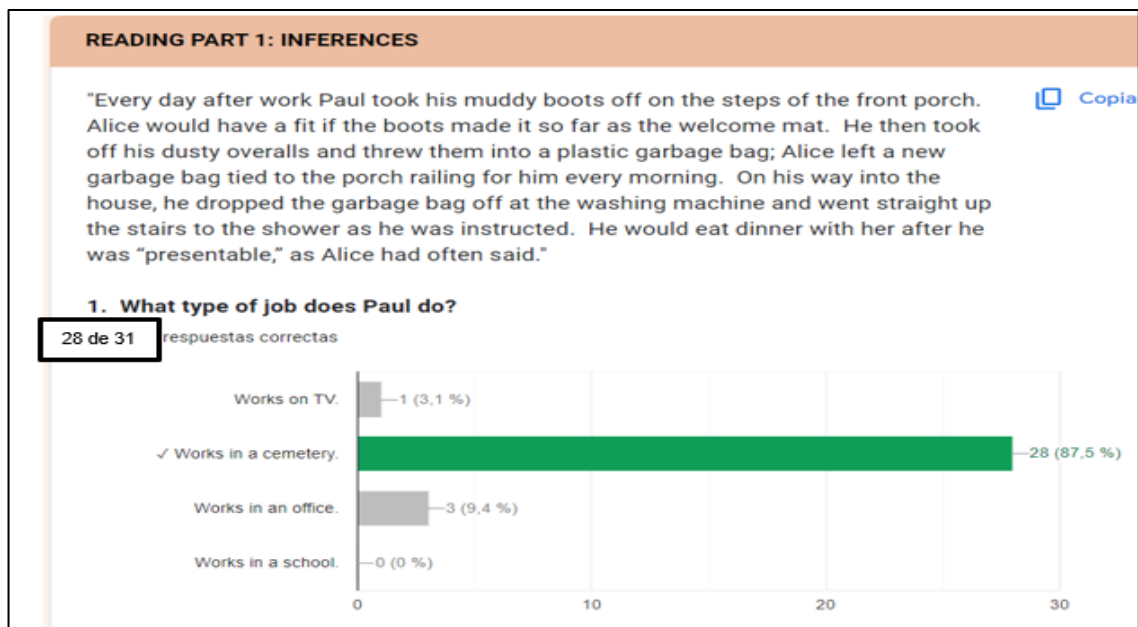
Al finalizar cada semana, se realizó una reflexión con los estudiantes contestando la pregunta guía: ¿Al finalizar la semana, se les facilita obtener información implícita de los textos leídos y hacer predicciones para contestar las preguntas después de cada lectura?; adicionalmente, se abordaron los diferentes ejercicios de lectura realizados en las plataformas. Ahí, los estudiantes comentaron que les parecía interesante y muy adecuado que pudieran leer, contestar y darse cuenta como estaba su desempeño en dicha actividad de manera simultánea a la realización de la misma. Así, podían darse cuenta en donde estaban presentando la dificultad. Además, podían obtener su calificación en ese mismo momento y sabían cómo iba su proceso. Para algunos estudiantes fue más fácil al finalizar la semana, poder obtener información implícita de la lectura y justificar su respuesta; pero para otros, continuaba siendo más complicado, especialmente cuando tenían que sustentar cómo habían obtenido la respuesta.

Referente al comportamiento de los estudiantes frente a las actividades propuestas, se evidenció que al realizar la activación de conocimientos previos por medio de kahoot y de Quizizz, se dinamizó la activación de conocimientos frente a que era una inferencia. Se observó que algunos tenían una idea de cómo interpretar una inferencia, pero poca práctica, así que la plataforma les ayudó a recordar y a poder captar información implícita en textos cortos de manera más sencilla. Ya en las lecturas, algunos estudiantes realizaron los ejercicios hasta dos veces para poder contestar de manera correcta, y algunos otros, al primer intento lograron obtener mejores resultados. Algunos incluso manifestaron un grado de dificultad al buscar información que no era tan evidente en el texto. A medida que los estudiantes desarrollaron las actividades de las lecturas propuestas en el laboratorio, se pudo notar también, que a veces les generaba dificultad justificar que parte del texto les daba la respuesta. En cuanto a los ejercicios de lectura literal, se observó buena actitud de parte de los estudiantes, pues para ellos es más sencillo buscar la respuesta a preguntas literales o puntuales en el texto. Sin embargo, todavía se podía notar que algunos estudiantes buscaban mucho usar una plataforma para traducir o buscar vocabulario, y que algunos también debían realizar la lectura por lo menos dos veces para contestar.

Alrededor de las semanas cinco y once, se aplicaron comprobaciones de actividades de lectura y vocabulario, usando la plataforma de Google Forms, donde se pudo evidenciar una mejoría en el desempeño de la mayoría de los estudiantes, donde en una de las comprobaciones, 28 de los 31 estudiantes contestaron de manera correcta en preguntas inferenciales, y 23 de 31 estudiantes, en las literales, como se presenta en la Figura 27:

Figura 27

Ejemplo de desempeño en la comprobación de lectura en Google Forms.



En la segunda comprobación, la indicación que se les dio a los estudiantes fue que utilizaran una herramienta TIC de su elección como traductor o diccionario en línea, para trabajar la parte de vocabulario, y de esta manera, se pudiera facilitar la lectura y búsqueda de información implícita en el texto, donde pudieran también encontrar de manera más efectiva y

sencilla la justificación de las preguntas del texto. En esta actividad se evidenció que los estudiantes tomaron 30 minutos en la realización, hicieron pocas preguntas, referente a las lecturas, y hubo un mejor desempeño. La evaluación de aprendizaje se realizó en dos partes, la sumativa, que fue arrojada por el mismo formulario de Google, donde se obtuvieron mejores calificaciones; y la formativa, que se realizó durante la experiencia de aprendizaje, a través de listas de chequeo, como se aprecia en la Figura 28.

Figura 28

Evaluación formativa a través de listas de chequeo y rúbricas holísticas.

Aspect	Requirement	YES	NO
Vocabulary & previous knowledge.	I read and understood the instructions given in the class plan.	X	
	I participate by doing the Kahoot related to vocabulary revision.	X	
Reading and vocabulary	I read and understood the instructions of the workshop before working on the workshop.	X	
	I use the dictionary, not the translator, to work on defining the words given.		X
	I understand the vocabulary, and that facilitates the reading activity.	X	
	I worked and finished the reading and vocabulary workshop.	X	
	I can make inferences in an easier and faster way.	X	
Writing production	I read and understood the instructions from the Forum before starting writing.	X	
	I search for the vocabulary worked in class related to idioms, phrasal verbs, adjectives, etc. to use in the story.		X
	The story is coherent, cohesive, and logical.	X	
	The story follows an introduction, plot, and closure.	X	
	The story has transitions and uses the correct punctuation and connectors.		X
	I use images in the story.	X	
	I publish the story in the forum on time.		X
Self-evaluation	I understood, worked, and finished all the tasks assigned today in the lab.		X
	I feel more agile when working on reading, vocabulary, and writing tasks.	X	

Check List Reading Activity	Yes	No	Observations
Did I revise the concept of an inference?	X		
Did I revise the instructions on Moodle?	X		
Did I practice inferences in Tomy digital?		X	
Did I skim reading #2 in Liveworksheets?			
Did I identify and understand the vocabulary?	X		
Did I answer all the questions?		X	
Check List Writing Activity			
Did I revise the instructions on Moodle?	X		
Did I write the creative story in the forum?	X		yes, in class
Did I use elements from the reading worked today?	X		

INTERPRETACIÓN

Durante esta etapa, se realizaron diversas actividades de lectura con los estudiantes, enfocadas especialmente en trabajar la competencia comunicativa, pero no sólo de tener el conocimiento, sino de saberlo aplicar en una comunicación real tal y como lo mencionan Canale y Swain (1980). En ese orden de ideas, trabajar también los distintos niveles de comprensión lectora, como los literales e inferenciales, de los que hablan Gordillo Alfonso y Flórez (2009) y también Cassany (2012). Con este propósito, se trabajó con los estudiantes el fortalecer la habilidad para extraer ideas e información explícita de los textos, así como para identificar información implícita en el contenido, realizar predicciones y extraer conclusiones (Castro, 2017).

Fue importante la activación de conocimientos previos de los estudiantes para tener una mejor transición hacia la lectura de inferencias. Tal como lo mencionó Isabel Solé, la lectura es una actividad mental compleja, en donde el lector aporta sus esquemas de conocimiento fruto

de experiencias previas, con el propósito de integrarlos con la nueva información que le ofrece el texto, aplicando modificaciones y enriquecimientos continuos (Solé, 1987).

Un aspecto relevante es que dichas tareas, pasaron de ser realizadas de forma tradicional en el aula a ser modificadas mediante el uso de herramientas TIC en el laboratorio de inglés. Esta transformación, en consonancia con el Modelo SAMR de Puentedura (2006), resultó ser significativa, ya que la integración de la tecnología en el aula dio lugar al desarrollo de nuevas estrategias, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, como lo menciona García et al. (2014), pues no solo los motivó, sino que facilitó su autoaprendizaje, autorregulación, y les reforzó su autonomía. En este sentido, se utilizaron plataformas que proporcionaron una retroalimentación inmediata a los estudiantes sobre su desempeño y calificaciones (Cortés, 2012). Además, para los docentes también resultó beneficioso, ya que permitió hacer un seguimiento más detallado de las actividades de los estudiantes, al quedar registradas sus calificaciones y progresos, pues la implementación progresiva de tecnologías facilitó la adaptación de los estudiantes en entornos digitales, lo que mejoró su comprensión y expresión en inglés.

Estas herramientas TIC también favorecieron el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, pues después de cada lectura, ellos pudieron ver la cantidad de respuestas acertadas y en las que tenían que mejorar su análisis, permitiéndoles realizar un proceso de autocorrección, y cómo fue mencionado en el apartado del marco teórico por Gardner (2018), les permitió ver que partes de la lectura tenían que mejorar y el tiempo que fue empleado en las mismas. Además, permitió tener criterios de evaluación más claros de comprender para los estudiantes. En cuanto a las docentes, pues facilitó monitorear el progreso de los estudiantes, volviendo el proceso de evaluación más práctico para obtener calificaciones (Suárez-Álvarez et al., 2021), y así, identificar las áreas de mejora, para poder

adaptar el plan de enseñanza en futuras actividades según las necesidades evidenciadas por los estudiantes.

Tercer Momento

Durante el tercer momento se llevó a cabo la aplicación de actividades de escritura colaborativa, y la transformación de una de las actividades de lectura y escritura a la luz del modelo SAMR. En este tercer momento se hizo menos trabajo individual, haciéndose mayor énfasis en el aprendizaje colaborativo a través de diversas herramientas TIC como fueron los foros de Moodle, Padlet y Anchor, los cuales, como fue reiterado por Johnson & Johnson (1999), permitieron que los estudiantes trabajaran e interactuaran juntos, de manera activa para construir conocimiento de manera social al compartir ideas, discutir historias y construir significados colaborativamente.

En la Tabla 5, se presentan las actividades, herramientas y algunas evidencias del trabajo de fortalecimiento de la producción escrita que se realizó una vez se hizo el diagnóstico, y que algunas actividades se realizaron simultáneamente con las de comprensión de lectura, durante tres semanas:

Tabla 5

Relación Actividades – Herramientas TIC utilizadas.

Actividades	Herramientas TIC
Actividad 1 de escritura creativa: “Narración de historias” (Aprendizaje autónomo)	-Foro de Moodle
Actividad 2 de escritura: “Resumen historia de Instagram” (Aprendizaje autónomo)	-Padlet
Actividad 3 de escritura creativa: Reescribir una historia. (Aprendizaje colaborativo)	-Foro de Moodle
Transformación de una actividad. Retomar la escritura creativa 1 ya corregida y grabar un podcast.	-Anchor -Padlet
Actividad 4 de escritura creativa: “Narración de historias” (Aprendizaje colaborativo)	-Foro de Moodle -Role-Playing

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, se realizaron cuatro actividades de escritura con los estudiantes, que incluyeron tanto resúmenes, como escritura creativa de historias, tomando en cuenta para su realización, las etapas de la escritura descritas por Cassany (1998, como se citó en Arias, 2023), que son preescritura (planificación), escritura (redacción), y reescritura (revisión), permitiéndoles desarrollar la habilidad de una manera más consciente, generando más y mejores producciones.

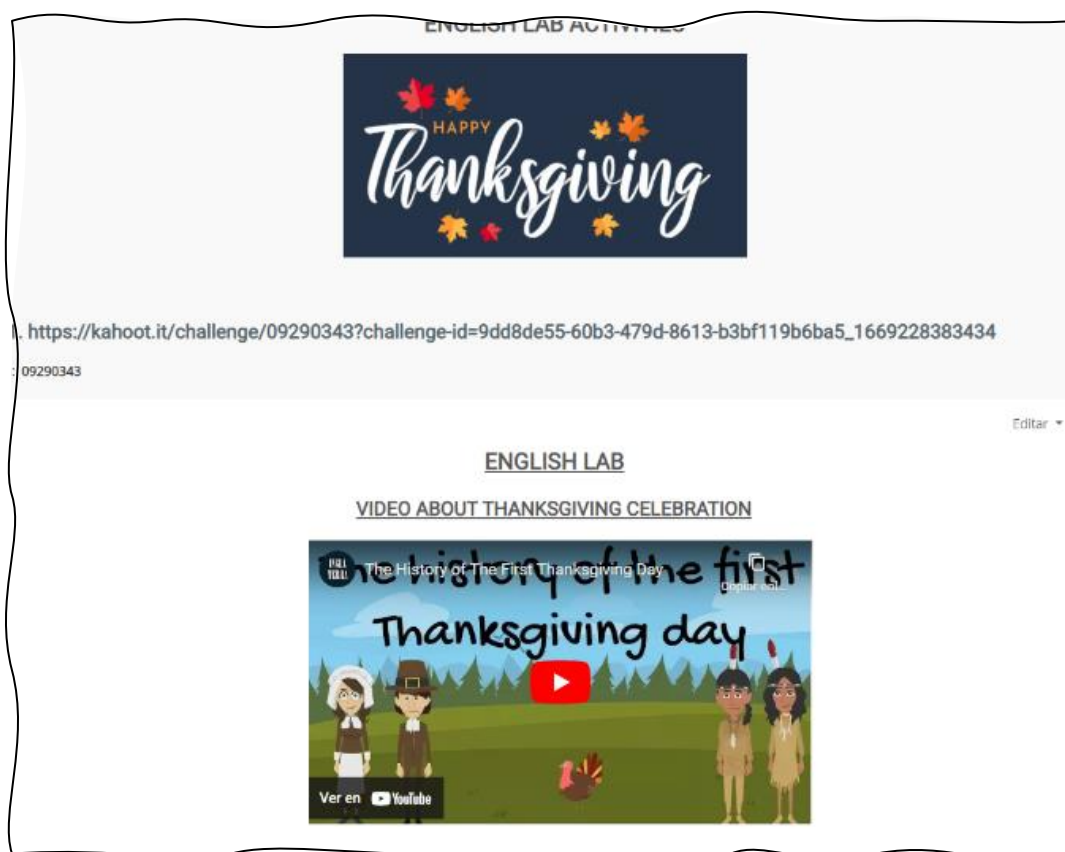
A continuación, se describen de manera general las cuatro actividades, y se comparten algunas de las evidencias de dichas actividades:

En la actividad uno, la consigna fue que, de manera autónoma, los estudiantes tomaran como referencia la primera lectura que realizaron en la plataforma de liveworksheets “A Lesson from China” y crearan una historia relacionada, pero con sus propias ideas, publicándola en el foro de Moodle. Aquí, la docente brindó una retroalimentación a cada estudiante sobre los aspectos a mejorar en sus creaciones motivándolos a hacer mejoras. En la actividad dos, la consigna fue realizar un resumen de la lectura realizada en la plataforma de Mr. Nussbaum: “Historia de Instagram” y que lo publicaran en Padlet, usando su capacidad de análisis y argumentación, pero con sus propias palabras para explicar cómo había sido creada dicha red social, en esta consigna también se incluyó una revisión entre pares por medio de comentarios

positivos. En la actividad tres, la consigna fue la realización de un ejercicio colaborativo, en donde los estudiantes en grupos de 3 o 4, debían revisar las historias creadas en la primera actividad, y elegir solo una de las mismas para editarla y corregirla de manera colaborativa. Una vez realizado este paso, debían asignar roles dentro del grupo para transformar la escritura hacia la grabación en un podcast usando la plataforma de Anchor, para luego publicar el podcast de cada grupo en el tablero de Padlet, en dónde cada uno de manera individual debía comentar los podcasts de los otros grupos. Finalmente, y como actividad de comprobación de escritura, se aplicó la actividad cuatro, en donde la consigna fue que, a partir de un vídeo publicado en Moodle de la historia del día de gracias, de manera colaborativa en cada foro, cada grupo interpretara y generaran una historia sobre esa celebración a partir de sus hallazgos. Una vez publicada las historias en cada uno de los foros, los grupos tuvieron que organizar un juego de roles, el cual debían presentar al resto de la clase más adelante.

Figura 29

Evidencia de escritura creativa mediado por el uso de las TIC.



Story Time

The best friends Carlitos and Grass

In a normal Candle's day, all the colorful and small candles of a house were getting ready for the special day. Among all the candles was Carlitos, a small and loyal blue candle, unfortunately, all the colorful lights were disturbing it, for this reason Carlitos was so sad.


But after some hours, in the Candle's night, the blue candle ran away, it was so bewildered and frantic, another candle tried to melt it! Carlitos ran faster than a cheetah...but now it was lost in the dark city...

Carlitos listened a creepy sound, at the moment it thought cowardly: " Oh no, I'm in a pickle!", it was just two minutes of tension...then, a green clumsy candle, called Grass, appeared next to the blue one.

They talk for a few minutes, blue candle talked about it problems, and green too, after that Carlitos knew that Grass was it first friend!

Then, the new friends decided to go to a pleasant park to enjoy the special night.

Because if you have good friends in your life, the problems on it will be less!



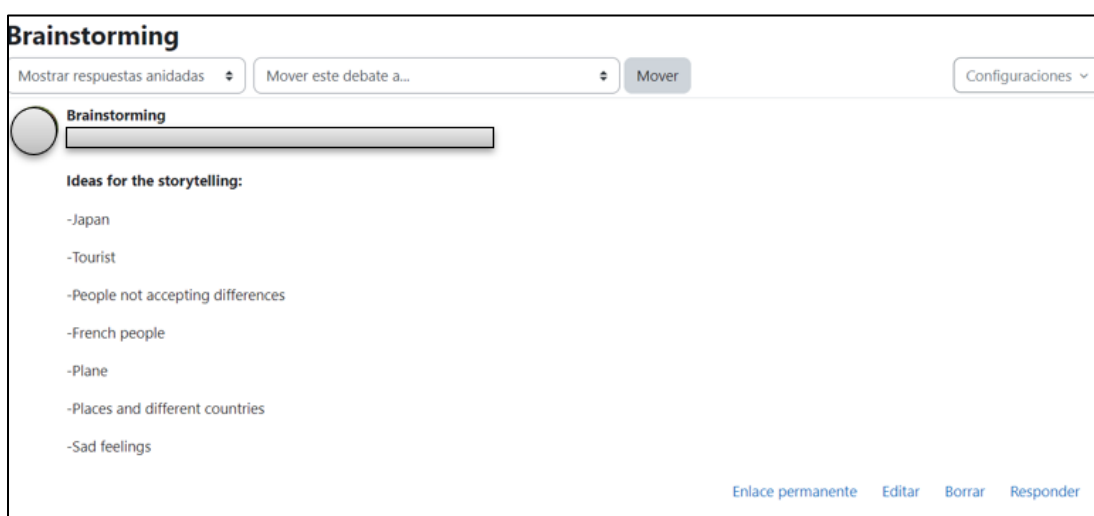
En este último momento de la aplicación de la experiencia de aprendizaje, se realizó un aprendizaje tanto autónomo como colaborativo de escritura. En la parte individual, los estudiantes tuvieron que escribir una primera historia de manera creativa a partir de una de las primeras lecturas que realizaron. Esta historia fue publicada en el foro de Moodle, en donde algunos de los estudiantes realizaron varias preguntas referentes a vocabulario para nutrir sus historias, se mostraron un poco dependientes de un traductor, diccionario, e incluso de las docentes para escribir. En esa primera actividad la indicación era no usar una herramienta para vocabulario, pues lo que se buscaba era evidenciar una producción propia de los estudiantes. En esta parte se notó dificultad, algunos estudiantes no realizaron historias largas ni complejas, otros se basaron mucho en la lectura, otros usaron el traductor, y otro porcentaje, tuvo errores de escritura, pero se observó su producción propia. A medida que se realizaban más actividades de lectura y escritura, se fue observando una evolución de los estudiantes. Un aspecto importante en su progreso escribiendo fue, el rol de la docente al realizar una

retroalimentación de esas primeras historias. Esto permitió que los estudiantes pudieran realizar una corrección de sus escritos y una edición de los mismos haciendo que la actividad fuera más consciente y significativa para ellos, como se observa en las figuras 30 y 31.

Figura 30

Preescritura (planificación), escritura (redacción) de los estudiantes.

PREESCRITURA (PLANIFICACIÓN)



Brainstorming

Mostrar respuestas anidadas ▾ Mover este debate a... ▾ Mover Configuraciones ▾

Brainstorming

Ideas for the storytelling:

- Japan
- Tourist
- People not accepting differences
- French people
- Plane
- Places and different countries
- Sad feelings

[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

ESCRITURA (REDACCIÓN)



2. ACTIVITY: FORUM "WRITING: STORY TELLING"

◀ story "a british on italy" Yaro the African- Karen Rojas ▶

Mostrar respuestas anidadas ▾ Mover este tema a... ▾ Mover

Se ha alcanzado la fecha límite para publicar en este foro, por lo que ya no puede publicar en él.

Tourism in a New Country-Manuela Nieto

Tourism in a New Country

Sara is a japanese 15 year old girl who traveled to France last summer. She though that the travel would be amazing, but it wasn't, it was awful.

Everything starts in the airport she lost her flight because she was late, so she needed to pay a new one to travel, then in the plane there were a lot of turbulences and she was so scared. When she arrives people looked at her badly, and she though that it was for her dressing, but then she noticed that people was joking about her, for her eyes. She was so sad, so she went to the hotel to rest. Next day she went to the Eiffel Tower and everyone looked at her badly again. So she get back to the hotel.

Sara was sad, really sad she didn't get out the hotel for the 2 next days, but finally at the third day she get out, and she found a japanese food restaurant, so she had lunch there. The waiter was really kind and he saw that Sara was sad, so he asked her what happened. She answered that people was making jokes about her because she was from Asia, and the waiter told to her that ignore them and that enjoy the travel because go to France don't happen everyday. She enjoyed the rest of the trip and get back home happy.

[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Figura 31

Evidencia de retroalimentación (revisión) de la docente, y reescritura colaborativa (revisión) de los estudiantes.

Tourism in a New Country-Manuela Nieto

Tourism in a New Country

Sara is a Japanese 15 year old girl who traveled to France last summer. She thought that the travel would be amazing, but it wasn't, it was awful.

Everything starts at the airport, she lost her flight because she was late, so she needed to pay a new one to travel. Then in the plane there were a lot of turbulences and she was so scared. When she arrived people looked at her badly, and she thought that it was for her dressing, but then she noticed that people was joking about her, for her eyes. She was so sad, so she went to the hotel to rest. Next day she went to the Eiffel Tower and everyone looked at her badly again. So she get back to the hotel.

Sara was sad, really sad, she didn't get out of the hotel for the 2 next days, but finally, at the third day she get out, and she found a Japanese food restaurant, so she had lunch there. The waiter was really kind and he saw that Sara was sad, so he asked her what happened. She answered that people was making jokes about her because she was from Asia, and the waiter told to her that ignore them and that enjoy the travel because go to France don't happen everyday. She enjoyed the rest of the trip and get back home happy.

[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Re: Brainstorming

Rewriting.
'Tourism in a New Country'

This is the story of a girl, who took a vacation to France and had a tough but cool experience.

Sara is a Japanese, 15-year-old girl who traveled to France last Summer. She thought that the trip would be amazing, but it wasn't. It was an awful experience.

It all started at the airport. She missed her flight because she was late. She had to buy a new ticket in order to fly to France. There was a lot of turbulence and she got pretty scared. When they landed, people were looking at her strangely, kind of bad. So, she figured it was due to her outfit, but then realized, it was because of her eyes and facial features. She was so sad, that she went straight to her hotel.

The next day, she went to the Eiffel Tower and noticed again people were looking at her weirdly. So, she decided to go back to the hotel.

She was so disappointed, she didn't get out of the hotel for the next two days. Finally, on the third day, she went out, found a Japanese restaurant, and had lunch there. The waiter was so kind to her, noticed her sadness, and asked her what happened.

She told him that people were making jokes because she was from Asia, and how they made her feel. The waiter then told her not to pay attention to those people, and to enjoy the trip, because a trip to France doesn't happen every day. She took the advice, and enjoyed the rest of the trip, getting back home happy.

De esta manera, la docente llevó a cabo una revisión detallada y proporcionó retroalimentación sobre las primeras historias de los estudiantes, abordando diversos aspectos que incluían la producción individual, las estructuras gramaticales (gramática, capitalización y puntuación), la elección de títulos para sus historias y la corrección ortográfica. Este proceso revistió una gran importancia, ya que los estudiantes reconocieron que debían no solo aplicar los conceptos gramaticales aprendidos en clase, sino también incorporar su creatividad personal al plasmar sus ideas iniciales en sus relatos, incluso cuando se basaban en lecturas previas. Antes de la revisión de la docente, la mayoría de los estudiantes evidenciaron

dificultades con la gramática, combinando el presente con el pasado, no conjugando los verbos adecuadamente; no hicieron uso de la puntuación ni capitalización de manera correcta; había palabras mal deletreadas y por consiguiente mal escritas, y había algunos escritos donde era evidente el uso de traductor, pues el vocabulario era más avanzado al que usualmente manejan en ese grado (ver figuras 30 y 31).

En este contexto, la transición hacia el trabajo de escritura colaborativa, que tuvo lugar después de la retroalimentación recibida en relación con sus primeras historias, resultó ser muy beneficiosa para los estudiantes. Expresaron que trabajar en grupo fomentó una colaboración más efectiva, ya que cada participante contribuía con ideas que otros luego plasmaban de manera fluida en los Foros o en el Padlet. Además, este enfoque permitió a los estudiantes asignar y asumir roles específicos dentro del grupo, generando la sensación de que cada individuo aportaba una perspectiva única. Mientras que algunos grupos lograron un proceso más fluido al llegar a acuerdos y desarrollar historias completas, otros enfrentaron desafíos adicionales en este proceso, como por ejemplo dificultad con vocabulario, puntuación, entre otros.

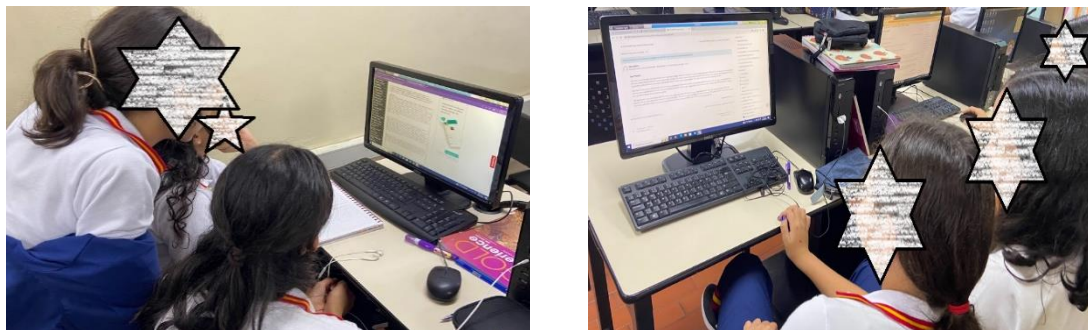
El seguimiento de este trabajo colaborativo se realizó mediante el monitoreo en tiempo real de la clase, pues, como se trabaja por binas, fue posible que ambas docentes de inglés, pudieran hacer seguimiento, supervisión, y resolver dudas con cada grupo. Además, se observó el trabajo de los estudiantes y los avances presentados en la plataforma de Moodle y en el tablero de Padlet. En el caso de Moodle, no daba cuenta de cuál miembro de cada grupo participaba; y en Padlet, aparecía el aporte como “anónimo”, lo que permitía ver que, si se publicaban comentarios, sin embargo, no se sabía cuál participante los había escrito.

Por otro lado, el llevar una de las actividades de escritura que se realizó al inicio de manera individual, del nivel de modificación al de redefinición según Puentedura (García et al.,

2014), fue muy significativo para los estudiantes, pues con esto, no sólo se logró la articulación de los grupos, sino que se llevó una actividad de escritura sencilla a un nivel más complejo, utilizando las herramientas TIC como mediadoras del aprendizaje, pues cada estudiante pasó de escribir una historia, a revisarla posterior a la retroalimentación brindada por la docente, de ahí a editarla de manera grupal, para seleccionar solo una historia en cada grupo. Esta actividad dio cuenta de un proceso de escritura minucioso, que fue mejorado por cada grupo a través del uso de la tecnología, para ser transformado posteriormente a un nivel superior, pues grabaron las historias a manera de un podcast, el cual fue publicado en el tablero de Padlet, coevaluado y retroalimentado por los demás grupos. Esto me permitió como docente, monitorear, supervisar y llevar registro al proceso de escritura individual y grupal de los estudiantes. La Figura 32 evidencia el trabajo de escritura colaborativo.

Figura 32


Evidencia del trabajo de escritura creativa colaborativo mediado por las TIC.



TASK ASSIGNMENT 8B:

1. In groups of 3 students, go to Moodle WEEK 4 to the forum where you shared the stories.
2. You need to choose only one of the stories you created.
3. After the feedback, select which of the three students will record that story in a Podcast, using the App "ANCHOR" app on your cellphone at HOME.
4. Then, select a different member of the group to UPLOAD the Podcast or the Link on Padlet.
5. Finally, each team member needs to listen to and comment on at least 2 podcasts of your peers. Also, vote for the one you think is the best story.

Upload the Podcast or the link to the Podcast in this Padlet:



The screenshot shows a Padlet board interface. At the top, it says 'Teacher Nissa · 2h' and has options for 'CLONAR' and 'COMPARTIR'. The main title is 'Let's share our Podcasts' with a subtitle 'Record the stories chosen from the Forum through a Podcast in Anchor.' Below the title is a large image of a recording studio with a microphone and a 'ON AIR' sign. A text box titled 'Instructions.' is overlaid on the image, containing the text: '-In groups of 3 students, choose one of the stories you created or...'.

Con respecto a la evaluación del proceso de escritura de los estudiantes, se realizaron en el transcurso de la experiencia varias comprobaciones de escritura, haciendo uso de esas mismas herramientas TIC que usaron en las actividades. La evaluación sumativa estuvo apoyada por la rúbrica analítica, la cual se encargó de explicar a los estudiantes cuales eran los criterios de evaluación a tener en cuenta al revisar su escritura. De esta manera, los estudiantes conocían los criterios antes de empezar a escribir y les quedaba más claro que era lo que se esperaba de sus historias. De esta misma manera, al revisar sus producciones se hizo más sencillo seguir la rúbrica e identificar fortalezas y aspectos por mejorar por parte de la docente, y así brindar una retroalimentación más completa a cada estudiante. La evaluación formativa se realizó por medio de listas de chequeo y rúbricas holísticas, lo que permitió a los mismos estudiantes llevar un monitoreo y una autorregulación de su trabajo. (Ver Figura 28).

INTERPRETACIÓN

Después de la implementación de las cuatro actividades de escritura creativa, se pudieron observar varios elementos. Primero, se puede decir que muchos de los estudiantes no solo tuvieron la oportunidad de desarrollar y fortalecer sus habilidades, sino que también expandieron su vocabulario mediante el uso de herramientas TIC. Y, segundo, para algunos de los estudiantes no fue un proceso sencillo. Representó un desafío ir a través de las diferentes etapas de la escritura, de la manera en que lo planteó Cassany (1998, como se citó en Arias, 2023), “preescritura, escritura, reescritura” sin la ayuda de un traductor, y realizar un trabajo de producción propia con el vocabulario que tenían. A pesar de lo anterior, se logró un avance de los estudiantes en sus procesos de escritura, para algunos más significativo que para otros, pues, al realizar dichos procesos de preescritura, escritura, y reescritura, se ayudó a los estudiantes a tomar decisiones estratégicas, controlar su cognición y a reflexionar sobre su propio pensamiento, siendo esto todo un mecanismo metacognitivo, como lo sostuvo Flavell (1979). Ya, desde el punto de vista de Oxford (2011), la estrategia de la planificación (preescritura) previa a la escritura, llevó a los estudiantes a tener objetivos más claros y a organizar su tiempo de producción; además, de que levaran un monitoreo o autorreflexión a partir de los comentarios y revisión de la docente, pudiendo así autoevaluarse y reescribir sus historias, haciendo ese proceso más significativo y duradero para ellos.

Al pasar por estas etapas mencionadas en el apartado anterior, los estudiantes estuvieron en la capacidad de comprender, recordar, analizar y emitir juicios en tornos a sus historias originales, para poder llevar a cabo las fases de preescritura, escritura y rescritura. Poniendo también en práctica los cinco grados de nivel de lectura que menciona Cassany, Luna y Sanz (2003) y que tienen mucho que ver con el proceso de escritura, pues hay que leer y releer para poder corregir y reescribir.

El hecho de que haya sido un trabajo colaborativo también contribuyó al fortalecimiento y avance en su producción escrita. En palabras de Johnson y Johnson (1989), y de Dillenbourg (1999), el aprendizaje colaborativo promueve el aprendizaje activo y a la construcción social del conocimiento, llevando a los estudiantes a que refuercen una comunicación efectiva, resolución de conflictos y la negociación. Un ejemplo de esto fue cuando revisaron y reescribieron las primeras historias retroalimentadas, pero ya de manera grupal, interactuaron y trabajaron juntos en pro de resolver ideas para mejorar las historias, mejorar estructuras gramaticales y de secuencia, para completar así la tarea asignada. En consonancia, Storch y Wigglesworth (2007) también relacionaron el trabajo colaborativo con la producción escrita en inglés, pues afirman que, al haber una revisión, edición y retroalimentación entre pares, es posible que mejoren su escritura, y amplíen su vocabulario y gramática, promoviendo entre ellos el desarrollo de las habilidades comunicativas, como se evidenció en sus escritos (ver figuras 27 y 28), donde se puede apreciar que inicialmente presentaron algunas dificultades gramaticales y de estilo. No introducen la historia y no hay un cierre completo. Después de la retroalimentación de la docente, y de socializar dichas dificultades, los estudiantes pasaron entonces a la siguiente etapa, pero ya de manera colaborativa. Ya entre pares, alimentaron esas historias e hicieron las correcciones, pasando a dar muchos más detalles, lo que ayuda al lector a imaginar lo que leían.

Por otra parte, es importante mencionar que, en este último momento de la experiencia de aprendizaje, se pretendió aprovechar el trabajo colaborativo y el uso de la tecnología como mediadora de aprendizaje, para llevar algunas de estas actividades un paso más allá, es así como se llevó la experiencia, según el Modelo SAMR de Puentedura, de lo tradicional hacia la redefinición, a través del empleo innovador de las TIC. Desde la perspectiva del modelo SAMR, este avance representa una transformación significativa en la práctica. Dos de las actividades pasaron de estar en el nivel de *modificación*, donde herramientas como Padlet y los foros de

Moodle, contribuyeron a cambiar sustancialmente la forma de llevar a cabo las actividades de escritura tradicionales y adaptarlas a los medios tecnológicos; a un nivel de *redefinición*, donde dos de las actividades de escritura desarrolladas con los estudiantes se convirtieron en nuevas prácticas, aprovechando las TIC para comunicar sus producciones escritas de manera diferente y colaborativa (López, 2015), a través de un Podcast (en Anchor), que fue reproducido no sólo en Spotify, sino, publicados en Padlet para comunicar esas historias y recibir una coevaluación de sus compañeros, apoyando lo argumentado por Storch y Wigglesworth (2007).

5. REFLEXIÓN

Sistematizar esta experiencia de aprendizaje fue muy interesante y enriquecedora, no sólo para beneficio de los estudiantes, sino también para mí como docente, y para la institución educativa donde fue aplicada. A continuación, describo los beneficios identificados en este proceso de sistematización para cada uno de los actores involucrados:

• Para los estudiantes:

Primero, les permitió explorar el uso de nuevas herramientas TIC para dinamizar sus clases de inglés. Herramientas de carácter académico como los foros de Moodle, o Mr. Nussbaum se convirtieron en espacios en los que los estudiantes interactuaron de manera tranquila y dinámica, lo que les permitió salir de la clase tradicional a la que estaban acostumbrados. Adicional a esto, la facilidad con que comprendieron el uso de dichas herramientas, pues la explicación de su funcionamiento, no ocupó mucho tiempo de la clase.

Segundo, mediante el uso de dichas herramientas como mediadoras del aprendizaje, obtuvieron una retroalimentación rápida y completa sobre su desempeño en las actividades propuestas, lo que se convirtió en motivación para identificar y corregir sus errores, hacer ajustes en sus respuestas, o en sus producciones escritas, y continuar realizándolas sin tener que esperar un tiempo determinado para recibir no sólo una calificación, sino una revisión y comentarios del proceso realizado, facilitando hacer un monitoreo y conocer sus fortalezas y sus aspectos por mejorar.

• Para mí como docente:

Fue un proceso muy enriquecedor por tres razones.

-En primer lugar, afianzó mis conocimientos referentes a diseño didáctico, debido a que la incorporación de las TIC implicó ajustes tanto en el diseño, como de la planeación e implementación de las actividades aplicadas en el grado octavo. Dichos ajustes se relacionan con los roles tanto de docente como el de estudiante. En el rol del docente, la forma de dar las consignas cambió, al igual que el proceso de evaluación, y el de promover el trabajo colaborativo. Por otro lado, el rol del estudiante, fortaleció la autonomía, la responsabilidad, y la autorregulación (tiempo de realización de las actividades), además, del liderazgo ejercido en el trabajo en grupo.

-En segundo lugar, permitió agilizar los procesos durante la implementación, especialmente en cuanto a la evaluación y retroalimentación, debido a que cada plataforma las arrojaba en cuanto los estudiantes terminaban las actividades; esto contribuyó a mejorar la participación, la atención individual a los estudiantes y su motivación frente al proceso de lectura y escritura.

-En tercer lugar, se expanden las oportunidades para innovar en las prácticas educativas gracias al conocimiento de nuevas herramientas tecnológicas que potencian el trabajo en el aula. Esto se refleja en la capacidad de tomar decisiones respecto al rediseño didáctico y en la posibilidad de realizar una observación y reflexión continua en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

• Para la Institución Educativa:

El fortalecimiento de las habilidades de comprensión de lectura y producción escrita en inglés, ha llevado a una mejora notable en el desempeño escolar de los estudiantes. Por ejemplo, al someterse a evaluaciones externas como las pruebas "Evaluar para Avanzar" de Helmer Pardo, han demostrado un rendimiento sobresaliente, lo cual les ha servido como preparación para la presentación de las Pruebas Saber 11. Además, este enfoque conlleva

diversos beneficios para la institución educativa, incluyendo una mayor utilización de las herramientas TIC y las webs disponibles, la promoción de procesos de innovación educativa y el desarrollo de las capacidades de los docentes y su continua capacitación. Esto, a su vez, se traduce en un mayor reconocimiento y en la mejora de la calidad de los procesos educativos dentro de la institución.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de mi trabajo de grado, diseñé una experiencia de aprendizaje que incorporó el uso de herramientas TIC, como Padlet, Liveworksheets, Mr. Nussbaum y los foros de Moodle, con el propósito de enriquecer las competencias comunicativas de mis estudiantes. Específicamente, me enfoqué en mejorar su comprensión de lectura y habilidades de producción escrita en inglés. Esta iniciativa resultó efectiva, brindando a estudiantes y docentes valiosas experiencias con resultados positivos. A continuación, presento las conclusiones derivadas de los objetivos planteados.

Referente al primer objetivo planteado, el cual se relaciona con identificar las ventajas de las herramientas TIC que ayudarán al fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en las actividades del laboratorio de inglés, se puede concluir que el uso de esas herramientas TIC en el laboratorio de inglés permitió a los estudiantes de grado octavo, fortalecer esas habilidades de manera significativa, pues la interactividad y la variedad de recursos disponibles en plataformas como Padlet brindaron a los estudiantes la oportunidad de acceder a una amplia gama de materiales como textos auténticos, videos y enlaces a sitios web relevantes. Estos recursos diversificados fomentaron la exploración activa y autónoma de contenidos en inglés, lo que a su vez logró mejorar la comprensión de lectura y aumentó el vocabulario. Además, la posibilidad de escribir y compartir en línea a través de los foros y el tablero de Padlet, estimuló la producción escrita, permitiendo a la mayoría de los estudiantes practicar y recibir retroalimentación instantánea tanto de las plataformas, como de sus compañeros y docentes. A pesar de que para algunos estudiantes fue más sencillo que para otros, la experiencia arrojó resultados mixtos. La mayoría, en diferente medida y porcentaje, lograron ampliar vocabulario y mejorar sus producciones.

Respecto al segundo objetivo formulado, el cual se relaciona con la caracterización de las actividades que componen la experiencia de aprendizaje, y, a propósito de las ventajas identificadas en el uso de herramientas TIC específicas con las mismas, encontramos que cada una contribuyó de manera única al fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura.

-Liveworksheets permitió la creación de ejercicios interactivos que se adaptaron al nivel esperado de los estudiantes, en este caso nivel A2, promoviendo la práctica individualizada y el refuerzo de áreas específicas de dificultad.

-Mr. Nussbaum, por su parte, ofreció juegos educativos que involucran la lectura y la escritura de manera lúdica, lo que aumentó la motivación de los estudiantes y su compromiso con el aprendizaje.

-Y, Moodle, a través de foros de discusión, facilitó la práctica de la expresión escrita mediante debates sobre temas de interés, promoviendo así la comunicación efectiva en inglés y la construcción colectiva del conocimiento.

Por otro lado, y referente al tercer objetivo planteado relacionado con la percepción de los estudiantes, se observó una actitud positiva en general hacia el uso de herramientas TIC en el laboratorio de inglés. En esta etapa se aplicó a los estudiantes la siguiente serie de preguntas a través de un *formulario de Google* llamado Encuesta #2:

1. Hasta el momento, ¿Qué herramienta TIC te ha gustado más para la lectura?
2. Hasta el momento, ¿Qué tipo de lectura encuentras más compleja?
3. ¿Encuentras beneficioso antes de hacer las lecturas, el practicar vocabulario y ejemplos sobre lecturas inferenciales y literales en Kahoot?
4. ¿Sientes que ahora puedes trabajar inferencias con más facilidad?
5. ¿Te gustaría explorar otras herramientas TIC para lectura? Sugiere una o dos.

6. Hasta el momento, ¿Qué herramienta TIC te ha gustado más para la escritura?
7. ¿Hasta el momento, que encuentras con más dificultad: escribir historias o escribir resúmenes?
8. ¿Qué elementos te cuestan más trabajo cuando escribes?
9. Si comparas tu nivel, y resultados de ahora con los del año pasado en lectura y escritura en inglés. ¿Cómo te sientes?
10. ¿Cómo piensas que el uso de herramientas TIC incide o influye en los procesos de lectura y escritura?

De las cuales se pueden encontrar las respuestas y correspondientes gráficas en el siguiente enlace:

<https://docs.google.com/forms/d/1PcrbcVmKqWOGPcii4cBLKOv6ZH-Hy8PO02K82Qa5Ark/prefill>

En concordancia con los resultados de la encuesta y con las reflexiones semanales, los estudiantes destacaron la flexibilidad que ofrecen estas herramientas para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y ritmos de trabajo. Además, la interactividad y el carácter visual de las TIC han hecho que el proceso de aprendizaje sea más atractivo y dinámico. La mayoría simpatizaron con las herramientas propuestas porque eran de interface amigable y fáciles de comprender. No obstante, es importante mencionar que algunos estudiantes pudieron sentirse un poco abrumados por la tecnología, y aún prefieren el enfoque tradicional de los talleres impresos; otros pocos pudieron requerir orientación adicional de parte de las docentes para sacar el máximo provecho de estas herramientas. Se evidenció a lo largo de esta encuesta #2 que fue aplicada, que los estudiantes tuvieron preferencias con el uso de liveworksheets y Padlet, que les pareció más complejo hacer inferencias, pero que sintieron que mejoraron haciendo uso de las herramientas TIC, que se sintieron mejor trabajando de

manera colaborativa la escritura, que sentían que habían mejorado sus resultados comparado con el año anterior, y que manifestaron que el uso de herramientas TIC para mejorar su lectura y escritura, fueron efectivas pues hicieron más dinámico esos procesos.

7. RECOMENDACIONES

Después de aplicar esta experiencia de aprendizaje con los estudiantes de octavo, y teniendo en cuenta los resultados y las conclusiones obtenidas, considero importante proponer las siguientes recomendaciones:

1. Para continuar obteniendo resultados satisfactorios, es fundamental realizar una mayor exploración y capacitación tanto a docentes como a estudiantes, en el uso no sólo de las herramientas TIC utilizadas (Padlet, Mr. Nussbaum, y Moodle), sino en general, de más herramientas, para optimizar su impacto en el aprendizaje.
2. Fomentar la implementación de una variedad de estrategias pedagógicas que integren tecnología, considerando diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales de los estudiantes.
3. Continuar aplicando un enfoque continuo de evaluación y retroalimentación para medir el progreso de los estudiantes, haciendo uso de rúbricas tanto holísticas como analíticas, y seguir evaluando resultados.
4. Promover la colaboración entre docentes para compartir experiencias y mejores prácticas relacionadas con la integración de la tecnología en el aula y la mejora de las competencias comunicativas.
5. Recomendar a la I.E, programas de formación continua para docentes con el fin de mantenerlos actualizados sobre las últimas tendencias en tecnología educativa y métodos pedagógicos efectivos.
6. Fomentar la participación activa de los estudiantes en la elección y evaluación de las herramientas TIC utilizadas en el aula, fomentando así su sentido de propiedad en el proceso de aprendizaje.

Considero que estas recomendaciones pueden ayudar a fortalecer aún más la implementación exitosa de tecnología en el aula y mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes no sólo en la clase de inglés, sino en otras áreas, contribuyendo así al mejoramiento continuo de los estudiantes, docentes y de la institución educativa.

REFERENCIAS

Álvarez, T. (2020, 17 de abril). *Actividades interactivas a distancia con Live Worksheets*.

Gobierno de Canarias: Centro del profesorado Santa Cruz de Tenerife.

<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofessantacruzdetenerife/2020/04/17/actividades-interactivas-a-distancia-con-live-worksheets/>

Anchor - Make your own podcast (s. f.). Apps on Google Play.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=fm.anchor.android>

Anderson, N. J. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies* [Explorando la lectura en una segunda lengua: Cuestiones y estrategias]. Heinle & Heinle Publishers.

Andrade, F. (entrevista), y Coral, S. (transcripción) (2015, 22 de julio). *Daniel Cassany: Escribir bien es comunicar bien, con eficacia*. Universidad Andina De Ecuador.

<https://www.uasb.edu.ec/daniel-cassany-34escribir-bien-es-comunicar-bien-con-eficacia-34-ID1797243/>

Arias, D. (2013). *La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes*. Universidad de Salamanca y UQÀM.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736534.pdf>

Barrantes, M. y Ruiz, C. (2016). *Hacia el fortalecimiento de la comprensión de lectura y la producción escrita en inglés como lengua extranjera en dos I.E.D. de Bogotá D.C.*

Universidad de los Andes.

<https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/80bd445e-6148-4a7a-9493-34fad4e0088b>

- Biggs, J., y Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* [Enseñanza para un aprendizaje de calidad en la universidad]. McGraw-Hill Education.
- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment [Desarrollo de la teoría de la evaluación formativa]. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 5-31.
- British Council. (s. f.). *Niveles de inglés del Marco Común Europeo*. British Council Perú.
<https://www.britishcouncil.pe/examen/ielts/blog/niveles-ingles-mce>
- Bonilla Traña, M., y Díaz Larenas, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista Educación*, 42(2).
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139018>
- Calero, V., y Gutiérrez, L. A. (2018). *Reading Comprehension in Pragmatic Competence: Is it transferable from L1 to L2?* [La comprensión lectora en la competencia pragmática: ¿Es transferible de L1 a L2?] [Tesis de especialización]. Universidad Santiago de Cali.
- Calva, P. A. (s. f.). *Los niveles de comprensión lectora*. Tabasco.
<https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/setabasco/Niveles%20Comprensi%C3%B3n%20Lectora%20286.pdf>
- Castellanos S., M. P. (2015). *¿Son las TIC realmente, una herramienta valiosa para fomentar la calidad de la educación?* (No. 2). UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244952>
- Cervantes Castro, R. D., Pérez Salas, J. A. y Alanís Cortina, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: caso específico del plantel n° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias*

Sociales y Humanidades SOCIOTAM, XXVII(2), 73-114.

<https://www.redalyc.org/journal/654/65456039005/html/>

Cervantes, C. C. V. (s. f.). *CVC. Antologías de textos de didáctica del español. El enfoque comunicativo. Michael Canale (2 de 8)*.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale02.htm#:~:text=En%20Canale%20y%20Swain%20\(1980,socioling%C3%BC%C3%ADsticas%20de%20una%20lengua%20dada\)](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale02.htm#:~:text=En%20Canale%20y%20Swain%20(1980,socioling%C3%BC%C3%ADsticas%20de%20una%20lengua%20dada))

Colombia Aprende. (2021, 13 de agosto). *¿Qué son los recursos educativos digitales y cuáles son sus ventajas?* Colombia Aprende.

<https://colombiaaprende.edu.co/agenda/actualidad/recursos-educativos-digitales-usos-y-ventajas>

Colombia Aprende. (s. f.). *Recursos digitales | Colombia Aprende*. Colombia Aprende.

<https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/recursos-digitales>

ConceptoDefinición. (2021, 11 de marzo). *Escritura*. Concepto De - Definición De.

<https://conceptodefinicion.de/escritura/>

Cortés, J. (2012). *Las TICS en el aula de lengua extranjera* [Tesis]. Universitas Almeriensis.

Delgado Uriarte, C. (2013, 3 de junio). *La lectura crítica, una herramienta de formación del pensamiento crítico en la universidad*. Red Educativa Mundial (REDEM).

<https://www.redem.org/la-lectura-critica-una-herramienta-de-formacion-del-pensamiento-critico-en-la-universidad/>

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by "collaborative learning"? [¿Qué entiende por "aprendizaje colaborativo"?] *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, 1-19.

Ecoaula. (2019, 23 de abril). *La importancia de leer para aprender un idioma*. elEconomista.es. <https://www.economista.es/economista/noticias/9836596/04/19/La-importancia-de-leer-para-aprender-un-idioma.html>

Eduq@. (2017). *Recursos Educativos Digitales que aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje*. Eduqa.net. http://www.eduqa.net/eduqa2017/images/ponencias/eje3/3_28_Ortiz_Yorka_-_Recursos_Educativos_Digitales_que_aportan_al_proceso_de_ensenanza_y_aprendizaje.pdf

EF Education First. (s. f.). Examen KET Cambridge. Education First. <https://www.ef.com.es/certificados-ingles/examenes-cambridge/ket/>

Etecé. (2021, 5 de agosto). Procesador de texto. Concepto.de. <https://concepto.de/procesador-de-texto/>

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry [Metacognición y seguimiento cognitivo: Una nueva área de investigación del desarrollo cognitivo]. *American psychologist*, 34(10).

Flores, S. (2019). Nivel comprensión lectora en inglés como segunda lengua en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 1(3), 288–300. <https://doi.org/10.35622/i.rie.2019.03.003>

Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing [Una teoría del proceso cognitivo de la escritura]. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.

<https://doi.org/10.2307/356600>

Función pública. (2013). Consulta Ley 1651 de 2013. Función Pública.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=53770

García, L., Figueroa, S., & Esquivel, I. (2014, 1 de diciembre). Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones. *Los Modelos Tecnológicos Educativos: Revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*, 205-220.

https://www.researchgate.net/publication/273754983_Modelo_de_Sustitucion_Aumento_Modificacion_y_Redefinicion_SAMR_Fundamentos_y_aplicaciones

Gardner, D. (2018). *Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher* [Motivación para el aprendizaje de idiomas: El estudiante, el profesor y el investigador]. Michigan Classics Edition. Bristol: Multilingual Matters.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples* (Vol. 46). Barcelona: Paidós

Gobierno de Canarias. (2016, 1 de junio). *Herramienta: Padlet*. Gobierno de Canarias.

<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/2015/09/29/herramienta-padlet/>

Gomez, M. M. (2019, 11 de marzo). *¿Qué es Padlet y su aplicación en la educación en línea?* Comunidad eLearning Masters | edX.

<http://elearningmasters.galileo.edu/2019/03/08/que-es-padlet-y-su-aplicacion-en-la-educacion-en-linea/>

Gordillo Alfonso, A., y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 97-98.

Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J. y Rodríguez, J. A. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36). <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>

Hernández, B., y Hernández, U. (2021). *Influencia de los medios digitales en los procesos de escritura académica de estudiantes en educación media* [Tesis]. Universidad Pontificia Bolivariana.

Hermosillo, M. M. M., & González, J. R. V. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, 50. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-012)

Herrera Rodríguez, N. G., Moncaleano Aza, J. F. y Rodríguez Venegas, L. P. (2022). Las TIC, herramientas para incentivar la habilidad en lectura y escritura, en estudiantes del grado séptimo. Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/15240>

Hyland, K. (2003). *Second language writing* [Escritura en una segunda lengua]. Cambridge University Press.

Jabif, L. (2007). Aprendizaje autónomo. Universidad ORT Uruguay. <https://caes.ort.edu.uy/herramientas-para-la-docencia/aprendizaje-autonomo>

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research* [Cooperación y competencia: Teoría e investigación]. Interaction Book Company.

- ___ (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* [Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista]. Allyn & Bacon.
- Krassa, A. y Moodle Academy. (2021, 15 de diciembre). *Facilitar la evaluación con los foros de Moodle*. Moodle. <https://moodle.com/es/news/facilitar-la-evaluacion-con-moodle-foros/>
- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning [Tecnologías al servicio del aprendizaje de segundas lenguas]. *The Modern Language Journal*, 93(s1), 769-782.
- López, J. C. (2015, 1 de febrero). SAMR, modelo para integrar las TIC en procesos educativos. Eduteka ICESI. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/samr>
- Luna, M., y Argudín, Y. (2007). *Enfoques educativos: El Conductismo*. Hadoc.azc.uam. <https://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/conductismo.htm>
- Maco, E., y Contreras, E. (2013). Leer y escribir... Más allá de la escuela. *Horizonte De La Ciencia*, 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420506>
- Mancilla Paz, C. (2021). *Sistematización de la implementación de la plataforma Google Classroom para el desarrollo de la lectura y la escritura en inglés en estudiantes de grado sexto de una institución educativa pública en el año 2020*. Universidad ICESI.
- Mantilla, B. A. (2020, 26 de octubre). *Lev Vygotsky: los principios del constructivismo*. Ciberpsique. <https://ciberpsique.com/pedagogia/lev-vygotsky-constructivismo/>
- Martínez, M. J. (2016). *Integración de las TIC en la enseñanza del inglés: una mirada a las aulas de Ciclo Básico de Educación Secundaria en el departamento de Canelones* [Tesis]. Universidad ORT Uruguay. <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3284>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s. f.). *Tecnologías de Información y Comunicaciones:*

Una llave maestra. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87401.html>

___ (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto!* Revolución Educativa Colombia Aprende.

https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Estandares_basicos_de_competencias/Estandares_Basicos_Compentencia_en_Lenguas_Extranjeras_%20Ingles.pdf

___ (2013/2019). *Ley 1651 de julio 12 de 2013.* Portal MEN.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381602:Ley-1651-de-julio-12-de-2013>

Mr. Nussbaum. (s. f.). *Reading Comprehension Assessment System* [Sistema de evaluación de la comprensión de lectura]. Mr. Nussbaum. <https://mrnussbaum.com/reading-comprehension-assessment-system>

Muñiz, F. (2022, 30 de mayo). *Cómo la tecnología te ayuda a aprender inglés.* Blog UVM.

<https://blog.uvm.mx/la-tecnologia-ayuda-a-aprender-ingles>

Navarro Martínez, M., Peralta Herazo, Y. y Vergara Almanza, M. (2021). *Fortalecimiento de las habilidades de escritura y la lectura del idioma Inglés a través de estrategias lúdico-didácticas durante la pandemia COVID-19 en los estudiantes del grado quinto del Centro Educativo Rural Arroyo de Arena del municipio de Pueblo Nuevo - Córdoba.*

CECAR. <https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/2545>

Ochoa, J., Mesa, S., Pedraza, Y., & Caro, E. (2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, 20. Repositorio de la Universidad UPTC.

https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/2456/PPS_1083_La_lectura_inferencial_clave.pdf;jsessionid=CDC428341B3EB7004977C840214F8EB0?sequence=1

Oviedo G., Y. del C., & Castillo R., N. M. (2007). Enseñanza desde el enfoque conductual de Skinner. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 11(2).

<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/330>

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies* [Enseñanza e investigación de estrategias de aprendizaje de idiomas]. Routledge.

Pérez Martínez, A. B. (2016, 21 de abril). *Formularios Google. Una herramienta estrella de Google*. Universidad Politécnica de Madrid.

<https://blogs.upm.es/observatoriogate/2016/04/21/formularios-google-una-herramienta-estrella-de-google/>

Poder Legislativo. (1994/2018). *Ley nº 115/1994. ley general de educación*. UNESCO SITEAL.

<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/189/ley-1151994-ley-general-educacion>

¿Qué es la lectura según Isabel Solé? (2010, 16 de noviembre). El Reinado De La Entropía De

Las Letras. <https://empafe.blogs.uv.es/2010/11/16/%C2%BFque-es-la-lectura-segun-isabel-sole/>

Restrepo, D. A. (2017). El constructivismo, la metacognición y el pensamiento complejo como estrategia tripartita para el desarrollo de la gestión del conocimiento y las competencias

laborales. *CertiUni Journal*, (3), 47-65.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368571>

Ríos Reyes, R. (2023, 14 de julio). *La metacognición de John Hurley Flavell: Un enfoque pedagógico para el aprendizaje autónomo*. EPP Escuela de profesores de Perú.

<https://epperu.org/la-metacognicion-de-john-hurley-flavell-un-enfoque-pedagogico-para-el-aprendizaje-autonomo/>

Ruben R. Puentedura's weblog: As we may Teach: Educational Technology, From theory into practice. (n.d.). <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000025.html>

Schraw, G., y Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness [Evaluando la conciencia metacognitiva]. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.

Serrano González-Tejero, J. M., y Pons Parra, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es

Solé, I. (1987). Las posibilidades para un modelo teórico para enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Infancia y Aprendizaje*, <file:///C:/Users/bnexa/Downloads/Dialnet-LasPosibilidadesDeUnModeloTeoricoParaLaEnsenanzaDe-749227.pdf>.

Storch, N., y Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks: The effects of collaboration [Tareas de redacción: Los efectos de la colaboración]. En D. Nunan (Ed.), *Task-based language teaching in the Asia-Pacific region* [La enseñanza de idiomas basada en tareas en la región Asia-Pacífico] (pp. 187-206). University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

- Sua Moya, M. L. (2020). *Ambiente de aprendizaje enriquecido con TIC para el fortalecimiento de la habilidad de comprensión de lectura en inglés*. Universidad de la Sabana.
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/39637>
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., García-Crespo, F. J., y Muñiz, J. (2021). El uso de las nuevas tecnologías en las evaluaciones educativas: la lectura en un mundo digital. *Papeles Del Psicólogo*, 43(1). <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2986>
- UNESCO. (s. f.). Las licencias Creative Commons. UNESCO. <https://es.unesco.org/open-access/las-licencias-creative-commons>
- UNESCO. (2014). Enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223251>
- Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). (2021, 26 de noviembre). *El aprendizaje conductista en el aula: ¿cómo aplicarlo de forma eficaz?* UNIR.
<https://www.unir.net/salud/revista/aprendizaje-conductista/>
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research [Desarrollos recientes en la investigación de la comprensión auditiva en segundas lenguas y lenguas extranjeras]. *Language Teaching*, 40(03), 191-210.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warschauer, M. (2006). *Laptops and literacy: Learning in the wireless classroom* [Portátiles y alfabetización: El aprendizaje en el aula inalámbrica]. Teachers College Press.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing* [Evaluando la escritura]. Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview [Convertirse en un alumno autorregulado: Una visión general]. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.