



**“APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS CON EL USO DE LAS TIC
PARA PROMOVER LA PRODUCCIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA
DEL INGLÉS”**

LAURA VICTORIA PINZÓN ALARCÓN

**UNIVERSIDAD ICESI
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MEDIADA POR TIC
SANTIAGO DE CALI**

2021

**“APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS CON EL USO DE LAS TIC
PARA PROMOVER LA PRODUCCIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA
DEL INGLÉS”**

LAURA VICTORIA PINZÓN ALARCÓN

**Trabajo de grado presentado para optar el título de Maestría en educación
mediada por TIC**

Director:

Juan Manuel Aragón

**UNIVERSIDAD ICESI
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MEDIADA POR TIC
SANTIAGO DE CALI**

2021

Agradecimientos

La autora expresa sus agradecimientos a:

- Dios, por permitirme haber cumplido mi sueño de estudiar este postgrado.
- Mi familia, por su apoyo incondicional.
- Mis estudiantes del Centro Colombo Americano de Bogotá, por su colaboración y disposición.
- El director de mi trabajo de grado, por su colaboración.
- Mi mejor amiga, por su apoyo incondicional en cada uno de mis proyectos.

Y a todas aquellas personas que de una u otra forma contribuyeron al desarrollo del trabajo.

Contenido

1. Introducción	8
2. Justificación de la Sistematización	10
2.1 Sobre la práctica educativa ¿De qué se trata la práctica que se sistematiza?	10
2.1.1 Descripción de la práctica	10
2.1.2 Delimitación tiempo espacial	11
2.2 Caracterización de los actores que hacen parte de la práctica y sus respectivos roles (dentro de la práctica y el proceso de sistematización)	12
2.3 Identificación de la situación, problema o necesidad que hace surgir la práctica	13
2.4 ¿Por qué y para qué sistematizar esta práctica?	13
2.5 Pregunta de sistematización	16
3. Objetivos de la sistematización	16
3.1 Objetivos prácticos y de conocimiento planteados	16
3.1.1 Objetivos prácticos	16
3.1.2 Objetivos de conocimiento	16
4. Ejes de la sistematización	17
4.1 Eje 1. Modelo pedagógico y competencia comunicativa	17
4.2 Eje 2. Estrategias pedagógicas mediadas por TIC y el desarrollo de competencias del Siglo XXI	17
5. Antecedentes	18
6. Marco Teórico	21
6.1 Enfoque de Enseñanza y Aprendizaje Basado en Tareas	21
6.2 Competencia Comunicativa	29
6.3 Aprendizaje Colaborativo	34
6.4 Competencias del Siglo XXI	39
6.5 Herramientas TIC en Educación	42
6.6 Estándares ISTE	47
7. Diseño Metodológico	52
7.1 Descripción demográfica de la población	52
7.2 Planeación y Diseño	53
7.3 Instrumentos y procedimientos para la recolección de información	62
7.3 Consideraciones éticas	63
7.3.1 Validez Científica/ Neutralidad u objetividad/ Autenticidad	63
7.3.2 Respeto a los sujetos inscritos/ Confidencialidad/ Consentimiento informado/ Manejo de riesgos/ Selección equitativa de sujetos	64
7.3.3 Transferibilidad/ Aplicabilidad	65

7.3.4 Replicabilidad	65
7.3.5 Relevancia	65
7.3.6 Adecuación o concordancia teórico- epistemológica	66
7.3.7 Valor social y ético	66
7.3.8 Consideraciones de diálogo auténtico	66
8. Sistematización y análisis de la experiencia de aprendizaje	66
8.1 Implementación de la práctica educativa	66
8.1.1 Consignas de las actividades	67
8.1.1.1 Consigna TASK Unidad 9: vida en el pasado.	67
Task: ¿Qué tanto ha cambiado mi vida? (<i>How has my life changed?</i>)	67
8.1.1.2 Consigna TASK Unidad 10: Viajes	68
8.1.1.3 Consigna TASK Unidad 11: Profesiones	69
8.1.1.4 Consigna TASK Unidad 12: Celebraciones	70
8.1.2 Descripción Unidad 9: Vida en el pasado	72
8.1.3 Descripción Unidad 10: Viajes	72
8.1.4 Descripción Unidad 11: Profesiones	74
8.1.5 Descripción Unidad 12: Celebraciones	75
8.1.6 Desarrollo de competencias del Siglo XXI	76
8.1.7 Opinión de los estudiantes sobre la práctica educativa	77
8.2 Reflexibilidad Crítica	78
8.2.1 Reflexión sobre la práctica misma	78
8.2.2 Reflexión sobre el modelo de aprendizaje basado en tareas y el impacto en el desarrollo de competencias del siglo XXI.	80
8.3 Interpretación	87
9. Conclusiones	90
10. Limitantes	92
Referencias	94

Lista de figuras

<i>Figura 1. Cronograma de práctica educativa y sistematización</i>	53
<i>Figura 2. Esquema general de estructura de clases y competencias</i>	55
<i>Figura 3. Diapositivas de clase y consigna Task Unidad 9</i>	68
<i>Figura 4. Diapositivas de clase y consigna Task Unidad 10.</i>	69
<i>Figura 5. Diapositivas de clase y consigna Task Unidad 11.</i>	70
<i>Figura 6. Diapositivas de clase y consigna Task Unidad 12.</i>	71
<i>Figura 7. Tablero Flipgrid: Travel Agents. Task Unit 10</i>	73
<i>Figura 8. Concepto de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias del Siglo XXI</i>	77

Anexos

<i>Anexo 1</i> Concepto de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias del Siglo XXI	97
<i>Anexo 2</i> .Entregas de los Cómics realizados en Pixton	98
<i>Anexo 3</i> .Formato de Encuesta Google Drive y Resultados sobre la experiencia de aprendizaje	101
<i>Anexo 4</i> .Observación de clase con lista de chequeo	107

1. Introducción

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha sido caracterizada por ser instruida bajo un modelo pedagógico tradicional en el cual el docente utiliza la lengua la mayor parte del tiempo, posee el conocimiento y diseña actividades de lectura y escritura en donde el estudiante debe responder correctamente; es decir, al final del curso el estudiante conoce como leer y escribir, pero no a comunicarse. No obstante, esta orientación pedagógica se ha renovado gracias a los diferentes cambios que se han dado en la enseñanza de idiomas. Las nuevas teorías de aprendizaje se enfocan en dar mayor protagonismo a los estudiantes, en desarrollar la competencia comunicativa de manera espontánea, y en convertir al docente en un orientador que ayuda a alcanzar un objetivo de aprendizaje.

Al mismo tiempo, los avances tecnológicos y la globalización han aportado cambios culturales, sociales y educativos que han permeado la forma de actuar, interactuar y aprender en la sociedad. En concreto, el hablar un segundo idioma es una habilidad esencial que es bien valorada y remunerada por muchas organizaciones, pero que pocos poseen.

Todo lo anterior induce a realizar un cambio en la enseñanza de idiomas enfocándose principalmente en desarrollar la competencia comunicativa, ya que a través de la oralidad es que las personas realizan la mayoría de las actividades como expresar sentimientos, dar conferencias, crear diálogos, presentar programas de radio y televisión, entre otras.

Debido a la falta de concentración en la competencia comunicativa en los programas de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se ha vuelto común observar que los estudiantes presentan dificultades para expresarse oralmente. Sin embargo, existen otras razones que conllevan a que los estudiantes no usen la lengua que están aprendiendo, porejemplo, poca confianza en sí mismo, falta de ideas e incapacidad para organizarlas, falta

de vocabulario, falta de práctica oral y timidez son también algunos de los obstáculos para comunicarse oralmente.

Para ayudar tanto a profesores como a estudiantes a practicar la competencia comunicativa necesitan estar convencidos de la importancia de esta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como evitar enseñarla con métodos tradicionales que obligan a los estudiantes a practicar de una forma poco llamativa. En otras palabras, los profesores y estudiantes necesitan enseñar y aprender respectivamente fuera de lo común, recurriendo a metodologías que motiven al estudiante.

Experiencias de aprendizaje relacionadas con la vida real han demostrado que los seres humanos aprenden bien porque están involucrados en las actividades que son interesantes y vivenciales para ellos mismos. Los estudiantes no aprenden asistiendo a clases en donde los maestros llenan sus mentes con información mientras toman apuntes, pero sí lo hacen cuando están involucrados en el contenido a enseñar (MEN, 2005, p. 4).

El modelo de aprendizaje basado en tareas es una extensión natural de los enfoques constructivistas y situados del aprendizaje. La esencia del aprendizaje basado en tareas es involucrar activamente a los alumnos en diferentes contextos comunicativos. Como docentes sabemos que entre más los estudiantes participen en su proceso de aprendizaje, más aprenden. Y entre más los estudiantes usen el idioma extranjero, más retienen y mejoran sus habilidades. Bajo este modelo e integrando herramientas tecnológicas se diseñó la práctica educativa a sistematizar que promueve el desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés en el Centro Colombo Americano de Bogotá con estudiantes del curso *Grown-ups 9*, recolectando información durante los meses de Agosto a Noviembre de 2020.

2. Justificación de la Sistematización

2.1 Sobre la práctica educativa ¿De qué se trata la práctica que se sistematiza?

2.1.1 Descripción de la práctica

La práctica a sistematizar se llama: “*Aprendizaje basado en tareas con el uso de las TIC para promover la producción oral en la enseñanza del inglés*” y nace del proceso exitoso que se ha tenido usando el enfoque de aprendizaje basado en tareas en las clases de inglés en el Centro Colombo Americano de Bogotá. Esta práctica fue implementada con un grupo de 11 estudiantes del curso G9, en edades entre los 18 y 22 años, que pertenecen al programa semestral *KTP (kids, teens and pre teens)* (Niños, adolescentes y pre- adolescentes en español). Este curso pertenece a este programa, pero al tener estudiantes mayores de edad se clasifica dentro de los cursos denominados *Grown-ups* (mayores).

Los grupos de estudiantes están clasificados por edades y por niveles de inglés, las clases se orientan cada sábado con una intensidad de dos horas académicas, cada clase está predeterminada por una lección específica que corresponde al syllabus del curso. El nivel de este grupo G9 corresponde al nivel de un usuario básico A2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Para esta práctica se planearon las clases basadas en el modelo de aprendizaje basado en tareas, que involucra el uso de las TIC, que promueve el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y promueve el uso del inglés por parte de los estudiantes para comunicarse.

La riqueza de esta práctica se encuentra en valorar el enfoque de aprendizaje basado en tareas para la planeación y el desarrollo de una clase de inglés como lengua extranjera. Personalmente, se quiere sistematizar esta práctica, porque las clases que han sido diseñadas desde este enfoque, con diferentes estudiantes de diferentes edades, ha

mostrado muy buenos resultados; además, cuando los estudiantes ven que las actividades son cercanas al contexto de ellos y que las temáticas son significativas, ellos empiezan a utilizar el inglés como medio para comunicarse, porque ven la necesidad y la motivación para dialogar.

Objetivos de aprendizaje de la experiencia:

- Comunicar en inglés de forma espontánea, efectiva, crítica, y variada temas de interés personal y social.
- Investigar y organizar de manera colaborativa información sobre diferentes temáticas trabajadas en las clases a través de organizadores gráficos como mapas de ideas, mapas conceptuales e infografías.
- Utilizar herramientas digitales para acceder, crear, organizar, y evaluar la información recolectada de manera crítica para utilizarla sobre las temáticas trabajadas.

2.1.2 Delimitación tiempo espacial

Lugar: la práctica educativa se desarrolló en el Centro Colombo Americano de Bogotá, debido a la emergencia decretada por el gobierno, el semestre se desarrolló de manera virtual a través de la herramienta Zoom. El Centro Colombo Americano es un centro binacional dedicado a ofrecer cursos de inglés dirigidos a niños, adultos y empresas como lengua extranjera, está ubicado en Bogotá con tres sedes ubicadas en el centro (Calle 19 #2^a- 49) en el norte (Diagonal 110 #15- 36) y en el noroeste de la ciudad (Centro Comercial Bulevar Niza Local 356).

Temporalidad: la práctica educativa se llevó a cabo en el 2 semestre del año 2020 (2020- 2), con un grupo de adolescentes clasificado en el curso *Grown-ups 9* del programa semestral *KTP (kids, teen, pre teens and grown-ups)* que se desarrolló desde agosto hasta noviembre de 2020.

2.2 Caracterización de los actores que hacen parte de la práctica y sus respectivos roles (dentro de la práctica y el proceso de sistematización)

Dentro de la práctica se identifican varios actores:

Los estudiantes del curso Grown- ups 9 del Centro Colombo Americano de Bogotá, quienes realizan esta práctica. Son 11 estudiantes en total, quienes deben participar en las actividades diseñadas por el docente, usan el inglés como medio principal para comunicarse entre sus compañeros, emplean correctamente las herramientas TIC seleccionadas para gestionar la información trabajada en clases, hacen uso de la gramática y el vocabulario estudiado.

El docente quien se encarga de diseñar actividades comunicativas en torno a la temática y el syllabus, orienta las instrucciones para el desarrollo de cada actividad, da retroalimentación general sobre el uso correcto de la lengua, evaluar, siempre presentando criterios a los estudiantes, brinda muchas posibilidades para que los estudiantes interactúen usando el inglés que están aprendiendo, y conoce e implementa de manera correcta el enfoque de aprendizaje basado en tareas.

El investigador (quien es el mismo docente) quien realiza el registro, reflexión y análisis de la sistematización. Debe recolectar las evidencias entregadas por los estudiantes, diseñar los instrumentos de recolección de información, clasificar la información recolectada y analizarla para obtener los resultados de la sistematización.

El supervisor del Colombo quien se encarga de observar las clases, de dar retroalimentación al docente sobre el uso efectivo del enfoque de aprendizaje basado en tareas, observar la clase bajo una lista de chequeo que es conocida por los docentes antes de ser observados, realizar como mínimo dos observaciones en el semestre y compartir los resultados de las evaluaciones de profesores realizadas por los estudiantes.

2.3 Identificación de la situación, problema o necesidad que hace surgir la práctica

A través de la sistematización de la práctica “*Aprendizaje basado en tareas con el uso de las TIC para promover la producción oral en la enseñanza del inglés*” interesa identificar el impacto en la producción oral de los estudiantes cuando se utiliza el modelo de aprendizaje basado en tareas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera; es un modelo que no solamente permite incorporar las herramientas TIC sino que permite desarrollar habilidades del siglo XXI en los estudiantes del Centro Colombo Americano de Bogotá del curso de inglés *Grown ups 9*.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha estado enmarcada y caracterizada por aprender gramática recurriendo a utilizar la memorización, dejando atrás la producción oral; pero gracias a la globalización y el avance tecnológico han surgido varios modelos de enseñanza-aprendizaje que han demostrado la importancia de desarrollar la competencia comunicativa en el idioma extranjero, uno de estos, el modelo de aprendizaje basado en tareas.

La necesidad de aplicar este enfoque surge porque antes de usarse esta metodología, las clases estaban centradas en el docente, el docente hablaba durante mucho tiempo en la clase y se daban pocas oportunidades a los estudiantes de interactuar usando la lengua; las pocas intervenciones se realizaban a través de diálogos o exposiciones. Gracias a las retroalimentaciones y sugerencias de los estudiantes quienes expresaron que necesitan utilizar y hablar inglés más en sus clases, se decidió optar por el enfoque de aprendizaje basado en tareas, en donde prevalece la participación de los estudiantes y promueve el uso de la lengua a través de situaciones reales.

2.4 ¿Por qué y para qué sistematizar esta práctica?

¿Por qué sistematizar esta práctica?

Con el avance tecnológico y la globalización se hace necesario utilizar nuevos modelos pedagógicos que cumplan con los requerimientos de esta nueva sociedad de la información que permitan formar estudiantes capaces y competentes para las exigencias actuales en la sociedad. Al mismo tiempo, estos desarrollos han aportado cambios culturales, sociales y educativos que han permeado la forma de actuar, interactuar y aprender en la sociedad. En concreto, el hablar un segundo idioma es una habilidad esencial que es bien valorada y remunerada por muchas organizaciones, pero que pocos poseen.

Lo anterior induce a realizar un cambio en la enseñanza de idiomas enfocándose principalmente en desarrollar la competencia comunicativa, ya que a través de la oralidad es que las personas realizan la mayoría de las actividades para comunicarse efectivamente dentro de un grupo o comunidad específica.

Debido a la falta de concentración en la competencia comunicativa en los programas de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se ha vuelto natural notar la incapacidad de los estudiantes para expresarse oralmente, sumada con otras razones como la falta de confianza en sí mismo, falta de ideas e incapacidad para organizarlas, falta de vocabulario, falta de práctica oral y timidez son también algunos de los obstáculos para comunicarse oralmente.

Por estos motivos se hace necesario recurrir a utilizar este nuevo modelo de aprendizaje y enseñanza en la enseñanza del inglés como lengua extranjera; en el cual el estudiante tenga un rol activo y participativo en su proceso de aprendizaje, utilice la lengua que aprende para expresarse y adquiera habilidades con respecto al uso de nuevas herramientas tecnológicas que ayuden en su aprendizaje y que además, lo conviertan en un ser competente de acuerdo a las habilidades de este siglo XXI.

¿Para qué sistematizar esta práctica?

La sistematización de un modelo pedagógico junto con el impacto de la integración de las TIC en una experiencia de aprendizaje, permite fortalecer la experiencia sobre los datos e información recolectada, además de reflexionar desde una visión sistémica orientada a mejorar los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollar habilidades del siglo XXI en los estudiantes del Centro Colombo Americano de Bogotá del curso *Grown-ups 9*.

La sistematización de esta práctica permite también contribuir al programa educativo institucional del Centro Colombo Americano y a otras instituciones educativas que busquen profundizar y desarrollar la competencia comunicativa en inglés dentro de sus currículum integrando herramientas TIC y desarrollo de habilidades del siglo XXI en docentes y estudiantes.

Esta sistematización también va a permitir generar conocimiento sobre el proceso de integración de las TIC dentro de un proceso de enseñanza de inglés como lengua extranjera bajo un modelo de aprendizaje basado en tareas, generando una transformación en la didáctica y enseñanza de las lenguas.

La sistematización de esta práctica dejará observar los resultados obtenidos y relacionarlos con experiencias de prácticas educativas que integren el modelo y la integración con las TIC en la enseñanza de lenguas.

Permite potenciar los cambios producidos en la práctica al incorporar un nuevo modelo y las TIC, logrando que trascienda, mejore y se proyecte en la educación en el futuro.

2.5 Pregunta de sistematización

La pregunta problema es: ¿Cómo promover la producción oral del inglés en los estudiantes del curso G9 del Centro Colombo Americano de Bogotá a través del modelo de aprendizaje basado en tareas?

3. Objetivos de la sistematización

Establecer la manera en la que el modelo de aprendizaje basado en tareas promueve la producción oral del inglés y el desarrollo de habilidades del siglo XXI mediante la integración de las TIC en los estudiantes del curso de Inglés G9 del Centro Colombo Americano de Bogotá.

3.1 Objetivos prácticos y de conocimiento planteados

3.1.1 Objetivos prácticos

- Identificar el proceso de integración de las TIC en un curso de inglés que promueve el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Evaluar el impacto de las herramientas digitales para favorecer el desarrollo de competencias del siglo XXI en los estudiantes tales como pensamiento crítico, resolución de problemas, manejo de información, apropiación de tecnologías digitales, aprendizaje autónomo y colaborativo.

3.1.2 Objetivos de conocimiento

- Establecer el impacto que tiene el modelo de aprendizaje basado en tareas para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una segunda lengua y su integración con las TIC.

4. Ejes de la sistematización

4.1 Eje 1. Modelo pedagógico y competencia comunicativa

Sub- ejes:

¿Cuáles estrategias didácticas fomentan la interacción en inglés basadas en el enfoque de aprendizaje basado en tareas?

¿Qué tipo de actividades promueven la producción oral en inglés basadas en el enfoque de aprendizaje basado en tareas?

4.2 Eje 2. Estrategias pedagógicas mediadas por TIC y el desarrollo de competencias del Siglo XXI

Sub-ejes:

¿Cuáles son las estrategias didácticas mediadas por TIC que se utilizaron en la práctica?

¿Cómo las estrategias didácticas mediadas por TIC favorecieron el desarrollo de habilidades del Siglo XXI?

5. Antecedentes

Actualmente, el idioma inglés es uno de los idiomas más hablados y utilizados alrededor del mundo para comunicarse, de acuerdo con un estudio realizado por Statista (2020) hay 1,500 millones de personas en el mundo que hablan inglés, de las cuales solo 375 son nativos. En este sentido, muchas instituciones educativas han centrado su atención en desarrollar la producción oral en Inglés con sus estudiantes que tienen que aprender a comunicarse en distintas tareas y contextos. Teniendo en cuenta esto, el método de enseñanza que más ha prevalecido en la enseñanza del inglés es el método tradicional; es por esto que, modelos como el enfoque basado en tareas ha sido un modelo que se ha caracterizado por promover la interacción oral e innovar en la enseñanza de este idioma. Ahora bien, a continuación, se citarán algunas investigaciones que se han realizado en diferentes instituciones educativas mostrando el éxito de la aplicabilidad de este enfoque, en contextos en donde el inglés es aprendido como lengua extranjera.

En primer lugar, la investigación realizada por Elsayed y Hassan (2019) en donde a través de la implementación del aprendizaje basado en tareas se promueve el uso del inglés en un contexto educativo en una academia de banca y ciencias financieras. El estudio demostró que a través de la creación de tareas comunicativas reales, los estudiantes utilizaban el idioma para comunicarse; además de encontrarle sentido a lo que estaban aprendiendo. Los estudiantes estaban expuestos a discutir y mantener conversaciones sobre situaciones relacionadas con sus labores profesionales, al finalizar el estudio, los estudiantes expresaron que realmente encontraron el significado a lo que aprendían porque estaba relacionado con lo que realizaban en su trabajo. Esta investigación deja aportes conceptuales y teóricos a la actual investigación sobre la implementación de este enfoque en un contexto de enseñanza del inglés como lengua extranjera, el cual está centrado en demostrar que las ventajas del enfoque favorecen al

estudiante, lo motivan y le ayudan a comunicarse correctamente en inglés en diferentes contextos.

Igualmente, el trabajo investigativo de Buitrago (2016) sobre un proyecto de investigación-acción que se enfocó en el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes mediante el enfoque de aprendizaje basado en tareas. Este estudio fue realizado en un colegio público mixto de la ciudad de Medellín, Colombia. Lo que se realizó en este proyecto fue la creación de unidades temáticas cercanas a los contextos de los estudiantes usando el enfoque basado en tareas. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la producción comunicativa en inglés de los estudiantes; las características que se evidenciaron y el aporte más significativo de esta investigación es que se elimina la instrucción centrada en el maestro, se promueve la interacción espontánea del inglés, la fluidez y la pronunciación.

Otro estudio realizado por Carrero (2016), en donde se pretendía encontrar el efecto provocado por las “tareas” en la producción oral y en la motivación de los estudiantes hacia hablar inglés en el salón de clase. Treinta y cinco adolescentes de grado décimo de un colegio público en Bogotá, Colombia, participaron en el estudio. Ellos reportaron influencia positiva de las tareas en el mejoramiento de su interacción oral en inglés y en su motivación hacia usar el idioma en el salón de clase cuando se planeaban y ejecutaban tareas significativas en donde el uso del inglés era la principal herramienta para comunicarse. De esta experiencia encontré herramientas pedagógicas útiles para la planeación de las “tareas” como el recurrir a utilizar material autóctono y cultural del lugar que rodea a los estudiantes. Otro aspecto a resaltar que se asemeja a la experiencia de aprendizaje a sistematizar, es que este enfoque resultó ser efectivo en dos horas de clase semanales, es decir, que la intensidad horaria no es un inconveniente para ver los resultados en los estudiantes.

Finalmente, quisiera mencionar el estudio de Nanva y Mojavezi (2017), en el cual se investigó la efectividad de la enseñanza basada en tareas para mejorar la fluidez y precisión de los estudiantes al hablar inglés, y la percepción de los profesores al respecto. Esta investigación se realizó con 60 estudiantes, quienes estaban aprendiendo inglés como lengua extranjera en uno de los institutos de Semnan, Irán. Los resultados indicaron que la enseñanza basada en tareas tuvo un efecto significativo en la fluidez del habla de los estudiantes de una manera exitosa, porque a través de la práctica era en donde mejoraron su pronunciación y fluidez en el idioma. En cuanto a los resultados de los estudios de los profesores se resalta la importancia de los docentes con respecto a estar muy bien capacitados en este enfoque para obtener mejores resultados, es decir el docente debe conocer muy bien este enfoque para aplicarlo correctamente. Esta investigación aporta a esta experiencia en el sentido de conocer muy bien cómo se planea una clase bajo este enfoque y del rol del docente para orientar a los estudiantes en el uso del inglés.

6. Marco Teórico

Después de haber referenciado algunas investigaciones centradas en resaltar el éxito del enfoque de aprendizaje basado en tareas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera; se presentarán los referentes teóricos en los que se basa mi práctica educativa a sistematizar los cuales son:

6.1 Enfoque de Enseñanza y Aprendizaje Basado en Tareas.

6.2 Competencia Comunicativa

6.3 Aprendizaje Colaborativo

6.4 Competencias del Siglo XXI

6.5 Herramientas TIC en Educación

6.6 Estándares ISTE

Estos referentes tienen la intención de orientar e informar al lector en reconocer conceptos esenciales para entender de qué manera se estructura la práctica educativa.

6.1 Enfoque de Enseñanza y Aprendizaje Basado en Tareas

Antes de definir el enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en tareas es preciso conceptualizar lo que significa una “tarea”. De acuerdo con J. Willis (1996), el término “tarea” se refiere a toda actividad donde la lengua a aprender, es utilizada por el estudiante para un propósito comunicativo que lo lleva a lograr un resultado. Toda tarea debe tener un resultado, por ejemplo, en una tarea en donde se debe conversar sobre los hábitos saludables; un resultado podría ser seleccionar el compañero que tiene los hábitos menos saludables. El reto de alcanzar un resultado es lo que hace que el enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en tareas sea un modelo motivador en el salón de clases.

Ahora bien, el enfoque basado en tareas es un enfoque de enseñanza que emplea tareas como sus principales herramientas pedagógicas para estructurar la enseñanza de

idiomas (J. Willis, 1996). Para Lin (2009), el enfoque de aprendizaje basado en tareas es un método poderoso y avanzado, promueve el conocimiento del idioma y desarrolla habilidades en el proceso de realización de tareas. El profesor es un guía y facilitador del aprendizaje y los alumnos son los agentes principales dentro del proceso de adquisición de la lengua. A través de este enfoque es que los estudiantes dominaran cómo hacer uso de sus habilidades comunicativas para pasar de la lengua materna a la lengua que están aprendiendo. Adicionalmente, les brinda oportunidades para aprender de manera cooperativa y a usar la lengua de una forma profesional en diferentes contextos.

Con respecto al trabajo en equipo en el desarrollo de las tareas planteadas por el docente, Jane Willis (1996) referencia algunos beneficios que adquieren los estudiantes cuando estas se desarrollan en parejas o en grupos:

- Los estudiantes ganan confianza al intentar usar lo que saben de la lengua, o lo que ellos creen que conocen de esta por estar en la privacidad de trabajar en parejas o en un grupo pequeño, sin miedo a cometer errores o a ser corregidos frente a toda la clase.
- Le brinda experiencia a los estudiantes de tener una interacción espontánea, que se compone de lo que ellos quieren decir en un tiempo real.
- Da la oportunidad a los estudiantes de beneficiarse de notar como los demás se expresan sobre opiniones similares. Además, y de acuerdo a algunos estudios, los estudiantes tienden a dar una mejor retroalimentación entre ellos (cuando se les motiva) que adoptar errores cometidos por los otros.
- Da a todos los estudiantes oportunidades para negociar significados, pedir turnos de habla, responder preguntas, reaccionar a las opiniones de los demás, mostrar interés, acuerdo o desacuerdo.

- Involucra a los estudiantes en el uso de la lengua de manera intencionada y cooperativa concentrándose en la construcción de significado, y no solo en usar la lengua con propósitos de exhibición.

Teniendo en cuenta los beneficios referenciados anteriormente, dentro del proceso de la información recolectada durante el proceso de recolección de información se puede evidenciar que las actividades planteadas estaban centradas en dar protagonismo a los estudiantes, en desarrollar habilidades del siglo XXI para construir y comunicarse efectivamente con los demás en una clase virtual.

Por otro lado es importante mencionar que este enfoque se origina gracias a que en 1980, el enfoque en enseñanza comunicativa de idiomas o el *communicative language teaching approach* (CLT por sus siglas en inglés), reemplazó el término “comunicativo” por el término “tarea” y de esta forma es como surge el nombre de enfoque de enseñanza basado en tareas, conocido en inglés como: *task-based language teaching* (TBLT), que se caracteriza por promover que los estudiantes usen el idioma que están aprendiendo a través de actividades significativas y reales que permitan la interacción con otros.

De acuerdo con Willis (2007), el enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en tareas ayuda a los alumnos a mejorar la comunicación haciendo diferentes “tareas” a través de actividades comunicativas con un resultado específico. La tarea tiene las siguientes tres fases: la pre- tarea, el ciclo de la tarea y el enfoque lingüístico.

La pre- tarea

Esta fase suele ser la más corta de todo el marco del enfoque, puede durar entre dos o veinte minutos dependiendo del grado de familiaridad que tenga el estudiante con la temática a trabajar y el tipo de tarea (J. Willis, 1996).

El tipo de actividades en esta fase realmente dependen de cómo el docente desee planearlas, es decir, si desea seguir un texto guía y orientarse en este, o si por el contrario, quiere planear las actividades por decisión propia. Cualquiera que sea el caso, las actividades deben estar enfocadas en dar orientación e introducción a la temática que será desarrollada en la tarea. Por ejemplo, actividades basadas en descripción de imágenes, ideas para la adquisición de vocabulario a través de actividades interactivas, lluvia de ideas a través de discusiones cortas son referentes para iniciar.

En esta fase es importante que los estudiantes conozcan los objetivos a alcanzar y la gramática a aprender. En la práctica a sistematizar las clases inician con la exposición de los objetivos comunicativos, lingüísticos, nombre de la tarea, el resultado y una estrategia de aprendizaje. Luego de presentar los objetivos, se desarrolla la actividad planteada para esta fase. Las actividades que se realizaron en esta fase dentro de la investigación están basadas en la adquisición del nuevo vocabulario, descripción de imágenes, juegos interactivos como encontrar parejas, ahorcado, ordenar la palabra, discusiones grupales, crucigramas que fueron creadas a través del uso de herramientas TIC.

En las clases diseñadas bajo el enfoque de aprendizaje basado en tareas, el docente es un facilitador quien siempre debe tener presente las principales condiciones para el aprendizaje. Facilitar el aprendizaje involucra tener un balance entre la cantidad de exposición a la lengua y el aseguramiento de que sea adecuado y de calidad (J. Willis, 1996). En este enfoque la mayor parte del énfasis se centra en que los estudiantes realicen ejercicios, con frecuencia en parejas o en grupos, usando la lengua meta para lograr los resultados de la tarea guiados por el docente.

El docente está involucrado en la planeación de la tarea, en dar las instrucciones de las actividades, en asegurar que los estudiantes hayan comprendido correctamente, y

en sacar conclusiones al final. Aunque los estudiantes realizan las tareas independientemente, el docente tiene todavía cierto control sobre lo que se realiza.

Las relaciones entre cada fase en el ciclo de la tarea necesitan realizarse de forma explícita, los estudiantes estarán expuestos a la lengua durante todas las fases, pero hasta cuando ellos no tengan claro cuales son los objetivos no sabrán de qué manera se realizarán las actividades y con qué propósito: por esta razón, es importante darles a conocer los objetivos desde el inicio.

El ciclo de la tarea

Esta fase es vital para que todos los estudiantes utilicen la lengua trabajando en parejas o en grupos para alcanzar los objetivos de la tarea. En comparación con la fase anterior, el rol del docente en esta fase es menos activa, ya que no debe interferir en las interacciones de los estudiantes, y debe estar encargado de:

- Asegurarse de que todas las parejas y los grupos están trabajando teniendo en cuenta las instrucciones dadas.
- Motivar a los estudiantes a participar y comunicarse activamente sin importar la falta de vocabulario. En este caso una estrategia que se utiliza con los estudiantes que poseen poco vocabulario y gramática es recurrir a crear modelos de conversación para ayudar a los estudiantes a comunicarse fluidamente; todo depende del nivel de los estudiantes.
- Tomar apuntes sobre posibles errores que se identifiquen durante las conversaciones de los estudiantes, no se debe interrumpir en ningún momento y corregir de inmediato.
- Solamente se debe interrumpir y ayudar cuando hay una ruptura en la comunicación.

- Identificar si hay estudiantes que quieren controlar y hablar más que los demás y recordarles a todos la importancia de hablar, pero dejar que el otro también hable.
- Identificar cuando hay estudiantes que recurren a utilizar su lengua materna para comunicarse. Para solucionar este error común, es importante enseñarles a los estudiantes que hay diferentes formas de expresar lo que se quiere decir aún si se desconoce el vocabulario, por ejemplo, el recurrir a usar ejemplos, explicar situaciones, usar sinónimos, son estrategias que ayudan a evitar usar el español.
- Estar pendiente del tiempo.

Estos roles definidos por J. Willis (1996), son claves para empezar a planear clases bajo este enfoque; ya que es difícil para muchos docentes el no poder corregir de inmediato y el dejar que las actividades sean lideradas por los estudiantes. El control del tiempo es súper importante en este enfoque y en esta fase ya que, si se planean interacciones de más de 15 minutos, los estudiantes se sentirán aburridos por estar hablando sobre lo mismo durante mucho tiempo. Después de haber realizado y terminado la tarea, es ideal que el docente retome ciertos puntos importantes sobre lo que se estuvo discutiendo. Adicionalmente, y antes de que los estudiantes reporten sus resultados, se pueden resaltar los aspectos positivos de lo que el docente percibió en el desarrollo de la tarea.

Cuando el docente resalta los aspectos positivos de lo percibido en el desarrollo de la tarea, los estudiantes empiezan a reportar lo que encontraron de acuerdo al resultado que se debía alcanzar en la tarea, se puede hacer un reporte oral o escrito de acuerdo a lo que el docente crea que es más conveniente. Después del proceso de reportes, el docente recurre a resaltar los errores que se identificaron mientras los estudiantes se comunicaban, pidiendo la ayuda de los estudiantes, por ejemplo, se puede recurrir a hacer preguntas en donde los estudiantes decidan si la oración es correcta o incorrecta, preguntar sobre la

pronunciación específica de ciertas palabras o sobre cómo decir cierta palabra en el idioma que se estudia. Este proceso de corrección permitirá a los estudiantes sentirse seguros y cómodos ya que la retroalimentación se hace teniendo en cuenta el conocimiento que ellos poseen; y es allí en donde se da una transición para la última fase basada en el uso correcto de la lengua, en este sentido, a continuación, se explicará en lo que consiste el enfoque lingüístico.

Enfoque lingüístico

En esta fase y después de haber corregido errores identificados en el desarrollo de la tarea con respecto al enfoque lingüístico, es donde se evaluarán y recordarán aspectos sobre cómo funciona la lengua. La explicación gramatical se realiza de forma inductiva en donde el estudiante descubre las estructuras y los usos de los tiempos gramaticales después de haber analizado ejemplos en textos o audios.

El docente recurrirá a hacer preguntas para aclarar dudas y podrá hacer ejercicios de práctica controlados o libres sobre la gramática estudiada, los estudiantes responderán los ejercicios en grupos y descifrarán cómo funciona la lengua.

En esta fase el docente vuelve a tener un rol más activo en el sentido en que debe aclarar las dudas respecto al uso correcto de la lengua, sin embargo, el estudiante debe responder preguntas que lo ayuden a descubrir cómo funciona la gramática a estudiar.

Por lo que se refiere a la evaluación esta se enfoca en el resultado de la “tarea”. Por ejemplo, la finalización apropiada de las “tareas”, y sobre el uso de la gramática vista. Esto conlleva a que este enfoque sea famoso para desarrollar la fluidez y la confianza en el estudiante con la lengua que se estudia (en este caso con el inglés). Las principales ventajas de este enfoque están fundamentadas en que la lengua es utilizada con un propósito genuino, lo que conlleva a que la comunicación real aparezca; esto se ve

reflejado en actividades en donde los estudiantes deben hacer reportes orales a la clase después de una conversación, hallar similitudes o diferencias entre sus opiniones.

En resumen, el enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en tareas promueve la negociación de significados usando la realización de “tareas comunicativas” (J. Willis, 1996), que brindan a los estudiantes la oportunidad de practicar la lengua ampliamente dentro de un contexto significativo, involucrándose en lo auténtico, pragmático y contextual de la lengua que se aprende; donde la producción del lenguaje no es el objetivo sino el vehículo para cumplir con las metas de las “tareas” (D. Willis, 2007). La negociación de significado y la producción oral a través de actividades significativas para completar una “tarea” facilitan la adquisición de un segundo idioma (Richards & Rodgers, 2001).

Richard y Rodgers (2001) explican la razón del porqué el enfoque de aprendizaje basado en tareas ayuda a los estudiantes a usar el idioma y promover su habilidad para comunicarse oralmente, esta razón se centra en que la mayor parte de la clase, el estudiante es quien debe utilizar la lengua como el principal vehículo para comunicarse. Por otra parte, Carless (2005) ve que, en este modelo, los estudiantes son activos, participativos, monitores, innovadores y arriesgados.

En el enfoque de aprendizaje basado en tareas, el docente enseña la clase de una manera que a nadie se le permite tomar una parte dominante, es decir, tanto estudiantes como docentes están al mismo nivel; sin embargo, uno de los retos del docente está en darle un mayor protagonismo al estudiante, ya que son ellos quienes necesitan usar más la lengua. En este proceso, el docente es un guía quien debe planear adecuadamente las condiciones y las actividades para que el estudiante use la lengua la mayor parte del tiempo en clase. Asimismo, los estudiantes cooperan, trabajan en equipo, por su parte, el docente no interrumpe las conversaciones para corregir errores, sino que lo realiza

después de que la actividad haya culminado. El objetivo principal es desarrollar la motivación de los estudiantes para hablar, aumentar la fluidez y la facilidad de expresión, al mencionar estos aspectos característicos de una comunicación oral, es necesario definir lo que significa la competencia comunicativa.

6.2 Competencia Comunicativa

Para iniciar a describir lo que es la competencia comunicativa, es necesario hacer la distinción entre lo que significa lenguaje, lengua y habla e identificar la diferencia entre lengua nativa, segunda lengua y lengua extranjera para lograr una mejor comprensión sobre la sistematización de la práctica educativa.

En cuanto al vínculo entre lenguaje, lengua y habla; y bajo la relación que explica Saussure, en donde el lenguaje encierra lengua y habla.

El lenguaje es visto como una facultad natural que posee el ser humano para constituir una lengua. La lengua es entendida como algo adquirido y convencional, exterior al individuo, ya que por sí mismo no la puede crear ni modificar. El habla es el acto del individuo que realiza su facultad del lenguaje por medio de la convención social que es la lengua; es una ejecución individual de la lengua (Saussure, 1991, p. 20)

Por otra parte, Oviedo explica que “el lenguaje es un proceso biopsicosocial por el cual el ser humano transforma su experiencia en sentido y este ineludiblemente construye sistemas de signos” (Oviedo, 2015, p. 5) Además, sostiene que la lengua es el sistema de signos que regula el funcionamiento de la lengua y finalmente, el habla es el acto por el cual se ejecuta la lengua.

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones y relaciones, se puede rectificar que bajo las dos perspectivas la lengua y el habla se complementan estrechamente para transmitir un mensaje. En concreto, un individuo no puede comunicarse correctamente si no conoce cómo funciona la lengua. Para propósitos de esta investigación, la lengua se refiere al conocimiento que el estudiante adquiere y posee en relación al uso correcto del inglés (gramática, vocabulario, expresiones, etc.) y, el habla está relacionada con las interacciones que realiza el estudiante en clase para comunicarse haciendo uso de la lengua extranjera: inglés.

Para clarificar cómo se diferencia una clase de lengua extranjera de una de segunda lengua, Kecskes & Papp (2000) afirma que una clase de lengua extranjera es donde las experiencias y las actividades de los estudiantes están permeadas por el uso de la lengua que estudian y casi siempre se limitan al tiempo de duración de la clase, cuando se encuentran por fuera de clase, por lo general, utilizan su lengua materna para comunicarse. Por otra parte, la segunda lengua se refiere al contexto en el cual los estudiantes están expuestos totalmente a la lengua que estudian porque es la lengua dominante o la única que se habla en la comunidad.

En relación con la definición de lengua materna, Skutnabb- Kangas y Phillipson (1989, p. 10) la definen como aquella lengua que:

1. Se aprende de la madre.
2. La primera lengua aprendida.
3. La lengua más sobresaliente en cualquier momento de la vida.
4. La lengua nativa del país. Por ejemplo, España: el español.
5. La lengua más usada por la persona.
6. La lengua a la que la persona le tiene más afecto.

Teniendo en cuenta estos conceptos claros, se precisa que para efectos de esta investigación el término lengua extranjera se referirá al inglés, ya que la población objeto de estudio utiliza este idioma estrictamente en el contexto de la clase; en cuanto a la lengua materna esta corresponde al Español, ya que la investigación fue llevada a cabo en Bogotá, Colombia. Al tener estas definiciones claras, se podrá tener un mejor entendimiento del contexto en el cual se desarrollará y explicará la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa es quizás una de las capacidades más complejas del ser humano, abarca diferentes microhabilidades comprendidas y desarrolladas gracias a un sinnúmero de procesos en los que ha sido posible investigar una gran variedad de paradigmas lingüísticos. Hymes (citado en Rincón, 2012, p.100), la describe como una “habilidad que se desarrolla a partir de las experiencias sociales de un individuo, guiadas por motivaciones y acciones que le otorgan la capacidad de la utilización efectiva de la lengua mediante el conocimiento de la misma”.

En palabras de Hymes (1971, p. 27) la competencia comunicativa se relaciona con saber: “cuándo hablar, de qué hablar, con quién, dónde, de qué forma. Es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados”.

Otro autor como Canale (1983, p. 63) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas:

1. Competencia lingüística o gramatical: se refiere a la habilidad que un hablante tiene sobre el uso de la lengua haciendo uso correcto de las reglas gramaticales. Esta competencia fue propuesta por Noam Chomsky en la obra *Estructuras Sintácticas* (1957).

2. Competencia Sociolingüística: se refiere a la capacidad de producir y comprender adecuadamente expresiones lingüísticas en diversos contextos de uso, en donde se deben entender aspectos como las intenciones de los hablantes, el contexto comunicativo y las normas y convenciones de interacción que lo regulan.
3. Competencia discursiva: se refiere a la capacidad de desenvolverse eficazmente en una lengua combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto escrito u oral, en diferentes situaciones comunicativas.
4. Competencia Estratégica: es una de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua, se refiere al uso de recursos verbales y no verbales con el objeto de favorecer la efectividad de la comunicación, como el de superar inconvenientes que se puedan presentar.

Asimismo, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) adopta otra estructura para la competencia comunicativa. Esta estructura se compone de:

1. Competencia Lingüística: la cual se integra por competencias léxicas, gramaticales, semánticas, fonológicas, ortográficas que regulan el uso correcto de la lengua.
2. Competencia Sociolingüística: esta competencia incluye el dominio de marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos, turnos de palabra, normas de cortesía, etc), expresiones populares como refranes. modismos, expresiones de creencia, actitudes o valores, etc. y por último, las diferencias de registro como los dialectos y acentos.
3. Competencia Pragmática: se compone de la competencia discursiva, la funcional y la organizativa.

Además el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas ofrece unas escalas con seis niveles de dominio de cada una de ellas. Estos niveles se clasifican en tres

diferentes usuarios: Usuario básico (A1- A2), Usuario independiente (B1- B2) y un Usuario competente (C1- C2). Para esta investigación, la población objeto de estudio se encuentra desarrollando las competencias de un usuario básico (A2). En este nivel se describen las siguientes características:

Puede comprender oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de relevancia más inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo). Puede comunicarse de forma sencilla y tareas rutinarias que requieren un intercambio simple y directo de información sobre asuntos familiares y rutinarios. Puede describir en términos simples aspectos de sus antecedentes, entorno inmediato y asuntos en áreas inmediatas. (Consejo de Europa, 2001, p. 24).

Comunicarse de forma oral en una lengua extranjera es un acto interactivo de construcción de significado que implica producir, recibir y procesar información, en otras palabras, un proceso cognitivo (Brown, 2007). La forma y el significado del acto comunicativo dependen del contexto en que este ocurra, los roles de los participantes, sus experiencias, el entorno físico y las intenciones para comunicarse.

Hablar en otro idioma requiere que los actores no solo conozcan la gramática, el vocabulario, y la pronunciación (competencia lingüística), sino que comprendan cuándo, por qué, y de qué manera se produce (competencia socio lingüística). Un buen comunicador es aquel que puede utilizar las dos competencias correctamente para sostener una conversación exitosa.

Durante un acto comunicativo, los participantes no solamente deben dominar las competencias lingüísticas del idioma, sino que también debe poseer habilidades como el

negociar turnos de habla, formular preguntas, dar y recibir retroalimentación, parafrasear, expresar acuerdo o desacuerdo; además de utilizar el lenguaje corporal para expresar con éxito sus ideas (Burns & Joyce, 1997).

Ahora bien, la dificultad de enseñar la habilidad oral en inglés como lengua extranjera radica en el hecho de que los estudiantes deben tener oportunidades de usar y practicar lo que están aprendiendo; si el docente no facilita estos momentos, difícilmente la producción oral ocurra.

Es decir, para desarrollar y enseñar la competencia comunicativa dentro de una clase de inglés como lengua extranjera, se necesita tener presente el tipo de actividades que se planeen en las clases. Sí lo que se pretende es que el estudiante se comunique y exprese sus ideas usando la lengua que estudia; las actividades deben estar enfocadas en desarrollar esta competencia; por eso, en esta investigación se demostrará que a través de la buena implementación del enfoque de enseñanza basado en tareas se puede lograr que el estudiante se comunique correctamente de forma oral, sin olvidar que el conocimiento lo aprende a través de las interacciones que tiene con los demás en su contexto real. En este sentido, es donde no solamente a través de la creación de actividades comunicativas surge el aprendizaje, sino que, también implica que el estudiante trabaje en equipo para que su aprendizaje sea significativo y constructivo; para ello, a continuación, se conceptualiza el aprendizaje colaborativo.

6.3 Aprendizaje Colaborativo

La teoría del Aprendizaje Colaborativo es la expresión más sobresaliente del enfoque socio constructivista educativo. Lev Vigotsky sustenta dos premisas educativas que surgen del enfoque socio constructivista: la primera es que “el conocimiento es construido por el alumno; y la segunda, resalta el contexto social ya que el estudiante

vive y aprende a través de una cultura, por tanto, la educación no puede estar aislada de la sociedad y debe estar contextualizada” (Vigostky,1978, p.30)

Asimismo, para Vigotsky, la conciencia individual emerge gracias a la interacción comunicativa con los demás; y lo más importante de estas interacciones es que a través de ellas se “internalizan” los instrumentos y los signos de la cultura. En este sentido el aprendizaje colaborativo no se basa solamente en el acceso a una pluralidad de perspectivas, sino en los beneficios que implica la coordinación social en sí misma: “el andamiaje y la ayuda mutua, la estimulación recíproca, la ampliación del campo de acción, la complementación de roles y el control inter sujetos de los aportes y de la actividad” (Vigotsky, 1978, p. 33)

El valor de la interacción entre pares es reconocido altamente por desarrollar aspectos cognitivos. En este sentido, el aprender colaborativamente con otros potencia el aprendizaje. Precisamente, la teoría del aprendizaje colaborativo se enfatiza en la construcción social del conocimiento y los factores explicativos de su superioridad frente a una construcción individual (Roselli, 2011).

Para evitar confusiones, es importante establecer la diferencia entre colaboración y cooperación. Como lo reconoce Barkley el trabajo cooperativo: “consiste en la aplicación, por parte del docente, de estrategias grupales para mejorar la eficacia del aprendizaje; es decir, su uso es instrumental y complementario. La cooperación entre pares se ve reflejada como una manera de afianzar los logros del aprendizaje”. (Barkley et al., 2007, p.18)

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo se inscribe dentro de un enfoque socio constructivista (Bruffee, 1993). El conocimiento es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados. Aunque el concepto está centrado en el reconocimiento del valor de la interacción cognitiva entre pares, el aprendizaje

colaborativo involucra también al docente. No se trata, pues, de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de conocimientos (Roselli, 2011).

Basándose en las anteriores distinciones entre aprendizaje cooperativo y colaborativo y teniendo en cuenta las características de la Teoría del Aprendizaje colaborativo bajo el enfoque del socio constructivismo propuesto desde Vigotsky es crucial precisar que en la planeación de las actividades de la práctica educativa a sistematizar se busca desarrollar habilidades netamente del aprendizaje colaborativo; en este sentido, a continuación, se citarán algunos conceptos con relación al aprendizaje colaborativo.

El trabajo colaborativo, tal y como lo afirma Maldonado en su artículo sobre el aprendizaje colaborativo:

Constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos con el docente el nuevo saber, lo cual exige conjugar esfuerzos, talentos y competencias. Más que una técnica, el trabajo colaborativo es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos, tales como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo. (Maldonado, 2007, p 7).

De acuerdo con la definición de Matthews: "el aprendizaje colaborativo es una pedagogía que se basa en que las personas creen significados juntos, los enriquezcan y los hagan crecer" (Matthews, 1996, p.15); .En este sentido, este tipo de aprendizaje es indispensable dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua; puesto que el aprendizaje mejora a medida que se va interactuando con los demás.

Con respecto al éxito del aprendizaje colaborativo en el aula, es preciso mencionar lo que Slavin (1986) sustenta sobre la importancia de darle un sentido al trabajo en grupo; ya que según él, el estudiante debe conocer el objetivo para trabajar en grupo y así, comprometerse con lo que debe realizar. Es decir que la responsabilidad individual es clave antes de emplear el trabajo colaborativo en el aula para lograr un aprendizaje exitoso en grupo, ya que de esta forma el estudiante es consciente de su rol y de sus implicaciones dentro del grupo.

El aprendizaje colaborativo dentro de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje genera un sin fin de beneficios no solamente en el ámbito académico, sino también genera beneficios sociales y psicológicos.

Beneficios académicos: según Roberts (2004, p. 15), el aprendizaje colaborativo promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico porque ayuda a los estudiantes a aclarar sus ideas a través de discusiones y debates, desarrollar habilidades de comunicación oral y a fomentar los procesos de metacognición. También, involucra a los estudiantes activamente en el proceso de aprendizaje puesto que crea un ambiente de aprendizaje activo, participativo y exploratorio que provoca que el estudiante se responsabilice por su propio proceso de aprendizaje, además ayuda a los estudiantes a alejarse de considerar a los profesores como única fuente del conocimiento; ya que aprenderán con otros.

Otros beneficios están relacionados con la mejora de los resultados de la clase, esto debido a que los estudiantes al estar altamente involucrados en su proceso, se motivan, participan, les ayuda a concentrarse y promueve la innovación en la enseñanza.

Beneficios sociales

En cuanto al contexto social, Roberts (2004, p. 16) sustenta que el aprendizaje colaborativo desarrolla un sistema social de apoyo a través de la interacción y la

familiaridad entre estudiantes y profesores, además, desarrolla habilidades de interacción social, promueve respuestas sociales positivas a los problemas y fomenta un entorno propicio para gestionar la resolución de conflictos. Igualmente, fomenta la comprensión de la diversidad por medio de la construcción de relaciones heterogéneas más positivas.

Por último, establece una atmósfera positiva en la cual los estudiantes aprenden a criticar ideas, los ayuda a modelar comportamientos sociales deseables necesarios para desenvolverse en situaciones que requieren de trabajar en equipo y, crea ambientes en donde los estudiantes pueden practicar y mejorar habilidades de liderazgo.

Beneficios psicológicos

De acuerdo con Roberts (2004, p. 17), el aprendizaje colaborativo puede aumentar la autoestima de los estudiantes. En el sentido en que ayuda a reducir la ansiedad, motiva a los estudiantes a buscar ayuda y aceptar tutorías de sus pares.

Otro beneficio tiene que ver con el desarrollo de actitudes positivas hacia los profesores. Un ambiente educativo en donde se promueve el aprendizaje colaborativo ayuda a que tanto estudiantes como docentes tengan una mejor relación recíproca con respecto a formar una imagen positiva de cada uno; y establece altas expectativas para estudiantes y profesores.

Para esta investigación, los estudiantes de inglés como lengua extranjera desarrollan habilidades representativas del trabajo en equipo como respetar las ideas de los demás, cuestionar opiniones, fortalecer sus conocimientos de acuerdo a las interacciones comunicativas sostenidas, aceptar diversidades de opiniones, fortalecer su autoestima al sentirse libre de comunicar sus ideas cuando interactúa con sus compañeros y a ser responsable de su proceso de aprendizaje.

Finalmente, es importante comprender que el aprendizaje colaborativo junto con el diseño de actividades bajo el enfoque de aprendizaje basado en tareas no solamente

beneficiará a los estudiantes a construir conocimiento, a comunicarse y a trabajar con otros sino que los beneficiará a construir habilidades esenciales para ser competentes en el siglo XXI. Por consiguiente, se especificarán cuáles son estas habilidades que se requieren para ser competente en este siglo.

6.4 Competencias del Siglo XXI

Las competencias del siglo XXI son habilidades indispensables para estudiantes, profesores y profesionales que desean ser competentes en este siglo, teniendo en cuenta las exigencias de la sociedad actual.

Tal y como lo sustenta la Fundación Omar Dengo en una revista sobre las competencias del siglo XXI :

... La incursión de las tecnologías en todos los ámbitos del quehacer humano han modificado radicalmente la manera en que las personas se comunican y colaboran, la forma en que se produce conocimiento, los requerimientos del mundo del trabajo y las posibilidades de impacto a escala local y global. Nuestros estudiantes requerirán mayores habilidades analíticas y comunicativas, capacidad para resolver problemas, creatividad e iniciativa, y saber colaborar de manera constructiva y efectiva con otros (FOD, 2014, p.8).

Teniendo en cuenta lo anterior, la sociedad actual exige un cambio dentro de los procesos educativos que deben ser ajustados de acuerdo a las exigencias del Siglo XXI. Con respecto a este cambio, Delors (1996) propone cuatro pilares de la educación en este siglo, los cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a

vivir juntos que sirven de referente para la incorporación de las competencias al currículo educativo.

Estas competencias han forzado a las instituciones educativas y gubernamentales a formar estudiantes y trabajadores altamente competentes, lo cual ha sido bastante exigente; por tal razón, los sistemas escolares deben evolucionar: desde una educación que servía a una sociedad industrial, a otra que prepare para desenvolverse en la sociedad del conocimiento.

Los estudiantes deben recibir formación para desempeñarse en trabajos que todavía no existen y deben aprender a actualizar sus aprendizajes continuamente. Las habilidades que se deben adquirir son: habilidades de manejo de información, resolución de problemas, habilidades de comunicación creativa, pensamiento crítico, innovación, autonomía, colaboración, entre otras.

Estas competencias se encuentran descritas en un Capítulo del proyecto internacional “Evaluación y Enseñanza de las Competencias del Siglo XXI” (Assessment and Teaching of 21st Century Skills). ATC21s, por sus siglas en inglés, es una iniciativa de investigación impulsada por Intel, Microsoft y Cisco (Kids, 2019).

Para la presente investigación, se busca que los estudiantes tengan competencias relacionadas con:

Colaboración: en el aprendizaje de un segundo idioma, es importante que el aprendizaje colaborativo sea caracterizado por la efectividad y el respeto. Las actividades colaborativas son las más adecuadas para los alumnos que aprenden inglés, ya que promueven destrezas de comprensión oral y auditiva. Por ejemplo, una actividad que involucre la interdependencia como el dar instrucciones para llegar a cierto lugar haciendo uso del inglés, es una muestra de cómo se puede fomentar esta habilidad en clase.

Responsabilidad: el desarrollar la autonomía por lo que se aprende es una habilidad que los estudiantes deben desarrollar diariamente. Un ejemplo dentro de la clase de inglés, es motivar a los estudiantes a que enseñen cada día una palabra nueva a un amigo, o algún familiar.

Pensamiento crítico: esta destreza debe desarrollarse a través de cuestionamientos para llegar a conclusiones. En una clase de inglés se puede invitar a los estudiantes a analizar lecturas, imágenes, vídeos, proponiendo preguntas tales como el por qué, el cómo, de qué manera; para que cuestionen y desarrollen esta destreza que les ayudará a tomar mejores decisiones.

Creatividad: es importante que los estudiantes descubran nuevas formas de hacer las cosas y dejen volar su imaginación. En concreto, los estudiantes pueden discutir sobre sus vacaciones deseadas, su casa soñada, etc.

Resolución de problemas: ofrecerle la posibilidad a los estudiantes de plantear soluciones a problemas reales partiendo de sus contextos es una forma de desarrollar habilidades de pensamiento analítico y creativo. Por ejemplo, una actividad que pretenda dar soluciones a problemas que viven ciertos estudiantes en el colegio; es una actividad interesante que activará esta competencia. Hay que tener presente el contexto y las edades de los estudiantes.

Iniciativa e independencia: la independencia pasa por tener la motivación de lograr algo y la disciplina necesaria para completar las tareas antes de una fecha límite. Esta es una destreza que se puede reforzar desde casa y que se debe reforzar en la escuela; es importante que el estudiante fije tiempos de estudio y hábitos saludables para alcanzar los objetivos propuestos.

Las TIC y el manejo de la información: esta competencia es importante para que los estudiantes de idiomas sean competentes frente al manejo de la información a la que

tienen acceso en la web, por ejemplo, el reforzar el uso de fuentes confiables de información, el saber cómo realizar búsquedas inteligentes, citar las fuentes que se utilizan de manera correcta son actividades que se pueden aprender y reforzar en clase.

Con relación al manejo de herramientas de la información y la comunicación, es importante que el docente desde la clase de inglés motive a los estudiantes a explorar nuevas herramientas interactivas que apoyen su proceso de enseñanza -aprendizaje; y que de esta manera, ellos sean responsables por ampliar su conocimiento con respecto al uso de las TIC. Teniendo en cuenta lo anterior, cabe precisar que estas herramientas de la información y la comunicación deben empezar a incorporarse en los currículos educativos, para que, junto con el desarrollo de habilidades del siglo XXI, logren formar personas a servicio de la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos.

6.5 Herramientas TIC en Educación

Para empezar a analizar el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo, es preciso resaltar la definición que Adell propone con respecto a estas tecnologías. Según él, las tecnologías de la información y la comunicación son “un conjunto de tecnologías que se relacionan con la comunicación, el procesamiento y la transmisión de información, que genera nuevos conocimientos para una mejora en el desarrollo profesional, académico y personal” (Adell, 1997, p.7) Partiendo de esta definición, es importante resaltar que sin lugar a dudas, las TIC se han convertido en una herramienta esencial que ayuda a fortalecer capacidades cognitivas para el aprendizaje.

De acuerdo con un informe de enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación realizado por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2013), debido al desacelerado desarrollo de las tecnologías de la

información y la comunicación (TIC) el sistema educativo ha tenido que realizar una actualización en los contenidos y prácticas que desarrollan las competencias que exige la sociedad actual.

La actualización implica: “un reto pedagógico en el sistema educativo el cual debe velar por la incorporación adecuada de estas tecnologías al currículo y al aula, capacitar a los docentes tanto en formación como los que están en servicio, generar políticas públicas que aseguren equidad, integralidad, cobertura y calidad de la infraestructura tecnológica” (UNESCO, 2013, p. 59).

Desafortunadamente, en América Latina “la incorporación de estas nuevas tecnologías al sistema educativo ha mostrado poco efecto en la calidad de la educación” (UNESCO, 2013, p.8) esto se ha presentado debido a que la implementación solamente se ha dado al nivel de “importación” es decir, el llevar y comprar cables, tabletas y programas computacionales sin tener en cuenta los objetivos pedagógicos que se pretenden alcanzar ni cuales son las estrategias para alcanzarlos. El resultado es que las tecnologías terminan ocupando un lugar marginal en las prácticas, que siguen siendo las mismas antes de la “importación”.

Para que el paradigma pedagógico ocurra junto con el aporte de las TIC, es necesario que tanto docentes como estudiantes cambien sus roles que han venido siendo característicos desde hace mucho tiempo. Por ejemplo, con la llegada de estas tecnologías, el docente debe convertirse en un orientador de los procesos de aprendizaje, esto implica guiar y ayudar al estudiante a adquirir nuevos conceptos lo cual implica que debe deshacerse del concepto de ser “la única fuente de conocimiento”; por otra parte, el estudiante debe aprender a aprender de manera tal que se responsabilice por sus aprendizaje (Castellanos, 2015) debe cuestionar, pensar de manera crítica, ser creativo y aprender con otros.

En este sentido, el modelo de aprendizaje basado en tareas es un modelo moderno que promueve lo que las TIC buscan lograr en los procesos educativos. Lo anterior, se debe a que es un modelo que invita al docente a ser un “orientador” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a brindar oportunidades para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, que trabaje colaborativamente, que sea un comunicador creativo y que sea un estudiante autónomo de su propio proceso de aprendizaje.

Además, se relaciona con los beneficios que se desean lograr en los estudiantes a través de esta investigación, ya que a través de la implementación de las actividades usando herramientas TIC y con el modelo de aprendizaje basado en tareas, los estudiantes podrán desarrollar y fortalecer habilidades en sus procesos de aprendizaje, y a desarrollar habilidades del Siglo XXI.

Por otra parte, y teniendo en cuenta el rol que el docente tiene frente a la incorporación de estas tecnologías en el ámbito educativo, las instituciones educativas esperan que los docentes estén familiarizados con el uso de las TIC, con el objetivo de lograr también la generación de posibles soluciones a problemas que se presentan en el mundo actual. Asimismo, se debe enseñar a los estudiantes a ser hábiles en la búsqueda de información, a ser analíticos, a tomar decisiones que les permita ser competentes y a ser comunicadores. El docente debe partir de las necesidades, de las experiencias y de los intereses propios de cada sujeto (J. Willis, 1996)

Asimismo, el docente es el responsable de adecuar y seleccionar muy bien las herramientas TIC que favorezcan el aprendizaje; respecto a cuáles herramientas utilizar, es importante que los docentes utilicen modelos como el SARM, elaborado por Puentedura (2006) o modelos como el TPACK creados por Mishra & Koehler (2006) en

donde a partir de los objetivos educativos las herramientas TIC cumplen una función específica, además de potenciar habilidades tecnológicas en los estudiantes.

Por una parte el modelo SARM permite a los docentes visualizar claramente cómo pueden transformar las TIC los ambientes de aprendizaje tradicionales. Este se compone de cuatro niveles, los cuales son: sustituir, aumentar, modificar, redefinir. Por otra parte, el modelo TPACK: *Technology, Pedagogy and Content Knowledge*, por sus siglas en inglés. Tecnología, Pedagogía y Contenido, en español. Se centra en el conocimiento que los docentes deben tener para incorporar las TIC en la enseñanza. Este tiene siete componentes, de los cuales tres son los componentes principales: conocimiento de contenido, pedagogía y tecnología; y de estos tres, se desprenden sus relaciones: conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento tecnológico del contenido, conocimiento tecnológico- pedagógico y el conocimiento tecno-pedagógico del contenido.

En relación con la enseñanza del inglés como segunda lengua con el uso de las TIC, son innumerables las herramientas que existen para promover el aprendizaje de esta lengua; lo que realmente se debe hacer es seleccionar la que mejor se ajuste al objetivo de la clase de acuerdo a las habilidades que se busquen desarrollar en los estudiantes.

Finalmente, es importante precisar que la UNESCO (2019) ha establecido unos estándares de competencias TIC para docentes y estudiantes. Con respecto al Marco de competencias de los docentes en su versión 3, este se compone de 18 competencias organizadas en torno a los seis aspectos de la práctica profesional de los docentes, en tres niveles de uso pedagógico de las TIC.

Los seis aspectos de la práctica profesional son: comprensión del papel de las TIC en políticas educativas, currículo y evaluación, pedagogía, aplicación de competencias digitales, organización y administración y aprendizaje profesional de los docentes. Y los

tres niveles del uso pedagógico de las TIC por los docentes son: adquisición de conocimientos, profundización de los conocimientos y creación de conocimientos.

Adquisición de conocimientos: este nivel requiere que los docentes conozcan los beneficios de las TIC en el aula y en el marco de las políticas, que sean capaces de gestionar y organizar las inversiones escolares en TIC y de utilizar la tecnología para poner en marcha el aprendizaje a lo largo de la vida y potenciar su desarrollo profesional (UNESCO, 2019, p.)

Profundización de los conocimientos: en este nivel los docentes adquieren competencias en materia de TIC que les permite crear entornos de aprendizaje creativos y colaborativos centrados en el educando. Además, pueden estar en la capacidad de crear planes tecnológicos de la escuela (UNESCO, 2019, p.).

Creación de conocimientos: en este nivel los docentes adquieren competencias que les ayudan a crear ambientes propicios para que los alumnos creen nuevos conocimientos necesarios para construir una sociedad más armoniosa, plena y próspera (UNESCO, 2019, p.).

Es importante que los docentes en formación, como los docentes en ejercicio, se apropien y conozcan estos estándares para actualizar los contenidos y las prácticas que muy seguramente mejoran la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los ambientes educativos, al igualmente, los directivos y administrativos deben conocerlos para gestionar el aprendizaje centrado en las necesidades que la “sociedad de la información” demanda y de esta forma preparar estudiantes altamente competentes. Cuando se menciona el término competente no solamente se refiere a las habilidades del siglo XXI que tanto estudiantes y docentes deben desarrollar, sino también, al cumplimiento de los estándares para aprender y enseñar en la era digital que son regulados por la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación.

6.6 Estándares ISTE

La Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE, por sus siglas en inglés) es una asociación para docentes y líderes de la educación comprometidos a: “capacitar a estudiantes conectados, en un mundo conectado” (ISTE, 2016, p. 5)

Esta Asociación estableció en el 2016, unos estándares para aprender, enseñar y liderar en la era digital; estos son altamente reconocidos y adoptados en todo el mundo. Adicionalmente, se centran en las competencias y habilidades que los estudiantes deben adquirir para ser competentes; estos a su vez, están diseñados para ser usados por educadores en todo el currículo y con estudiantes de todas las edades.

Tal y como lo propone la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación:

...si los estándares no van más allá de los niveles nacionales, estatales o locales, no habrá impacto en lo que suceda, no habrá impacto en lo que suceda en las aulas. Los educadores locales, maestros, directores de escuelas, así como aquellos que apoyan al personal, deben trabajar para comprender las normas y aplicarlas. Las organizaciones innovadoras de educación invertirán en el desarrollo curricular, adoptando nuevas estrategias de instrucción y desarrollo profesional (ISTE, 2016, p. 3)

Lo anterior implica un esfuerzo y dedicación de toda la comunidad educativa para que estos estándares forjen competencias sólidas que promuevan el cambio en las aulas. Adicionalmente, el docente como actor principal y de interacción directa con el estudiante

debe invitarlo a explorar por sí mismo como usar la tecnología en beneficio propio en el proceso de aprendizaje.

En este sentido los estándares definidos por ISTE son:

1. Aprendiz empoderado: los estudiantes toman un rol activo en la elección, el logro y la demostración de las competencias en relación con los objetivos de aprendizaje.

En ese sentido, los estudiantes:

a. articulan y establecen metas de aprendizaje, desarrollan estrategias con ayuda de la tecnología, y reflexionan su propio proceso de aprendizaje para mejorarlo.

b. construyen redes y personalizan sus entornos personales de aprendizaje que apoyan su proceso de aprendizaje.

c. Usan la tecnología para buscar retroalimentación que mejore sus prácticas.

d. demuestran la capacidad de elegir, utilizar y solucionar problemas de las tecnologías actuales y son capaces de transferir sus conocimientos para explorar las tecnologías emergentes.

2. Ciudadano digital: los estudiantes reconocen los derechos, responsabilidades y oportunidades de vivir, aprender y trabajar en un mundo digital interconectado, actuando de manera legal, segura y ética. Los estudiantes:

a. cultivan y gestionan su identidad digital, y son conscientes de las acciones en el mundo digital.

b.poseen un comportamiento positivo, seguro, legal y ético al usar la tecnología, incluyendo interacciones sociales en línea.

c.demuestran una comprensión y respeto de los derechos de autor y conocen cómo compartir la propiedad intelectual.

d.administran sus datos personales para mantener la privacidad y la seguridad digital y son conscientes de la recolección de datos para rastrear su navegación.

3.Constructor de conocimiento: los estudiantes seleccionan críticamente herramientas digitales para construir conocimiento, producir artefactos creativos y hacer experiencias de aprendizaje significativas. Los estudiantes:

a.planean y emplean estrategias de investigación para encontrar información y otros recursos para sus actividades.

b.evalúan la exactitud, credibilidad, la perspectiva y la relevancia de la información en la web.

c.seleccionan la información de las fuentes digitales usando varias herramientas y métodos para crear colecciones de artefactos que demuestran conexiones significativas o conclusiones.

d.construyen conocimiento mediante la exploración, activa de problemas y situaciones del mundo real, buscando respuestas y soluciones.

4. Diseñador Innovador: los estudiantes usan una variedad de tecnologías dentro de un proceso de diseño para identificar y solucionar problemas creativamente. Los estudiantes:

a. conocen y utilizan un proceso para generar ideas, probar teorías, o resolver problemas auténticos.

b. seleccionan y utilizan herramientas digitales para planificar y administrar un proceso de diseño que considera las limitaciones de diseño.

c. desarrollan, prueban, y refinan prototipos como parte de un proceso de diseño cíclico.

d. demuestran tolerancia hacia la ambigüedad, la perseverancia y la capacidad de trabajar con problemas abiertos.

5. Pensador Computacional: los estudiantes desarrollan y emplean estrategias para entender y resolver problemas de manera que aprovechan el poder de los métodos tecnológicos para desarrollar y probar soluciones. Los estudiantes:

a. formulan definiciones de problemas adecuados para los métodos asistidos por tecnología.

b. recopilan datos o identifican conjuntos de datos pertinentes, utilizan herramientas digitales para analizarlos y representar datos.

- c. dividen problemas en partes, extraen información clave y desarrollan modelos descriptivos para comprender sistemas complejos o facilitar la resolución de problemas.
 - d. entienden como funciona la automatización y utilizan el pensamiento algorítmico.
6. Comunicador creativo: los estudiantes se comunican claramente y se expresan creativamente para una variedad de propósitos. Los estudiantes:
- a. eligen las plataformas y herramientas adecuadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados.
 - b. crean obras originales o de manera responsable plantean o se mezclan recursos digitales en nuevas creaciones.
 - c. comunican ideas complejas de manera clara y eficaz.
 - d. publican o presentan contenido que personaliza el mensaje y el medio para sus audiencias. (ISTE, 2016, p. 3-7)

Estos estándares no solamente benefician a los estudiantes sino que cuestionan la práctica del docente en el sentido en que lo motiva a reflexionar sobre la forma en la que está enseñando y sobre cómo puede mejorar para orientar a sus estudiantes en la adquisición de más herramientas que requieren para socializar y ser competentes en la sociedad actual.

7. Diseño Metodológico

De acuerdo con Jara la sistematización se puede definir como: “ la interpretación crítica de una o de varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas” (Jara, 2011 p. 4). En relación con el objetivo de la sistematización Jara (2011) propone que lo primero que se debe hacer es definir el objetivo de la misma, y este puede identificarse basándose en los intereses institucionales y personales.

En la Guía de Sistematización de Prácticas Educativas de la Universidad ICESI (2019, p. 8) se sustenta que el proceso de la sistematización de experiencias consiste en: “la reconstrucción ordenada de una práctica, vivida colectivamente en un contexto particular, mediante un proceso reflexivo e interpretativo que implica tener una mirada crítica hacia la forma en la que se vivió la práctica”, por tanto, la sistematización busca construir una narrativa que genere “nuevas perspectivas de conocimiento” (p. 50).

Teniendo en cuenta las anteriores concepciones y características de la sistematización, se realizó una aproximación sistemática de la práctica educativa a través de la categorización de la información y reconstrucción de procesos, integrantes y factores que caracterizan la práctica; posteriormente se realizó una reflexión crítica y se finaliza con una interpretación de la práctica sistematizada que permite transformar y mejorar un nuevo conocimiento.

7.1 Descripción demográfica de la población

Se trabajó con todos los estudiantes, quienes estuvieron tomando el curso G9 en la jornada de 8:00 am a 10 am. La población total fue de 11 estudiantes, de los cuales 5 son hombres y 6 son mujeres, todos en un rango entre los 18 y 22 años. Estos estudiantes

viven en la localidad de Suba, zona norte de Bogotá. Esta información se obtiene por la lista en la cual se encuentran los datos de los estudiantes, quienes en este caso pertenecen a la sede Niza. El estrato socioeconómico de esta zona se encuentra en el rango entre 4 y 5.

7.2 Planeación y Diseño

La práctica “Aprendizaje basado en tareas con el uso de las TIC para promover la producción oral en la enseñanza del inglés”, surgió debido a la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas en inglés por parte de los estudiantes del Centro Colombo Americano de Bogotá. El grupo de estudiantes G9 del Centro Colombo Americano está clasificado de acuerdo al Marco Común Europeo de referencia para las lenguas como un usuario básico A2 de acuerdo.

Esta práctica se implementó desde inicios de Agosto de 2020 hasta mediados de Noviembre del 2020 con este grupo de estudiantes. Luego, se empezó a realizar el análisis de la información recolectada, redacción y reflexión. El cronograma se puede visualizar en la figura 1.

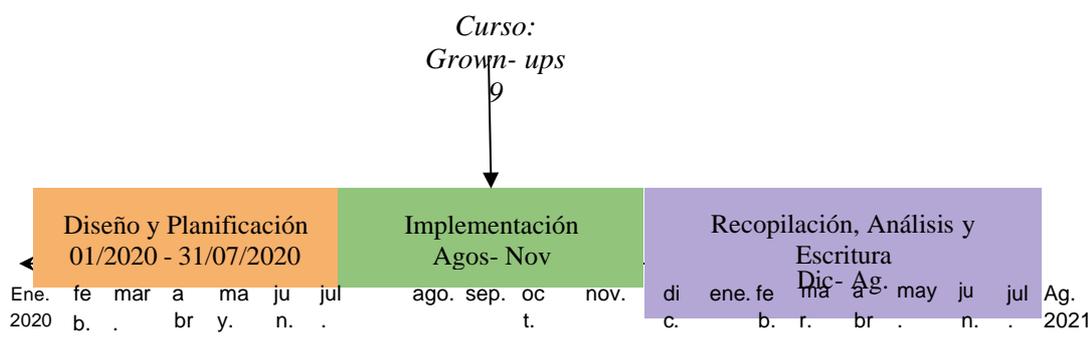


Figura 1. Cronograma de práctica educativa y sistematización

Figura 1. Cronograma de práctica educativa y sistematización

A continuación, se realizará una descripción de la práctica educativa.

Durante los meses de Agosto a Noviembre de 2020, se orientaron 15 clases de dos horas cada Sábado de manera virtual, debido a la emergencia sanitaria decretada por el gobierno nacional. La plataforma virtual que se utilizó para orientar las clases fue Zoom en su versión premium, lo cual favorecía que los estudiantes pudieran trabajar en grupos.

Cada clase duró 120 minutos y estaba diseñada bajo el modelo de aprendizaje basado en tareas junto con el uso de varias herramientas TIC; además, para cada clase se establecieron objetivos generales y específicos, se diseñaron diapositivas en donde aparecen las consignas, instrucciones, ejercicios y actividades planeadas para cada clase. Las clases se trabajaron con un texto guía de la editorial *National Geographic* que se titula: *World English 2* para este curso de G9, se trabajaron las 4 últimas unidades. Para

tener una mejor comprensión sobre cómo se estructuró e implementó la práctica se puede visualizar la Figura 2 que se muestra a continuación.

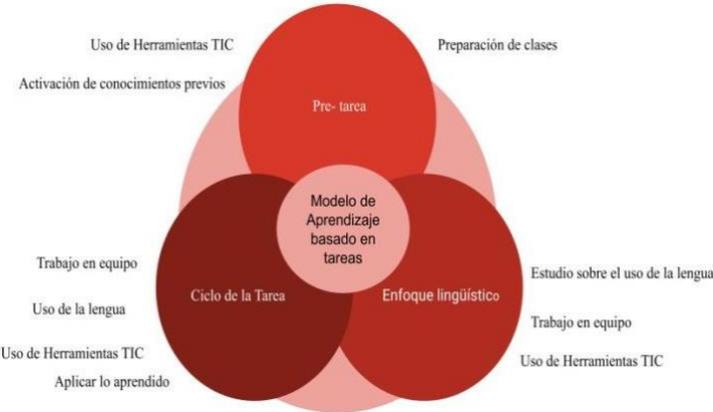
	<i>Unidad 9: Life in the past (Vida en el pasado)</i>	<i>Unidad 10: Travel (Viajes)</i>	<i>Unidad 11:Careers (Carreras)</i>	<i>Unidad 12: Celebrations (celebraciones)</i>	
	Número de clases: 4 TASK final: Cómic	Número de clases: 4 Task final: Video	Número de clases: 4 Task final: Texto	Número de clases: 3 Task final: Folleto	
Estructura de clases					
Competencias					
	Aprendizaje Colaborativo			Pensamiento Crítico Resolución de problemas	



Figura 2. Esquema general de estructura de clases y competencias

Las actividades de cada unidad se explican a continuación:

Unidad 9 -Vida en el pasado: para la unidad nueve se desarrollaron 4 clases y las actividades que se plantearon estuvieron enfocadas en que los estudiantes compararan y discutieran sobre sus vidas en el pasado; como TAREA/TASK final de la unidad, los estudiantes realizaron un cómic a través de la herramienta *Pixton* en donde hicieron la comparación entre los hábitos de sus infancias con los actuales, haciendo uso de la gramática del *used to* y el *simple past* en inglés; después de esto, los estudiantes evaluaron sus trabajos a través de un *padlet* y eligieron el mejor cómic que cumpliera con los requisitos solicitados.

Además, en cada clase, se realizaron diferentes ejercicios, discusiones y búsquedas de información sobre las costumbres pasadas en los años 80 y 2000 para crear comparaciones con el presente. Otras herramientas TIC que acompañaron el desarrollo de las clases en esta unidad fueron: *Nearpod*, *Word Wall*, *Padlet*, *Miro*, *Mentimeter*.

Para el enfoque lingüístico, en cada clase, se recurrió a utilizar el método inductivo el cual: “aumenta la capacidad de analizar, organizar información y crear conceptos” (Joyce et al., 2002, p.10), a través de este modelo, los estudiantes analizan un cuadro gramatical que encuentran en sus libros guía, responden a las preguntas planteadas, crean sus propios ejemplos y descifran de qué forma funciona la lengua. Finalmente, usan esta nueva gramática (*used to*, *simple past*) en cada *task* planteada para cada clase.

Unidad 10- Viajes: en esta unidad, los estudiantes discutieron sobre sus destinos deseados para futuras vacaciones, la TAREA/TASK principal se centró en crear un video

en *Flipgrid* en donde los estudiantes mencionaron lo que se necesita para viajar al destino seleccionado usando los verbos modales en inglés. En las 4 clases, se trabajaron actividades de trabajo en equipo, de búsqueda de información, análisis de fuentes, y de resolución de problemas relacionados con trámites para viajar.

Finalmente, para el enfoque lingüístico, al igual que con la unidad 9, se implementó el modelo inductivo a través del análisis de cuadros gramaticales que se encuentran en el texto guía y para esta unidad se vieron los verbos modales para expresar necesidad y prohibición; los pronombres indefinidos, y los verbos frasales. Otras herramientas TIC que se utilizaron en esta unidad fueron *Nearpod*, *Genial.ly*, *Word wall*, *Classkick*, *Google Drive*.

Unidad 11 -Carreras: para estas 4 sesiones de clase, los estudiantes hablaron sobre sus elecciones de carreras profesionales en inglés. Como TAREA/TASK de esta unidad se planteó que los estudiantes escribieran un texto a través de la herramienta *Wattpad*; en el texto se debía utilizar los verbos modales para dar consejos; los pronombres indefinidos, y los verbos frasales, además, cada estudiante debía compartir el enlace de su texto en un tablero de *Padlet* y comentar el texto de dos compañeros subrayando su opinión sobre el mismo en inglés.

Para cada sesión de clase se revisaron los temas gramaticales anteriormente mencionados, se utilizó nuevamente el método inductivo de enseñanza para que los estudiantes descifraran de qué manera funcionaba cada gramática y finalmente, la usaran en cada tarea/task de cada clase y en la TAREA/TASK final de la unidad.

Las herramientas TIC que se utilizaron en esta unidad fueron *Wattpad*, *Nearpod*, *Kahoot*, *Quizziz*, *Classkick*, *Miro* y *Flipgrid*.

Unidad 12- Celebraciones: para esta última unidad solamente se realizaron 3 sesiones de clase en donde los estudiantes dialogaron sobre diferentes celebraciones en

Colombia y en el mundo. Como TAREA/TASK de la unidad se les solicitó a los estudiantes que crearan un folleto interactivo a través de la herramienta *Piktochart*, debían exponerlo a sus compañeros, evaluar el folleto de otro compañero previamente asignado y seleccionar el folleto más creativo. Este folleto debía contener una celebración elegida por cada estudiante en donde se especificará las características, qué significa la celebración, además el uso de comparaciones con *as...as* y el uso de *would rather*. Esta gramática fue aprendida por los estudiantes a través del método inductivo, y fue aplicada y practicada por los estudiantes durante el desarrollo de cada clase.

Finalmente, las herramientas TIC que se utilizaron en esta unidad fueron *Nearpod*, *Flipsnack*, *Miro*, *Evernote* y *Padlet*.

En general, las competencias que se querían desarrollar en cada unidad son las relacionadas con búsquedas de información de las temáticas de cada unidad, construir conocimiento a partir de lo recolectado y de lo aprendido en clase, generar aprendizaje colaborativo y significativo siempre activando los conocimientos previos y trabajando con otros. Adicionalmente, se busca desarrollar el pensamiento crítico al pedirles al evaluar, decidir y analizar con las actividades propuestas y la gramática estudiada. La integración de las diversas herramientas tecnológicas durante cada unidad que les permitió a los estudiantes trabajar en equipo sino a apropiarse de las tecnologías digitales que existen en este siglo.

Definición de Herramientas TIC usadas:

Zoom: es una herramienta para realizar videoconferencias que permite: 1. reuniones individuales. 2. reuniones grupales y 3. uso compartido de pantalla. A pesar de tener opciones de pago, la aplicación permite organizar reuniones ilimitadas de manera personal y tener videoconferencias de hasta 40 minutos con más de 100 participantes. En

su versión de pago permite tener hasta 500 participantes y de usar las herramientas de salas de trabajo.

Nearpod: es una herramienta web y aplicación que permite crear presentaciones interactivas, en donde se pueden incluir actividades, cuestionarios, tableros compartidos, encuestas, y ejercicios para que los estudiantes puedan responder mientras el docente va dirigiendo la clase. En su versión gratuita, el profesor realiza una sesión “en vivo” compartiendo el enlace o código a los estudiantes para que accedan a la presentación y actividades, los estudiantes pueden usar la versión web o la aplicación.

Un aspecto importante de Nearpod es que el docente es quien puede controlar el ritmo de la clase, avanzar con las diapositivas, compartir el resultado de las actividades en tiempo real y dar retroalimentación inmediata.

Wordwall: es una herramienta que se usa para crear actividades tanto interactivas como guías impresas. Las actividades interactivas se reproducen en cualquier dispositivo como navegador web, tableta, teléfono o pizarra interactiva. En la versión gratuita solamente se pueden crear cinco actividades, pero en la versión de pago, el número es ilimitado.

Padlet: es una plataforma digital que ofrece la posibilidad de crear muros colaborativos. Funciona como una pizarra colaborativa virtual en la que profesor y alumnos pueden trabajar al mismo tiempo, es útil para recolectar actividades o hacer evaluaciones.

Algunas de las actividades que se pueden hacer en esta aplicación son:

- Crear un muro para el aula, fomentando el compañerismo y la colaboración.
- Recopilar material audiovisual acerca de un tema determinado.
- Actividades de repaso: el muro servirá como lugar al que acudir para revisar contenido de estudio.

- Tablero de anuncios multimedia, donde compartir noticias e ideas para nuevos proyectos.

Miro: es un tablero virtual que sirve para fortalecer el trabajo en equipo. Esta herramienta, en su versión gratuita, permite una cantidad ilimitada de usuarios y hasta 5 tableros de trabajo. Una de las grandes ventajas que ofrece miro, es que te permite trabajar en equipo en tiempo real, permite crear una video llamada y compartir pantalla.

El tipo de plantillas que existen son variadas como mapas mentales, lluvias de ideas, trabajo kanban, retrospectivas, etc.

Mentimeter: es una aplicación web para interactuar y hacer participar a una audiencia, la aplicación permite compartir diferentes formatos de participación a un público, una clase de alumnos o en una reunión, los participantes responden mediante sus teléfonos móviles, tabletas, o computadores y los resultados se pueden visualizar en tiempo real.

Flipgrid: es una aplicación de video gratuita que se puede usar con un correo de microsoft o gmail, donde los estudiantes pueden grabar videos de diferente duración, desde 15 segundos, a 5 minutos. Los videos están enlazados a una temática que el docente configura dentro de una *Grid* (parrilla). Como docente se puede evaluar y dar retroalimentación fácilmente, pero también se puede usar con objetivos empresariales.

Kahoot: es una herramienta de evaluación en línea que permite jugar y aprender al mismo tiempo, recompensa a quienes progresan en las respuestas con una mayor puntuación dejándolos en lo más alto del ranking.

Funciona a través de la aplicación o la página web a través de un código que la persona que haya creado el juego comparta. El jugador debe visualizar la pantalla del creador del juego para ver las preguntas, ya que su teléfono móvil se convierte en un

control, en donde, ve las opciones de respuesta a través de figuras geométricas y colores. Se puede utilizar en un ámbito educativo pero también con propósitos laborales o empresariales.

Quizizz: es una herramienta similar a Kahoot, gratuita en donde el profesor genera las preguntas, le da a *play* y los alumnos entran en una página que indicará la web para introducir un código y jugar desde su dispositivo u ordenador. Entre sus múltiples opciones está la de hacer que tus cuestionarios sean públicos o privados; poder duplicar otros *Quizizz* y editarlos; añadir imagen, audio o vídeo a las preguntas; imprimir los cuestionarios creados; compartir o enviar la nota a través de otras plataformas; elegir el tiempo de respuesta para cada pregunta; crear colecciones; asignar cuestionarios a tus clases y conectarlos con Google Classroom.

Wattpad: Es una plataforma en línea de lectura y escritura, en donde el usuario que se registra puede escribir y publicar cuentos, relatos, novelas, poemas, blogs, etc. En la versión premium, los usuarios pueden comprar historias, evitar los anuncios y leer sin interrupciones.

Además, esta aplicación permite a los usuarios compartir, comentar y votar por las historias que más les gusten, comentar capítulos o frases de las historias, esta aplicación ofrece historias disponibles en diferentes idiomas lo cual permite conectarse con usuarios de cualquier parte del mundo.

Classkick: es una plataforma para realizar pruebas online en una clase, el profesor crea una actividad y la comparte con la clase, cada alumno responde en su dispositivo y el profesor puede ver en tiempo real la actividad de cada alumno, es muy útil para dar retroalimentación inmediata sobre el trabajo del estudiante. Además le ofrece la posibilidad al estudiante de solicitar ayuda y chatear con el docente mientras trabaja en el desarrollo de la actividad.

Flipsnack: es una herramienta digital para crear recursos como folletos interactivos, infografías, documentos, revistas en línea. Además permite subir archivos en PDF y convierte su visualización de una forma atractiva e interactiva. Hay versión gratuita, pero también hay versión premium que permite acceder a todas las plantillas y crear contenido ilimitadamente.

Evernote: es una herramienta que permite guardar información para poder acceder a ella desde el celular, ordenador o tableta. Esta herramienta organiza las notas de manera rápida sin necesidad de perder el tiempo en buscarla, permite escanear documentos y guardar imágenes, mapas conceptuales o mentales como notas.

7.3 Instrumentos y procedimientos para la recolección de información

Para la sistematización de la práctica educativa se recolectó la información y se organizaron los datos a través de los siguientes instrumentos:

- Grabaciones de las conversaciones de los estudiantes de cada sesión de clase a través de Zoom, las grabaciones están en formato Mp3 y video; pero por efectos de la protección de datos de los estudiantes, solamente se utilizarán sus grabaciones de audio. Estas se encuentran dentro de la sección de las consignas de cada *Task*, adjuntadas como un enlace de audio en Soundcloud.
- Diapositivas de las 15 sesiones de clase. Estas diapositivas fueron diseñadas en Google Slides, pero adicionalmente, se encuentran en la herramienta Nearpod. Para visualizar las dispositivas se puede acceder a través de cada enlace de Google Drive que se encuentran en las consignas de cada *Task*.
- Entregas de las *TASKS* de cada unidad realizadas por los estudiantes en las herramientas TIC seleccionadas. Estas estrellas están recopiladas a través de

enlaces que se encuentran recolectadas en un documento de Drive y algunas, en las mismas aplicaciones (Ver anexo 2).

- Formato de encuesta Google Drive que recopila la opinión de los estudiantes frente al uso del inglés a través del modelo de aprendizaje basado en tareas y el uso de nuevas herramientas TIC. Los resultados de esta encuesta están alojados en Drive (Ver anexo 3).
- Evaluación externa a través de una lista de chequeo. Esta evaluación externa fue realizada por una docente supervisora del Centro Colombo Americano de Bogotá, los resultados y comentarios se encuentran en una lista de chequeo. (Ver anexo 4).

7.3 Consideraciones éticas

7.3.1 Validez Científica/ Neutralidad u objetividad/ Autenticidad

Para recolectar y utilizar la información de los estudiantes y sus diálogos se les realizó una pregunta antes de iniciar la clase en ZOOM sobre el uso del material para uso exclusivo de investigación, a lo que ellos respondieron afirmativamente y se les envió el consentimiento informado por escrito para que cada estudiante lo firmara; esto se puede contrastar en los anexos.

En relación con los vídeos recolectados, se realizará la pixelación de los rostros de los estudiantes para que no sean visibles, además los nombres de los estudiantes no serán revelados ni en los videos, ni en las evidencias, ni en las transcripciones de las grabaciones para proteger sus identidades.

Se aclara que el investigador es el mismo docente, por tanto, el docente es quien se encarga de investigar, evaluar y recolectar la información de la práctica a sistematizar. El proceso de recolección de información se realizó durante los meses de Agosto a

Noviembre de 2020 con un sólo grupo de estudiantes, debido a que en ese momento solamente el docente-investigador solamente contaba con ese curso a cargo.

Ahora bien, al ser el docente el mismo investigador encargado de recolectar y analizar la información, se pueden generar sesgos en la investigación; sin embargo, para que los resultados muestren la veracidad de lo ocurrido en la práctica, se realizaron las siguientes acciones:

1. Se realizó una observación de clase por parte de un docente externo a través de una lista de chequeo.
2. Se tomaron grabaciones de las conversaciones hechas por los estudiantes de manera espontánea haciendo uso del inglés, para que se puedan someter a un observador externo.
3. Se recolectaron datos no solamente de las grabaciones, sino a través de los entregables que los estudiantes diseñaron en diversas herramientas tecnológicas; esto permite tener diferentes fuentes de información y verificación.

7.3.2 Respeto a los sujetos inscritos/ Confidencialidad/ Consentimiento informado/ Manejo de riesgos/ Selección equitativa de sujetos

Es importante mencionar y reconocer que los estudiantes pueden tener sesgo de autoridad (coerción) para participar en la investigación debido a que el docente es el mismo investigador. Sin embargo, los estudiantes ya venían recibiendo clase bajo un modelo de enseñanza basado en tareas desde el primer semestre del año 2020, lo cual, reduce el desconocimiento por este nuevo modelo de enseñanza del inglés. Además, en el consentimiento informado, se les informó a los estudiantes sobre la información que se iba a recolectar y de qué forma se haría sin afectar sus rendimientos académicos.

Al recolectar la información, analizarla y redactarla pudo haber exposición de las identidades y datos personales de los estudiantes, sin embargo, se garantizó la confidencialidad y anonimato de los registros de audio, evidencias y encuestas. Las grabaciones y entregables sólo serán conocidas por el investigador, y después de que haya pasado un tiempo, se eliminarán las evidencias.

Selección equitativa de sujetos, en esta práctica educativa, no se realizó una selección específica de los estudiantes, se aplicó a los 11 estudiantes los mismos instrumentos.

7.3.3 Transferibilidad/ Aplicabilidad

Esta sistematización se llevó a cabo con un grupo de 11 estudiantes pertenecientes a un curso de Inglés de un Instituto, con acceso a internet y de múltiples recursos digitales. Puede que esta investigación no sea transferible a estudiantes de otros recursos y contextos educativos diferentes, lo cual puede sobredimensionar los resultados. Se describieron detalladamente las características del contexto en el que se realizó la práctica para que queden claras las posibilidades de transferibilidad.

7.3.4 Replicabilidad

La descripción detallada del proceso, de la recopilación, registro, métodos y resultados de la información permitirá visualizar claramente cómo realizar el proceso en caso de que sea necesario.

7.3.5 Relevancia

Se realizó una evaluación de los objetivos planteados en la práctica. Al finalizar, se documentó que se cumplieron los objetivos planteados con la investigación, y se mencionaron los aportes nuevos a la educación.

7.3.6 Adecuación o concordancia teórico- epistemológica

Hay una coherencia entre la pregunta y el diseño de la práctica. La manera de cuestionarse sobre cómo promover el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés a través del modelo de aprendizaje basado en tareas articulando herramientas TIC y desarrollo de habilidades del siglo XXI es una pregunta válida y congruente epistemológicamente. No existe conflicto ético en este aspecto.

7.3.7 Valor social y ético

Proporción favorable y riesgo-beneficio. La investigación aporta a la educación y enseñanza del inglés como segunda lengua, y no existen riesgos para los participantes. No hay conflicto ético en este campo.

7.3.8 Consideraciones de diálogo auténtico

Puede existir sesgo en las encuestas y recolección de información porque el docente es el mismo investigador, y los estudiantes pueden sentirse cohibidos de expresar sus ideas en las actividades planteadas. Sin embargo, en la información recolectada, los estudiantes expresaron sus ideas libremente usando el inglés gracias al consentimiento informado previamente.

8. Sistematización y análisis de la experiencia de aprendizaje

8.1 Implementación de la práctica educativa

La experiencia de aprendizaje implementada se llama: *“Aprendizaje basado en tareas con el uso de las TIC para promover la producción oral en la enseñanza del inglés”* la cual se desarrolló en los meses de agosto a Noviembre de 2020 de manera virtual a través de Zoom; con un grupo de 11 estudiantes del curso G9, en edades entre los 18 y 22 años, que pertenecen al programa semestral *KTP (kids, teens and pre teens)* (Niños, adolescentes y pre- adolescentes en español). Este curso pertenece a este programa, pero

al tener estudiantes mayores de edad se clasifica dentro de los cursos denominados *Grown-ups* (mayores). Se orientaron 15 clases de dos horas (120 minutos) cada sábado de manera virtual, se trabajaron 4 unidades del libro guía: *World English 2* de la Editorial *National Geographic*. Las clases iniciaron el 8 de agosto y finalizaron el 20 de noviembre de 2020.

8.1.1 Consignas de las actividades

A continuación, se mostrarán las consignas de las actividades (*Tasks*) para cada una de las unidades junto con las instrucciones diseñadas para la clase teniendo en cuenta el modelo de aprendizaje basado en tareas.

8.1.1.1 Consigna TASK Unidad 9: vida en el pasado.

Task: ¿Qué tanto ha cambiado mi vida? (*How has my life changed?*)

1. Entrar a la clase de Pixton.
2. Crear un cómic de mínimo 3 escenas, con los cambios que has tenido en tu vida desde la infancia usando: USED TO.

Ejemplo: When I was 10 I used to play with my toys, now I play with my Nintendo switch.

3. Discutir con tus compañeros y muestra el cómic.

Resultado/ Outcome: Escoge el cómic con los mejores cambios.

Es necesario aclarar que todas las consignas originales se encuentran escritas en inglés, y se redactan por pasos para que sea más claro para el estudiante. Para visualizar las diapositivas de esta unidad ver la figura 1 y la consigna de la Task (diapositiva 12).

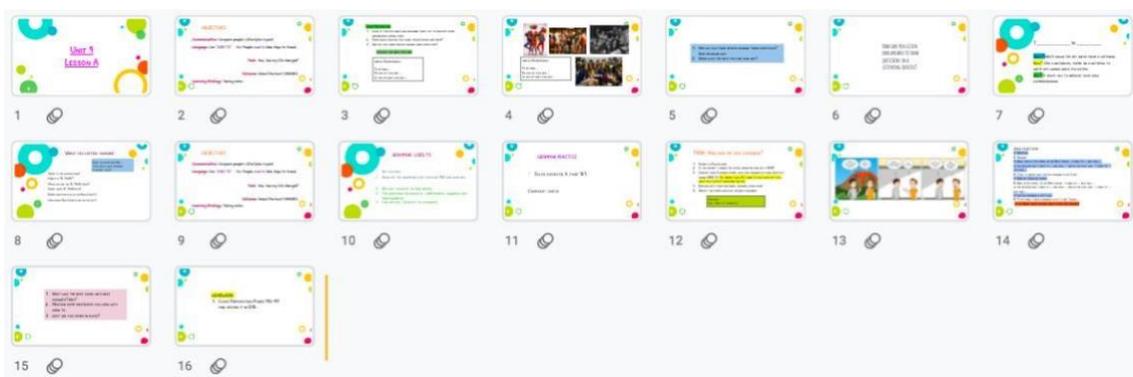


Figura 3. Diapositivas de clase y consigna Task Unidad 9

T9-G9 Day 2

Adicionalmente, se adjuntan los siguientes archivos de audio en donde se puede evidenciar el uso del inglés como principal medio para comunicarse.

Audios:

[Conversation 1](#)

[Conversation 2](#)

8.1.1.2 Consigna TASK Unidad 10: Viajes

Task: Siendo un agente de viajes. (*Being a travel Agent*)

1. Elige un destino.
2. Investiga sobre las cosas que necesitas tener antes de viajar a ese destino.
3. Utiliza: *Need to, have to, don't have to, must*.
4. Graba un video de 1 minuto en Flipgrid, en el cual hables sobre lo que se debe hacer antes de viajar a ese destino.
5. Comenta el video de dos compañeros resaltando diferencias y similitudes.

Resultado / Outcome: Escoge el mejor agente de viajes de clase

Para visualizar las diapositivas usadas y la consigna de la Task (diapositiva 13) en inglés ver la figura 2.

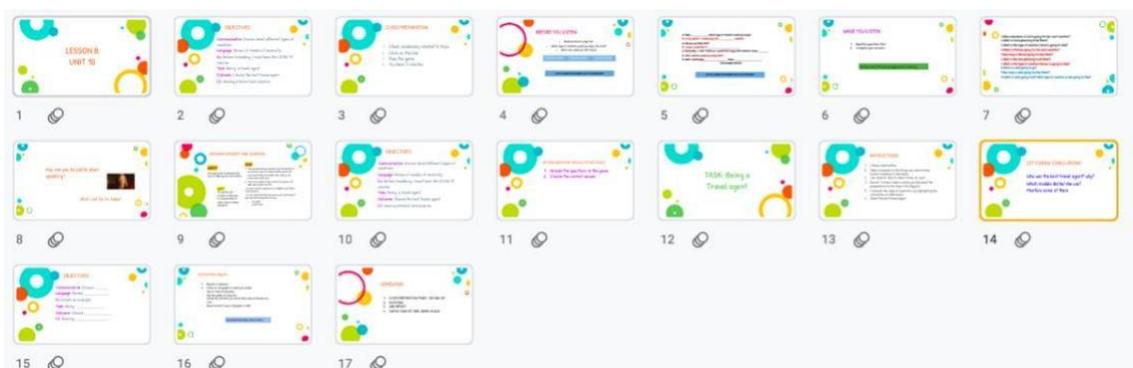


Figura 4. Diapositivas de clase y consigna Task Unidad 10.

G9- T9- DAY 7

Finalmente, se adjuntan algunos archivos de audio en donde se puede evidenciar el uso del inglés por parte de los estudiantes para comunicarse.

Audios:

[Conversation 1](#)

[Conversation 2](#)

8.1.1.3 Consigna TASK Unidad 11: Profesiones

Task: Mitos y Verdades sobre las carreras (*Facts and myths about careers*)

1. Escoge dos profesiones en las cuales estés interesado.
2. Escribe sobre los mitos y verdades de las dos profesiones. (mínimo 300 palabras)
3. Utiliza los verbos modales para dar consejos, pronombres indefinidos y los adjetivos participios.
4. Escribe el reporte en forma de historia (inicio, nudo, fin)
5. Utiliza Wattpad y comparte el link.
6. Antes de enviar tu reporte, evaluarlo con la ayuda de la siguiente lista de chequeo:

Reports Checklist

- The link of my report is working properly
- My report is written as a story
- I used the modals for giving advice (ought to, should, had better)
- I used indefinite pronouns (everybody, everyone, somebody, everything, anything, etc)
- I used participial adjectives (excited, boring, amazing, etc)
- My report has between 170- 200 words

Para visualizar las diapositivas ver la figura 3, la consigna de la Task se encuentra en la diapositiva 18.

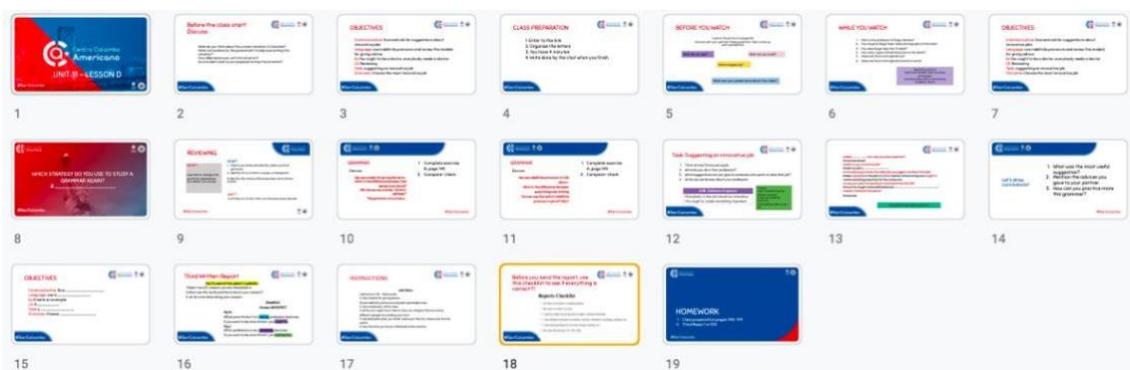


Figura 5. Diapositivas de clase y consigna Task Unidad 11.

T9- G9 - Day 13

Asimismo, se adjuntan algunos archivos de audio, en donde se puede evidenciar el uso del inglés en la clase por parte de los estudiantes.

Audios:

[Conversation 1](#)

[Conversation 2](#)

8.1.1.4 Consigna TASK Unidad 12: Celebraciones

Task: Folleto de celebraciones (*Celebrations flyer*)

1. Ingresa a Piktochart.com y escoge una plantilla para crear un folleto.
2. Elige una celebración de las vistas en clase y promocionarla en el folleto.

3. Utiliza los comparativos (*as...as*) y *el would rather*.
4. Evalúa el folleto de acuerdo al compañero asignado.
5. Copia el link del folleto en el padlet compartido.

Resultado / Outcome: Visualiza otros folletos y vota por el más creativo.

Para evaluar a tu compañero asignado, recuerda tener en cuenta:

1. ¿Tú compañero utilizó los comparativos?
2. ¿Tú compañero utilizó el *would rather*?
3. ¿Tú compañero escogió una celebración de las vistas en clase?
4. ¿Tú compañero creó un folleto llamativo y creativo?

A continuación, se pueden visualizar las diapositivas (ver figura 4) usadas en esta clase, junto con las instrucciones de las Task (diapositivas 11, 12 y 13).



Figura 6. Diapositivas de clase y consigna Task Unidad 12.

[G9- T9 Day 16](#)

Finalmente, se adjuntan algunos archivos de audio en donde se evidencia el uso del inglés por parte de los estudiantes.

Audios:

[Conversation 1](#)

[Conversation 2](#)

A continuación se presentarán las evidencias recolectadas frente a las Tareas (Tasks) diseñadas para cada unidad:

8.1.2 Descripción Unidad 9: Vida en el pasado

Como TAREA/TASK final de la unidad, los estudiantes realizaron un cómic a través de la herramienta *Pixton* en donde hicieron la comparación entre los hábitos de sus infancias con los actuales, haciendo uso de la gramática del *used to* y el *simple past* en inglés; después de esto, los estudiantes evaluaron sus trabajos a través de un *padlet* y eligieron el mejor cómic que cumplía con los requisitos solicitados. Para visualizar las evidencias de los cómics elaborados en *Pixton* ver el Anexo 2.

Teniendo en cuenta los anteriores entregables, se puede analizar que 10 estudiantes (90%) entregaron su cómic y que solamente 1 (10%) no lo entregó. De los 10 entregados, todos los estudiantes usaron la gramática solicitada (*used to* y *simple past*), de estos resultados se puede identificar también que a pesar que los estudiantes usaron la gramática en sus entregables, al momento de exponerlos recurrieron a usar otras gramáticas como solo el pasado simple y descuidaron el *used to*; para haber evitado que esto sucediera se podría haber recurrido a la estrategia de diseñar un modelo de conversación en donde los estudiantes estuvieran obligados a usar el *used to* junto con el pasado simple. Para la evaluación de esta actividad *Task*, se solicitó a los estudiantes que revisaran todos los comic publicados en un *padlet* y luego votaran por el mejor cómic que cumpliera con todos los criterios pre establecidos, cada estudiante debía escribir su voto en un tablero de [Miro](#)

8.1.3 Descripción Unidad 10: Viajes

Como TAREA/TASK en esta unidad los estudiantes crearon un video en *Flipgrid* en donde mencionaron los requisitos para viajar al destino seleccionado usando los verbos

modales en inglés. Las respuestas se recolectaron a través de un tablero en *Flipgrid*, pero debido a la protección de la identidad de los estudiantes, no se compartirán; sin embargo, a continuación se muestra el tablero creado y destinado para esta *Task*:



Figura 7. Tablero FlipGrid: Travel Agents. Task Unit 10

Durante la revisión de estos videos, se pudo evidenciar el uso de la gramática estudiada por parte de los 6 estudiantes que realizaron su video para hablar sobre las recomendaciones y requisitos para viajar al destino seleccionado, hubo 5 estudiantes que no realizaron su video por falta de tiempo en clase. El trabajo con esta herramienta (*Flipgrid*) no solamente ayudó a los estudiantes a evaluar su fluidez y pronunciación sino también les permitió visualizar los trabajos de sus compañeros evaluar, resaltar diferencias y similitudes entre los entregables.

Algunos de los comentarios que se recolectaron por parte de los estudiantes fueron:

1. *“your video is good and funny, because you used the modals and something similar is that I also choose a destiny in which we need a visa”* - *“tu video esta bien y divertido, porque tu usaste los verbos modales y una semejanza es que yo elegí un destino que también pide visa”*
2. *“My video is different because you don’t need to have a passport to travel there, but something similar is that it is important to get vaccinated”* - *“Mi video es*

diferente porque tu no necesitas tener un pasaporte para viajar allá, pero algo similar es que es importante vacunarse”

3. *“One difference is that in your video you talked about creating an itinerary for the trip but in my video it is not necessary, and something similar is that it is essential to buy the tickets in advance, but your video is interesting”*- “Una diferencia es que en tu video hablaste sobre crear un itinerario para el viaje pero en mi video no lo mencioné porque no es importante, y una semejanza es que es esencial comprar los tiquetes con anterioridad, pero tu video es interesante”

8.1.4 Descripción Unidad 11: Profesiones

Como TAREA/TASK de esta unidad se planteó que los estudiantes escribieran un texto a través de la herramienta Wattpad; en el texto se debía utilizar los verbos modales para dar consejos; los pronombres indefinidos, y los verbos frasales, además, cada estudiante debía compartir el enlace de su texto en un tablero de *Padlet* y comentar el texto de dos compañeros subrayando su opinión en inglés.

Como evidencia de los reportes escritos elaborados por los estudiantes se adjuntan en el siguiente archivo de drive: <https://bit.ly/3CtPsQe>

Como resultado de esta actividad, se recibieron 9 reportes de 11, los dos estudiantes que no lo entregaron tuvieron inconvenientes para enviar el reporte en los tiempos establecidos y no utilizaron la herramienta Wattpad. Adicionalmente, cada estudiante debía comentar el texto de dos compañeros resaltando sus opiniones. Alguno de los comentarios fueron:

1. *“I see your text is great, you used a song to make the story more dramatic and I liked the way you wrote the plot and the end, good job”* - Veo que tu reporte está bien escrito, usaste una canción para ambientar la historia mientras se lee y me gusta la forma en la que la trama y el final están escritos.

2. *"I see your text has the grammar about the indefinite pronouns, modals and phrasal verbs in a good way and I also like the whole story and pictures"*- Veo que tu escrito tiene la gramática de los pronombres indefinidos, y lo verbos frasales de manera correcta y me gusta la historia y las imágenes.

8.1.5 Descripción Unidad 12: Celebraciones

Como TAREA/TASK de la unidad se les solicitó a los estudiantes que crearan un folleto interactivo a través de la herramienta *Piktochart*, debían exponerlo a sus compañeros, evaluar el folleto de otro compañero previamente asignado y seleccionar el folleto más creativo. Este folleto debía contener una celebración elegida por cada estudiante en donde se especificará las características, qué significa la celebración, además el uso de comparaciones con *as...as* y el uso de *would rather*.

Las evidencias de esta actividad se encuentran en el siguiente tablero de padlet: <https://bit.ly/3AoKAv3> .En estos folletos se puede evidenciar que los 11 estudiantes entregaron y diseñaron el folleto a través de la herramienta *Piktochart*, además usaron la gramática correctamente, cumplieron con el objetivo de presentar una festividad y evaluaron a sus compañeros correctamente.

Como se mencionó anteriormente en cada una de las unidades se trabajaron diferentes herramientas TIC que permitieron a los estudiantes hacer búsquedas de información, trabajar colaborativamente, evaluar sus conocimientos y desarrollar el pensamiento crítico a través de discusiones. Para evidenciar algunas otras evidencias sobre estas actividades puede dar click en el siguiente enlace: <https://bit.ly/3hUmDEG>

8.1.6 Desarrollo de habilidades del Siglo XXI

Durante la planeación de las unidades temáticas se estableció como objetivo principal el desarrollo de habilidades del siglo XXI. En cada unidad se logró el cumplimiento de este objetivo al poder desarrollar varias competencias inicialmente planteadas. Una de las competencias que más se logró desarrollar estuvo relacionada con el trabajo colaborativo, al trabajar de manera virtual usando la herramienta de “salas de grupo/ *break out rooms*” en la herramienta Zoom. Además, en las conversaciones entre los estudiantes, en las Tareas/*Tasks* y en el desarrollo de las clases. En cada unidad los estudiantes debían evaluar a sus compañeros, conversar y cumplir con unos resultados/*outcomes* establecidos. También se estimuló el aprendizaje autónomo en el desarrollo de búsquedas de información, creación de cómics, folletos, videos, y reportes escritos a través del uso de una herramienta tecnológica.

En cuanto al uso y apropiación de las tecnologías digitales, se consiguió que los estudiantes utilizaran nuevas herramientas para realizar sus entregables, a realizar búsquedas de información online y a evaluar colaborativamente. Se logró desarrollar el pensamiento crítico al presentarles a los estudiantes situaciones en donde debían recurrir a sus conocimientos previos y a realizar búsquedas que sustentaran sus opiniones para dar solución a una situación planteada. En esta búsqueda de información, se solicitó a los estudiantes que recurrieron a fuentes confiables, actualizadas y se les solicitó que las referenciaran correctamente, a través de este proceso se promovió el desarrollo de la competencia sobre el manejo de la información. Finalmente, también se desarrolló la competencia relacionada con la resolución de problemas en el momento en que los estudiantes se enfrentan al uso de una nueva herramienta y deben solucionar ciertos “inconvenientes” para desarrollar sus actividades exitosamente.

Adicionalmente, en otra encuesta final (Ver anexo 3) que se realizó a los estudiantes, los estudiantes respondieron lo siguiente con respecto al desarrollo de las competencias del Siglo XXI. El 48% considera que esta práctica educativa fomenta la apropiación de la tecnología, el 40% el desarrollo del aprendizaje colaborativo, el 24% el pensamiento crítico, un 13% resolución de problemas y un 11% manejo de la información (Figura 8)



Figura 8. Concepto de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias del Siglo XXI

Otro objetivo principal a desarrollar durante esta práctica educativa tiene que ver con el trabajo colaborativo. Al respecto, el 100% respondió que el trabajo colaborativo les ayudó a aprender y practicar los conocimientos adquiridos.

8.1.7 Opinión de los estudiantes sobre la práctica educativa

Para conocer la percepción de los estudiantes frente al desarrollo de esta práctica educativa, se les solicitó que completaran una encuesta evaluando toda la práctica, el uso de las herramientas TIC (Ver anexo 3), el uso del modelo de aprendizaje basado en tareas para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés y el trabajo colaborativo. El 100% de los estudiantes expresó que desea volver a tener un curso en donde se utilicen herramientas TIC y en donde se pueda usar más el inglés como medio de comunicación con sus compañeros. De la misma manera, todos los 11 estudiantes (100%) mencionaron

que las actividades planteadas les ayudaron a mejorar su producción oral en inglés. Con respecto a las discusiones que los estudiantes tuvieron con sus compañeros, el 57,1% las evalúa como excelente y el 42,9% las califica como sobresalientes. Finalmente, el 100% manifestó que le gusta aprender la gramática del inglés a través de estrategias inductivas.

8.2 Reflexibilidad Crítica

8.2.1 Reflexión sobre la práctica misma

A través del análisis de la información recolectada en esta sistematización, es posible reflexionar sobre algunos aspectos observados durante el desarrollo de las actividades que componen la práctica educativa.

En primer lugar, en el desarrollo de la Tarea/ *TASK* 9 se les indicó a los estudiantes que en el cómic se debían incluir las comparaciones entre las rutinas de la infancia y las rutinas actuales personales como jóvenes, esto se visualizó en el 80% de los entregables, es decir, 8 estudiantes lo realizaron correctamente. El 20% creó una historia diferente (10%), y otro estudiante solamente realizó dos escenas (10%).

A pesar de que la consigna era clara y se presentaron los criterios de evaluación previamente, se evidencia una mala interpretación por parte de dos estudiantes. Este tipo de inconvenientes puede evitarse a través de la clarificación de instrucciones por parte de los estudiantes, por ejemplo, el docente podía haber seleccionado un estudiante para que explicara en qué consistía la actividad y mencionara los criterios de evaluación. Otra posible solución, es que el docente presente y diseñe una lista de chequeo para que el estudiante antes de hacer su entregable realice una autoevaluación y verifique si cumple o no con lo solicitado.

En la Unidad 10, para la creación de los vídeos se debía utilizar *Flipgrid*, al ser una nueva herramienta 5 estudiantes que equivalen al 40% no pudieron realizarlo porque

tuvieron inconvenientes con la herramienta y porque el tiempo no les alcanzó para editarlo y publicarlo. A pesar de que en la anterior clase, se les había compartido a los estudiantes dos videos en donde se explicaba el proceso para registrarse y usar *Flipgrid*, estos estudiantes hicieron caso omiso.

Por una parte, esto sucedió porque los estudiantes no se registraron previamente en *Flipgrid* como se les había solicitado, pero también pudo deberse a que los estudiantes no visualizaron los videos tutoriales sobre esta herramienta; si bien los videos y el registro no eran actividades calificables, eran importantes para el buen uso de la herramienta y así poder grabar el video. Es necesario aclarar que estas tareas previas en ocasiones necesitan tener un propósito que logré que el estudiante la realice, por ejemplo, se hubiera podido iniciar la clase con una actividad en donde todos los estudiantes comentaran algunas ventajas y desventajas de usar esta herramienta o solamente, que comentaran si el proceso de registro era difícil, fácil, gratuito, o de pago, etc; tal vez con estos propósitos los estudiantes encuentran significado y realizarían esta actividad. Por otra parte, el 60% de los estudiantes que logró realizar y grabar sus videos correctamente hicieron un muy buen trabajo haciendo uso de la gramática vista, pudieron evaluar y comentar los videos de los demás. También es importante reflexionar que solo 4 videos recibieron comentarios por parte de otros compañeros y que solamente 2 recibieron una única retroalimentación, la del docente. A pesar de que en la consigna se especificaba que se debía comentar el video de dos compañeros, los estudiantes se limitaron solamente a comentar 1 video; esto pudo deberse a la falta de tiempo al final de la clase, o simplemente al olvido de los estudiantes.

En las unidades 11 y 12, se pudo evidenciar un mejor uso de las herramientas TIC seleccionadas para realizar el reporte (Wattpad) y para la realización del Folleto (Piktochart). Lo anterior se afirma debido a que el 100% de los estudiantes enviaron sus entregables y cumplieron a cabalidad con los requisitos exigidos. Con relación al uso de

la gramática trabajada, los estudiantes evidenciaron un buen uso de esta, solamente hubo algunos errores de ortografía en Inglés, pero no son errores que puedan llegar a interferir en lo que se quiere comunicar.

En estas dos últimas unidades también se puede reflexionar sobre la manera en la que los estudiantes trabajaron; en sus conversaciones, se muestran seguros y motivados por el trabajo realizado; muchos de ellos lo expresaron en la encuesta final.

Teniendo en cuenta otras actividades que implican el manejo de la información, haciendo búsquedas y citándolas, se puede reflexionar que los estudiantes recurrieron a sitios como páginas web, revistas y blogs para investigar y conocer sobre las costumbres en los años 80, y realizaron las citas correspondientes.

8.2.2 Reflexión sobre el modelo de aprendizaje basado en tareas y el impacto en el desarrollo de competencias del siglo XXI.

Después de haber reflexionado sobre la práctica mencionando sus falencias y sus éxitos, es el momento de responder a la pregunta de sistematización sobre cómo promover la producción oral del inglés en los estudiantes a través del modelo de aprendizaje basado en tareas. Para esto, se inicia analizando el modelo de aprendizaje basado en tareas en esta práctica y las estrategias que permitieron desarrollar la producción oral, competencias del Siglo XXI y la integración de las TIC.

En primer lugar, es necesario definir por qué se considera que esta práctica está diseñada bajo el modelo de aprendizaje basado en tareas. En esta práctica educativa, el estudiante tiene un rol activo en su proceso de aprendizaje trabajando e interactuando con los demás; adicionalmente, las clases están diseñadas de manera tal que el estudiante adquiera el conocimiento para que lo aplique en una tarea o *Task* final en donde evidencie lo aprendido en la clase, cada *Task* tenía un resultado o *Outcome* que debía ser cumplido.

Todas las actividades están centradas en el estudiante, en motivar a discutir sobre sus experiencias personales, buscar información nueva y compararla con los demás siempre haciendo uso del inglés como medio principal de comunicación. Además, actividades como las discusiones en grupo, el trabajo colaborativo, la lluvia de ideas, estrategias de comprensión de lectura y oral, y debates ayudan a fortalecer la producción oral en inglés, y así, aumentar la participación por parte de los estudiantes y disminuir el tiempo de habla del docente, quien asume un rol de orientador para ayudar al estudiante a construir su aprendizaje. Para la adquisición de la gramática se recurre al uso de estrategias inductivas para que el estudiante descifre la regla gramatical a través del análisis de un cuadro gramatical con ejemplos. Esta práctica se aleja de las clases tradicionales de inglés, en donde el docente es quien usa la lengua todo el tiempo y el estudiante se limita a completar ejercicios, escuchar, memorizar y recitar diálogos.

En la implementación del modelo de aprendizaje basado en tareas para el desarrollo de la competencia comunicativa se afirma que fue un proceso exitoso ya que los estudiantes usaron el inglés en todas las actividades diseñadas bajo este modelo, usaron las herramientas TIC y trabajaron colaborativamente para construir sus conocimientos. Con respecto a este aspecto, una de las preguntas de la encuesta final preguntaba si las actividades planteadas durante todas las unidades ayudaron a mejorar la producción oral en inglés, a lo cual el 100% de los estudiantes respondió que sí, justificando sus respuestas con comentarios como los siguientes:

“Todas las actividades eran muy dinámicas e implicaban estar interactuando siempre con otros compañeros”

“Las actividades permitían que nos extendiéramos al momento de las conversaciones, ya que, los temas de las actividades lo permitían.”

“Mi pronunciación mejoró mucho y aprendí nuevas palabras para ampliar mi vocabulario”

Al usar este modelo de enseñanza, una de las estrategias adyacentes es el trabajo colaborativo, y se puede reflexionar que esta estrategia favoreció a los estudiantes al momento de usar el inglés para comunicarse, para generar nuevos conocimientos, para hacer comparaciones, para estar de acuerdo o en desacuerdo ya que en todas las clases siempre se debía trabajar con los demás. Es importante mencionar también que a pesar de que las clases se orientaron virtualmente, gracias a la herramienta Zoom y su opción de crear salas de grupo favoreció el desarrollo de esta competencia. Además, para justificar lo anterior, el 100% de los estudiantes indicó que el trabajar con sus compañeros mejoró la comprensión y el aprendizaje de las temáticas vistas en clase y justificaron sus respuestas con comentarios como:

“Si, porque era una forma de poder entender el uso de las distintas lecciones que se estaban dando, podíamos corregirnos y ayudarnos entre nosotros”

“trabajar con mis compañeros me ayudó a practicar lo aprendido y a hacer la actividad más amena y provechosa para mi, pues mediante las charlas aprendí cosas nuevas que otros conocimientos también. aportaron hacia el mío”.

“si, algunas veces uno no sabía qué responder y al pensar en equipo es más fácil formar una idea común.”

Por otra parte, se pudo evidenciar que a través de las estrategias inductivas para el descubrimiento de las reglas gramaticales, muy conocidas en la implementación del modelo de aprendizaje basado en tareas, tuvo una excelente acogida por parte de los

estudiantes ya que en todas las unidades ellos evidenciaron entender y usar la gramática. Además, el 100% expresó que entendía mejor la gramática de esta manera. Sin embargo, todavía un 20% comete errores al utilizar los verbos modales, y algunos confunden los comparativos con *as..as*. Esto puede deberse que a pesar de que expresan que entienden correctamente la gramática y en los ejercicios responden correctamente aún hace falta practicar más; es necesario precisar que en el aprendizaje de una segunda lengua estos errores son normales y hacen parte del proceso de aprendizaje, sin embargo, es importante corregirlos a tiempo para evitar quedarse con el mismo error.

Asimismo, el rol de las TIC en esta práctica educativa tuvo un papel muy importante ya que el objetivo esencial era que fortaleciera el proceso de enseñanza - aprendizaje y que se pudieran producir aprendizajes significativos.

De acuerdo con el modelo SAMR de Puentedura (2006), las herramientas digitales se pueden integrar en los siguientes niveles: sustituir, aumentar, modificar y el más alto que es redefinir. Según este modelo, las herramientas digitales usadas en esta práctica educativa se encuentran en diferentes niveles. Hubo herramientas como Nearpod, que sirvieron netamente para sustituir porque no hubo un cambio funcional. Por otro lado, al solicitar a los estudiantes que usen y realicen sus actividades a través de una herramienta elegida, se están transformando y aumentando el uso de las TIC; pero este nivel cambia cuando el docente asigna búsquedas de información sobre la temática de las costumbres en los años 20 y 80; estos niveles pasan a los más superiores que son modificar y redefinir, ya que el estudiante debe analizar, procesar y criticar la información recolectada generando un nuevo conocimiento. Además, se alcanza que el estudiante se apropie de su proceso de aprendizaje, indague y cuestione lo que encuentra en la web, de esta forma se logra una personalización. Finalmente, al usar herramientas como Miro y Google Drive las actividades se redefinen al permitir trabajar colaborativamente de

manera sincrónica, lo que fortalece la generación de conocimiento que no serían posibles sin el uso de estas herramientas.

Teniendo en cuenta la otra matriz de integración de tecnología TIM (Technology Integration Matrix) desarrollada por el Centro de Tecnología Instrucciona de Florida en el 2006 (Technology, 2019). Para el aprendizaje colaborativo, la práctica educativa está en el nivel de infusión colaborativa porque al momento de brindar una temática, los estudiantes deben explorar y usar herramientas por sí mismos para luego compartirlas con otros. Ahora bien, en el momento en que se usaron herramientas como Wattpad, Nearpod, Flipgrid, Piktochart, Pixton para la creación de las actividades el nivel se encuentra en adopción activa ya que el docente dirige a los estudiantes en el uso convencional de las herramientas en donde ellos juegan un papel activo.

A través de herramientas como Pixton, Piktochart, Wattpad y Flipgrid, los estudiantes usaron la tecnología para construir conocimiento y relacionar con lo aprendido en clase, por lo tanto, la práctica está en un nivel de adaptación constructiva.

Finalmente, después de haber mencionado las diferentes herramientas digitales usadas en la práctica educativa con sus respectivos análisis de acuerdo al nivel de integración de estas, se puede proceder a reflexionar sobre el impacto que tiene la integración de estas herramientas en el desarrollo de las competencias del Siglo XXI en los estudiantes del Centro Colombo Americano de Bogotá.

Las herramientas TIC brindan un sinnúmero de beneficios en el ámbito educativo tanto para estudiantes como docentes, además proporcionan estrategias de autogestión del aprendizaje porque ayudan a los estudiantes a manejar su tiempo, el trabajo y las fuentes de información. En la práctica educativa los estudiantes tuvieron la oportunidad de crear conocimiento de manera individual y colaborativa; además de evaluar sus propios procesos. La sistematización permitió observar una dificultad en cuanto a la realización

de algunas Tareas/*Tasks* ya que hubo estudiantes que no supieron manejar correctamente las herramientas y no gestionaron correctamente sus tiempos para enviar y exponer sus entregables; a pesar de esta dificultad, los estudiantes reconocieron su déficit y de esta forma se autoevaluaron. A pesar de que a todos los estudiantes se les brindó la orientación para conocer y registrarse en las herramientas, no se logró cumplir con el objetivo. Para evitar que estas situaciones vuelvan a suceder, es importante que antes de iniciar la clase el docente diseñe una actividad en donde los estudiantes se vean obligados a contar sobre el uso de la herramienta, de esta forma el docente visualiza e identifica quien no cumplió con la tarea asignada y puede tomar acciones correctivas.

En cuanto a las actividades comunicativas que requerían el uso del inglés por parte de los estudiantes, se pudo visualizar que con la ayuda de los modelos de conversación como estrategia para fomentar la habilidad comunicativa fue un gran éxito ya que todos los estudiantes los usaron correctamente al expresarse, e incluso en algunas situaciones los estudiantes expandieron sus diálogos haciendo más preguntas diseñadas por ellos. En la planeación de estas actividades comunicativas no solamente se le pedía al estudiante que recurriera a sus conocimientos previos o experiencias personales, sino que también se le motivaba a realizar búsquedas de información en la web; en este proceso los estudiantes indagaron, clasificaron y citaron sus fuentes, en este sentido los estudiantes desarrollaron habilidades de investigación y manejo de información. Con respecto al proceso de investigación, la sistematización permitió ver que hubo deficiencias en la citación y en el uso de algunas fuentes de información ya que algunos estudiantes usaron fuentes como blogs que estaban desactualizadas. Es importante capacitar muy bien a los estudiantes sobre la clasificación e identificación de fuentes confiables y actualizadas.

En las cuatro Tareas/*Tasks* elaboradas por los estudiantes a través de herramientas digitales como Pixton, Wattpad, FlipGrid y Piktochart, se fomentó en los estudiantes el

desarrollo del pensamiento crítico, ya que a través del diseño de escritos, cómics, folletos y videos los estudiantes analizaron, revisaron y usaron lo aprendido en clase. Eso se puede corroborar con los entregables recibidos en los cuales se demuestra correctamente el uso de la información, la veracidad y el uso del inglés.

Finalmente, el uso de todas estas herramientas integradas favorece la competencia en apropiación de tecnologías en el aula y en el aprendizaje de un segundo idioma. Además es importante aclarar *que* el modelo de aprendizaje basado en tareas es un modelo moderno que promueve lo que las TIC buscan lograr en los procesos educativos. Lo anterior, se debe a que es un modelo que invita al docente a ser un “orientador” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a brindar oportunidades para que el estudiante desarrolle habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, que trabaje colaborativamente, que sea un comunicador creativo y que sea un estudiante autónomo de su propio proceso de aprendizaje.

Dentro de esta reflexión, cabe mencionar que la integración de las herramientas digitales descritas de esta práctica también cumple con los estándares ISTE de la siguiente manera. Construcción de conocimientos al emplear estrategias de investigación, seleccionando información, comunicador creativo al comunicar ideas claras y efectivas a través de los entregables y al mantener las conversaciones con otros; y colaborador global al utilizar herramientas digitales para conectarse y trabajar colaborativamente con otros (Education, 2016). Por último, la integración de estas herramientas digitales a la práctica educativa permitió también una alineación y coherencia con las nuevas prácticas educativas por la UNESCO, ya que fomenta competencias necesarias como la colaboración y la comunicación, ampliación de tiempos y espacios de aprendizaje y permite la construcción colaborativa de conocimiento (UNESCO, 2013).

8.3 Interpretación

Por medio de la sistematización de esta práctica educativa con estudiantes del Curso Grown ups G-9 del Centro Colombo Americano de Bogotá permitió visualizar que a través de la integración de diversas herramientas TIC en diferentes niveles en una práctica educativa diseñada bajo los parámetros del modelo de aprendizaje basado en tareas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera favorece el desarrollo de competencias del siglo XXI como el manejo de la información, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo y la apropiación de nuevas tecnologías; las cuales son importantes para que el estudiante sea más competente. Este aporte se logró junto con la incorporación de estrategias didácticas de aprendizaje inductivo a través del desarrollo del análisis, la interpretación e indagación. Por ejemplo, al momento de realizar discusiones en grupo, lluvias de ideas, búsquedas de información, análisis de datos y elaboración de entregables por medio de herramientas digitales que promueven también el trabajo colaborativo.

Todo lo anterior permitió a los estudiantes construir nuevos conocimientos, pero sobre todo, les ayudó a practicar y mejorar su producción oral en inglés haciendo uso de herramientas digitales y fortaleciendo sus competencias en el Siglo XXI. Además, a través del modelo de aprendizaje basado en tareas que impulsa al estudiante a ser dueño de su proceso de aprendizaje, a usar la lengua que estudia para comunicarse con los demás, a descubrir reglas gramaticales a través de preguntas orientadoras, a evaluarse de acuerdo a los resultados obtenidos y a aplicar lo aprendido a través de las Tareas/*Tasks* permitió visualizar que no solo permite generar aprendizajes significativos sino que también es un modelo que es famoso por promover el uso comunicativo y que se adecua perfectamente a la integración de herramientas digitales. Es importante aclarar que el nivel de integración de estas herramientas para la mayoría de las actividades fue de

modificar y redefinir de acuerdo con el modelo SAMR; y de acuerdo con el modelo de integración TIM el nivel fue de infusión colaborativa, lo que demuestra que la funcionalidad de las herramientas escogidas dentro de la práctica tiene también un fin constructivo dentro del proceso de aprendizaje.

De acuerdo con la opinión de los estudiantes, se puede percibir que estas competencias y que los objetivos planteados se lograron exitosamente. Los estudiantes expresaron que les agradó la forma en que las actividades se planearon, les pareció motivante el usar nuevas herramientas digitales y expresaron que las estrategias didácticas resultaron efectivas para afianzar sus conocimientos.

Es importante mencionar que en actividades sencillas que no requieren de un gran conocimiento por parte del estudiante como lo fue el estudio de algunos videos tutoriales para el uso de la nueva herramienta digital, no fue logrado completamente bien sea porque el estudiante no halló importancia o significado en realizar esta actividad o simplemente por irresponsabilidad; sea cual haya sido el motivo, hubo consecuencias que provocaron que algunos estudiantes no desarrollaran sus entregables. Esto refleja que a pesar de que es una actividad sencilla, sino se cumple, no deja lograr un objetivo de aprendizaje. La actividad debe no solamente incluir al estudiante sino que debe dejarse un resultado relevante que motive al estudiante a realizar esta actividad y que le encuentre un sentido.

Como hallazgos adicionales de la sistematización, también es importante precisar que la integración del modelo de aprendizaje basado en tareas dentro de la planeación de una clase de lengua extranjera, requiere de tiempo ya que es un modelo que rompe con los modelos tradicionales de enseñanza, especialmente motiva al docente a reducir su tiempo de habla en la clase, un aspecto que es difícil de dejar.

También es necesario precisar que al realizar la sistematización se encontró que los estudiantes presentan dificultades al momento de seleccionar fuentes de información

confiables. Es por tanto necesario fortalecer estas actividades a través de la realización de más búsquedas de información en cursos anteriores.

De manera personal, este proceso de sistematización influyó de manera importante y significativa en la práctica docente de la autora, ya que se logró identificar que actividades como el revisar videos para usar correctamente una herramienta digital no son productivas sino hay un resultado claro para el estudiante. Es decir, se debe mostrar a los estudiantes la importancia de las actividades para favorecer el cumplimiento de las actividades. La sistematización demostró cómo el modelo de aprendizaje basado en tareas fue un modelo exitoso para desarrollar no solamente la competencia comunicativa en inglés en los estudiantes, sino que le brinda herramientas para continuar aprendiendo siendo competente y desarrollando habilidades del siglo XXI, por tanto, la docente seguirá utilizando este modelo para su labor como docente de inglés. Por otro lado, y teniendo en cuenta la observación realizada por la supervisora, quien aplicó la metodología de la observación de una de las clases a través de una lista de chequeo (Ver Anexo 4), se puede observar que la metodología implementada realmente sirvió para realizar una clase comunicativa y centrada en el estudiante. Esta observación personalmente, me aporta en el sentido de mejorar mis planeaciones en cuanto a la construcción de modelos de conversación más retadores que motiven a los estudiantes a tener conversaciones más avanzadas, al igual que a corregir sus errores de inmediato para que no se repitan con frecuencia.

La integración con las herramientas TIC también fue un proceso exitoso y productivo, por un lado, promovió el desarrollo de competencias de manejo de información, apropiación de tecnologías, aprendizaje colaborativo; y por otro lado, permitió la optimización de tiempo y espacio para el desarrollo de todo el curso. Por lo cual, es importante fortalecer la formación docente sobre el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras.

9. Conclusiones

En la enseñanza del Inglés como lengua extranjera han surgido varios modelos pedagógicos, pero muy pocos son los que se enfocan en desarrollar la competencia comunicativa; por esta razón el modelo de aprendizaje basado en tareas fue el elegido para la práctica educativa presentada en esta sistematización. Como se pudo visualizar, este modelo permite no solamente desarrollar la competencia comunicativa, sino que además, fomenta las competencias y habilidades representativas del siglo XXI. Dentro de este contexto, la clase y las actividades deben planearse teniendo en cuenta las fases propias del modelo. Por ejemplo, en el ciclo de la Pre-tarea o el *Pre- Task*, el docente explora la temática con toda la clase, resalta el uso de palabras y expresiones clave y, ayuda a los estudiantes a prepararse para la tarea final; en esta fase, las actividades pueden ir acompañadas a través de discusiones con modelos de conversación, lluvias de ideas y trabajo colaborativo. Cualquiera que sea la actividad, esta debe estar relacionada con la *Task* final para que el estudiante se vaya preparando y entienda de qué forma debe realizarla. La cantidad de exposición al uso de la lengua extranjera en este ciclo de *Pre-task* siempre va a variar dependiendo del nivel de los estudiantes, la complejidad de la tarea, el vocabulario, y lo más importante, la percepción del docente de lo que es suficiente y lo que es necesario para que sus estudiantes no tengan dificultades al momento de desarrollar la *Task* final. Teniendo en cuenta lo aprendido en el *pre-task*, los estudiantes continúan desarrollando actividades integrales (lectura, escritura, escucha y producción oral) en el ciclo de ciclo de la tarea o *Task cycle* promoviendo el trabajo con los demás, motivando a realizar búsquedas de información que complementen el conocimiento del estudiante incluyendo estrategias de aprendizaje inductivo e incorporando herramientas digitales. Finalmente, para el ciclo de la *Task*, los estudiantes desarrollan la *Task*/tarea exponiendo a sus compañeros usando la lengua extranjera para

comunicarse; algunos ejemplos pueden incluir actividades como elaboraciones de posters, infografías, historias, videos, mapas, etc. Luego de tener sus interacciones y de presentar los entregables a los demás los estudiantes concluyen a través de un resultado que puede ser un hallazgo, conclusión, o pueden expresar qué fue lo más interesante o difícil de la actividad. A través de estas conclusiones el docente visualiza y entiende que aspectos del lenguaje y de la gramática fueron utilizados y si se hicieron de manera correcta o no; además, el docente se encarga de dar una retroalimentación de acuerdo a lo observado. Es importante aclarar que en cada ciclo, el docente puede incluir el uso de nuevas herramientas digitales en diferentes niveles, incluso hasta el redefinir.

Como se puede observar en la descripción anterior, este modelo permite la incorporación de tecnologías transformadoras y el desarrollo de competencias del Siglo XXI además del aprendizaje sobre el uso de la lengua extranjera, en este caso, del inglés. En este sentido, se realizó el diseño de la práctica educativa “*Aprendizaje basado en tareas con el uso de las TIC para promover la producción oral en la enseñanza del inglés*” que se caracteriza por estar diseñada bajo el modelo de aprendizaje basado en tareas integrando herramientas digitales.

La implementación de la práctica fue exitosa en el logro de los objetivos de aprendizaje propios de la actividad debido a que los estudiantes realizaron sus entregables propuestos en cada unidad temática haciendo uso de herramientas digitales para desarrollar todas las actividades propuestas, realizando búsquedas de información y trabajando colaborativamente. Por otro lado, la sistematización permitió conocer que el modelo de aprendizaje basado en tareas utilizando estrategias inductivas como (desarrollo del análisis, la interpretación e indagación, etc) favoreció el desarrollo del aprendizaje autónomo, el manejo de la información, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico,

todas competencias esenciales en el siglo XXI, de acuerdo como lo sustenta un informe especial de la UNESCO sobre educación del Siglo XXI (Scott, 2015).

Ahora bien, en la implementación de la práctica hubo limitaciones en algunos desarrollos de los entregables por parte de los estudiantes especialmente por no conocer la herramienta digital escogida. También se presentaron dificultades con los momentos de evaluaciones entre pares ya que hubo estudiantes que no realizaron la evaluación y por ende, no todos recibieron retroalimentación por parte de otro compañero. Finalmente, el tiempo de clase fue un limitante para que no se pudiera dar una discusión más reflexiva en cuanto a los trabajos desarrollados y en cuanto al uso de la lengua. La sistematización permitió visualizar estos inconvenientes y por ende, se recomienda que se tengan en cuenta y puedan ser corregidas en futuras implementaciones para mejorar la adquisición del aprendizaje por parte del docente y del estudiante.

10. Limitantes

Como limitantes dentro del proceso de la práctica educativa se visualizó que en ocasiones al realizar actividades interactivas en internet algunos estudiantes expresaron tener dificultades con tener una buena conexión, esto es un problema que no se puede predecir pero que se puede reemplazar por otra actividad alternativa que no permita que estos estudiantes no puedan participar.

Otro limitante estuvo relacionado con la selección de buenas fuentes de información por parte de los estudiantes, esta es una habilidad que debe ser reforzada en todos los ámbitos formativos para que los estudiantes fortalezcan la competencia relacionada con el manejo de la información.

Finalmente otro limitante estuvo relacionado con la introducción de nuevas herramientas digitales ya que es importante dejar actividades específicas como

cuestionarios para que los estudiantes se vean obligados a realizarlos y no solamente asignar videos tutoriales, ya que como se evidenció muchos no lo realizaron; y esto provoca que no todos los estudiantes realicen la actividad completamente usando la herramienta.

Referencias

- Adell, J. (1997). *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. N.7.*
- Barkley, E. F.; P. Croos; & C. H. Major (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo.* Madrid: Morata.
- Buitrago Campo, Ana Carolina. (2016). Improving 10th Graders' English Communicative Competence Through the Implementation of the Task-Based Learning Approach. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 95-110. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/48272/56531>
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.*
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Burns, A., & Joyce, H. (1997). *Focus on speaking.* Sydney: National or English Language Teaching and Research.
- Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje».
- Carless, D. (2005). *Prospects for the implementation of assessment for learning.* 39-54.
- Carrero Pérez, N. P. (2016). *Effects of Tasks on Spoken Interaction and Motivation in English Language Learners.* GiST Education and Learning Research Journal, 13,34–55. <https://doi.org/10.26817/16925777.311>
- Castellanos, M. (2015). *¿Son las TIC realmente una herramienta valiosa para fomentar la calidad de la educación?.*
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid, España: Grupo Santillana, UNESCO.
- Education., I. S. f. T. i. (2016). ISTE Standards for Students. Retrieved from <https://www.iste.org/standards/for-students>
- Elsayed, M. & Hassan, E. (2019). “Effect of Using Task-Based Approach on Developing Oral Communication Skills among an EFL Class of University Students,” 1–15. https://www.ajsp.net/research/Effect_of_Using_Task.pdf
- FOD. (2014). *Competencias del Siglo XXI. Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación.*

- Hymes, D. H. (1971). «*Acerca de la competencia comunicativa*». Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Jara Holliday, O. (2011). Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias. San José, Costa Rica. Centro de Estudios y Publicaciones *Alforja*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3845>
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kecskes, I., & Papp, T. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue* (1st ed.). Psychology Press.
- Kids, A. N. o. B. f. (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBKF.pdf
- Lin, Z. (2009). *Task-based Approach in Foreign Language Teaching in China: A Seminar Paper Research Presented to the Graduate Faculty, University of Wisconsin-Platteville*.
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13, 1–17. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>
- Matthews, R. S. (1996). Collaborative learning: Creating knowledge with students. En R. J. MENGES, M. WEIMER, y ASSOCIATES (Eds.), *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice*.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Revolución Educativa Al tablero*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *TPACK – Punya Mishra’s Web*. <https://www.punyamishra.com/research/tpack/>
- Nanva, M. A., & Mojavezi, A. (2017). *A Comparative Study between Experienced and Novice Iranian EFL Teachers’ Perceptions about Motivational Strategies and their Employment in Classroom Practices*. 6–13. <https://bit.ly/30gQnT9>
- Oviedo, T. N. (2015). *Abra la boca*. *LEO*, 1–19. Recuperado de http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/78122.
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, Technology, and Education*. <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (Second Edition). Cambridge University Press.
- Rincón, C. (2012). *El curso de español como lengua materna. Unidad 11: La Competencia Comunicativa*. 9.

- Roberts, T. S. (2004). *Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education*. Igi Global.
- Roselli, N. D. (2011). *Teoría del Aprendizaje Colaborativo y Teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones*. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 2(ISSN: 2216-1201), 173–191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123804>
- Saenz, José Dario; Segura Antury, Jhonny; López-García, Juan Carlos; Héctor Fabio, Bianchá; Ávila, Carlos Andres y Castaño, Alice (2019). *Sistematización de Prácticas Educativas: Guía conceptual para educadores*. Eduteka, Documentos de trabajo de la Escuela, No. 7. Cali: Universidad Icesi. Eduteka: <http://doi.org/10.18046/edukafe.2019.7>
- Saussure, F. D. (1991). *Curso de lingüística general (Universitaria) (Spanish Edition)* (1st ed.). Ediciones Akal, S.A.
- Scott, C. L. (2015). *El Futuro del aprendizaje 1: ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI?*
- Skehan, P. (2003). *Task-based instruction in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (1989). 'Mother tongue': *The theoretical and sociopolitical construction of a concept*. In U. Ammon (Ed.), *Status and function of languages and language variety* (pp. 23–38). New York: De Gruyter.
- Slavin, Robert. E. (1986). *Using student team learning* (Third Edition).
- Statista. (2020, October 12). *Los idiomas más hablados en el mundo en 2020*. <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el-mundo/>.
- Technology, F. C. f. I. (2019). *The Technology Integration Matrix*. Retrieved from <https://fcit.usf.edu/matrix/>
- UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223251s.pdf>
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO*. Van Haren Publishing.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Willis, D. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for task-based learning*. Longman Addison-Wesley.

Anexos

Anexo 1 Concepto de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias del Siglo XXI

Autorización de estudiantes que hacen parte de un curso cuyo profesora) estudia la maestría en educación mediada por las TIC de la Universidad ICESI, Cali, Colombia.

Establecimiento Educativo: Centro Colombo Americano de Bogotá

Código DANE: Municipio: Bogotá

Educador: Laura Victoria Pinzón Alarcón

C.C: 1.026.284.679

Yo, _____, mayor de edad, en calidad de estudiante del Instituto Centro Colombo Americano de Bogotá he sido informado acerca de la grabación de algunas de mis actividades realizadas en clase, que tiene como propósito educativo, como parte de la realización de una investigación de la Maestría en Educación mediada por las TIC que realiza en la Universidad ICESI de Cali.

Teniendo en cuenta lo anterior, manifiesto que entiendo que el tratamiento de datos comprende la recolección, almacenamiento, uso, circulación, conservación, transferencia y/o transmisión del video e imágenes obtenidas del registro, así mismo y luego de haber sido informado, comprendo que mi participación en las grabaciones:

- No tendrá repercusiones o consecuencias en las actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- No generará ningún gasto, ni remuneración alguna por su participación o realización.
- No habrá ninguna sanción en caso de que no se autorice su participación.
- No será publicada mi identidad, así como, los videos, imágenes, y datos personales registrados durante la grabación a terceros que no tengan participación en la Maestría en Educación mediada por las TIC de la Universidad ICESI.
- Los sonidos, entregas e imágenes de las grabaciones se utilizarán únicamente para los propósitos del proceso de investigación de la Maestría en Educación mediada por las TIC de la Universidad ICESI en Cali, Colombia, y como evidencia de la práctica educativa del educador.

Así mismo entiendo (entendemos) que:

- Las imágenes y sonidos míos registrados en las grabaciones que sean recolectados serán tratados por el responsable y/o encargado dentro del marco del cumplimiento, de la política de protección de datos contemplada en la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamentario 1377 de 2013.
- Los profesores de la Maestría en Educación mediada por las TIC de la Universidad ICESI de Cali, Colombia, y el Educador evaluado garantizarán la protección y uso adecuado de mis entregas, audios e imágenes registrados en las grabaciones, de acuerdo con la normativa vigente, durante y posteriormente al proceso de participación del Educador en la maestría.

En ese orden de ideas, manifiesto que comprendo en su totalidad la información sobre esta actividad y autorizo el uso de mis entregas, audios e imágenes, sonidos y datos personales, conforme a este consentimiento informado de forma consciente y voluntaria.

FIRMA

Nombre Completo:

Anexo 2. Entregas de los Cómics realizados en Pixton



Estudiante 1. (2020). The love. Recuperado de <https://share.pixton.com/qmiclha>



Estudiante 2. (2020). Lifestyles. Recuperado de <https://share.pixton.com/qmicn0h>



Estudiante 3. (2020). My comic. Recuperado de <https://share.pixton.com/q2gpjnh>



Estudiante 4. (2020). Used to. Recuperado de <https://share.pixton.com/qm0y1rc>



Estudiante 5. (2020). Used to. Recuperado de <https://share.pixton.com/qmi28ra>



Estudiante 6. (2020). Used to. Recuperado de <https://share.pixton.com/q2gwekc>



Estudiante 7. (2020). Used to. Recuperado de <https://share.pixton.com/qmi0t0e>



Estudiante 8. (2020). Used to. Recuperado de <https://share.pixton.com/qmif00d>



Estudiante 9. (2020). Used to comic. Recuperado de <https://share.pixton.com/qmidymi>



Estudiante 10. (2020). Yuki-onna. Recuperado de <https://share.pixton.com/qmif00d>

Anexo 3. Formato de Encuesta Google Drive y Resultados sobre la experiencia de aprendizaje

21/02/21 17:53 Encuesta

Encuesta

Responda las siguientes preguntas siendo honesto.

* Required

1. ¿Considera que las actividades planeadas en el curso le ayudaron a mejorar su producción oral en inglés? *
Mark only one oval.
 Siempre
 Algunas veces
 Rara vez
 Nunca
2. ¿Por qué? *

3. 2. ¿Cree que al trabajar con sus compañeros y compartir ideas le ayudó a poner en práctica lo visto en clase? Explique su respuesta. *

4. 3. Evalúe las discusiones que mantuvo con sus compañeros en donde expresaba su punto de vista, partiendo de su conocimiento y su experiencia. *
Mark only one oval.
 Excelentes
 Sobresalientes
 Regulares
 No me gustan

<https://docs.google.com/forms/d/1m20GR6ts714sfyJ9S3VvTP8kYvcE20EavjBacv04/edit> 1/3

21/9/21 17:53

Encuesta

5. ¿Por qué? *

6. 4. ¿Cuál es su opinión sobre las Herramientas Tecnológicas usadas en el curso para diseñar sus actividades? (Nearpod, Genial.ly, Wappad, Miro, Piktochart, Classkick, etc) ¿Cree que estas herramientas le ayudaron a mejorar su formación como estudiante del Siglo XXI? Explique su respuesta. *

7. 5. ¿Le gustaría seguir teniendo cursos en donde pueda aprender a usar mas herramientas tecnológicas y en donde pueda dialogar más con sus compañeros? *

Mark only one oval.

- Sí
- No

8. ¿Por qué? *

21/9/21 17:53

Encuesta

9. 6. ¿Le gustó la forma de aprender la gramática, a través de estrategias para descubrir las reglas?

Mark only one oval.

- Sí
 No

10. ¿Por qué? *

Thanks!

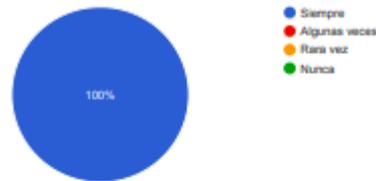
Have a great day! :)

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

1. ¿Considera que las actividades planeadas en el curso le ayudaron a mejorar su producción oral en inglés?

7 respuestas



¿Por qué?

7 respuestas

- Daban la oportunidad de que todos participaran
- Mi pronunciación mejoro mucho y aprendí nuevas palabras para ampliar mi vocabulario
- Todas las actividades eran muy dinámicas e implicaban estar interactuando siempre con otros compañeros
- Por que no solo me muestran mi error sino que me ayudan a conocer la forma correcta de una manera clara.
- porque estimulan la conversación entre los compañeros y la profesora.
- Porque te motiva a participar más, y vas aprendiendo más sin darte cuenta.
- Las actividades permitian que nos extendieramos al momento de las conversaciones, ya que, los temas de las actividades lo permitian.

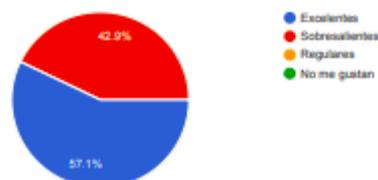
2. ¿Cree que al trabajar con sus compañeros y compartir ideas le ayudó a poner en práctica lo visto en clase? Explique su respuesta.

7 respuestas

- si, algunas veces uno no sabia que responder y al pensar en equipo es mas facil formar una idea común
- Si, ya que siempre hablábamos y resolvíamos las preguntas aprendiendo mas del tema
- Si, porque era una forma de poder entender el uso de las distintas lecciones que se estaban dando, podiamos corregirnos y ayudarnos entre nosotros
- trabajar con mis compañeros me ayudo a practicar lo aprendido y a hacer la actividad mas amena y provechosa para mí, pues mediante las charlas aprendi cosas nuevas que otros conocimientos también. aportaron hacia el mío.
- Claro, ya que gracias a estas conversaciones pude poner en practica los temas vistos en la clase.
- Si, porque si tenía alguna duda ellos trataban de explicar, o entre nosotros mismos aportabamos algo para llegar a una idea general.

3. Evalúe las discusiones que mantuvo con sus compañeros en donde expresaba su punto de vista, partiendo de su conocimiento y su experiencia.

7 respuestas



¿Por qué?

7 responses

Algunas veces unas personas no hablaban mucho o profundizaban en las repuestas, incluso aveces no respondian

me pareció que cada uno influyo para el aprendizaje esto permitió mayor interacción y mas conocimiento.

Porque algunas veces se me dificultaba poder expresar alguna idea por no saber cómo se decía una palabra, pero en general siempre trataba de haceme entender con sinónimos o expresándolo de forma diferente

por que al terminar el ejercicio siempre intentábamos entablar una conversación utilizando el idioma lo cual nos ayuda muchísimo a practicar aun mas.

Ya que la mayoría de las conversaciones que tuve con mis compañeros fueron fluidas y se notaba el uso de expresiones o frases complejas.

Porque trataba siempre de buscar algo para compartir, aunque fuera lo más simple.

4. ¿Cuál es su opinión sobre las Herramientas Tecnológicas usadas en el curso para diseñar sus actividades? (Nearpod, GeniaLy, Wattpad, Miro, Piktochart, Classkick, etc) ¿Cree que estas herramientas le ayudaron a mejorar su formación como estudiante del Siglo XXI? Explique su respuesta.

7 responses

Me gustaron, eran interactivas, las actividades no se repetian, mas fácil aprender jugando dentro de las misma mientras vemos la presentación

Si, ya que nos permite conocer diferentes herramientas para ponerlo e practica para nuestra vida diaria.

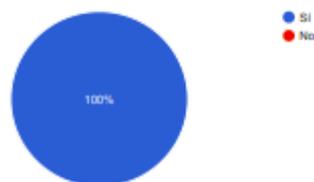
Creo que fueron muy creativas, es la primera vez que un profesor que me dicta en el colombo utiliza tantas herramientas para el aprendizaje, esto hacía que no solo aprendiéramos y fuéramos creativos al momento de realizar las actividades si no que pudiéramos agregar otras habilidades al mismo

las herramientas están muy bien pues se refuerzan los conocimientos de maneras didácticas que algunas veces nos ayudan a reforzar y a complementar nuestros conocimientos.

estas herramientas son buenas para hacer o cambiar el ambiente de la clase y para volver mucho mas interactivas las actividades, por lo cual me parecen muy buenas para aprender lo cual es esta época de virtualidad se hace muy nesesarío.

5. ¿Le gustaría seguir teniendo cursos en donde pueda aprender a usar mas herramientas tecnológicas y en donde pueda dialogar más con sus compañeros?

7 responses



¿Por qué?

7 responses

porque ayuda a que uno pueda usar aprender y usar esas herramientas en otros contextos como clases, exposiciones de universidad, puede ser mas llamativo para el grupo de clase al que uno le este presentando

Para aprender mas y tener una conversación mas fluida que permita un mejor conocimiento del idioma.

Creo que ayuda a desarrollar la creatividad entre otras habilidades

por que el dialogo y las actividades permiten que aprenda mas de un tema, vocabulario, pronunciación, etc.

ya que estas incitaban a mantenerte activo, ya sea conversando o usando herramientas que pueden resultarte util para alguna actividad ya sea educativa o de entretenimiento, y en el caso de seguir creando espacios de dialogo con nuestros compañeros, desde mi punto de vista debe seguir haciéndose para fomentar el habla en el idioma estudiado y ponerlo en practica.

6. ¿Le gustó la forma de aprender la gramática, a través de estrategias para descubrir las reglas?

7 responses



¿Por qué?

7 responses

me gusta porque es mas sencillo el aprendizaje

Porque nos permite entender mas fácil estas estructuras, y aprenderlas para mejorar la habilidad de hablar correctamente el idioma.

Creo que lo hacía más sencillo y fácil de entender, además ayuda a la recordación en un futuro

por que al conocer bien las reglas es mas fácil recordar y usar algún tema gramatical, pues al conocer como funciona y como y cuando usarlo puedes obtener un dominio sobre este lo cual te facilita a la hora de usarlo.

porque es una forma diferente y mas fácil de aprender la gramática ademas de ser mas divertida.

Porque uno mantenía pendiente.

Pienso que las actividades permitian que recordaramos la gramatica de una manera

Thanks!

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Privacy Policy](#)

Google Forms

Anexo 4. Observación de clase con lista de chequeo.



OBSERVATION CHECKLIST
VIRTUAL SESSIONS
KIDS AND TEENS PROGRAM
FOR EA-001 V3

TEACHER: Laura Pinzón		
SUPERVISOR: Solmary Pérez		
Visit 1	Course: G9	Date: August 28 th /2020
Visit 2	Course:	Date:
Visit 3	Course:	Date:

GRADING SCALE: Excellent (E) - Very Good (VG) - Good (G) - Needs improvement (NI) - Deficient (D) - Not Observed (NO)

OBJECTIVES	1st Visit	2nd Visit	3rd Visit
The objectives are presented at the beginning of the class.	E		
The objectives are presented explicitly, by means of examples and in an achievable and clear way.	E		
The objectives address communication, language, -e.i. grammar or vocabulary learning strategy and task.	E		
Communication and language objectives are stated by using verbs (e.g., talk, discuss, describe, use, review, practice)	E		
The objectives are linked to the lesson content.	E		
The objectives of the class are developed throughout the class.	E		
Assessment of objectives includes elicitation of concrete evidence of what Ss have learned or achieved at any moment of the class.	NI		
Overall grade	VG		

TASK	1st Visit	2nd Visit	3rd Visit
T presents the outcome of the task before Ss perform it.	VG		
The task is closely related to the communicative and language objectives of the lesson.	E		
T explains how the task is going to be developed before ss perform it.	E		
The task is challenging, interactive and has a communicative goal.	E		
The task is developed and completed in class.	E		
The task is planned and developed according to the level taught.	E		
Overall grade	E		

COMMUNICATION AND INTERACTION	1st Visit	2nd Visit	3rd Visit
T promotes the use of English consistently and effectively, according to the level.	VG		
In PT, T, G and Consolidation courses, T implements at least three interactive activities in which students can participate expressing their opinions, talking about themselves and/or personalizing the use of the new language using the break-out rooms including the task.	E		
In K, T implements at least two interactive activities in which students can participate expressing their opinions, talking about themselves and/or personalizing the use of the new language including the task. Breakout rooms are optional for K courses.			
Conversation models, interaction models or prompts are provided for communication activities in order to build students' linguistic as well as pragmatic competence.	G		

T trains and encourages students to ask for and give information at their level by means of communication strategies. (E.g. <i>What's the word for, Do you want to go first?, What do we have to do?, I consider, as far as I'm concerned.</i>)	VG		
Overall grade	VG		

LEARNING STRATEGY TRAINING	1st Visit	2nd Visit	3rd Visit
When implementing a learning strategy, T keeps simple and student-friendly language to ensure students' understanding	E		
Learning strategies are relevant to the class content, adapted and upgraded depending on the level.	G		
Learning strategies are implemented following at least the presentation and practice stages proposed in the program's guidelines.	E		
T optimizes the time devoted to developing the learning strategy steps.	E		
Overall grade	VG		

LANGUAGE	1st Visit	2nd Visit	3rd Visit
T adheres to syllabus objectives in terms of grammar.	E		
T provides ss with the opportunity to realize the function of the target grammar in context before the explicit grammar analysis takes place.	VG		
T guides Ss to understand or recycle the language rules through grammar chart analysis, deduction, or any other grammar analysis strategy.	E		
T guides Ss to personalize the target language.	G		
T links to Ss' prior knowledge about grammar or recycles frequently if there's no new grammar topic in the lesson.	NO		
T provides Ss with enough controlled and free practice of the new language at the appropriate time, so that Ss understand it and apply it.	VG		
Error correction about the use of the language is done at appropriate times.	VG		
Overall grade	VG		

STRUCTURE OF ACTIVITIES AND VISUAL AIDS	1st Visit	2nd Visit	3rd Visit
T uses and adapts slides and other class material to the virtual learning environment.	E		
The visual material selected for the virtual class is appealing/appropriate for the level and age of students.	E		
Activities are articulated to meet the class objectives.	E		
Overall grade	E		

CLASSROOM MANAGEMENT	1st Visit	2nd Visit	3rd Visit
T's personal appearance is appropriate for the virtual learning environment.	E		
T shows advanced command of the language and adapts the register to the level being taught.	E		
T makes sure that all students have their correct name on the screen.	E		
T tries to give equal opportunities for students to participate and encourages confidence.	VG		
T uses the time effectively.	E		
T implements strategies to avoid Spanish.	E		
T controls and reinforces discipline rules for the virtual learning environment promptly and assertively by using properly zoom features.	E		
Overall grade	VG		

INSTRUCTIONS	1st Visit	2nd Visit	3rd Visit
T makes sure to catch Ss' attention before delivering instructions.	E		
T uses techniques that are adapted to the virtual learning environment to make instructions clear before asking Ss to begin. -e.g. use of visuals, repetition, paraphrasing, modeling, asking questions, etc.	E		
Instructions include presentation and practice of useful language tools for Ss to interact and negotiate work.	E		
Steps for activities are split if necessary or stated simply enough so that all students in any level can complete them successfully.	E		
Overall grade	E		

READING (Optional)	1st Visit	2nd Visit	3rd Visit
Reading tasks have a clear communicative objective.	NO		
T takes advantage of reading material provided by the textbook to give Ss opportunities for reading practice.	NO		
Reading tasks are motivating for students.	NO		
T guides students through clear pre, while and post reading steps optimizing time according to the group.	NO		
T guides Ss to use or recycle reading strategies and/or to develop critical thinking skills.	NO		
Overall grade	NO		

LISTENING (Optional if a pronunciation aspect is addressed in this class)	1st Visit	2nd Visit	3rd Visit
Listening tasks and steps have clear objectives.	NI		
T plays the recording more than once to provide opportunities to deal with listening.	NI		
T guides students through clear pre, while and post listening steps optimizing time according to the group.	NI		
T guides students on how to use or recycle a listening strategy effectively.	NI		
Overall grade	NI		

PRONUNCIATION (Optional if a listening aspect is addressed in this class)	1st Visit	2nd Visit	3rd Visit
The pronunciation aspect chosen is relevant to the class contents and needs -e.g. consonant/vowel pronunciation (IPA), word linking, intonation, word or sentence stress, etc.	NO		
T does not limit practice of the pronunciation aspect to imitation only.	NO		
T provides Ss with input or corrective feedback about pronunciation as needed according to the level at different moments of the class.	NO		
Overall grade	NO		

ASSESSMENT	1st Visit	2nd Visit	3rd Visit
T implements assessment of at least one aspect of the ss performance per class using resources such as self-evaluation charts/criteria, Google Forms, class objectives, peer-assessment strategies like OREO or TAG, traffic lights, two stars and a wish, etc.	G		
T assesses and provides meaningful and constructive feedback to Ss about their performance at at least one moment of the class.	VG		
T monitors and collects evidence of Ss' performance in the breakout rooms for further assessment and feedback.	E		
Action plans are established for students to overcome their weak areas.	E		
Overall grade	VG		

OUTSIDE-CLASS WORK AND TECHNOLOGY	1st Visit	2nd Visit	3rd Visit
T provides clear objectives and instructions for outside class work.	E		
T assigns enough homework for Ss to practice, expand and consolidate knowledge.	E		
T makes follow-up of homework completion evident in class.	E		
T gives clear guidelines and models for written reports and/or tasks.	E		
T trains students on and includes class preparation as part of outside class-work.	E		
T uses technology efficiently to enhance and facilitate teaching and learning inside and outside class.	E		
Teacher uses the book's digital version	E		
Overall grade	E		

VIRTUAL CLASS ENVIRONMENT	1st Visit	2nd Visit	3rd Visit
<p>T demonstrates these qualities:</p> <p>X Supportive X Active X X Assertive X</p> <p>X Caring X Respectful Patient Attentive Responsible</p> <p>X X</p> <p>Open Organized</p>	E		
<p>Classroom demonstrates the following qualities:</p> <p>X Dynamic inclusive</p> <p>X Challenging X Learner-</p> <p>friendly X Motivating</p>	VO		
Overall grade	VO		

Laura showed solid understanding and implementation of the KTP principles. Her class was extremely organized and well structured. Laura was resourceful and adapted the class successfully to the virtual environment; it was communicative and student-centered, too. There are some things that can be improved, though. Regarding communication, creating challenging conversation models is essential to boost students' skills and providing them with more complex communication strategies that can upgrade their level. It's important to correct students on the spot and guide them to identify the things they need to improve when speaking. In terms of language, checking the different variations of the grammar taught is key to guarantee clear understanding and use.