

ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL SOBRE EL USO DE RECURSOS DIGITALES PARA  
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN INGLÉS

ELKIN DARÍO MORALES DORIA

UNIVERSIDAD DE CORDOBA  
FACULTAD DE EDUCACION Y CIENCIAS HUMANAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MONTERIA COLOMBIA

2017

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO

SUE CARIBE



ESTUDIO CUASI-EXPERIMENTAL SOBRE EL USO DE RECURSOS DIGITALES PARA  
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN INGLÉS

ELKIN DARÍO MORALES DORIA

Asesor: Dr. PEDRO AGUAS CASTILLO

UNIVERSIDAD DE CORDOBA

FACULTAD DE EDUCACION Y CIENCIAS HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MONTERIA COLOMBIA

2017

**Nota de Aceptación:**

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

## **Dedicatoria**

*A mis hijas Ángela y Gaby, que son el aliciente para seguir adelante.*

*A mi madre y mi familia por su eterno y sincero afecto.*

*A mi compañera de vida, por su apoyo y amor.*

## **Agradecimientos**

A mi asesor Pedro Aguas Castillo y sus buenas orientaciones, que hicieron más fácil el camino.

A mis estudiantes, compañeros y directivos de la Institución Educativa Santa Isabel que facilitaron los medios para lograr este objetivo.

A mi amigo Luis Hernández por su trabajo, ayuda y sincera amistad.

## Tabla de Contenido

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>14</b>
<b>1.1 Descripción del Problema</b> .....	<b>17</b>
<b>1.2 Antecedentes del Problema</b> .....	<b>20</b>
<b>1.3 Formulación del Problema</b> .....	<b>30</b>
1.3.1 Pregunta de investigación. ....	31
<b>1.4 Justificación de la Investigación</b> .....	<b>32</b>
<b>1.5 Objetivos</b> .....	<b>39</b>
1.5.1 Objetivo general. ....	39
1.5.2 Objetivos específicos. ....	39
<b>2. MARCO DE REFERENCIA</b> .....	<b>41</b>
<b>2.1 Antecedentes Investigativos (Estado del Arte)</b> .....	<b>41</b>
2.1.1 Aprendizaje con el uso de tecnologías. ....	41
2.1.2 Desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. ....	49
<b>2.2 Marco Teórico-Conceptual</b> .....	<b>56</b>
2.2.1 Las TIC y el aprendizaje. ....	56
2.2.1.1 Tecnología y ciencia. ....	57
2.2.1.2 Tecnología e informática. ....	58
2.2.1.3 Alfabetización tecnológica. ....	59
2.2.1.4 Transversalidad e integración de las TIC al currículo. ....	61
2.2.1.5 Contenidos digitales educativos.....	64
2.2.1.6 Desafíos educativos con tecnología. ....	68
2.2.1.7 Aprendizaje asistido por computador. ....	70

2.2.1.8	Modelos y experiencias de aprendizajes de idiomas con tecnología. ....	72
2.2.2	Las competencias. ....	74
2.2.2.1	Competencia comunicativa. ....	76
2.2.2.1.1	Competencia lingüística. ....	79
2.2.2.1.2	Competencia sociolingüística. ....	81
2.2.2.1.3	Competencia pragmática. ....	81
2.2.2.1.4	Competencia discursiva. ....	83
2.2.2.1.5	Competencia funcional. ....	84
2.2.3	Desempeño. ....	87
<b>3.</b>	<b>METODOLOGÍA. ....</b>	<b>89</b>
<b>3.1</b>	<b>Enfoque y Tipo de Investigación. ....</b>	<b>90</b>
<b>3.2</b>	<b>Diseño Metodológico. ....</b>	<b>93</b>
3.2.1	Población y muestra. ....	96
3.2.1.1	Población. ....	96
3.2.1.2	Muestra. ....	97
3.2.1.3	Variable independiente. ....	99
3.2.1.4	Variable dependiente. ....	99
3.2.2	Hipótesis. ....	101
3.2.2.1	Hipótesis de investigación. ....	101
3.2.2.2	Hipótesis nula. ....	101
3.2.2.3	Hipótesis estadísticas. ....	101
3.2.2.3.1	Hipótesis inter-grupos para muestras independientes – pos-test. ....	101
3.2.2.3.2	Hipótesis intra-grupos para muestras relacionadas. ....	102
3.2.3	Fases o etapas de la investigación. ....	102
3.2.3.1	Fase 1 preparación. ....	103
3.2.3.2	Fase 2 implementación. ....	104

3.2.3.3	Fase 3.....	105
3.2.4	Instrumentos.....	106
3.2.4.1	Diseño del pre-test y del pos-test.....	106
3.2.4.2	Estructura de los instrumentos (pre-test y pos-test).....	109
3.2.4.3	Niveles de referencia adoptados para la lectura y análisis del pre-test y pos-test.....	112
3.2.4.4	Instrumentos secundarios.....	117
3.2.4.5	Ficha de seguimiento individual.....	117
3.2.4.6	Matriz de seguimiento grupo experimental.....	118
3.2.4.7	Matriz de registro de resultados.....	118
3.2.5	Técnicas de análisis utilizadas.....	118
3.2.5.1	Contraste de normalidad.....	118
3.2.5.2	Comparación inter-grupos.....	119
3.2.5.3	Comparaciones intra-grupos.....	120
<b>4.</b>	<b>RESULTADOS.....</b>	<b>121</b>
<b>4.1</b>	<b>Resultados del Estudio.....</b>	<b>121</b>
4.1.1	Contraste de normalidad.....	121
4.1.2	Análisis comparativo (inferencial).....	122
4.1.2.1	Comparaciones inter-grupo.....	122
4.1.2.2	Comparaciones intra-grupo.....	126
<b>4.2</b>	<b>Análisis Gráfico Descriptivo.....</b>	<b>128</b>
<b>4.3</b>	<b>Análisis Gráfico Descriptivo por Dimensiones de la Competencia Pragmática.....</b>	<b>131</b>
4.3.1	Dimensión discursiva.....	131
4.3.2	Dimensión funcional.....	132
<b>4.4</b>	<b>Resumen de Resultados.....</b>	<b>133</b>
<b>4.5</b>	<b>Discusión de los Resultados.....</b>	<b>134</b>

<b>5.</b>	<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>139</b>
<b>5.1</b>	<b>Recomendaciones.....</b>	<b>142</b>
<b>6.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>145</b>
<b>7.</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>152</b>

## Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. (ICFES, 2011) Distribución porcentual de estudiantes según nivel de inglés .....	22
Ilustración 2. (ICFES, 2011) Distribución estudiantes urbanos dominio de inglés. ....	23
Ilustración 3. (ICFES, 2011) Distribución porcentual estudiantes rurales según dominio del inglés. ....	24
Ilustración 4. (ICFES, 2016) Niveles de desempeño de la Institución Educativa en inglés. ....	25
Ilustración 5. (ICFES, 2016) Niveles de desempeño de la Institución Educativa en inglés. ....	25
Ilustración 6. (MEN, 2006) Clasificación de niveles de competencia del inglés MCER. ....	26
Ilustración 7. Porcentaje por niveles de desempeño en inglés, ICFES, 2017 .....	34
Ilustración 8 Characteristics of a Technologically Literate Citizen. NRC. 2012.....	60
Ilustración 9. Características de un ciudadano tecnológicamente alfabetizado. ....	61
Ilustración 10. Representación gráfica del Modelo de integración de las TIC. FGPU. 2008 .....	64
Ilustración 11. Definiciones de las dimensiones de la competencia comunicativa. ....	78
Ilustración 12. Esquema competencia comunicativa MCER.....	79
Ilustración 13. Esquema de la fase de implementación .....	105
Ilustración 14. Módulo de trabajo Parte 1 - Pre-test. Currículo sugerido para inglés. (MEN, 2016).....	107
Ilustración 15. Módulo de trabajo Parte 2 - Pre-test. Currículo sugerido para inglés. (MEN, 2016).....	107
Ilustración 16. Módulo de trabajo Parte 1 - Pos-test. Currículo sugerido para inglés. (MEN, 2016) .....	108
Ilustración 17. Módulo de trabajo Parte 2 - Pos-test. Currículo sugerido para inglés. (MEN, 2016) .....	108
Ilustración 18. Clasificación de niveles de dominio de una lengua. De Europa, C. (2002). ....	112
Ilustración 19. Tipo de usuario según nivel de dominio de una lengua. De Europa, C. (2002).....	113
Ilustración 20. Gráfico de medidas .....	123
Ilustración 21. Gráfico de barras múltiple comparativo. ....	129
Ilustración 22. Gráfico de líneas de tendencias – dimensión Discursiva. ....	131
Ilustración 23. Gráfico de líneas de tendencias – dimensión Funcional. ....	132
Ilustración 24. Migración de estudiantes por niveles Pre-test - Post-test.....	137

## Lista de Tablas

Tabla 1. Esquema de Diseño Metodológico. ....	93
Tabla 2. Caracterización de los grupos de muestreo (Control y Experimental) Variables. ....	98
Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente.....	100
Tabla 4. Fase 1 de la investigación. ....	104
Tabla 5. Fase 2 de la investigación. ....	105
Tabla 6. Fase 3 de la investigación. ....	106
Tabla 7. Tipo de preguntas Pre-test y Pos-test, ICFES 2016. ....	110
Tabla 8. Relación: dimensión de la competencia con habilidad e ítem. ....	111
Tabla 9. Medición de Pre- test y Post-test. ....	114
Tabla 10. Escala de clasificación por nivel y subnivel de desempeño.....	115
Tabla 11. Criterios de desempeño.....	116
Tabla 12. Comparación inter-grupos. ....	120
Tabla 13. Comparaciones intra-grupos. ....	120
Tabla 14. Contraste de Normalidad. ....	122
Tabla 15. Estadísticos descriptivos – Pre-test.....	123
Tabla 16. Resultados de las comparaciones -Control Pre-test vs Experimental Pre-test. ....	124
Tabla 17. Resultados de las comparaciones – Control Pos-test vs Experimental Pos-test.....	124
Tabla 18. Estadísticos descriptivos – Pos-test. ....	125
Tabla 19. Estadísticos descriptivos de los grupos comparados.....	126
Tabla 20. Resultados de las comparaciones Intra-Grupos. ....	127
Tabla 21. Tabla de contingencia Grupos vs Nivel. ....	129
Tabla 22. Estadísticos descriptivos (Dimensión discursiva). ....	131
Tabla 23. Estadísticos descriptivos (Dimensión funcional). ....	132
Tabla 24. Tabla resumen.....	133

## **Resumen**

El propósito de esta investigación parte de la necesidad de abordar la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés bajo tendencias educativas modernas. Se centró en el estudio y la medición de la competencia pragmática en inglés, y en la incidencia que tiene sobre esta competencia una estrategia de aprendizaje basada en tecnologías educativas, más específicamente en el uso de recursos digitales de aprendizaje.

A través de un estudio cuantitativo con un diseño cuasi-experimental se sometió una muestra de estudiantes de grado 10° de una institución pública del sector rural de Montería a una interacción con diversos recursos digitales que servían de mediadores cognitivos para estimular el desempeño de los estudiantes en la competencia pragmática en inglés.

La investigación fue desarrollada en tres fases, una de planeación y aprestamiento, donde se definieron los criterios investigativos y la operatividad de la estrategia, otra de implementación donde se ejecutaron sistemáticamente durante un periodo de seis semanas los procedimientos de aplicación de contenidos y seguimiento a los grupos control y experimental, y una tercera etapa de recolección, sistematización y análisis de los resultados.

Los resultados arrojaron en términos cuantitativos mejores condiciones de aprendizaje y mejores niveles de apropiación de la competencia pragmática en el grupo experimental, determinando la favorabilidad de vincular el uso de recursos digitales a los procesos de interacción con un idioma extranjero, y se definieron nuevos criterios de enseñanza que aportan en la construcción de nuevas formas de trabajo que favorecen y facilitan el aprendizaje del idioma inglés.

Palabras Clave: Competencia, competencia pragmática, desempeño, TIC, Innovación.

## 1. Introducción

El discurso y la palabra han moldeado el curso de la humanidad, siendo una fuente inmensurable de nuevas formas de comunicación que han dado paso desde hace décadas a una universal forma de concebir las relaciones humanas y la manera de comunicarnos como una sola especie que necesita establecer mecanismos comunes de cooperación para solucionar aspectos esenciales de la vida como el intercambio, la adaptación e incluso la supervivencia misma. Acorde con esto Villanueva (2010) resalta el valor de la retórica y la palabra afirmando que “una de las singularidades de ese nuevo mundo es la pervivencia, hasta cierto punto asombrosa, del poder de la palabra como uno de sus propios cimientos” (p.46).

Es entonces la necesidad de aprender a comunicarnos en otras lenguas una necesidad vital para poder acercar a nuestras sociedades a esos escenarios globales donde se pueda cooperar, competir y convivir con otras culturas del mundo, buscando siempre dentro de los modelos educativos nuevas y mejores formas de aprender y enseñar idiomas extranjeros.

El inglés es el idioma principal del discurso internacional. Según datos de la enciclopedia Ethnologue<sup>1</sup> en su vigésima edición, es la tercera lengua más hablada del mundo con más de 340 millones de hablantes nativos, sin embargo se estima que más de 1000 millones lo hablan alrededor del mundo entre nativos y no nativos, siendo el más hablado en cantidad de países (101) como idioma oficial o de facto. Es por tales razones el idioma más necesario en términos culturales y comerciales en el mundo.

Existe entonces un reto que afronta el sistema educativo colombiano en relación a esa compleja tarea de abordar las problemáticas más arraigadas en las estructuras de enseñanza y que han propiciado históricamente unos grandes vacíos en el desarrollo de una cultura de aprendizaje

real, propicia y eficiente de las lenguas extranjeras, en especial del inglés, sobre todo en un tema sensible a los nuevos modelos de enseñanza y es la incorporación de tecnologías a los procesos adquisitivos de competencias específicas en los estudiantes.

Esto dilucida la problemática del presente trabajo de investigación, la cual está presente en el uso de metodologías poco efectivas para implementar recursos digitales de aprendizaje en los estudiantes, evidenciándose principalmente en los bajos niveles de dominio de la competencia comunicativa en inglés. Todo esto a su vez se enmarca en un marco generalizado de desconocimiento teórico-práctico del uso de las tecnologías educativas por parte de estudiantes y docentes, y en el uso continuo de modelos tradicionales de enseñanza.

La competencia comunicativa supone entonces la temática central del presente proyecto, ésta es definida como “el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas”. (Hymes, citado en Romero, 1999), su sustento teórico se fundamenta en los aportes de autores como Chomsky (1965), Hymes (1970), Savignon (1972), Canale & Swain (1983), Bachman (1990), entre otros, quienes han conformado un amplio palmarés teórico en torno a los principios, clasificación y bases conceptuales de lo que son las competencias comunicativas del hombre, y de la forma como estas se adquieren o se manifiestan en los diferentes ámbitos humanos. Sin embargo existe una organización como el Marco Común europeo de referencias (MCER) mundialmente aceptada para definir los criterios a través de los cuales se deben abordar los mecanismos para medir los niveles de dominio de una lengua extranjera, en esta organización se sintetizan en torno a la competencia comunicativa los postulados de múltiples autores reconocidos como los mencionados anteriormente y se adopta una clasificación de esa competencia como un conjunto de otras competencias, que son la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. A manera de síntesis, ésta última se convierte en

el objeto de estudio de este proyecto investigativo, delimitando los alcances del proyecto en torno a las dos dimensiones de esta competencia contempladas en el sistema educativo colombiano como son la competencia funcional y la competencia discursiva.

De otra parte se materializan en este proyecto investigativo varios componentes que abordan temáticas modernas en el sector educación, en especial el uso de tecnologías en los procesos académicos, entendiendo que en la misma proporción como estos son fenómenos educativos digitales son implementados, también deben ser estudiados, investigados y medidos, pues es evidente que la sociedad del conocimiento y el nuevo estudiantado se enfrenta a retos imprevisibles que obligan a tomar medidas de contingencia que permitan equilibrar y racionalizar el uso de estos recursos y evitar la desmedida y desordenada utilización de tecnologías poco útiles en el complejo mundo de la enseñanza. Al respecto la fundación telefónica en su estudio acerca de las claves fundamentales para el éxito educativo con las generaciones del siglo XXI afirma que:

“una sociedad cada vez más compleja e impregnada con las TIC, obliga a la educación a replantear su currículum por que el conocimiento es dinámico y cambiante, su metodología para adoptar experiencias con TIC de forma eficiente y su estructura física para generar espacios que fomenten la inventiva y el desarrollo de competencias válidas para el siglo XXI”.(p.10).

Ideas como la planteada por la fundación telefónica dan muestra del movimiento mundial en torno a la sinergia entre educación y tecnología, siendo una necesidad aportar con proyectos investigativos a la regulación de este fenómeno que sin duda se encuentra en pleno crecimiento a nivel mundial y que incluso desconocemos el alcance y las transformaciones sociales y económicas que en un mediano y largo plazo se puedan manifestar gracias a este fenómeno estructural que afronta el sector educativo.

En este proyecto se aborda teóricamente este fenómeno. Primero, en el capítulo introductorio se presenta con amplitud el problema y el tema de investigación, dando especial énfasis a la competencia pragmática y sus dimensiones, así como el problema, los propósitos del estudio y una perspectiva general del contexto donde se desarrolla la investigación. En segundo lugar se abordan los estudios previos en torno a dos componentes que son: Aprendizaje con el uso de tecnologías y Desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. De esta forma se limita la investigación en un área específica y se enmarca teóricamente a la luz de estudios concretos que le dan solides al propósito de esta investigación. En tercer lugar se definen las bases metodológicas y se justifica el método cuantitativo y su pertinencia con el problema de investigación, se detalla la población y la muestra así como los análisis estadísticos pertinentes. Por último se desarrolla un análisis estadístico inferencial a la luz de los resultados de las mediciones y de la implementación de la estrategia definida.

## **1.1 Descripción del Problema**

El Ministerio de Educación Nacional a través de su programa de Bilingüismo en convenio con British Council definieron los estándares básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (2006). Dentro de la carta de presentación de la guía de estándares se destaca: “El Gobierno Nacional tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para que los colombianos desarrollen competencias comunicativas en otra lengua” (p.3).

Esto de entrada marca una necesidad colectiva que como sociedad y desde las instancias gubernamentales se vienen promoviendo formas de avanzar y consolidar un desarrollo en el campo educativo.

Es decir que desde las mismas políticas colombianas se ha identificado una problemática nacional y así mismo una necesidad de afrontar esa problemática, la cual en términos precisos es que nuestros jóvenes, en su gran mayoría, no desarrollan los niveles apropiados de competencias en un idioma extranjero, y que en nuestras escuelas públicas no se están adoptando los mecanismos apropiados para afrontar esta problemática. El mismo documento continúa, “Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos” (p.3). Valorando con esto las iniciativas que se emprendan desde los actores educativos en materia de innovación, investigación y transformación de las prácticas de enseñanza y entendiendo también que debemos actuar conjuntamente como sociedad para afrontar esa problemática, desde los entornos escolares.

Es aquí entonces donde se manifiesta y se evidencia claramente la problemática, la cual solo basta con hacer un recorrido por los instrumentos de medición de las competencias en inglés para corroborar lo que desde las políticas nacionales se viene impulsando. Sin embargo también en esta problemática hay que contemplar las falencias curriculares y metodológicas para la enseñanza del inglés. Las cuales arrastran los vacíos políticos y administrativos así como abandonos históricos en materia de recursos y estrategias metodológicas de enseñanza. En este sentido es donde la estrategia de enseñanza de la competencia pragmática planteada en este proyecto ha pretendido explorar y aportar en la consolidación de mejores formas de adquirir las competencias comunicativas en inglés mediante el aprovechamiento de las facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías educativas.

El foco del problema de investigación se dirige a cuestionar el modelo de enseñanza en relación a las competencias y el desempeño adquirido por los estudiantes. Por tanto es necesario atender la dimensión formativa de competencia al igual que la de desempeño, teniendo presente

la discusión epistemológica y conceptual que reviste acercar y diferenciar dichas dimensiones. Chomsky (1965) citado por Canale & Swain (1980) introdujo el término competencia y desempeño en lingüística moderna mediante declaraciones sobre la necesidad metodológica de estudiar el lenguaje a través de abstracciones idealizadas e ignorando lo que parecen ser detalles irrelevantes del comportamiento del lenguaje (Canale & Swain, 1980). El mismo Chomsky (1970) propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo... por lo cual este autor siempre opone en el marco de su gramática generativa transformacional competencias – desempeño (competence - performance) (Tobón, 2016, p.2).

Se ha confrontado constantemente el término competencia en relación a su forma de manifestarse, sin embargo y en un sentido lógico es relativamente acertado afirmar que toda competencia está asociada a algún tipo de desempeño sea manifiesto o intrínseco, dado que se refiere a una habilidad que se posee en un cierto nivel o porcentaje, poco o mucho, deficiente o suficiente, póngale el calificativo que se quiera se determina por un indicador evidenciable o un desempeño medible. En este sentido Tobón (2016) afirma: “hoy en día hay un sólido modelo conductual de las competencias, que, aunque ha trascendido el esquema de estímulo-respuesta, sigue basándose en el comportamiento observable, efectivo y verificable, confluyendo entonces así el desempeño dentro de la competencia” (p.3).

En este sentido la postura Chomskiana fundamenta de cierta manera la condición estímulo como desencadenante de una respuesta, respuesta que puede ser asociada a desempeños, y estos a su vez a competencias. Así mismo Hymes citado por Tobón (2016) plantea el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno. Esta

corriente encuentra fuertes precursores en Vigotsky (1985), Brunner (1992), entre otros, que vinculan inobjetablemente las competencias a un factor “contexto”.

Ese factor contexto sin duda abarca múltiples sub-factores que en definitiva complementan los escenarios espacio temporales propicios para la adquisición o en su defecto fortalecimiento de competencias. Entre muchos otros factores que intervienen en ese proceso y retomando el factor estímulo aparecen las tecnologías como herramientas mediadoras en la adquisición de competencias. Tal como lo propone Hernández (1998) citado por Tobón (2016, p.3) “las competencias son acciones situadas que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores”.

Bajo este panorama se propiciaron los interrogantes que guiaron esta investigación:

¿Cuál es el nivel actual de dominio de las competencias comunicativas en inglés de la población objeto de estudio?

¿Están acordes las metodologías de enseñanza implementadas en la institución educativa rural donde se desarrolla la investigación con los estilos y formas de aprendizaje de los estudiantes?

¿En qué medida los recursos educativos digitales propician un mejor desempeño en las competencias comunicativas en inglés?

## **1.2 Antecedentes del Problema**

En razón a los propósitos e intenciones del gobierno y el ministerio de educación en materia de bilingüismo se reflejan dudas a nivel de resultados, en cuanto a la real aplicación de tales políticas en todos los niveles y zonas del territorio nacional, en especial de la zona rural, esto por un sinnúmero de limitantes en materia de infraestructura, operatividad y aplicabilidad de las

políticas nacionales. Esto se evidencia claramente en los indicadores y resultados estandarizados que arrojan las pruebas de estado saber, y en los diferentes mecanismos alternos de medición que afloran una brecha considerable entre las exigencias gubernamentales y las realidades académicas de las escuelas públicas, acentuándose esa brecha especialmente en la zona rural.

Históricamente en el país se ha evidenciado un bajo desempeño de las pruebas de estado en el componente de Inglés, las cuales desde el segundo periodo de 2007 fueron modificadas convirtiéndose en obligatorias y parte del núcleo común, esta prueba de inglés se construyó en el marco del proyecto Colombia Bilingüe y de los Estándares Básicos de Competencias en Inglés (MEN, 2006). La finalidad de este avance en la estructura de la prueba se debió a la necesidad de validar internacionalmente los niveles de competencias del inglés en los niveles de educación media y superior. Fue así como a partir del año 2007 la prueba de inglés aplicada en los exámenes de estado fueron alineadas con los seis niveles de manejo de una lengua establecidos en el marco común europeo: A1 y A2 para usuarios básicos, B1 y B2 para usuarios independientes y C1 y C2 para usuarios avanzados, sin embargo y en razón al bajo nivel de un alto número de la población estudiantil el ICFES realizó adecuaciones a estas escalas y definió solo cinco que son A-, para aquellos que no alcanzan a clasificar dentro de la escala, A1 y A2 para los niveles medios y aceptables, B1 y B2 para aquellos con un nivel competitivo de dominio y B+ para aquellos con un dominio óptimo de las competencias.

En Colombia el panorama en los resultados para los años en que inicio el programa de bilingüismo (2007) es el siguiente:

Tomando como referencia el calendario A (segundo semestre) donde se presentan regularmente los estudiantes de grado 11° a nivel país se observó un comportamiento errático en las proporciones de los niveles de dominio por debajo del nivel A2, manteniéndose el 87,8 % de

los estudiantes por debajo, y el resto de la población 12% se ubicó por encima del nivel A2. (ICFES, 2011).

Distribución porcentual de estudiantes según niveles de dominio del inglés.  
Calendarios A y B-2007-2010

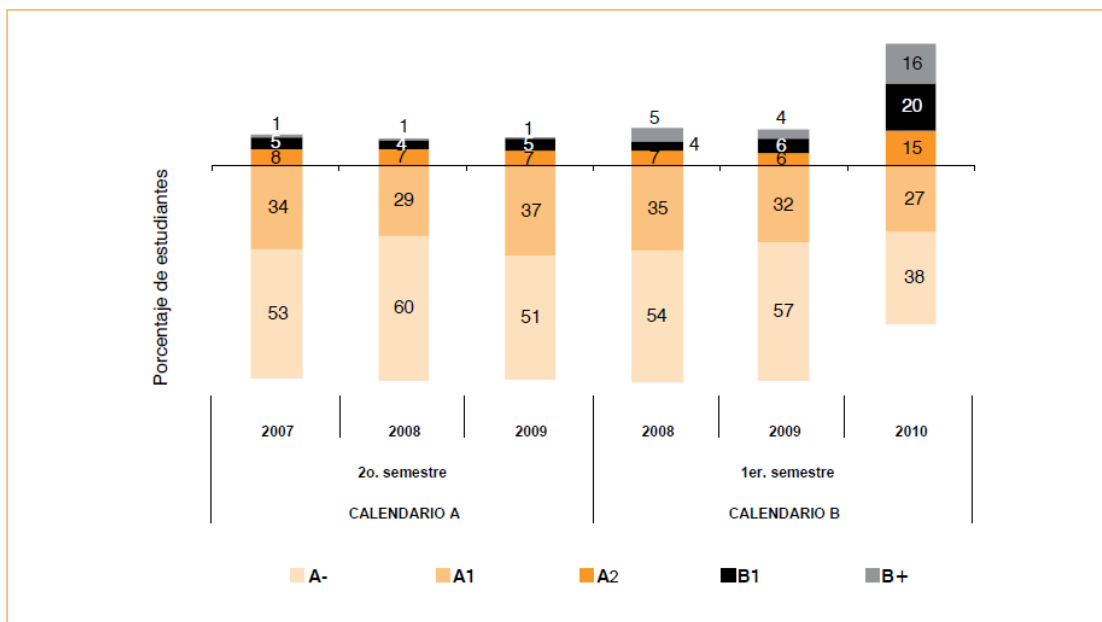


Ilustración 1. (ICFES, 2011) Distribución porcentual de estudiantes según nivel de inglés

En la zona urbana y rural se evidencian igualmente la presencia masiva de la población estudiantil en los niveles básicos de competencias, así como el marcado distanciamiento entre el sector público y privado.

En el calendario A, entre 2007 y 2009, la proporción de estudiantes de colegios urbanos por debajo del nivel A2 fue, en promedio, del 92,4% entre los establecimientos oficiales y de 69,8% entre los colegios privados. La proporción de estudiantes por encima de A2 cayó en 2008 y aumentó en 2009, y alcanzó casi la misma proporción que tuvo en el 2007: 2,3% en oficiales y 17,7% en privados. (ICFES, 2011).

Distribución porcentual de estudiantes urbanos según niveles de dominio del inglés.  
 Calendario A-2007-2009

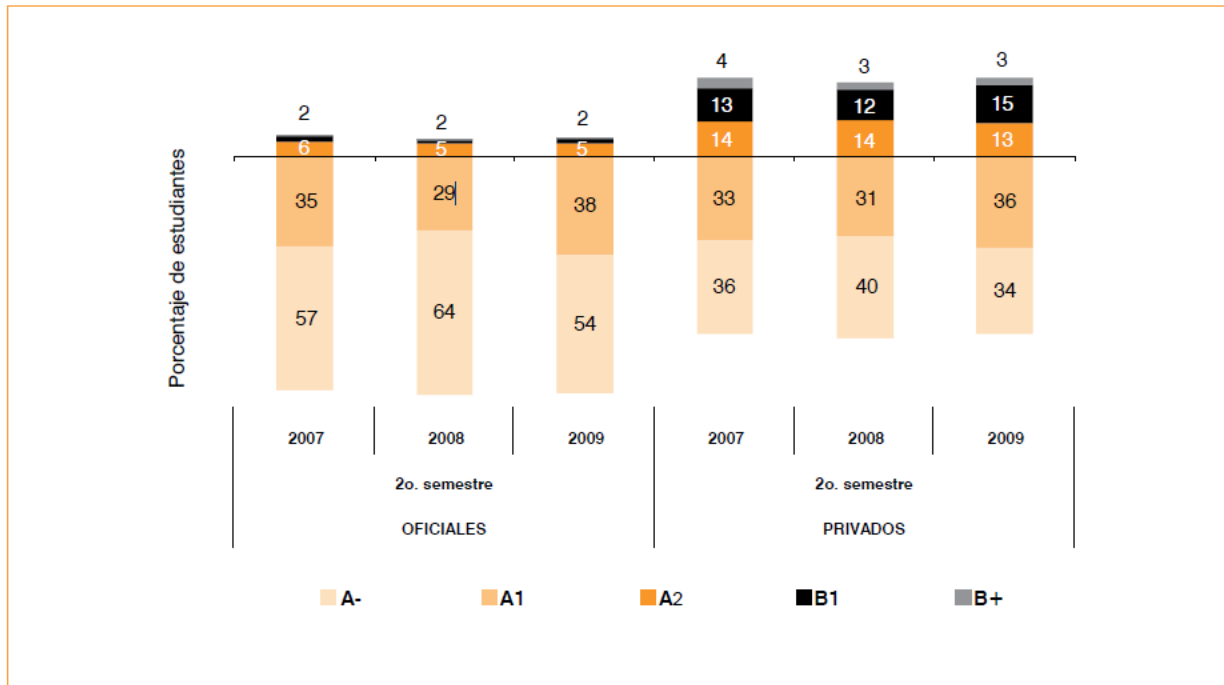


Ilustración 2. (ICFES, 2011) Distribución estudiantes urbanos dominio de inglés.

Entre los estudiantes de colegios rurales, en promedio en los tres años, el 97% de los estudiantes de colegios oficiales no alcanza el nivel A2; entre los de establecimientos privados, esa proporción fue del 62% en 2007-2008 y aumentó al 66% en 2009. Este aumento se debió a una disminución de la proporción de estudiantes ubicados en el nivel A2; la proporción de los niveles B1 y B+ se mantuvo en 22%. (ICFES, 2011).

Distribución porcentual de estudiantes *rurales* según niveles de dominio del inglés.  
 Calendario A-2007-2009

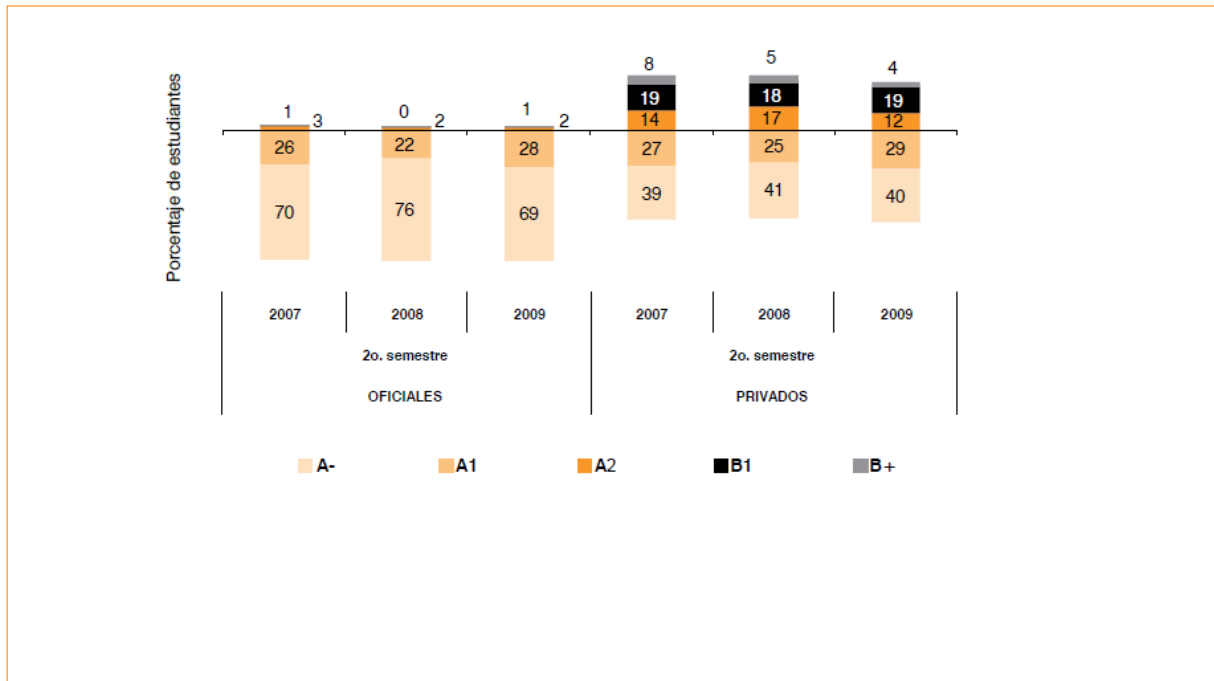


Ilustración 3. (ICFES, 2011) Distribución porcentual estudiantes rurales según dominio del inglés.

En Montería el bilingüismo como política municipal inicio en 2007 focalizando tres instituciones públicas urbanas e implementando inicialmente solo en esas instituciones estrategias de trabajo en el marco de este nuevo reto.

Desde ese año hasta el 2015 los resultados a nivel municipal no han sido nada alentadores. De los 82 establecimientos que presentaron pruebas en el municipio para el año 2015, 60 son del sector oficial, 31 pertenecientes a la zona rural, es decir más de la mitad de las instituciones educativas se encuentran en la zona rural del municipio de Montería. Al respecto de la enseñanza del inglés en zonas rurales Ramos y Aguirre (2016) resaltan los desafíos que en este sentido enfrentan estas poblaciones, en especial los docentes de inglés que trabajan en estas zonas. La falta de recursos en los colegios y las pocas posibilidades de desarrollo profesional son algunos

de los factores que estos autores mencionan y que sin duda revisten importancia en los malos resultados obtenidos.

A nivel de la población objetivo de la investigación, es decir la institución educativa rural escogida para la investigación se evidencia y se refleja claramente esa problemática que bien puede ser generalizada en la zona rural. Los bajos niveles de competencias del inglés, consignados en los principales indicadores que son las pruebas de estado muestran una clara deficiencia estructural en las metodologías de enseñanza, las formas de aprendizaje y los recursos utilizados para este fin. Estos fueron los resultados en el área de inglés para el año 2015 (ICFES, 2016):

Distribución porcentual de estudiantes por niveles de desempeño del establecimiento educativo y sus sedes-jornadas, de la ETC a la que pertenece el establecimiento y del país, en Inglés

Código DANE	Nivel de Reporte	A-	A1	A2	B1	B+
	COLOMBIA (8979 Establecimientos)	41.5%	40.8%	9.4%	6%	2.3%
	MONTERIA (82 Establecimientos)	41.7%	39.2%	10.2%	6.4%	2.5%
223001000925	INSTITUCION EDUCATIVA SANTA ISABEL	57.1%	42.9%	0%	0%	0%

Ilustración 4. (ICFES, 2016) Niveles de desempeño de la Institución Educativa en inglés.

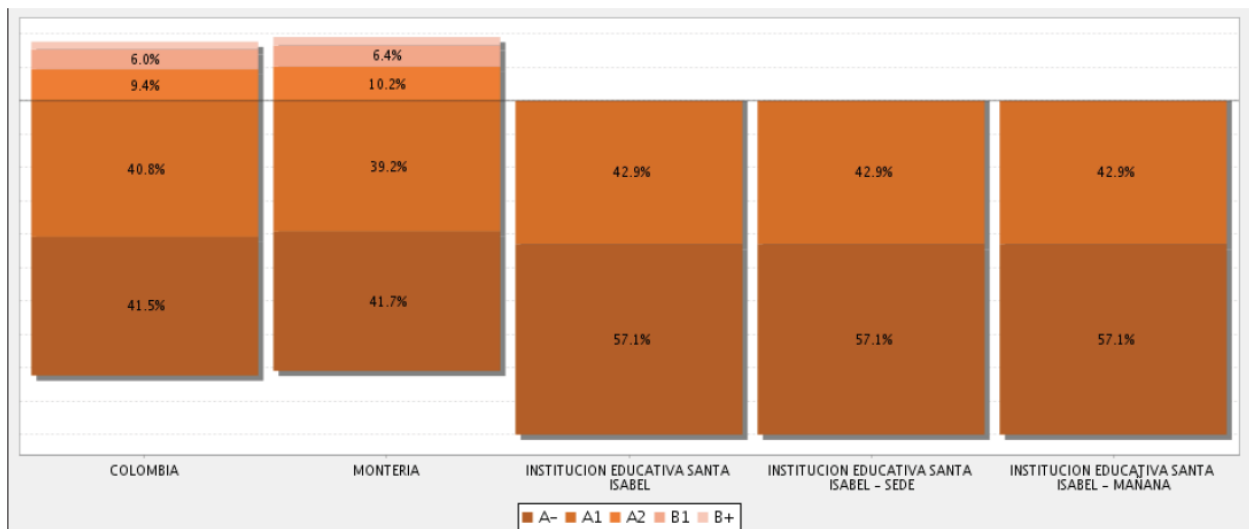


Ilustración 5. (ICFES, 2016) Niveles de desempeño de la Institución Educativa en inglés.

Como se observa en la gráfica la realidad de la institución no dista en un gran margen de los niveles del país y del municipio, sin embargo es notorio el hecho de que ningún estudiante alcanzara el nivel A2, y la mayoría el 57,1% no alcanza el nivel A1, el cual de acuerdo a la clasificación del ministerio de educación correspondería a los grados 1° a 3° en un nivel de principiante tal como lo muestra la siguiente tabla:

NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.</li> </ul>
B2	Intermedio	Educación Superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel mínimo para docentes de inglés.</li> <li>• Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.</li> </ul>
C1	Pre avanzado		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.</li> </ul>
C2	Avanzado		

*Ilustración 6. (MEN, 2006) Clasificación de niveles de competencia del inglés MCER.*

Es evidente entonces un distanciamiento entre las realidades institucionales y las aspiraciones gubernamentales en materia de indicadores y logros, múltiples factores podrían asociarse asertivamente con esta problemática, sin embargo la propuesta investigativa está encaminada a movilizar mecanismos cognitivos de adquisición de la competencia pragmática en inglés con el uso de recursos digitales de aprendizaje que permitan establecer nuevas formas de enseñanza especialmente para esas zonas rurales de mayor complejidad para el aprendizaje de un idioma extranjero.

Estos procesos y métodos de aprendizaje están sujetos ineludiblemente a cambios estructurales en la forma de aprender de una población moderna que se ha sumergido en una era digital y tecnológica que acapara en gran medida las dimensiones cognitivas y cognoscitivas de los estudiantes. La evolución tecnológica ha permeado sin reparos los escenarios más sensibles en el aprendizaje de los individuos y ha obligado a movilizar sistemas de educación hacia tendencias modernas y en muchos casos poco exploradas como el aprendizaje virtual y autorregulado.

Se reflexiona entonces acerca de la necesidad de pasar de la metodología tradicional de enseñanza hacia nuevas posibilidades didácticas para acceder al conocimiento, y en especial al conocimiento científico que aún se caracteriza por su ausencia en la escuela y que es de vital importancia en el desarrollo de la investigación pedagógica. De la Orden Hoz (2007, p.115) afirma “la investigación sigue centrada en el desarrollo de conocimiento, pero conocimiento relevante; es decir, susceptible de ser utilizado para optimizar la educación”. Además algo tan fundamental hoy en día como lo es la capacidad competitiva y la adquisición de habilidades que faciliten el acceso con calidad al mundo laboral.

Partiendo de un no tan alentador presente en algunas de las competencias más demandadas en el mundo moderno, como el manejo de tecnologías y el manejo de otras lenguas, se hace necesario tomar acciones frente a esa problemática, investigar acerca de las causas, identificar fallas en el proceso actual de enseñanza, plantear alternativas eficientes e innovadoras que permitan mejorar la calidad de los estudiantes en el manejo del Inglés apoyados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación que tanto soporte le pueden prestar a los procesos educativos.

La educación moderna es un complejo proceso de interacción entre diferentes actores, métodos, intereses y contenidos que en definitiva convergen dentro de un contexto espacial y cultural para formar individuos con capacidades de desenvolvimiento y adaptación a diferentes situaciones de la vida real, lo que podríamos resumir en una palabra: competitividad . Sin duda esa competitividad está asociada a la integralidad académica que ofrece un ente educativo en los niveles básicos de educación, y cuando esa integralidad se ve afectada en uno o varios frentes, así mismo se verá afectada la capacidad del individuo de entrar a competir y desarrollarse eficientemente en la educación superior y el mundo laboral.

Existe en torno a todo lo expuesto, a través de un recorrido del panorama de la enseñanza y del aprendizaje del idioma Inglés una problemática real en los niveles de competencias para el manejo del idioma, el cual, se ha focalizado en una institución educativa rural del municipio de Montería. Esta deficiencia no es atribuible sólo a un déficit educativo, sino que también está asociada a un entorno cultural y social pasivo e indiferente a esta problemática, a unos deficientes hábitos individuales de aprendizaje y a un contexto geográfico y espacial poco propicio para el aprendizaje de una segunda lengua, puesto que la zona rural padece históricamente los desazones administrativos y la escases de recursos educativos, sin mencionar una generalizada problemática económica y unas insatisfechas necesidades básicas. En el campo educativo dentro de las principales causas que generan esta problemática se puede identificar claramente que las clases presenciales de inglés no alcanzan a suplir las exigencias de los objetivos nacionales propuestos, entre otras razones por la metodología, la intensidad y la falta de estrategias creativas e innovadoras que aporten alternativas suficientes para el aprendizaje. Sin embargo existe un factor determinante en los bajos niveles de apropiación y aprendizaje del idioma inglés que frecuentemente se desestima en la mayoría de estudios al

respecto y que tiene que ver con un aspecto cognitivo, neurológico y lingüístico del aprendiente, asociado a conductas y procedimientos erróneos de enseñanza que conllevan a una afectación del esquema motivacional que en definitiva es el que promueve la intención y la razón del porqué del aprendizaje; así lo plantea Núñez Cubero (2008) refiriéndose a la pedagogía emocional “Si nos referimos a procesos educativos o a aquellos otros más específicos tales como los procesos de formación, o a todos aquellos que se apoyan o inciden en las relaciones humanas, en todos ellos, insisto, está involucrada la dimensión emocional” (p.87).

Es por esto y basado en las apreciaciones de dichos autores que se fundamenta el uso de tecnologías en el aprendizaje como eje fundamental de aprendizaje que se apoya en la dimensión emocional del individuo y en su percepción afectiva del proceso de aprendizaje, generando en definitiva mayores beneficios en sus competencias cognitivas y comunicativas.

Ahora bien enfatizando en la dimensión del problema que compete a esta investigación, encontramos que a partir de la clasificación de la competencia comunicativa adoptada por el MEN se conjugan un conjunto de sub-competencias interrelacionadas entre sí en función del proceso comunicativo, pero que guardan diferencias sustanciales que permiten delimitar un proceso investigativo a una sola, en este caso: La competencia Pragmática. Sin embargo encontramos que a pesar que claramente no se le atribuye teóricamente mayor relevancia a esta competencia en relación a la lingüística y a la sociolingüística si es posible asegurar que la competencia pragmática atiende un frente importante en el proceso comunicativo como lo son las manifestaciones funcionales del uso de la lengua en situaciones comunicativas reales que en definitiva son las que median entre el usuario y el mundo que lo rodea.

Por otra parte el instituto Cervantes en su diccionario de términos clave (CVC) fundamenta estas apreciaciones al definir que la competencia pragmática “Atañe a la capacidad de realizar un

uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro”.

Ahora bien sería interesante plantear el interrogante de si alguna de las dimensiones de la competencia comunicativa podría existir o subsistir sin la presencia efectiva de las otras. En este caso podríamos afirmar que es posible que un aprendiente del idioma inglés pueda establecer mecanismos eficientes de comunicación con hablantes nativos de ese idioma solo con un buen dominio de la competencia pragmática. Esto sin duda reviste una discusión mayor, sin embargo ayuda a dilucidar la importancia y la dimensión del problema de esta investigación.

Reviste entonces, una vital importancia el formular mecanismos apoyados en tecnologías educativas en nuestras escuelas, para que los estudiantes adquieran buenos dominios de esa competencia, y como resultado de ese proceso también de las otras dos competencias.

### **1.3 Formulación del Problema**

Las estrategias que favorecen la adquisición de competencias en los estudiantes conducen a nuevos interrogantes investigativos, y estos a su vez conducen a explorar nuevas y mejores estrategias de aprendizaje que validen o desvirtúen los procesos educativos que las preceden.

Esto permite entender la importancia y la necesidad de generar cuestionamientos e investigaciones que esculquen minuciosamente los procesos formativos y las problemáticas que se están presentando en la vía de conseguir esos objetivos planteados mediante políticas públicas que no se están concretando, especialmente y para el interés de esta investigación en las competencias comunicativas que se deberían alcanzar, las cuales son entendidas por el ministerio

de educación como “diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona” (MEN, 2006, p. 5).

Los grados a los que nos referimos son las competencias que un individuo tiene en función de las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar (MEN, 2016). Sin embargo y como ya se ha mencionado anteriormente este proyecto abarca específicamente la competencia pragmática y las dos dimensiones acogidas por el MEN: la discursiva y la funcional.

Bajo esta orientación entendemos de acuerdo a las definiciones ofrecidas por MEN que nuestro problema de investigación se centra en la capacidad del estudiante de propiciar sus propios procesos de aprendizaje a través de un modelo de aprendizaje fundamentado en el uso de tecnologías digitales educativas , y de cómo esta capacidad interviene en la producción de competencias comunicativas en inglés, pero especialmente en la competencia pragmática que corresponde “al uso funcional de los recursos lingüísticos” (MEN, 2006, p.12).

Para desarrollarla se hace necesario abordar la competencia lingüística que hace referencia al conocimiento de aspectos lexicales, sintácticos y fonológicos de la lengua. El conocimiento de estos aspectos debe darse en diferentes contextos sociales con lo cual se desarrolla además la competencia sociolingüística (Hymes, 1972). Así mismo, para Hymes (1972), la competencia comunicativa incluye otras como son la discursiva y la funcional que se relacionan con el conocimiento y las formas de aplicarlo en contextos reales y cotidianos. En conjunto, estas dos se denominan competencias pragmáticas.

### **1.3.1 Pregunta de investigación.**

¿En qué medida se ven mejorados los niveles de desempeño de la competencia pragmática en inglés de los estudiantes de grado 10° de una institución educativa rural del municipio de

Montería, mediante la implementación de una estrategia de aprendizaje basada en el uso de recursos digitales y audiovisuales?

#### **1.4 Justificación de la Investigación**

El presente estudio aborda una problemática de aprendizaje, más específicamente de adquisición de competencias. Esta problemática proviene de un conjunto de factores sociales, políticos, metodológicos y académicos que intervienen directamente sobre ella. Estos factores inciden por tanto en el desarrollo de un nivel apropiado en el aprendizaje de los estudiantes de la población objeto de estudio, y por ende se deduce que existen fallas en dichos factores. Esto nos conduce a establecer mecanismos investigativos presentes en este proyecto que identifiquen objetivamente donde y como se están presentando esas fallas, de igual manera, formular nuevos mecanismos que subsanen esas falencias, buscando mejoras sustanciales en las metodologías de enseñanza y en la forma de contribuir en un mejor desempeño de las competencias en los estudiantes.

La sociedad y el mismo estado a través de sus estancias administrativas han asumido retos en esta materia, entendiendo que existen fallas notorias en el sistema y que existe una necesidad de atacar dichas fallas.

De acuerdo con las políticas nacionales emanadas del ministerio de educación es esencial ser bilingüe en el mundo globalizado, por ello se han impulsado políticas educativas a nivel nacional para favorecer el aprendizaje de una segunda lengua. El proyecto de bilingüismo 2004 - 2019 emprendido por el gobierno busca promover el aprendizaje del inglés con la premisa: inglés como lengua extranjera, una estrategia para la competitividad. El plan Decenal de Educación 2006 – 2015 tiene dentro de sus principales premisas textualmente “desarrollar las competencias

comunicativas en la lengua materna y por lo menos en una segunda lengua”. (MEN, 2006). El nuevo plan decenal 2016-2026 también presenta dentro de sus desafíos estratégicos la necesidad de impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje... (MEN, 2017, p.51). Dentro de este documento y como un lineamiento estratégico específico se destaca que desde la enseñanza se debe “promover la construcción e implementación de contenidos educativos digitales apropiados y pertinentes que mediante el uso racional de las TIC favorezcan las prácticas pedagógicas transformativas que impacten positivamente el aprendizaje de los estudiantes” (MEN, 2017, p.52). Esto marca una necesidad que desde el gobierno fundamenta el uso y aplicación de contenidos digitales como parte de los procesos de enseñanza en el aula y en la adquisición de competencias de los estudiantes.

De otro lado en Montería el bilingüismo inició en 2007 en un convenio entre la Universidad de Córdoba y la Secretaría de Educación Municipal, con un presupuesto de 600 millones de pesos para su ejecución, focalizado inicialmente en tres instituciones todas de la zona urbana que para la fecha han debido sacar sus primeras promociones bajo este proyecto con un nivel de sus estudiantes de B1, es decir, pre intermedio. Sin embargo la realidad es otra.

Si miramos un panorama más amplio en el proyecto Visión Colombia 2019, la meta es que todos los estudiantes graduados de secundaria del país y de acuerdo a la escala de niveles determinada por el marco común europeo, deben alcanzar el nivel B1, sin embargo es latente y evidente una realidad diferente, sobre todo en la zona rural, donde la brecha es amplia con respecto a la zona urbana, y más aún con el sector privado, así lo demuestra los resultados históricos de los últimos años en las pruebas de estado donde este último año 2016 el 50% de los estudiantes de grado 11° de la institución Educativa donde se desarrolló el estudio se ubicaron en

el nivel A-, es decir, no alcanzaron el nivel A1, y el otro 50% se ubicó en el A1 que sigue siendo un nivel básico.

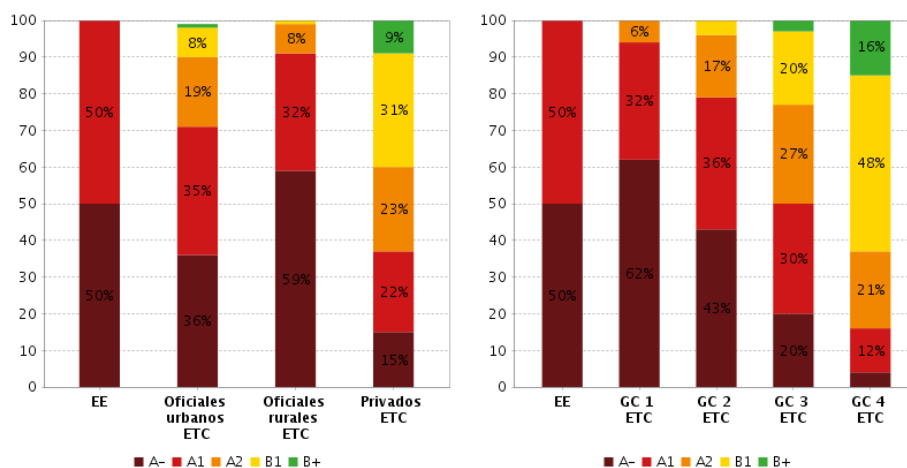


Ilustración 7. Porcentaje por niveles de desempeño en inglés, ICFES, 2017

La ilustración también nos enfrenta a una problemática colectiva, cuando vemos que nuestras instituciones educativas rurales en términos de desempeño en inglés de los estudiantes el 59 % no alcanza el nivel más elemental que es el A1, el 32 % se ubica en el nivel A1 y solo el 1 % alcanza un nivel adecuado para este nivel educativo que es el B1.

Teniendo en cuenta las ambiciosas políticas nacionales en esta materia y relacionándolas con la realidad de las instituciones del sector rural y los resultados arrojados en los últimos años resulta complejo aspirar a alcanzar los niveles propuestos.

A todo esto se requieren mecanismos de mejoramiento eficientes, pertinentes y contextualizados que ofrezcan opciones diferentes y eficaces desde el mismo núcleo de la problemática es decir el aula, y todo lo que converge con esta, métodos, materiales, metodologías y recursos, que la problemática se intervenga desde perspectivas diferentes y se consoliden procesos de innovación e investigación que arrojen enfoques alternos de mitigación y de solución basados en el uso de tecnologías educativas.

Estas afirmaciones se soportan al vincular históricamente la tecnología educativa con cuatro grandes corrientes de influencia: La psicología de la Gestalt, la conductista, la psicología cognitiva, y la perspectiva constructiva. (Almenara, 1996, p. 20). En este sentido y asociando especialmente al constructivismo con la metodología utilizada para aplicar la estrategia de aprendizaje de la competencia pragmática en inglés encontramos que en palabras del mismo autor la tecnología educativa busca entre otros aspectos:

pasar de un modelo mecanicista a uno que contempla al sujeto como participante activo en la construcción de su realidad, de manera que más que centrarse en los estímulos y las respuestas, se centra en las transformaciones internas realizadas por el sujeto en su estructura cognitiva. Siendo concebido el aprendizaje, no como la modificación de una conducta, sino de una estructura cognitiva por medio de la experiencia. (Almenara, 1996, p. 20)

De otro lado existe una tendencia conductual y actitudinal del estudiantado que enfrenta constantemente los postulados procedimentales pretendidos en este proyecto investigativo como son el aprendizaje autorregulado con el uso de tecnologías y el desarrollo de competencias idiomáticas. Esa tendencia apunta a una dependencia consiente del aprendiz hacia el docente. Esto sin duda reviste una reflexión profunda que nos abarcaría múltiples factores pero que nos alejaría de los propósitos fundamentales que se pretenden abordar. Sin embargo es trascendente asociar esa dependencia a problemáticas concernientes a la “forma de aprender” y de los medios utilizados en ese ejercicio del intelecto, es decir, el estudiante en su quehacer intelectual ha relegado la responsabilidad de la cantidad y de la calidad de lo que aprende al docente o en su defecto al sistema educativo. Lo que nos enfrenta a un dilema sobre los recursos en sus diferentes dimensiones y presentaciones que le estamos entregando al estudiante para que

aprenda y en qué medida estamos procurando la capacidad que cada individuo debe cultivar para adquirir su propio conocimiento o para el interés de esta investigación el desarrollo de sus propias competencias, especialmente la comunicativa.

Desvincular el aprendizaje de esa dependencia es sin duda una tarea compleja que implicaría un trabajo determinado y sistemático que potencie el autoaprendizaje y la autorregulación del individuo, es decir que forme personas autónomas que tengan la capacidad de controlar sus procesos cognitivos proyectando esa capacidad en el manejo del autocontrol y regulación de su comportamiento o en la autorregulación de su desempeño (Feuerstein,1991, citado por Fuentes & Rosário, 2013, p.12).

De otro lado se ha convertido en tema común y actual hablar en los diferentes escenarios de discusión académica acerca de la necesidad de la adquisición de habilidades y competencias en el idioma inglés, entendido este como la lengua extranjera necesaria para un sinnúmero de ocupaciones laborales y profesionales que demanda el mercado laboral presente y sobre todo futuro. En razón a esto el MEN en el año 2015 lanzo los DBA (derechos básicos de aprendizaje) para diferentes áreas de conocimiento y obviamente el inglés no podía ser la excepción. Estos derechos suponen todo aquello en que todos los estudiantes sin reparos sociales, geográficos o económicos deberían ser atendidos por el sistema educativo en lo referente a estándares y competencias que alcanzar en un nivel determinado.

En la carta que encabeza el documento de las orientaciones y principios pedagógicos para la enseñanza del inglés se destacan los DBA como: “herramientas que buscan que los estudiantes alcancen un nivel de inglés que les permita comunicarse, interactuar y compartir conocimiento, y a la vez potenciar sus capacidades humanas y profesionales”. (MEN, 2013)

Es inapropiado establecer sentencias acerca del aprendizaje de sistemas lingüísticos tan complejos como un idioma. Precisamente por el universo de factores lingüísticos, metalingüísticos, sociales, culturales, sintácticos, semánticos, etc. Que conforman un idioma. Liceras (1992) respecto al aprendizaje de idiomas afirma que “las estrategias universales son lo suficientemente abstractas y globales como para predecir ordenamientos de adquisición basados en diferentes tipos de aductos lingüísticos” (p. 122). Esto justifica en buena medida la necesidad de delimitar los estudios investigativos a campos específicos del aprendizaje de lengua. Para este caso la competencia pragmática y sus dos dimensiones, la discursiva y la funcional.

Entendemos que la adquisición de una segunda lengua no es un proceso limitado en tiempo o espacios. Sucede mediante un proceso sistemático de aprendizaje, donde primero se producen conocimientos que posteriormente serán vinculados a un sistema de aprendizaje más profundo mediante la interacción y la práctica del idioma. “En la L2 se produce primero procesos controlados que se convierten en automáticos a medida que se practican y se integran a la memoria a largo plazo”(Liceras, 1992, p. 154). Este proyecto investigativo establece mecanismos de medición que validen precisamente la forma de vincular una competencia al sistema de aprendizaje de los estudiantes, y como a través del uso de tecnologías ese aprendizaje puede ser más significativo en términos de tiempos y calidad.

Se entiende entonces que la adquisición de una segunda lengua y por ende de sus competencias se adquiere mediante un complejo proceso que involucra entre otras cosas un sistema de interacción. Partiendo de esta premisa que evidencia la forma natural de aprender inglés o cualquier otro idioma gracias a la exposición e interacción comunicativa con la lengua, se hace evidente la gran falencia que existe en las comunidades rurales como la del corregimiento donde se llevó a cabo la investigación, donde los mecanismos de aprendizaje se

reducen a las escasas horas de trabajo contempladas en los currículos de inglés, a los textos y diccionarios que provee la escuela y a los deficientes mecanismos tecnológicos que en la gran mayoría de los casos no son utilizados como medio de interacción con el idioma inglés, ni como formas de aprendizaje. Resultaría entonces improbable pensar en sumergir a estas poblaciones de aprendices en espacios o escenarios de interacción con el idioma inglés más que en los notoriamente deficientes espacios que genera la escuela.

Surgen con esto desafíos educativos que requieren de nuevas formas de hacer las cosas, nuevas formas de enseñar y aprender, apelando a la creciente tendencia de modelos de enseñanza basados en el uso de tecnologías tales como el e-learning o el b-learning, y tantos otros que poco a poco ganan espacios importantes en los macro esquemas educativos. De estos enfoques se desprenden numerosos enfoques y micro modelos de enseñanza apoyados en tecnologías, los cuales deben ser contextualizados y aplicados de acuerdo a exigencias educativas como la que se presenta en la zona rural del municipio de montería, puesto que el alcance de este proyecto bien puede ser extendido a muchas escuelas en similares condiciones sociales y educativas.

Corresponde a investigaciones de esta índole en diferentes niveles y direcciones comprobar, evaluar, validar y viabilizar esos nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje.

La innovación en los procesos de enseñanza del inglés especialmente en la zona rural es imperioso, así como la vinculación de herramientas tecnológicas que aporten una alternativa eficiente a la desgastada metodología tradicional que todavía en tiempos de globalización hace presencia en las aulas escolares sin mayores modificaciones. Por eso es necesario diseñar y ejecutar alternativas de enseñanza apoyadas en las TIC que puedan proveer al estudiante pasivo de argumentos e incentivos en sus propios procesos de mejoramiento intelectual y académico.

Se plantea entonces la necesidad de apostarle a la investigación como forma de comprender los fenómenos de aprendizaje que se presentan especialmente en la zona rural del municipio de Montería. Y de a partir de esa comprensión establecer parámetros objetivos de mejoramiento y acordes con las necesidades de los estudiantes, de la comunidad y del sector.

Sin lugar a dudas que el mejoramiento en la adquisición de competencias en un segundo idioma servirá de plataforma para mejoras sustanciales en el desempeño cognitivo de los estudiantes, y trabajos investigativos como este, donde desde un enfoque cuantitativo se valida una estrategia de aprendizaje aportando en la construcción colectiva de un conocimiento e interpretación de la realidad con rigor científico y con argumentos fundamentados sobre bases teóricas y experimentales sólidas, para definir criterios y rutas de mejoramiento como individuos, como institución, como comunidad y como sociedad.

## **1.5 Objetivos**

### **1.5.1 Objetivo general.**

Determinar la incidencia de una estrategia de aprendizaje basada en el uso de recursos digitales en el desempeño de la competencia pragmática en inglés de los estudiantes de grado 10° de una institución educativa rural del municipio de Montería.

### **1.5.2 Objetivos específicos.**

- Determinar la favorabilidad de la estrategia de aprendizaje en relación a las dimensiones discursiva y funcional de la competencia pragmática.
- Identificar los niveles de dominio de la competencia pragmática en inglés en los estudiantes de grado decimo de la una institución rural de Montería antes y después de aplicar la estrategia de aprendizaje.

- Establecer un análisis de los resultados de la medición después de la aplicación de la estrategia que permita definir criterios de favorabilidad o desfavorabilidad de la aplicación de dicha estrategia.

## **2. Marco de Referencia**

### **2.1 Antecedentes Investigativos (Estado del Arte)**

Este recorrido por varios estudios previos delimita el campo de investigación y confronta algunas posturas teóricas en torno al problema de investigación, buscando enriquecer la discusión y aportar en la construcción de un marco teórico que enfatice en las dimensiones de la competencia comunicativa, y en cómo se podría fortalecer colectivamente el sistema de adquisición de un idioma extranjero bajo un enfoque de competencias que valide y trabaje cada una de sus dimensiones de manera específica y que atienda sus particularidades pero de manera integrada y con un objetivo común.

Se han seleccionado estudios que de forma general encierran los aspectos metodológicos, conceptuales, teóricos y epistemológicos de esta investigación y se han organizado en dos grandes grupos que son: Aprendizaje con el uso de tecnologías y Desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Por cada tópico y de manera integrada se citan trabajos investigativos haciendo un recorrido desde estudios internacionales hasta investigaciones de carácter nacional y local que aportan en la comprensión de los conceptos y temas fundamentales del estudio.

#### **2.1.1 Aprendizaje con el uso de tecnologías.**

Las TIC han permeado todos los campos de la ciencia, el conocimiento, la cultura y en general la vida diaria del ser humano, también han llegado a impactar la enseñanza. Norton y Wiburg (1998) (citado por Arias, 2012, p.55) Esta amplia visión del impacto de las TIC en todas las esferas del ser humano nos permite establecer de acuerdo con estos autores la necesidad que desde los escenarios investigativos locales se estudie en nuestros entornos educativos el uso de TIC. Norton y Wiburg han realizado notables investigaciones en esta materia. Su libro *Teaching*

*with technology* ofrecen una visión moderna de la enseñanza con tecnología, asociando el constructivismo al contexto del salón de clases, algo que sin lugar a dudas se relaciona con los propósitos de esta investigación.

Uno de los aportes más significativos de Norton y Wiburg es el definir que la tecnología informática obtiene una mayor eficacia al entenderla como una herramienta cognitiva y fundamentar su uso bajo el enfoque constructivista. Brown (2000) hace un análisis del trabajo de Norton y Wiburg y en este sentido afirma que los estudiantes construyen conocimiento con el uso de tecnologías y no solamente reducen su uso a la mera obtención de información. Esto es algo que pone de relieve la intención de este proyecto de entender un modelo de aprendizaje de la competencia pragmática en inglés como un mecanismo de producir y construir conocimiento que a su vez se vea reflejado en desempeño de una competencia específica.

De acuerdo con Norton y Wiburg (2009) “las escuelas decididas a integrar con éxito entornos de construcción con tecnología deben ser compatibles con un reflejo de los objetivos de la infusión tecnológica” (p.19). En un escenario como el de la escuela rural, donde aún se exploran estrategias para fusionar el uso de las tecnologías con el currículo, resulta aún complejo mirar bajo la óptica de estos autores una real y completa implementación de tecnologías donde estas sean vistas como herramientas de mediación cognitiva. Aún persisten imaginarios colectivos de que la tecnología es solo una herramienta facilitadora de contenidos y no un medio de construcción de conocimiento, sin embargo este proyecto y muchos otros en el ámbito local han comenzado a transformar esa realidad. Precisamente porque se empiezan a generar entornos de infusión tecnológica, término que si bien puede resultar inapropiado para algunos, se refiere en palabras de los autores a diferentes aspectos como la reforma escolar, entornos de aprendizaje

mejorados, auténticas actividades de aprendizaje y evaluación, inclusión, uso compartido de recursos y mayor participación de los estudiantes. (Norton y Wilburg, 2009, p. 19)

En síntesis estos autores plantean un completo formato de aplicación y uso de las tecnologías como medios de enseñanza, enfatizando también en el papel del profesorado como eje fundamental y guía en reales procesos de transformación. Al respecto los aportes de estos autores se basan en una visión moderna del papel del maestro, donde estos deben diseñar los tipos de experiencias de aprendizaje que necesitan los estudiantes en un mundo que cambia rápidamente, y como deben entrelazar el currículo, las tecnologías y el contexto.

Otro documento de gran relevancia para este proyecto en el ámbito internacional es el trabajo de David H. Jonassen , Kyle L. Peck y Brent Gayle Wilson (1999), de la universidad de California en Estados Unidos, cuyo trabajo titulado *Learning With Technology* aborda el aprendizaje significativo de los estudiantes también desde un enfoque pedagógico constructivista. Estos autores defienden la idea de mirar las tecnologías como elementos cognitivos que producen a través de su existencia conocimiento y aprendizaje en sí mismas, y que reguladas en entornos de aprendizaje pueden ser determinantes apropiados de procesos y entornos de aprendizaje. Brown (2000) también describe una síntesis de lo que llama un libro que trata de cómo los profesores pueden usar nuevos métodos educativos con el uso de tecnologías para crear entornos de aprendizaje significativos. Estos son los entornos que utilizan la herramienta cognitiva como forma de mediación entre el aprendiz y el conocimiento.

Los resultados de estos estudios que comparten coherencia en las temáticas y en los propósitos se sintetizan en comprobar que el conocimiento y por ende las competencias de un individuo se construyen a partir de la contextualización del aprendizaje, y que los nuevos modelos y teorías de aprendizaje deberán visionar la manera de incluir las tecnologías como

herramientas inherentes a las funciones cognitivas del ser humano y no como solo herramientas aisladas que cumplen solo una función específica de búsqueda, clasificación, almacenamiento y transmisión de información. Esa visión primitiva del uso de las tecnologías en el aula es fuertemente debatido por estos autores quienes además cuestionan los modelos de evaluación que se implementan para aprender acerca del uso de las tecnologías en el aula, precisamente porque reconocen el desconocimiento en el uso pedagógico de estas cuando aún existen modelos de enseñanza que están aprendiendo a usar las tecnologías, cuando deberían estar aprendiendo con el uso de tecnologías (Brown, 2000).

En el ámbito nacional se han desarrollado en los últimos años numerosos avances investigativos que abordan el uso de tecnologías asociadas a la educación, las políticas que sustentan estas iniciativas, las practicas docentes y administrativas, los desafíos escolares, entre muchos otros.

En este sentido nos centraremos en las investigaciones realizadas por Luz Dary Arias Soto, investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, sobre el impacto de un curso mediado por la web 2.0 en el desarrollo profesional de un grupo de futuros docentes de inglés.

En este estudio Arias (2012) evidenció la necesidad de mejorar las políticas de desarrollo profesional docente con el fin de formar al profesorado de inglés de bachillerato de forma más acorde con la situación actual respecto a la enseñanza de idiomas mediante el uso de la tecnología, a la vez que permitió comprobar que los participantes del estudio mejoraron su conocimiento y uso de las herramientas, cambiaron su actitud y percepción de las mismas al considerarlas herramientas pedagógicas que cumplen un rol en la educación y mejoraron el dominio de la lengua oral y escrita.

Arias Soto además realiza un interesante recorrido por la historia del uso de ordenadores para el aprendizaje de idiomas que sirve de fundamento en la temática de este proyecto investigativo. Acompañamos este recorrido como forma de entender y dar una visión más amplia del camino recorrido del uso de tecnologías en la enseñanza de idiomas. Arias identifica varios modelos y teorías de aprendizaje de idiomas con el uso de tecnología, algunos surgieron como necesidad para el aprendizaje de lenguas de las disciplinas asociadas a los ordenadores como fue lo que se denominó CALL (Computer Assisted Language Learning), en español ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador), que de acuerdo con Egbert y Petrie (Citado por Arias, 2012), significa el aprendizaje de la lengua en cualquier contexto con, a través o alrededor de la tecnología del ordenador.

El origen de ELAO se remonta hacia los años cincuenta, y fue implementado unos años más tarde, inicialmente el uso de tecnologías en el aprendizaje se hacía bajo un enfoque conductista, incluso hoy en día podemos apreciar que aún en muchas de nuestras escuelas se usa este enfoque donde el estudiante realiza procesos mecánicos y repetitivos, y donde el uso de tecnologías educativas sigue relegado a un plano instruccional.

Con la llegada del enfoque comunicativo para el aprendizaje de las lenguas y la aparición de teorías más concretas de las competencias comunicativas (Savignon 1972, Canale y Swain, 1980, Bachman 1990) el uso del ordenador en el aprendizaje de la lengua pasó de ser un recurso para aprender formas lingüísticas, a ser un recurso para usar dichas formas en situaciones comunicativas. Fue Underwood (1984, citado en Warschauer, 1996) quien promovió la idea del uso comunicativo del ordenador; en otras palabras, una perspectiva comunicativa de ELAO. Según él, esta perspectiva:

- Se centra más en el uso de las formas que en las formas mismas

- Enseña la gramática implícitamente y no explícitamente.
- Permite al estudiante y lo motiva a generar un discurso original más que a manipular un discurso prefabricado.
- No juzga ni evalúa todo lo que el estudiante hace ni lo recompensa con mensajes de campanas, luces, u otros.
- Evita decir al estudiante que está equivocado y es flexible con variedad de respuestas.
- Utiliza exclusivamente la lengua extranjera y crea un ambiente en el cual esta se usa de manera natural.

Posteriormente vino una tercera etapa en el desarrollo de ELAO, llamada “integradora” por Warschauer (1996). Esta era se caracterizó por la llegada de la tecnología multimedia (uso de diversos medios: textos, video, sonido, gráficos, etc.) y de la Internet. Aquí ya se definió un tipo de aprendizaje más personalizado y autónomo, donde los intereses, los ritmos de aprendizaje y las profundizaciones en temas específicos comenzaron a consolidarse. Los recursos multimedia ofrecen una oferta más amplia de recursos de interacción con el idioma y ya se puede pensar en sistemas completos de aprendizaje, donde la simulación en situaciones reales y cotidianas le provee al aprendiz de entornos más propicios de comunicación.

Esta gran revolución en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas trajo consigo enormes cambios en todos los elementos que constituyen este proceso: el currículo, los entes que toman las decisiones en relación con la educación, el ambiente educativo y, naturalmente, en los docentes y los aprendices.

El estudio de Arias (2012) fue enfocado hacia el desarrollo profesional de un grupo de estudiantes de la licenciatura en inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, básicamente se

fundamentó en constructos teóricos relativos a las competencias de docentes en TIC y desarrollo profesional docente de las TIC en Colombia, enseñanza aprendizaje de lenguas mediados por TIC, y la Web 2.0 aplicada a la enseñanza de la lengua, y que permitió comprobar la eficiencia de herramientas como podcasts, blogs, microblogs y wikis en el desarrollo profesional de un grupo de futuros docentes de inglés en tres aspectos: Tecnológico, pedagógico y lingüístico.

El estudio reveló fallas en los sistemas de enseñanza de las universidades, y redefinió pautas para el mejoramiento de las políticas de desarrollo profesional docente y de las prácticas de aprendizaje de los estudiantes para aplicar efectivamente el uso de tecnologías en el aprendizaje de idiomas.

El estudio permitió a través de un pre-test y un pos-test comprobar que los participantes mejoraron su conocimiento y uso de las herramientas, cambiaron su actitud y percepción de las mismas al considerarlas herramientas pedagógicas que cumplen un rol en la educación y mejoraron el dominio de la lengua oral y escrita (Arias, 2012). Esto soporta en gran medida el propósito y fundamento de la estrategia de enseñanza propuesta, que también dentro de sus propósitos busca redefinir las prácticas de enseñanza- aprendizaje pero asociado a una competencia específica y mediante el uso de un tipo de tecnología en particular.

En este sentido también el estudio realizado por Franco & Soto (2013) aporta con una visión más moderna y contextualizada de la incursión de la tecnología en el aula, además abarcan las políticas locales para la implementación de tecnologías a través del desarrollo de una metodología para integrar las TIC en las IE de Montería.

Básicamente esta investigación plantea el desarrollo de una metodología para integrar las TIC en las instituciones educativas del municipio de Montería, y se convierte en un referente local por cuanto expone un panorama real de la actividad docente en ejercicio de la inclusión

tecnológica en el aula en la ciudad de Montería, así como las políticas en materia de infraestructura, liderazgo, uso y apropiación de TIC, y capacitación docente. En esencia este trabajo recoge la experiencia de una labor conjunta entre la SEM y el grupo de Gestores TIC de las IE de Montería cuyo objetivo es orientar y facilitar en las IE el proceso de Integración de las TIC, además que propone alternativas metodológicas para integrar las TIC exitosamente en las instituciones educativas desde todos los ámbitos.

Varias conclusiones interesantes que resaltar de este trabajo y que contribuyen desde un marco institucional a entender y explorar la aplicación y el uso de Tics en las escuelas públicas del municipio de Montería.

Este trabajo de acuerdo con Pere Marquez (2011) (citado en Franco & Soto, 2013, p. 234) define que “para abordar iniciativas orientadas a mejorar la integración de la TIC en las IE, se debe considerar determinar los procesos TIC que esta implica a razón que sean estos, los ejes que direccionen el desarrollo de estrategias de cambio en los contextos educativos”. Estos planteamientos definen la necesidad de acompañar los procesos de implementación de tecnologías en el aula con políticas institucionales y fusionar tanto el currículo, el modelo de enseñanza con la estrategia de aplicación de tecnologías. Este tipo de trabajos complementa en términos operativos y de aplicación la propuesta del fortalecimiento de competencias específicas con el uso de tecnologías, para el caso de este proyecto de investigación el uso de contenidos digitales.

Franco & Soto plantearon tres hipótesis que fueron sometidas a una estudio investigativo el cual en términos de resultados arrojó en primer lugar que durante la implementación de los ciclos de intervención, se construyeran estrategias políticas y educativas expresadas en los planes de acción de las IE. En segundo lugar también consiguió desarrollar y validar conjuntamente con

los actores de las TIC de las IE, estrategias políticas y educativas, favoreció significativamente a mejorar los procesos de integración de las TIC en las IE y hacerlos sostenibles. Por último logró la construcción de una metodología para favorecer los procesos de integración de las TIC en las IE públicas de Montería (Franco & Soto, 2013, p. 235). Así entonces se abre con este proyecto un marco a nivel local donde hay cabida dentro de los procesos políticos y administrativos en educación para la implementación de metodologías de enseñanza y aprendizaje con el uso de TIC.

### **2.1.2 Desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.**

Existe en torno a los fundamentos teóricos e investigativos de la competencia comunicativa y la lingüística autores y estudios de gran envergadura y reconocimiento a nivel mundial. Es necesario referirnos a algunos de esos aportes y tomarlos como referencia para explorar otros estudios que también han aportado en la construcción teórica de la competencia comunicativa y sus dimensiones, en especial la pragmática.

Sin lugar a dudas uno de los referentes mundiales de los últimos tiempos más importantes en el estudio de los procesos cognitivos aplicados a la lingüística es el norteamericano Avram Noam Chomsky, cuyos aportes en la teoría lingüística y la ciencia cognitiva han cambiado la perspectiva, los programas y métodos de investigación en el estudio del lenguaje. Su teoría lingüística es una teoría de la adquisición individual del lenguaje e intenta ser una explicación de las estructuras y principios más profundos del lenguaje Postuló un aspecto bien definido de innatismo a propósito de la adquisición del lenguaje y la autonomía de la gramática (sobre los otros sistemas cognitivos), así como la existencia de un «órgano del lenguaje» y de una gramática universal.

Su enfoque naturalista en el estudio del lenguaje ha influenciado la filosofía del lenguaje y de la mente, es el creador de la jerarquía de Chomsky (1975), una clasificación de lenguajes formales de gran importancia en teoría de la computación, en el que clasifica la gramática en 4 niveles que son:

- Gramáticas de tipo 0 (sin restricciones), que incluye a todas las gramáticas formales. Estas gramáticas generan todos los lenguajes capaces de ser reconocidos por una máquina de Turing.
- Gramáticas de tipo 1 (gramáticas sensibles al contexto) generan los lenguajes sensibles al contexto.
- Gramáticas de tipo 2 (gramáticas libres del contexto) generan los lenguajes independientes del contexto.
- Gramáticas de tipo 3 (gramáticas regulares) generan los lenguajes regulares.

Estas gramáticas se restringen a aquellas reglas que tienen en la parte izquierda un no terminal, y en la parte derecha un solo terminal, posiblemente seguido de un no terminal.

De igual forma el soporte teórico-práctico que aporta Chomsky en la adquisición del lenguaje y que contempla unas bases sólidas en cualquier nuevo estudio al respecto es la teoría Gramática Generativa, la cual proporciona un conjunto de reglas o principios que predicen correctamente las combinaciones que aparecen en oraciones gramaticalmente correctas para una determinada lengua.

La gramática generativa (Chomsky, 1965) postula que los mecanismos básicos son comunes a todas las lenguas del mundo, y estas se diferencian solo por su fonología y su lexicón así como detalles concretos o "parámetros" en la sintaxis. Una gramática generativa no pretende ser una gramática prescriptiva, como lo suelen ser las gramáticas tradicionales, pretende por

tanto ser capaz de generar una infinita cantidad de construcciones sintácticas a partir de un número limitado de reglas y unidades abstractas. Esta propiedad es conocida como recursividad. En la actualidad, se postula que el lenguaje humano es el único sistema de comunicación natural que tiene la propiedad de ser recursivo. Evidentemente, la capacidad del cerebro humano es finita, pero no así las oraciones que puede generar e interpretar (Chomsky, 1979).

Chomsky fundamenta en gran medida la teoría de adquisición del lenguaje, y determina criterios para el estudio y análisis de los procesos cognitivos a través de los cuales se adquieren competencias comunicativas, a pesar de que en términos chomskianos no se habla directamente de competencias, está implícito en su trabajo la forma de entender la adquisición del lenguaje.

De otro lado y abordando más específicamente la competencia comunicativa, el trabajo de los investigadores de la universidad Autónoma de Nuevo León, México: Cantu, Roque & Flores (2015), denominado *COMPETENCIA COMUNICATIVA, habilidades para la interacción del profesional del siglo XXI*, ofrece una visión más reciente de la adquisición de competencias comunicativas y la forma como esta permea las esferas en la sociedad del conocimiento, así como en la comprensión y producción del discurso oral y escrito.

Ahora bien, estos autores definen la competencia comunicativa como una habilidad que se adquiere y desarrolla a través del tiempo, paso a paso, de tal manera que algunas de las habilidades lingüísticas que intervienen en ella las adquirimos de manera natural (Cantu, et al., 2015, p.6). Estas afirmaciones soportan la idea de que cualquier persona con un estímulo adecuado y bajo un esquema de interacción con un segundo idioma puede casi que de manera natural adquirir en un determinado nivel la competencia comunicativa.

Este trabajo investigativo además sugiere que:

para ser competentes en la comunicación es necesario adquirir otras competencias que nos ayudan a interactuar en nuestro entorno y con los demás, se trata de las dimensiones que están implicadas en la competencia comunicativa y que es necesario conocer y ejercitarnos en su uso, tal es el caso de la competencia, lingüística, discursiva, pragmática, sociolingüística y estratégica. (Cantu, et al., 2015, p.7)

Esta clasificación contemplada en este trabajo obedece a los criterios expuestos por Canale & Swain (1980), sin embargo y a pesar que la clasificación adoptada por este proyecto es la establecida por MCER, sirve de referencia, toda vez y a pesar que el modelo de Canale & Swain no reconoce propiamente la competencia pragmática, guarda algunas relaciones teóricas con la competencia pragmática del MCER, en tanto que se fundamentan sobre la base teórica que esta dimensión de la competencia comunicativa aborda en un sentido práctico el uso de los recursos lingüísticos en situaciones y/o contextos reales.

El trabajo de Cantu, Roque & Flores ofrece un completo estudio de lo que es la competencia comunicativa y su implicación en los procesos sociales del hombre. Los principales aportes de este trabajo se centran en la comprensión del papel de la competencia comunicativa en escenarios específicos y en la necesidad de que los estudiantes en la formación profesional adquieran en niveles apropiados la competencia comunicativa. Estos aportes sin duda pueden extenderse al trabajo en el aula de la básica secundaria y media. Donde también es posible adquirir niveles apropiados de competencias comunicativas.

Otro importante estudio pero más específicamente de la competencia pragmática que en definitiva es el objeto de estudio del presente proyecto investigativo fue el realizado por Istvan Kecskes denominado *¿How does pragmatic competence develop in bilinguals?*. Este estudio publicado en la revista *International Journal of Multilingualism* en el año 2015 aborda la

discusión de cómo el nuevo lenguaje emergente con su propia base sociocultural en desarrollo afecta el conocimiento gobernado por L1 existente y la competencia pragmática de adultos bilingües secuenciales. (Kecskes, 2015). En síntesis este autor propone que los hablantes nativos de una lengua ya poseen una competencia pragmática sujeta al aprendizaje de esa L1, y que dicha competencia se convierte en una competencia pragmática bilingüe, que cambia dinámicamente mediante la influencia de un aprendizaje de una segunda lengua, y que es enriquecida con los requisitos socioculturales y patrones de comportamiento que combinan las características y habilidades emergentes con las existentes (Kecskes, 2015).

Un aporte importante de Kecskes en la construcción de unas bases teóricas para este proyecto investigativo, es la claridad que sostiene frente a la adquisición de la competencia pragmática en una segunda lengua.

Kecskes (2015) Argumenta que hay una diferencia básica entre el desarrollo de la competencia pragmática en L1 y el desarrollo secuencial de la competencia pragmática bilingüe. El estudio afirma que la competencia pragmática en la lengua materna está controlada principalmente por el entorno sociocultural y por una interacción natural con el idioma, entre tanto la adquisición de la competencia pragmática en una segunda lengua está motivado principalmente por la voluntad y las preferencia individuales, lo que supone a nuestro entender que un modelo de aprendizaje orientado, dinámico y motivante como el uso de tecnologías puede favorecer dichos principios expuestos por Kecskes.

Kecskes (2015) además afirma que el desarrollo del lenguaje en la lengua materna y el desarrollo social van de la mano como un proceso en su mayoría inconsciente, automático e instintivo en el que la conciencia individual y la voluntad de adquirir habilidades sociales y el conocimiento juegan un papel relativamente limitado.

Este autor reviste de importancia el entorno sociocultural como factor determinante de la adquisición de la competencia pragmática en una segunda lengua, sin embargo aclara que de acuerdo a sus estudios la competencia pragmática bilingüe se desarrolla de manera diferente. Afirma que al agregar gradualmente un nuevo lenguaje, la competencia pragmática en la lengua materna se ve afectada a causa de la exposición a una segunda lengua, y que esta competencia pragmática bilingüe se ve motivada por el control individual, la conciencia y la voluntad de modificar las habilidades existentes y los patrones de comportamiento. Todo esto apunta a que parece que hay más control individual incluido en el desarrollo pragmático bilingüe que en el caso del desarrollo pragmático en la lengua materna.

Algo que sin duda resulta interesante en tanto podemos apropiarnos de esos principios teóricos y afirmar que un modelo de aprendizaje de la competencia pragmática en inglés podría resultar en mayores beneficios de aprendizaje para los estudiantes, y entender que esa exposición a esos contextos de aprendizaje de una segunda lengua de los que habla Kecskes los podrían facilitar los recursos digitales como medio interactivo para acceder a situaciones comunicativas que simulen entornos reales de comunicación.

Por último y como referente local citamos el trabajo de Del Toro Zaily, quien realiza un trabajo acerca de la comprensión lectora en inglés a través del uso de estrategias meta-cognitivas de lectura en una institución pública del municipio de Montería.

Este trabajo reviste importancia para nuestro sustento teórico por el contexto donde se desarrolla y por qué guarda relaciones en su temática, estructura y metodología utilizada.

Del Toro (2013) utiliza una estrategia meta-cognitiva para mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes en la comprensión lectora en inglés, lo que supone un trabajo enfocado al componente de comprensión de la competencia comunicativa, en este caso el Reading.

Del Toro aplicó una metodología cuasi-experimental con una medición antes y después con un grupo experimental y otro control. Básicamente el estudio se enfocó en demostrar mejoras en los niveles de lectura literal, inferencial y crítico a través de ejercicios, talleres y rutas de lectura orientados mediante la aplicación de estrategias meta-cognitivas.

Este trabajo arroja una interesante relación entre las estrategias de aprendizaje utilizadas y los objetivos de los estudiantes, es decir que muestra un panorama de aprendizaje donde los objetivos, las intenciones y las estrategias de aprendizaje se conjugan para obtener mejores resultados en los niveles de desempeño medidos. Para este caso, la comprensión lectora en inglés.

Esto nos da una idea del panorama de la investigación en nuestro contexto regional y nos facilita el entender la posibilidad de consolidar modelos y estrategias de aprendizaje del idioma inglés en nuestras aulas con una mayor eficiencia y productividad siempre que se tengan objetivos claros, una buena estrategia de enseñanza y una motivación acorde con las expectativas de los estudiantes.

## **2.2 Marco Teórico-Conceptual**

*Para llevar a cabo inserciones eficientes de tecnologías en educación, es de vital importancia que exista una hibridación entre tres aspectos fundamentales: dominio de los contenidos curriculares, conocimientos pedagógicos y dominio tecnológico de las herramientas.*

*(Judi Harris)*

Existe un amplio margen teórico en relación a los fundamentos conceptuales que amparan este proyecto, sin embargo siguiendo la línea de los antecedentes investigativos nos centramos en dos grandes campos, que son las Tic y el aprendizaje, más específicamente en la forma en que estas han transformado los procesos y modelos de enseñanza, y el concepto de competencia y lo que esta implica en términos de desempeños y apropiación de las mismas.

### **2.2.1 Las TIC y el aprendizaje.**

Se recogen inicialmente a partir de estudios y recopilaciones actuales una serie de aportes conceptuales en relación al papel de la tecnología en una emergente sociedad creativa e innovadora. El espacio que han ganado las tecnologías en el campo educativo ha transformado en gran medida el acto de aprendizaje.

En este sentido el gobierno nacional a través del MEN (2008) con apoyo de ASCOFADE (Asociación de facultades de educación) ha definido criterios claros para la enseñanza en y con tecnología en las escuelas públicas de nuestro país, buscando darle un sentido más amplio y universal al concepto de tecnología que difiere de la concepción popular más común y restringida, en la cual la tecnología está asociada casi por completo con computadores y otros dispositivos electrónicos (MEN, 2008, p. 6). Es así que se define desde este documento que:

Como actividad humana, la tecnología busca resolver problemas y satisfacer necesidades individuales y sociales, transformando el entorno y la naturaleza mediante la utilización racional, crítica y creativa de recursos y conocimientos... La tecnología incluye, tanto los artefactos tangibles del entorno artificial diseñados por los humanos e intangibles como las organizaciones o los programas de computador. También involucra a las personas, la infraestructura y los procesos requeridos para diseñar, manufacturar, operar y reparar los artefactos. (MEN, 2008, p. 5).

Para definir los alcances de la propuesta de implementación del uso de tecnologías en el aula y guardando coherencia con la formación por competencias, las orientaciones para la educación en tecnología se formularon a partir de la interrelación que se da entre ésta y otros campos como la técnica, la ciencia, la informática, el diseño, y la ética.

#### ***2.2.1.1 Tecnología y ciencia.***

Como lo explica el National Research Council (Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina de EE.UU), la ciencia y la tecnología se diferencian en su propósito: la ciencia busca entender el mundo natural y la tecnología modifica el mundo para satisfacer necesidades humanas (MEN, 2008, p.7). Sin embargo y a pesar de esta diferencia la ciencia y la tecnología guardan relaciones estructurales y funcionales, compartiendo procesos en la producción de conocimiento y de recursos que transforman el accionar del ser humano y por ende los procesos inherentes a él como el aprendizaje.

A menudo, un problema tiene aspectos tecnológicos y científicos. Por consiguiente, la búsqueda de respuestas en el mundo natural induce al desarrollo de productos tecnológicos, y las necesidades tecnológicas requieren de investigación científica. (MEN, 2008, p.7)

### **2.2.1.2 Tecnología e informática.**

La informática como parte de esa gran categoría que es la tecnología se configura en un sentido específico.

La informática se refiere al conjunto de conocimientos científicos y tecnológicos que hacen posible el acceso, la búsqueda y el manejo de la información por medio de procesadores. La informática hace parte de un campo más amplio denominado Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). (MEN, 2008, p. 9)

La informática ha pasado las barreras del mero tratamiento de la información. En educación se ha convertido en pilar de nuevos modelos de enseñanza y ha transformado la forma de como enseñamos y aprendemos los seres humanos. Tanta ha sido la influencia de esta en términos educativos que ha terminado por convertirse en un área de conocimiento en las escuelas públicas de muchos sistemas educativos en el mundo, incluido el nuestro. Más allá de las limitaciones y consecuencias que pueda producir el uso inadecuado y desprolijo de las tecnologías en el aula. La investigación y en esencia los programas de formación para la enseñanza de la tecnología tienen el deber de optimizar el uso de recursos orientándolas hacia procesos eficientes de adquisición de competencias no solo en tecnología sino en otras áreas.

La informática constituye uno de los sistemas tecnológicos de mayor incidencia en la transformación de la cultura contemporánea debido a que atraviesa la mayor parte de las actividades humanas. En las instituciones educativas, por ejemplo, la informática ha ganado terreno como área del conocimiento y se ha constituido en una oportunidad para el mejoramiento de los procesos pedagógicos.

Para la educación en tecnología, la informática se configura como herramienta que permite desarrollar proyectos y actividades tales como la búsqueda, la selección, la organización, el

almacenamiento, la recuperación y la visualización de información. Así mismo, la simulación, el diseño asistido, la manufactura y el trabajo colaborativo son otras de sus múltiples posibilidades. (MEN, 2008, p. 10)

### **2.2.1.3 Alfabetización tecnológica.**

El National Research Council en un trabajo investigativo dirigido a un público muy amplio que incluye escuelas de educación básica, y realizado en el año 2002 por el comité de alfabetización tecnológica llamado *Technically speaking: why all americans need to know more about technology*. Y cuya idea es “sentar las bases para que todos los estadounidenses estén mejor preparados para navegar en un mundo altamente tecnológico”. (NRC, 2012, p. 8)

La Alfabetización tecnológica entendida por este organismo es “proporcionar a las personas las herramientas para participar de manera inteligente y reflexiva en el mundo que les rodea. El tipo de cosas que una persona tecnológicamente instruida debe saber puede variar de una sociedad a otra y de una era a otra”. (NRC, 2012, p. 3).

Existe entonces una relación estrecha entre esta definición y el sentido de competencias, en tanto que participar e interactuar con el mundo que nos rodea implica en un sentido estricto ser competente para eso, y dominar los mecanismos necesarios para el uso, diseño y evaluación de las herramientas tecnológicas. En el sentido del uso educativo de la alfabetización tecnología también implica el ser competente para instruirse en el manejo eficiente de recursos generadores de conocimiento.

Al respecto el NRC (2012) en su informe continúa “La alfabetización tecnológica abarca tres dimensiones interdependientes: conocimiento, formas de pensar y actuar, y capacidades” (p.3). Así mismo se refiere a la importancia de alfabetizar tecnológicamente en un sentido de aportarle a la sociedad y al país, al estar dotados los ciudadanos de conocimientos, habilidades y

competencias en el campo tecnológico son personas con mayor capacidad de informarse, de desenvolverse en sociedad y de aportar en la construcción colectiva de un mejor país.

El siguiente cuadro muestra las características de un ciudadano tecnológicamente alfabetizado de acuerdo con las tres dimensiones interdependientes de la alfabetización tecnológica según el National Research Council:

**BOX ES-1 Characteristics of a Technologically Literate Citizen**

**Knowledge**

- Recognizes the pervasiveness of technology in everyday life.
- Understands basic engineering concepts and terms, such as systems, constraints, and trade-offs.
- Is familiar with the nature and limitations of the engineering design process.
- Knows some of the ways technology shapes human history and people shape technology.
- Knows that all technologies entail risk, some that can be anticipated and some that cannot.
- Appreciates that the development and use of technology involve trade-offs and a balance of costs and benefits.
- Understands that technology reflects the values and culture of society.

**Ways of Thinking and Acting**

- Asks pertinent questions, of self and others, regarding the benefits and risks of technologies.
- Seeks information about new technologies.
- Participates, when appropriate, in decisions about the development and use of technology.

**Capabilities**

- Has a range of hands-on skills, such as using a computer for word processing and surfing the Internet and operating a variety of home and office appliances.
- Can identify and fix simple mechanical or technological problems at home or work.
- Can apply basic mathematical concepts related to probability, scale, and estimation to make informed judgments about technological risks and benefits.

*Ilustración 8* Characteristics of a Technologically Literate Citizen. NRC. 2012

#### CARACTERÍSTICAS DE UN CIUDADANO TECNOLÓGICAMENTE ALFABETIZADO

##### Conocimiento

- Reconoce la omnipresencia de la tecnología en la vida cotidiana.
- Comprende conceptos y términos de ingeniería básicos, como sistemas, restricciones y compensaciones.
- Está familiarizado con la naturaleza y las limitaciones del proceso de diseño de ingeniería.
- Conoce algunas de las formas en que la tecnología da forma a la historia humana y las personas dan forma a la tecnología.
- Sabe que todas las tecnologías conllevan riesgos, algunas que pueden anticiparse y otras que no.
- Aprecia que el desarrollo y uso de la tecnología implica concesiones y un equilibrio de costos y beneficios.
- Entiende que la tecnología refleja los valores y la cultura de la sociedad.

##### Formas de pensar y actuar

- Hace preguntas pertinentes, de uno mismo y otros, sobre los beneficios y riesgos de las tecnologías.
- Busca información sobre nuevas tecnologías.
- Participa, cuando corresponde, en las decisiones sobre el desarrollo y uso de la tecnología.

##### Capacidades

- Tiene una variedad de habilidades prácticas, como usar una computadora para procesar textos y navegar por Internet y operar una variedad de electrodomésticos y artículos para el hogar.
- Puede identificar y solucionar problemas mecánicos o tecnológicos simples en el hogar o el trabajo.

*Ilustración 9.* Características de un ciudadano tecnológicamente alfabetizado.

#### **2.2.1.4 Transversalidad e integración de las TIC al currículo.**

El sistema educativo colombiano reconoce la importancia de establecer mecanismos eficientes que permitan la interacción entre dos o más áreas a fin de poder concretar una formación integral, desde el punto de vista académico. En este sentido la tecnología y la informática ofrecen a diferencia de otras áreas una amplia gama de posibilidades de intercambio, interacción y transversalización con diferentes campos de formación. Existe entonces al respecto una visión un tanto limitada que la tecnología se limita al campo de la instrumentalización, sin embargo existen amplias posibilidades de fusionar proyectos con base tecnológica en cada una

de las diferentes áreas o asignaturas del currículo escolar. En este sentido las orientaciones del MEN aportan que:

Dado que la tecnología está presente en los diferentes contextos de la actividad humana, las niñas, los niños y los jóvenes tienen la oportunidad de aproximarse crítica y creativamente a ésta, a través de campos tan diversos como las comunicaciones, el comercio, la industria, la vivienda, el medio ambiente, el agro, el transporte, los servicios públicos, la información, la comunicación, la salud, la alimentación y la recreación, entre otros. (MEN, 2008, p. 26)

De otro lado en una visión más general de la transversalidad algunos autores enfatizan en la integración de los contenidos de diferentes áreas, como forma de alcanzar altos niveles de formación, buscando que el estudiante desarrolle la capacidad de una visión universal del conocimiento, y no segmentada como en el enfoque positivista, sino generadora no solo de conocimiento, sino de sentido social.

Si contemplamos los contenidos de la enseñanza desde el punto de vista que nos ofrecen las materias transversales, es decir, como algo necesario para vivir en una sociedad como la nuestra, la disposición de cada una de las demás áreas cobrará un valor distinto y realmente eficaz, el de ayudarnos a adquirir objetivos de orden superior e imprescindibles para convivir en una comunidad desarrollada, responsable, autoconsciente e innovadora. (Reyzabal & Sanz, 1995, p.8)

Si buscamos definir lo que es integración curricular de TIC, sería importante revisar la definición del concepto integrar. De acuerdo al Webster's New World Dictionary, integrar es "ser o llegar a ser completo", "unir partes a un todo". También, The Merriam-Webster Dictionary define integrar como "unir, combinar, condensar a un todo funcional". El Diccionario de la

Lengua Española define integrar como "constituir las partes un todo", "completar un todo con las partes que faltaban", "componer, constituir, hacer un todo o conjunto con partes diversas, integrar esfuerzos dispersos en una acción conjunta".

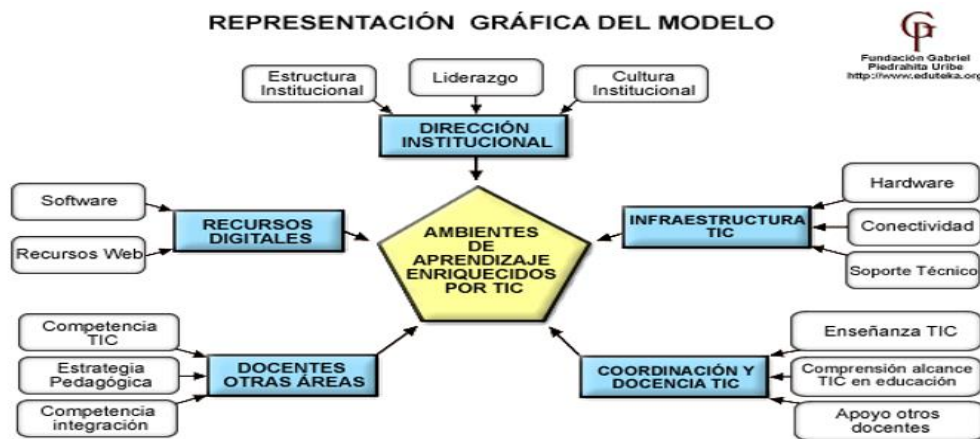
Bajo estas definiciones podemos concordar con Ilabaca (2003) al afirmar que integrar las TIC es hacerlas parte del curriculum, enlazarlas armónicamente con los demás componentes del curriculum. Es utilizarlas como parte integral del curriculum y no como un apéndice, no como un recurso periférico. (p.52)

En este sentido la fundación Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU), vinculada a la universidad ICESI de la ciudad de Cali, Colombia, ha desarrollado un modelo para integrar las Tic al currículo, como forma de empoderar las tecnologías en los modelos de enseñanza y favorecer los procesos de transversalización en las escuelas.

Este modelo contempla 5 factores claves para que se logre una integración efectiva de la TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en una institución educativa que son: Dirección Institucional, Infraestructura de TIC, Coordinación y Docencia de TIC, Docentes de otras Áreas y Recursos Digitales. Se busca con este modelo no solamente transformar las Instituciones Educativas sino generar los Ambientes de Aprendizaje enriquecidos que aseguren a los estudiantes una educación no solo de calidad sino acorde con las exigencias del mundo actual que les posibilite una participación plena, tanto en la sociedad del conocimiento, como en el mercado laboral (FGPU, 2008). Las especificaciones de cada factor es el siguiente:

- Dirección Institucional: hace referencia al liderazgo administrativo, pedagógico y técnico requerido por parte de las directivas de la Institución Educativa y, a los cambios necesarios en su estructura y en su cultura organizacional;

- Infraestructura TIC: atiende los recursos tecnológicos propiamente dichos: hardware, software (sistema operativo y otras aplicaciones básicas), conectividad y soporte técnico;
- Coordinación y Docencia TIC: trata las funciones que deben desempeñar dentro de la Institución tanto el Coordinador Informático, como los docentes de esta asignatura;
- Docentes de otras Áreas: se refiere a las competencias que estos deben tener para poder integrar las TIC en la enseñanza de sus materias/asignaturas; y
- Recursos Digitales: atiende la disponibilidad y correcta utilización de software y recursos Web.



*Ilustración 10.* Representación gráfica del Modelo de integración de las TIC. FGPU. 2008

### 2.2.1.5 Contenidos digitales educativos.

Recursos Educativos son todos aquellos elementos que se utilizan para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Cuando hablamos de Recursos Educativos Digitales nos referimos a esos mismos recursos, pero en formato digital; que se pueden compartir a través de Internet o

de medios magnéticos. Según la clasificación de UNESCO, estos recursos educativos pueden ser de tres tipos:

- **Contenidos educativos:** cursos completos (programas educativos), materiales para cursos, módulos de contenido, objetos de aprendizaje, libros de texto, materiales multimedia (texto, sonido, vídeo, imágenes, animaciones), exámenes, compilaciones, publicaciones periódicas (diarios y revistas), diccionarios, enciclopedias, mapas, proyectos de clase, WebQuests, sitios Web diversos (museos, organizaciones ambientales, etc.), laboratorios virtuales, etc.
- **Herramientas:** Software para apoyar la creación, entrega (publicación, acceso), uso y mejoramiento de contenidos educativos abiertos. Esto incluye herramientas y sistemas para: crear contenido, registrar y organizar contenido; gestionar el aprendizaje (LMS); y desarrollar comunidades de aprendizaje en línea.
- **Recursos de implementación:** Licencias de propiedad intelectual que promuevan la publicación abierta de materiales; principios de diseño; adaptación y localización de contenido; y materiales o técnicas para apoyar el acceso al conocimiento.

Otro modelo de clasificación que sirve de base en gran medida para clasificar y sustentar los contenidos y recursos utilizados en la estrategia de enseñanza implementada es el propuesto por Bertram C. Bruce y James A. Levin (1997), profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Illinois. Estos investigadores propusieron una taxonomía para clasificar los recursos educativos que responda a algunos objetivos específicos del educador, centrándose básicamente en los intereses del niño y a su condición natural de aprender y descubrir cosas, asociando esa condición al uso de tecnologías.

## A. Medios para la Investigación

### 1. Construcción de Teoría – medios para pensar.

- Simulaciones (tiros parabólicos, laboratorios virtuales, etc.).
- Software de Visualización (organizadores gráficos, representación de moléculas, etc.).
- Ambientes de Realidad Virtual (museos interactivos en línea, viajes virtuales, etc.).
- Modelos Matemáticos (Simcalc, crecimientos poblacionales, geometría dinámica, etc.).
- Redes Semánticas (organizadores gráficos, mapas conceptuales, líneas de tiempo, etc.).

### 2. Acceso a Información

- Bases de Datos
- Museos
- Bibliotecas
- Hemerotecas

### 3. Recolección de Datos – uso de la Tecnología para extender los sentidos.

- Instrumentos científicos remotos, accesibles por Internet
- Laboratorios basados en microcomputadores con apoyo de sensores, sondas, etc.
- Plantillas para diseñar encuestas, disponibles en Internet.

## B. Medios para la Comunicación.

### 1. Preparación de Documentos.

- Procesador de Textos
- Verificador de Ortografía
- Software de Presentaciones
- Software para Diagramar
- Software para Diseñar Páginas Web

## 2. Comunicación con Otros – estudiantes, maestros, expertos, etc.

- Correo electrónico
- Foros
- Chats

## 3. Medios para Colaborar

- Preparación de Documentos o Proyectos en grupo
- Ambientes Colaborativos

## 4. Medios para Enseñar

- Software de tutoría o de práctica
- Plataformas para cursos en línea

## C. Medios para la Construcción

- Suite de oficina (procesador de texto, presentador multimedia, hoja de cálculo, base de datos).
- Software de Diseño Asistido por Computador
- Lenguajes de Programación (Logo)
- Robótica

## D. Medios para la Expresión

- Programas para Dibujo
- Programas para Composición Musical
- Software de Animación

Son entonces los contenidos digitales los insumos principales de la fase de implementación de este proyecto de investigación, por cuanto es a través de su uso y bajo los conceptos teóricos en este capítulo mencionados que se pretende validar el uso de una estrategia que recoge los

preceptos y aportes de diversos autores que ya han recorrido importantes caminos en el tema de implementación de TIC en el ámbito escolar. Sin embargo, existen notorios vacíos teóricos en el uso de contenidos digitales orientados a competencias específicas, especialmente en contextos particulares como los rurales.

Esto le da cabida a mirar y discutir cuales son los desafíos que actualmente se están presentando en estos contextos y en especial con la implementación de tecnologías como solución a considerables fallas en el uso histórico de metodologías tradicionales de enseñanza.

#### **2.2.1.6      *Desafíos educativos con tecnología.***

Entre muchas iniciativas a lo largo del mundo enfocadas a debatir entorno a los desafíos educativos modernos y futuros, existen algunos que han tomado relevancia por su carácter innovador y participativo, entre estos el realizado por la fundación telefónica en 2013 denominado 20 Claves educativas para el 2020, en el cual se recogen 20 claves que se consideran fundamentales para el éxito educativo con las generaciones que ahora comienzan su proceso de aprendizaje, esto tras haber organizado una maratónica jornada de recolección de información que constó de 200 aulas virtuales con más de 50.000 docentes de 9 países, 70 eventos presenciales con más de 9.000 asistentes, y las aportaciones de 300 ponentes internacionales.

Entre los muchos aportes de esta iniciativa el argentino Alejandro Piscitelli señala en relación a los desafíos que genera la nueva cultura digital en el ámbito de la educación que: “tenemos que diseñar espacios de aprendizaje que inviten a inventar, donde lo importante no son las cosas sino las relaciones entre ellas. Ser innovador no es generar un producto nuevo sino remezclar cosas y pensamientos para darles nuevas utilidades” (Piscitelli, 2013).

En relación a Factores pedagógicos, metodológicos y tecnológicos en la introducción de tecnologías en las aulas Judi Harris (2013) señala que “Para llevar a cabo inserciones eficientes de tecnologías en educación, es de vital importancia que exista una hibridación entre tres aspectos fundamentales: dominio de los contenidos curriculares, conocimientos pedagógicos y dominio tecnológico de las herramientas.

En este sentido es necesario aclarar que estas herramientas TIC sólo son medios que van a ayudarnos a alcanzar una serie de metas educativas previamente planificadas y que los escenarios de aprendizaje son producto de actividades intelectuales concretas y dirigidas. En ningún caso debe ser considerado el dominio de las herramientas TIC como factor central del planteamiento de aprendizaje. El uso eficiente de la tecnología en las aulas de los centros educativos ha sido uno de los temas más debatidos por expertos en los últimos años. El énfasis para el éxito en la introducción de TIC en procesos educativos debe ponerse en la metodología didáctica y no en la tecnología.

En esta misma línea, George Siemens (2004) con su teoría del conectivismo refuerza la idea de ruptura con los planteamientos educativos tradicionales. Al respecto Siemens señala que la misión fundamental de la educación es iniciar a los jóvenes en esta civilización de creación de conocimiento y ayudarles a encontrar un lugar dentro de ella.

Lo que resume que el currículo no debe basarse en adquisición de contenidos porque éstos se encuentran en constante actualización. El conocimiento se distribuye en redes y la tecnología nos permite mantenernos informados de avances interactuando con una comunidad que compone tales redes.

Vuelve a sonar la importancia de re-conceptualizar la educación orientándola hacia el dominio de competencias necesarias para desenvolverse con soltura en la sociedad del siglo XXI,

y en este sentido las nuevas investigaciones en torno al uso de modelos educativo que incluyen como eje fundamental el uso de tecnologías en el aula se deben enfocar en la adquisición de habilidades y destrezas que se derivan de esa interacción con las herramientas y articularlas con mecanismos acordes y contextualizados que entrelacen los contenidos, las metodologías, las tecnologías y los propósitos individuales y colectivos de la educación.

En términos globales el texto de la fundación telefónica nos ubica en un escenario global pero nos centra en los pasos necesarios que desde el aula se deben ejecutar para intervenir los procesos de enseñanza con el uso de tecnologías, y el papel del investigador y lo que nos compete en este sentido es extraer de manera más objetiva los requerimientos sustanciales de una educación moderna, dinámica, contextualizada y enfocada a la competitividad y el desarrollo, que mantenga los pies en la tierra y que defina un horizonte de vista al futuro.

#### ***2.2.1.7 Aprendizaje asistido por computador.***

Davies (1997) define Computer Assisted Language Learning (CALL) como "la búsqueda y el estudio de las aplicaciones de las computadoras en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas" (p.1). De hecho, es un método utilizado para enseñar y aprender un idioma en el que las computadoras son herramientas para ayudar en la presentación, el refuerzo y la evaluación, con un elemento interactivo significativo (Davies, 2006). Así mismo, Scott & Beadle (2014) diferencian dos tipos de CALL. "En el primero, CALL mejora la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras tradicionales (incluida la evaluación), por lo que es más rápido, más fácil y más eficiente. En el segundo tipo, CALL ofrece formas innovadoras de enseñanza y aprendizaje que se espera que mejoren las competencias de los alumnos más que los métodos tradicionales" (p.19). Por su parte, Kongrith y Maddux (2005) se citan por su afirmación con respecto a CALL utilizado para la enseñanza innovadora tiende a tener las siguientes características:

- Incorpora un alto grado de interactividad entre la computadora y el alumno.
- Pone al usuario en lugar del desarrollador de software a cargo de lo que sucede en la pantalla.
- Su objetivo es lograr tareas relativamente más creativas.
- Hace posible la realización de tareas altamente complejas.

Los procesos y resultados de CALL también dependen de la forma de interacción con el alumno.

Hay tres tipos de interacción (Seongchul Yun, 2008):

- Interacción entre el alumno y el contenido que se aprende-
- Interacción entre el alumno y el instructor.
- Interacción entre aprendices.

Un cambio en la percepción de la tecnología, desde la instrucción asistida hasta un escenario donde apoya el aprendizaje, problemas relacionados con la evaluación de la eficacia de la tecnología, las condiciones previas para una individualización real del software, argumentos a favor y en contra de materiales pedagógicamente formados versus materiales auténticos y aprendizajes el control sobre el ambiente de aprendizaje es de lo que depende el potencial.

Según Davies (2006), existe un amplio uso de computadoras en la enseñanza y lenguas extranjeras modernas (MFL) e inglés para hablantes de otros idiomas (ESOL) en la educación secundaria y superior con muchas aplicaciones. Estas aplicaciones se dividen en dos tipos diferentes: Aquellas que implican el uso genérico de herramientas de software tales como procesadores de texto, software de presentación, paquetes de correo electrónico y navegadores web y aquellas diseñadas específicamente para promover el aprendizaje de idiomas.

Bajo la perspectiva de estos autores CALL se convierte en un modelo referente para aprender un idioma diferente al materno, a través del uso coordinado y sistemático de

procesadores y sus derivados. Este de acuerdo con toda la teoría relacionada al respecto debe facilitar los procesos de adquisición de competencias en esa segunda lengua. Algo que indudablemente fundamenta este proyecto, tanto teórica como operativamente, toda vez que este sigue algunos principios de CALL en términos de aplicación de contenidos orientados, la interacción sistemática con el idioma y la evaluación de los procesos ejecutados. En términos de Davies (2007) es la presentación, el refuerzo y la evaluación de materiales para aprender inglés.

#### **2.2.1.8 Modelos y experiencias de aprendizajes de idiomas con tecnología.**

Existen numerosos y variados estudios en torno a la forma como aprendemos una segunda lengua después de la materna (entiéndase esta como el primer idioma que aprende una persona), sin embargo el interés de muchos de esos estudios se ha distorsionado por tener un sentido comercial y un fin económico, es así que vemos plagadas las redes virtuales de técnicas novedosas, o cursos y planes que ofrecen un aprendizaje por arte de magia.

Sin embargo, se ha demostrado que los altos niveles de apropiación de un segundo idioma son producto de la construcción sistemática de habilidades de interacción y de aprendizaje con el idioma que deben mantenerse y practicarse como hábitos cotidianos que preferiblemente deben iniciar a edades tempranas y que estos son producto de estilos de vida que incluyen algún tipo permanente de interacción con el idioma y no de cursos o practicas intensivas por periodos determinados de tiempo.

Según Chomsky (1975) una lengua materna puede aprenderse hasta los 12 años, Pasado este período, las habilidades lingüísticas del hablante son distintas y toda lengua aprendida después pasará a ser considerada como una segunda lengua, razón por la cual es importante generar habilidades a tempranas edades y consolidar hábitos duraderos y sistemáticos en la

educación básica que acompañen los procesos de aprendizaje a lo largo de los niveles secundarios.

Para reforzar dichas conceptualizaciones abordaremos un estudio que da ciertas luces y se convierte en un referente teórico importante, el cual fue realizado por el reconocido investigador de origen indio Sugata Mitra, el cual desarrolló un popular proyecto en el campo educativo denominado “hole in the wall” (el agujero en la pared). Este experimento en esencia demostró que los niños pueden aprender por si solos a manejar dispositivos informáticos y también aprender palabras de un segundo idioma sólo con la interacción y enseñándose los unos a los otros sin ningún tipo de entrenamiento formal. Este resultado fue lo que él denominó Minimally Invasive Education (MIE) o Educación Mínimamente Invasiva.

Un dato relevante de ese estudio se dio cuando el experimento fue llevado a un centro marginal en los adentros de Nueva Delhi, India, allí ubicó un computador en una pared y lo dejó sólo con una gran variedad de Cd's entre los que incluía varios juegos, al cabo de tres meses regresó, y al realizar algunas mediciones en los niños de esa localidad determinó que a pesar de que no contaban con docente de inglés y que no tenían ningún tipo de interacción con el idioma, algunos manejaban alrededor de 200 palabra en inglés y las relacionaban correctamente con su significado pero con dificultades en la pronunciación.

Esto evidencia las facilidades cognitivas y comunicativas de los niños al usar ese tipo de material y apropiarlos a sus propios esquemas de aprendizaje.

Otro aporte importante de Mitra procedió luego de “hole in the wall”, fue la creación de una red de abuelas que enseñaran canciones de niños conectándose con escuelas en la India rural para enseñarles el idioma inglés. Esa red se llamó "nube de abuelas" (granny cloud), y funciona hasta el día de hoy. También creó los conceptos SOLEs y SOMEs, o "ambientes de aprendizaje

auto-organizativos" (Self Organising Learning Environments en inglés) y SOME, "ambientes mediados auto-organizativos (Self Organized Mediation Environments), donde los niños trabajan en la sala de clase, utilizando metodologías derivadas del proyecto muro en la pared.

Actualmente Mitra propone un ambicioso proyecto para llevar la escuela a la nube con modernas metodologías de enseñanza asistida.

### **2.2.2 Las competencias.**

Existe un completo catálogo de definiciones en relación al termino de competencia, y sin lugar a dudas lo acompaña un amplio palmarés de discusiones acerca del mismo, acerca de su significancia, su fundamentación, pero sobre todo de su aplicabilidad. Sin embargo resulta más que lógico encontrar afinidades conceptuales en ese amplio recorrido histórico del término y una de esas afinidades para nuestro interés es el de asociarlo al factor desempeño y al factor contexto.

Perrenoud (1998) se refiere a la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos, para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, es necesario poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos. (Citado por Cantú, Flores & Roque, 2015, p. 9).

Para Roegiers (2001), la competencia es la posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado sus recursos con el fin de resolver una familia de situaciones – problema. (Citado por Cantú, Flores & Roque, 2015, p. 9).

La competencia, definida en el campo de la didáctica y de la pedagogía, es una habilidad adquirida gracias a la asimilación de conocimientos pertinentes y a la experiencia; dicha habilidad permite detectar y resolver problemas específicos (Legendre, 1993) (Citado por Cantú, Flores & Roque, 2015, p. 9).

Finalmente en esta selección de definiciones, retomamos aportes de Tobón (2006) quien realiza un abordaje histórico del concepto y lo contempla desde diversos enfoques para asociarlo a la educación. Primero desde la lingüística y la psicología, donde reconoce la lingüística de Chomsky (1970) y la psicología conductual de Skinner como pilares del concepto de competencia. Chomsky (1970) propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas), por lo cual este autor siempre opone en el marco de su gramática generativa transformacional competencias desempeño (competence-performance). (Tobón, 2016, p. 3).

En segundo lugar se aborda desde la línea conductual, donde se manifiesta la competencia como un comportamiento efectivo, y hoy en día hay un sólido modelo conductual de las competencias, que aunque ha trascendido el esquema de estímulo - respuesta, sigue basándose en el comportamiento observable, efectivo y verificable, confluyendo entonces así el desempeño dentro de la competencia (que están disociados en Chomsky). (Tobón, 2016, p. 3).

También se contempla el concepto desde otra línea disciplinar como la psicolingüística y la psicología cultural que enfatizan en la competencia como un concepto que está en la base de la interacción de la persona con el entorno. Esta línea se acerca mucho más a las ciencias sociales y vincula más profundamente el concepto de competencia con el factor contexto, algo que claramente repercute en el objeto de estudio del presente proyecto: la competencia comunicativa, pero específicamente la competencia pragmática. En este sentido, están los aportes de Hymes (1996), quien plantea el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno.

Desde la psicología cultural Tobón resalta los aportes de Vigotsky (1985) y Brunner (1992), donde se centra en definir las competencias como acciones situadas, definidas por el contexto donde se llevan a cabo, resaltando bajo esta línea de pensamiento que las competencias se basan en el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto (véase Tobón, 2006)

Finalmente Tobón aborda el concepto desde la psicología cognitiva, destacando los aportes de Gardner (1987, 1997) y Sternberg (1997), quienes desde la teoría de las inteligencias múltiples y la inteligencia práctica aportan en la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva y en la forma como las personas desarrollan la capacidad de afrontar situaciones cotidianas, entre ellas la capacidad de comunicarnos. Se atienden con mayor relevancia bajo estas teorías aspectos claves como la atención y la memoria. (Véase Tobón, 2005).

Como vemos existe un amplio recorrido histórico del termino incluso desde diversas disciplinas, sin embargo, hace apenas unas décadas el concepto ha sido vinculado con mayor detenimiento en el sector educación, adoptando un variado sentido en su aplicabilidad y terminología, (aprendizaje por competencias, enfoque por competencias, modelo basado en competencias, etc.) bajo esta nueva tendencia surgen las competencias comunicativas, ampliándose con esto las dimensiones del concepto puro y dejando de lado el reduccionismo que había tenido en fases anteriores.

### **2.2.2.1 Competencia comunicativa.**

Desde que apareció el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1970) ha tenido una notable influencia en los modelos de enseñanza del lenguaje, no menos en la enseñanza de

segundas lenguas. Hymes (citado en Romero, 1998) cuestionó el modelo chomskiano (gramática generativa) y asoció factores socioculturales como aspectos inherentes a la adquisición y a la manifestación de la competencia comunicativa, definiéndola como el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas.

En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados (Consejo de Europa, 2001).

Savignon (1972) también utilizó la expresión competencia comunicativa para referirse a la capacidad de los aprendientes de lengua para comunicarse con otros compañeros de clase. Logrando llevar el estudio de la competencia comunicativa a un contexto escolar, evidenciando un uso significativo de la lengua en contextos particulares.

Canale & Swain (1983) plantean formalmente una subdivisión de la competencia comunicativa en dimensiones o sub-competencias interrelacionadas. Estas son: La competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. Posteriormente Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social.

Otro reconocido modelo aplicado a la enseñanza de segundas lenguas es el propuesto por Bachman (1990). En él se evidencian conceptos y teorías de modelos anteriores sin embargo hace una diferenciación entre las dimensiones o sub-competencias que conforman la competencia comunicativa o como él la ha denominado competencia lingüística. Ésta, según Bachman, está formada por la competencia organizativa y la competencia pragmática, y ésta a su vez está integrada por la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística.

La siguiente tabla tomada de Cantú, Flores & Roque, (2015) muestra en síntesis diferentes enfoques y modelos de las dimensiones de la competencia comunicativa.

Dimensiones de la competencia	Implica	Requiere el conocimiento de...
<b>Competencia lingüística</b>	Es el conocimiento (tácito y adquirido) que poseemos sobre la lengua que usamos, lo cual nos permite producir un número ilimitado de enunciados.	Morfología Sintaxis Gramática Fonética Fonología Semántica
<b>Competencia discursiva o textual</b>	Nos faculta para producir textos completos (cohesión) a partir del uso de las formas gramaticales y el significado de las palabras (coherencia).	Coherencia Cohesión Tipología textual
<b>Competencia sociolingüística</b>	Se refiere al uso apropiado del lenguaje en situaciones reales de comunicación; toma en cuenta los diversos contextos en que se dan los intercambios comunicativos, la situación de los participantes en la interacción, el propósito de la comunicación, las normas y convenciones que la rigen.	Uso de marcadores lingüísticos de relaciones sociales (tú-usted), expresiones de sabiduría popular (refranes y modismos), normas de cortesía, diferencias de registro, dialecto, acento, variaciones lingüísticas según la edad, sexo, clases y grupo social, usos rituales, etcétera.
<b>Competencia pragmática</b>	Es el uso funcional de la lengua relacionado con el conjunto de conocimientos contextuales y culturales que debe poseer un hablante para que su comunicación sea adecuada y logre sus propósitos de comunicación: explicar, especular, rechazar, retractarse, negar, clasificar, preguntar, perdonar, felicitar, saludar, agradecer, pedir, etcétera.	Reglas normativas de la cultura (contexto). Grado de relación entre los interlocutores del acto comunicativo (distancia social). Conocimiento del tiempo y duración de las intervenciones. Lugar en que se produce el acto comunicativo.
<b>Competencia estratégica</b>	Nos ofrece las estrategias de comunicación verbal y no verbal que utilizamos para subsanar errores (o malentendidos) en la comunicación, con el fin de hacerla más efectiva.	Recursos de autoobservación, corrección, mejora, adaptación de los mensajes a la situación y a los fines comunicativos.

*Ilustración 11.* Definiciones de las dimensiones de la competencia comunicativa.

El MCER retoma todas las teorías y aportes históricos en torno a la competencia comunicativa y sus dimensiones, adoptando su propio modelo en base a una síntesis conceptual de múltiples autores. Este habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

## DISTRIBUCION DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA – MCER

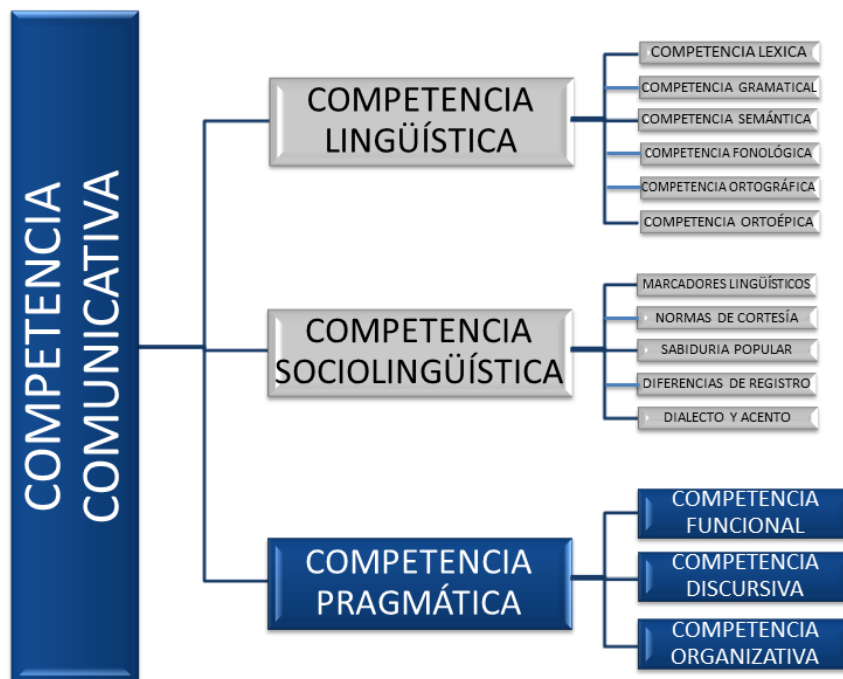


Ilustración 12. Esquema competencia comunicativa MCER

El sistema educativo colombiano adopta a través del MEN en convenio con el British Council la clasificación del MCER y define a través de la guía 22 los estándares Básicos de competencias en lenguas extranjeras para inglés. En este documento oficial se adopta dicha clasificación y se definen los criterios para la adquisición de una segunda lengua en todos los niveles de formación. Así mismo se definen los niveles de dominio de la competencia comunicativa por cada grado, en función de las cuatro habilidades lingüísticas que son: leer, escribir, hablar y escuchar. (Reading, writing, speaking and listening).

### 2.2.2.1.1 Competencia lingüística.

la competencia lingüística al igual que la comunicativa ha sido objeto de numerosas definiciones teóricas y conceptuales, sin embargo estando este proyecto investigativo sustentado sobre el modelo adoptado por el ministerio de educación colombiano y este a su vez usando

como referencia el Marco Común Europeo de Referencias (MCER) abordaremos la conceptualización definida por estos organismos.

El MEN (2006) en la guía N° 22, dice que se refiere al “conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras”. (p. 11). Así mismo este documento sugiere que esta competencia no solo abarca el conocimiento y manejo teórico de la gramática, la estructura o significado del texto, también le atribuye su aplicación en diferentes situaciones tales como la aparición de nuevas formas de comunicación o la asociación de formas verbales ya conocidas para formar nuevas. Esto demuestra la integración que guardan las tres sub-competencias de la competencia comunicativa: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática, puesto que en cada definición se pueden encontrar argumentos que las relacionan la una con la otra., por tanto al trabajar, medir o evaluar directamente una de ellas implícitamente también se mide algún o algunos aspectos de las otras.

El MCER (2002) por su parte da una definición más completa de la competencia lingüística afirmando que esta:

Incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente, que aquí se contempla desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa que posee un individuo concreto, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que

se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). (p. 13)

#### *2.2.2.1.2 Competencia sociolingüística.*

Se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Por ejemplo, se emplea para manejar normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales. (MEN, 2002, p. 12)

Estas competencias abarcan, en un sentido muy amplio el contexto social y cultural del uso de la lengua y sus diferentes variaciones, que se reflejan en dichos populares, acentos y ritmos del habla, diferencias de registro y acento.

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia. (MCER, 202, p. 14)

#### *2.2.2.1.3 Competencia pragmática.*

Se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende, en primer lugar, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. En segundo lugar, implica una competencia

funcional para conocer, tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales (MEN, 2006, p.12).

La anterior definición sobre competencia pragmática configura una síntesis del concepto, apropiada para el sustento teórico adoptado por el sistema educativo colombiano, sin embargo esta competencia reviste una mayor amplitud conceptual. Encontrando en autores como Bachman un referente importante.

Bachman (1990), eleva esta competencia junto con la organizativa como las dos dimensiones en las que se divide la competencia comunicativa a la que este denomina competencia lingüística, y la divide en competencia ilocutiva y la competencia lingüística. Este modelo (Bachman, 1990), difiere en aspectos estructurales con modelos anteriores, (Hymes 1972, Canale & Swain 1980, Canale 1983, Van Ek 1986), los cuales no hacen referencia directa a la competencia pragmática, sin embargo la contemplan como parte integral de la competencia comunicativa.

La competencia pragmática según el MCER se divide en competencia funcional, competencia discursiva y competencia organizativa. Las cuales en síntesis tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. Estas en conjunto tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. (MCER, 2002, p. 14).

Sin embargo y a pesar de estar referenciadas en el MCER el cual sirve de bases para la aplicación del modelo de enseñanza en Colombia, este reduce dicha clasificación a dos dimensiones de la competencia pragmática, que son la competencia funcional y la competencia discursiva. La competencia organizativa referente a la forma en como los mensajes en un

proceso comunicativo se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (MCER, 2002, p. 120), se puede integrar como parte inherente al componente discursivo, el cual de acuerdo al MCER (2002) son los conocimientos o capacidades que el alumno posee para organizar, estructurar y organizar los mensajes dentro de un proceso comunicativo.

De hecho en los lineamientos emanados del ministerio para orientar la enseñanza del inglés en las escuelas públicas del país (guía 22, Orientaciones y Principios Pedagógicos, Currículo sugerido, DBA, entre otros) no se hace mención directa a la dimensión organizativa, esta como se ha mencionado anteriormente se encuentra inmersa en las dos sub-competencias que componen la competencia pragmática: la funcional y la discursiva, más específicamente en esta última. Por tal razón el presente proyecto y sus alcances investigativos se han limitado a medir y evaluar las dos dimensiones de la competencia pragmática. La funcional y la discursiva.

#### *2.2.2.1.4 Competencia discursiva.*

De acuerdo con el MCER (2012) esta dimensión de la competencia pragmática se refiere a la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de:

- Los temas y las perspectivas.
- Que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas.
- La secuencia «natural»; por ejemplo, temporal:
- Relaciones de causa y efecto.
- La capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de:
  - La organización temática.
  - La coherencia y la cohesión.

- La ordenación lógica.
- El estilo y el registro.
- La eficacia retórica.
- El principio de cooperación (Grice, 1975):
  - La calidad (intente que su intervención sea verdadera).
  - La cantidad (procure que su intervención sea tan informativa como haga falta, pero no más).
  - La relación (no diga lo que no sea relevante).
  - El modo (sea breve y ordenado; evite la oscuridad y la ambigüedad)».
- La organización del texto: conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión relativas a, por ejemplo:
  - Cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.).
  - Cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.
  - Cómo se desarrolla una argumentación (en el mundo del Derecho, en debates, etc.).
  - Cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.).

#### *2.2.2.1.5 Competencia funcional.*

Este componente supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos. La competencia en la conversación no es sólo cuestión de saber qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones (microfunciones) concretas (MCER, 2012, p. 122)

Esta competencia de acuerdo al MCER (2012) se compone principalmente de tres componentes que son microfunciones, macrofunciones y esquemas de interacción.

- Las microfunciones son categorías para el uso funcional de enunciados aislados, normalmente como turnos de palabra de una interacción. Las microfunciones se clasifican por categorías con cierto detalle en el capítulo 5 de Threshold Level 1990, de la siguiente forma:

- Ofrecer y buscar información factual:

- Identificar.
- Presentar un informe.
- Corregir.
- Preguntar.
- Responder.
- Expresar y descubrir actitudes:

- Factual (acuerdo/desacuerdo).
- Conocimiento (conocimiento/ignorancia, recuerdo/olvido, duda/certeza).
- Modalidad (obligaciones, necesidad, capacidad, permiso).
- Volición (carencias, deseos, intenciones, preferencias).
- Emociones (placer/desagrado, lo que gusta/no gusta, satisfacción, interés, sorpresa,
- esperanza, desilusión, miedo, preocupación, gratitud).
- Moral (disculpas, aprobación, arrepentimiento, lástima).

- Persuasión:

- Sugerencias, demandas, avisos, consejos, ánimos, petición de ayuda, invitaciones, ofrecimientos.

- Vida social:
  - Atraer la atención, tratamiento a los demás, saludos, presentaciones, brindis, despedidas.
    - Estructuración del discurso:
    - Corrección de la comunicación:
  - Las macrofunciones son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones; por ejemplo:
    - Descripción.
    - Narración.
    - Comentario.
    - Exposición.
    - Exégesis.
    - Explicación.
    - Demostración.
    - Instrucción.
    - Argumentación.
    - Persuasión.
    - Etcétera.
  - Esquemas de interacción
    - La competencia funcional también comprende el conocimiento de los esquemas (modelos de interacción social) que subyacen tras la comunicación, como, por ejemplo, los modelos de intercambio verbal y la capacidad de

utilizarlos. Las actividades comunicativas interactivas presentadas suponen secuencias estructuradas de acciones realizadas por las partes en turnos de palabra. Básicamente, forman pares, como, por ejemplo, los siguientes:

- Pregunta: respuesta
  - Afirmación: acuerdo/desacuerdo.
  - Petición/ofrecimiento/disculpa: aceptación/no aceptación.
  - Saludo/brindis: respuesta.

Estas dimensiones de la competencia pragmática (la discursiva y la funcional) han sido ampliamente definidas de acuerdo a la información extraída del MCER (2012), en tanto que son directamente estas dimensiones las trabajadas en la fase de implementación. Así mismo se esbozan en sus contenidos algunos de los criterios tenidos en cuenta al momento de evaluar la efectividad de la estrategia de enseñanza de la competencia pragmática en Inglés.

### **2.2.3 Desempeño.**

Se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer. (Tobón, 2006. p. 5)

Sin embargo y además de esta definición existen varios conceptos asociados estrechamente al factor desempeño. Si lo miramos desde la perspectiva académica y desde el aprendizaje de idiomas, y de acuerdo con el MCER (2002)

Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. En lo que se refiere al uso y al aprendizaje de lenguas, los conocimientos que entran en juego no están relacionados directa y exclusivamente con la lengua y la cultura. El conocimiento académico en un campo educativo de tipo científico o técnico, y los conocimientos

académico o empírico en un campo profesional desempeñan evidentemente un papel importante en la recepción y comprensión de textos que están escritos en una lengua extranjera relacionada con esos campos. (p. 11)

### **3. Metodología**

El propósito de esta investigación, se centra en medir los niveles de desempeño y apropiación de la competencia pragmática en inglés, antes y después de la aplicación de la estrategia de aprendizaje, y determinar su grado de efectividad. Para ello se expone una muestra seleccionada a una serie de estímulos de aprendizaje generados a partir del uso sistemático de recursos digitales de aprendizaje, donde se logre determinar los niveles de desempeño de cada estudiante en relación a unas escalas de medición definidas para su clasificación.

El presente estudio se ampara metodológicamente en la investigación cuantitativa con un diseño cuasi experimental, con grupo control y experimental. Contempla la intervención controlada de una muestra de 43 estudiantes de grado decimo de la institución educativa Santa Isabel.

El capítulo incluye un soporte teórico del diseño de la investigación acercando la investigación cuantitativa a los propósitos del estudio. Así mismo se definen nominalmente la pregunta de investigación así como su pertinencia y relación con el problema, el objeto del estudio y las hipótesis. Se aborda también en detalle la muestra seleccionada, sus características sociodemográficas y los procedimientos experimentales que se aplican como parte de un diseño investigativo cuasi experimental. Finalmente se mencionan las fases de la investigación, los procedimientos e instrumentos contemplados para la recolección de datos, los procedimientos estadísticos para analizarlos y se definen los criterios pertinentes para determinar la validez y confiabilidad del estudio bajo una descripción objetiva de los fenómenos que se pretender medir.

### **3.1 Enfoque y Tipo de Investigación**

Es evidente el creciente interés de investigadores en combinar diseños y métodos investigativos que abarquen un espectro más amplio de los objetos de investigación, y de darle un merecido sustento epistemológico a los estudios cuantitativos, esbozando la complementariedad científica que estos le pueden aportar a los desafíos de conocimiento que van surgiendo dentro del complejo universo de la ciencia social y en especial de la educación. Bisquerra (1989) al respecto de nuevos enfoques y paradigmas afirma:

Se asume la posibilidad de llegar a una síntesis dialéctica entre métodos cuantitativos y cualitativos considerándolos no como opuestos sino complementarios. Propugna la necesidad de no limitarse a explicar y comprender el fenómeno educativo, sino que además debe introducir cambios encaminados a mejorar el sistema. Centra su objetivo en la aplicación de los conocimientos para transformar la realidad. (p. 52)

Es claro entonces bajo esta perspectiva sustentar el interés de este estudio en no solo contemplar la problemática comunicativa y competitiva que representa los bajos niveles en inglés, sino en experimentar a través de una estrategia de mejoramiento y validar objetivamente esa estrategia, en tanto que la investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible. Los fenómenos que se observan y/o miden no deben ser afectados por el investigador. Unrau, Grinnell y Williams, (2005) al respecto argumentan que se debe evitar en lo posible que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados del estudio o interfieran en los procesos y que tampoco sean alterados por las tendencias de otros

Esto supone que este estudio se contempla como parte del enfoque investigativo, el principio causa-efecto. Bajo este principio se analiza el impacto del uso de una estrategia de

aprendizaje de base tecnológica en una competencia específica de los estudiantes, llevándose a cabo las pruebas pertinentes el análisis de los resultados y finalmente se planteará un reporte final partiendo de esos resultados. Al final, con los estudios cuantitativos se intenta explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la construcción y demostración de teorías (que explican y predicen). (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.6)

Bajo este panorama la medición de los niveles de apropiación de una competencia específica del inglés (competencia pragmática) en un número determinado de individuos (estudiantes), y bajo la intervención regulada (estrategia de aprendizaje) de sus procesos de aprendizaje de dicha competencia en un periodo de tiempo determinado y con unos recursos específicos (recursos digitales y audiovisuales), enmarcan los lineamientos precisos para desarrollar un estudio cuantitativo en relación a objeto de estudio, variables, población, experimentación e hipótesis.

En otros términos:

La investigación cuantitativa nos ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, nos otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo y las magnitudes de éstos. Asimismo, nos brinda una gran posibilidad de réplica y un enfoque sobre puntos específicos de tales fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares. (Hernández, et al, 2010, p. 16)

Ahora bien el estudio empírico cuantitativo implica desarrollar una o varias situaciones experimentales que se enmarquen para el propósito de este estudio por supuesto dentro de la investigación experimental. Una definición clásica de investigación experimental con su génesis en las ciencias naturales y aplicadas luego a las ciencias sociales y del comportamiento es la que

ocurre cuando “el investigador introduce alteraciones en una o más variables con miras a observar cambios concomitantes en una u otras. Los diseños de este tipo pueden ser pre-experimentales, experimentales puros o cuasi-experimentales” (Munevar & Quintero, 2012, p. 4).

De otro lado Restrepo, (1997) aporta solides teórica al fundamento metodológico de este proyecto investigativo al argumentar que: "La investigación pedagógica experimental ensaya y valida propuestas teóricas y diseños de estrategias de intervenciones pedagógicas para determinar su efectividad en pos del mejoramiento de la educación. Podría hablarse de investigación clásica rigurosa desde fuera y experimentación práctica o desde dentro, esto es, acompañada de comprensión hermenéutica para hacer explícito el conocimiento tácito de la práctica pedagógica efectiva". (p. 88-89).

Apoyados en la perspectiva de Restrepo el presente estudio se enmarca explícitamente dentro de una investigación rigurosa y una experimentación práctica, por tanto que utiliza una estrategia de aprendizaje como medio de alterar los niveles de desempeño de un grupo de estudiantes en la apropiación de una competencia específica de dominio del idioma inglés, a través de una serie de estímulos y las posteriores mediciones cuantitativas de las respuestas de los estudiantes frente a esos estímulos, determinando a través de un análisis estadístico el nivel de favorabilidad o de des favorabilidad de la estrategia utilizada en los procesos de aprendizaje de dichos estudiantes, aportando todo este proceso conocimiento práctico en la comprensión de nuevas formas de enseñar y aprender y por ende en términos generales aportando también en un mejoramiento de la práctica pedagógica y de la educación.

Finalmente se considera apropiado el uso de un enfoque cuantitativo para esta investigación, principalmente por el propósito y la naturaleza de los datos que se esperan obtener, los cuales

serán analizados a través de un análisis estadístico inferencial que determine en términos de cuantía la clasificación y el nivel de desempeño de cada estudiante en relación a una escala de medición. Este enfoque investigativo está orientado hacia la descripción, predicción y explicación, y está dirigido hacia datos medibles u observables. Un enfoque cualitativo no resultaría adecuado en tanto que se orienta más hacia la exploración y el entendimiento de los fenómenos y su información se obtiene de la experiencia de los participantes. (Hernández, et al, 2010, p. 16)

### 3.2 Diseño Metodológico

De acuerdo a su propósito y naturaleza el diseño metodológico de este estudio es cuasi-experimental con una medición antes y después de la implementación, con grupo experimental y control. Se toman grupos intactos con características similares, de una institución educativa formados naturalmente al iniciar el año del escolar. “Los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento” (Hernández et al, 2010, p. 148).

Tabla 1. Esquema de Diseño Metodológico.

GRUPOS	MEDIDA PRE-TEST	TRATAMIENTO	MEDIDA POST-TEST
Experimental	01	X	02
Control	03	—	04

Los estudios cuasi-experimentales tienen su génesis en la experimentación, atendiendo los principios básicos de esta pero aplicado metodológicamente a la ciencia social, convirtiéndose este tipo de estudios en un medio contundente y práctico de vincular la experimentación a

campos esenciales de la educación, tales como la comprobación y la validación de nuevas formas de enseñanza. Campbell & Stanley (1973) defienden la experimentación en el campo educativo argumentando que “ es la única forma de verificar adelantos en el campo pedagógico y único método para acumular un saber al cual puedan introducirse mejoras sin correr el peligro de que se descarten caprichosamente los conocimientos ya adquiridos a cambio de novedades de inferior calidad”. (Campbell & Stanley, 1973, p.11)

Es importante resaltar en este sentido y bajo la orientación de Campbell y Stanley que la estrategia de enseñanza que utiliza el proyecto investigativo como variable independiente no pretende sustituir mecanismos institucionales de enseñanza, ni alterar procedimientos habituales de trabajo curricular del área de inglés, lo cual dentro del mismo lenguaje de Campbell y Stanley hace parte de la inflexibilidad del ambiente, dicha inflexibilidad para este proyecto investigativo en particular carece de control sobre ciertos aspectos del contexto de investigación, en especial aspectos de validez interna como la historia o el nivel de maduración (Campbell y Stanley, 1973).

Lo que si pretende es mediante una comprobación objetiva que ofrecen los estudios cuasi-experimentales verificar la incidencia o no del uso de recursos digitales de enseñanza en el desempeño de los estudiantes en un área y competencia específica del idioma inglés, logrando con esto aportar en la construcción de nuevas y eficientes formas de enseñanza que posteriormente puedan ser introducidas en las estructuras curriculares de las instituciones que compartan problemáticas y condiciones similares a las de la institución educativa Santa Isabel, aportando esto a su vez solidez en aspectos de validación externa del proyecto. Hernández (2010) al respecto afirma que “en una investigación cuantitativa se pretende generalizar los

resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (universo o población). También se busca que los estudios efectuados puedan replicarse”. (p.6)

Por ende y no menos importante que lo anterior se define el nivel del control del investigador sobre la situación estudiada, lo que Campbell y Stanley (1973) han llamado “inflexibilidad del ambiente”. Si bien es cierto que a mayor nivel de inflexibilidad es mayor el nivel de complejidad para estudiar los fenómenos por cuanto el investigador carece de dominio sobre la situación estudiada, para este caso se ha partido del hecho de tener control sobre algunas variables que intervienen en el estudio, tales como tiempo de implementación, intensidad de trabajo, calidad del material a utilizar, método de aplicación, contenidos, entre otros.

Se enmarca entonces este estudio en un cuasi-experimento en tanto que se plasma claramente como forma natural de experimento la necesidad de medir la incidencia de variables sobre otras. En este caso de medir la incidencia de una estrategia de enseñanza basada en el uso de recursos digitales de enseñanza (variable independiente) sobre el desempeño de los estudiantes en la competencia pragmática del inglés (variable dependiente), en temas, contenidos y competencias propios de un nivel académico específico (grado 10°). Todo esto nos lleva a utilizar como mecanismo de medición una prueba antes (pre-test) que sirva de medición inicial y una prueba después (pos-test) que determine el grado de incidencia de la estrategia implementada. Utilizando grupo control y grupo experimental durante un periodo de tiempo determinado.

Se busca entonces garantizar mediante el diseño metodológico que la aplicación de X tenga incidencias en los resultados del experimento (sean favorables o no a la estrategia), los efectos son producto de la aplicación de un producto experimental X, mas no de la combinación de factores como maduración y selección, es decir que la incidencia o no de la estrategia se verá

gracias a la exposición de un grupo experimental a una estrategia alterna de aprendizaje que será validada con las mediciones en un grupo control que carece de dicho producto experimental.

Cuanto más similares sean en su reclutamiento el grupo experimental y el de control y más se confirme esa similitud por los puntajes del pre-test, más eficaz resulta ese control. (Campbell y Stanley, 1973, 94)

### **3.2.1 Población y muestra.**

#### **3.2.1.1 Población.**

Una vez que se ha definido cuál será la unidad de análisis, se procede a delimitar la población que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados (Hernández, et al., 2010, p. 174). Así, una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones. Selltiz (1998) (citado por Hernández, et al, 2010, p.174).

Briones (2002) afirma que la población es entendida como el conjunto de unidades que componen el colectivo en el cual se estudiará el fenómeno expuesto en el proyecto de investigación (p. 57). Para este proyecto investigativo, esta se compone de los estudiantes de la básica secundaria y media académica de una institución educativa rural ubicada en el corregimiento de Santa Isabel, puesto que el presente estudio aborda específicamente la falta de competencias comunicativas desarrolladas a lo largo del proceso educativo que inicia desde los niveles preescolares, pero que por diseño, aplicación curricular y contexto, ha sido delimitada la población a los estudiantes de secundaria, en tanto que es en este nivel de formación que se aborda la enseñanza del idioma inglés con una mayor rigurosidad y regularidad.

La población la comprenden 181 estudiantes de la básica secundaria y 75 estudiantes de la media académica para un total de 256 estudiantes, en su mayoría de estratos 0 y 1. El 70 % de la

población reside en este corregimiento, ubicado al suroccidente del municipio de Montería, a 45 kilómetros de la capital del departamento de Córdoba, por la vía que de Montería conduce a Tierralta y es considerado en condiciones de difícil acceso. El 25 % reside en caseríos cercanos como Florida, Nuevo Paraíso y Palmito Picao y un 5 % de la población estudiantil reside en fincas de la zona, algunos en la margen izquierda del río Sinú.

Esta población cuenta con más de 2000 familias distribuidas en el corregimiento y sus alrededores, esta zona es de influencia ganadera y agrícola, sin embargo el total de la población pertenece al estrato 1 y sus principales actividades son el jornaleo, la agricultura y ganadería y el trabajo informal. La alfabetización de la comunidad de los padres de familia es poca y el nivel de deserción escolar para el año 2016 fue del 8 %. Algo muy frecuente en la zona dado las condiciones laborales y migratorias de las familias.

### **3.2.1.2 Muestra.**

Para el proceso cuantitativo la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, éste deberá ser representativo de dicha población (Hernández, et al, 2010, p. 173)

Para la selección de la muestra se determinó que el grado 10° cumplía con el mayor grado posible de representatividad de la población, esto es entendido como el grado en el cual la muestra reproduce las características de la población de la cual proviene. (Briones, 2002, 57). Esto debido que están conformados dos grupos naturalmente desde el inicio del año escolar (10° 1 y 10° 2), son grupos similares en términos de cantidad, rendimiento y proceso de formación, además que fue después de grado 11° el grado que menor deserción presentó el año anterior, hecho que minimizó el riesgo de reducir la mortalidad experimental (Campbell y Stanley, 1973) durante la fase de implementación.

Además de esto este grupo ya se ha expuesto en tiempo y trabajo a un proceso de formación de la competencia a medir, lo cual aumentara la validez interna de la investigación en materia de maduración e historia (Campbell y Stanley, 1973). Esto en otras palabras significa que ya existe un proceso que facilita la implementación de un trabajo autónomo como lo requiere la estrategia a implementar, además que como ya se mencionó son grupos intactos que se han formado naturalmente y no al azar (Hernández, 1998), además de acomodarse esta situación al diseño metodológico de un pre-test y pos-test con grupo control y experimental, lo que supone una muestra no probabilística la cual está compuesta por unidades de una población, que no han sido seleccionadas al azar. (Briones, 2002, 61).

Otro valor importante en la selección de la muestra tiene que ver con factores que intervienen en la validez tanto interna como externa, más específicamente la maduración (Campbell y Stanley, 1973). La cual se refiere a procesos internos de los participantes, que operan como resultado del mero paso del tiempo (Campbell y Stanley, 1973,17), en este sentido tanto el grupo experimental como el grupo control han sido formados en la institución desde los primeros niveles de enseñanza lo que determina una estandarización inicial en los procesos académicos de las unidades muestrales, si bien no todos adquieren de la misma manera ni en la misma calidad las competencias comunicativas de una segunda lengua, se garantiza con esto que al momento de iniciar el estudio han recibido la misma formación.

La siguiente tabla muestra las especificaciones de la Muestra.

*Tabla 2.* Caracterización de los grupos de muestreo (Control y Experimental) Variables.

<b>CRITERIO</b>	<b>GRUPO A (10° 2) EXPERIMENTAL</b>	<b>GRUPO B (10° 1) CONTROL</b>
<b>TOTAL ESTUDIANTES</b>	22	21
<b>HOMBRES</b>	12	11

MUJERES	10	10
EDAD PROMEDIO	15,75	15,3
ESTRATO	1	1
REPITENTES	2	2
UNIDADES MUESTRALES	22	21

### ***3.2.1.3 Variable independiente.***

Desarrollo de una estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en el uso de recursos educativos digitales y audiovisuales.

### ***3.2.1.4 Variable dependiente.***

Desempeño de la competencia pragmática en inglés de los estudiantes de grado 10°.

Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente.

VARIABLE DEPENDIENTE	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	INDICADOR	ÍNDICE	VALOR														
<b>Desempeño en la competencia pragmática en inglés.</b>	Corresponde “al uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende, en primer lugar, una competencia que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. Implica una competencia funcional para conocer, tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales, y una discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales.” (MEN, 2006, p.12).	- Competencia funcional Se refiere a la capacidad para lograr los propósitos de comunicación en una lengua.	- Microfunciones: categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves)  - Macrofunciones: categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones.  - Esquemas de interacción: conocimiento de los esquemas (modelos de interacción social) que subyacen tras la comunicación, como, por ejemplo, los modelos de intercambio verbal y la capacidad de utilizarlos.	% de estudiantes /nivel de dominio de la competencia y sus dimensiones	<table border="1"> <thead> <tr> <th>NIVEL</th> <th>SUBNIVEL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A-</td> <td>A-</td> </tr> <tr> <td>A1</td> <td>A1.1 A1.2</td> </tr> <tr> <td>A2</td> <td>A2.1 A2.2</td> </tr> <tr> <td>B1</td> <td>B1.1 B1.2</td> </tr> <tr> <td>B2</td> <td>B2.1 B2.2</td> </tr> <tr> <td>B+</td> <td>B+</td> </tr> </tbody> </table>	NIVEL	SUBNIVEL	A-	A-	A1	A1.1 A1.2	A2	A2.1 A2.2	B1	B1.1 B1.2	B2	B2.1 B2.2	B+	B+
		NIVEL	SUBNIVEL																
A-	A-																		
A1	A1.1 A1.2																		
A2	A2.1 A2.2																		
B1	B1.1 B1.2																		
B2	B2.1 B2.2																		
B+	B+																		
- Competencia Discursiva Se refiere a la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua.	- Los temas y las perspectivas - La secuencia natural de las oraciones - Relaciones de causa-efecto (o viceversa) - Capacidad de estructurar y controlar el discurso - Principio de cooperación (Grice, 1975). (Calidad, cantidad, relevancia y modo). - Organización del texto (competencia organizativa)																		

### **3.2.2 Hipótesis.**

A partir de la necesidad planteada en la pregunta de investigación de verificar y validar la efectividad del uso de recursos digitales y audiovisuales de enseñanza en el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes en la competencia pragmática en inglés surgen las siguientes hipótesis:

#### ***3.2.2.1 Hipótesis de investigación.***

Hi. El desempeño en la competencia pragmática en inglés de los estudiantes de grado 10° de una institución educativa rural del municipio de Montería, es mejorado gracias a la implementación de una estrategia de enseñanza basada en el uso sistemático y orientado de recursos digitales y audiovisuales.

#### ***3.2.2.2 Hipótesis nula***

Ha. El desempeño en la competencia pragmática en inglés de los estudiantes de grado 10° de una institución educativa rural del municipio de Montería, no son mejoradas gracias a la implementación de una estrategia de enseñanza basada en el uso sistemático y orientado de recursos digitales y audiovisuales.

#### ***3.2.2.3 Hipótesis estadísticas.***

##### ***3.2.2.3.1 Hipótesis inter-grupos para muestras independientes – pos-test.***

Ho. El grupo experimental demostró mejores índices de desempeño en la competencia pragmática en el pos-test que el grupo control.

Ha. El grupo experimental no mostró mejores índices de desempeño en la competencia pragmática en el pos-test que el grupo control

#### 3.2.2.3.2 *Hipótesis intra-grupos para muestras relacionadas.*

Ho. El grupo experimental demostró una diferencia significativa en los índices de desempeño de la competencia pragmática en inglés, entre la medición antes y después de la implementación de la estrategia, en relación con el grupo control quien no mostró una diferencia significativa en las mismas mediciones.

Ha. Ninguno de los dos grupos ni el experimental, ni el control, mostraron diferencias significativas en los índices de desempeño de la competencia pragmática en inglés, entre la medición antes y después de la implementación de la estrategia.

### **3.2.3 Fases o etapas de la investigación.**

En síntesis, se trata entonces de un estudio que mide la incidencia de un conjunto de herramientas digitales de enseñanza en los niveles de desempeño de los estudiantes en una competencia específica del aprendizaje del idioma inglés. Estas herramientas y/o contenidos son propiamente videos, aplicaciones y otros contenidos digitales y audiovisuales previamente clasificados, analizados, algunos producidos por el investigador y otros contruidos por los mismos estudiantes, de tal manera que cumplan algunos requerimientos técnicos y pedagógicos tales como que tenga un componente de interacción, ser autodidacta, incluir material audiovisual, enfatizar en la competencia pragmática, estar alineado con los contenidos temáticos del grado y los estándares de competencias del MEN, incluir mecanismos de autoevaluación y ocupar un tiempo de trabajo específico con el estudiante.

Estos contenidos antes de pasar a la fase experimental deberán ser avalados previamente por el investigador a fin de validar que se cumplan estas especificaciones. Se aplicados a un grupo experimental de 22 estudiantes de grado 10° grupo 2, durante un periodo de 6 semanas, con una intensidad horaria de 4 horas de trabajo semanales, completando así un total de 24 horas

de exposición a la estrategia de enseñanza experimental. Tiempo que ha sido tomado de las directrices del ministerio emanadas en los DBA (Derechos básicos de Aprendizaje) como suficiente para desarrollar las competencias y conocimientos necesario en un módulo de aprendizaje, el cual será tomado del plan curricular de grado 10° de la institución, dichos módulos de aprendizaje comprenden temáticas y competencias propias del nivel de formación.

La medición pre-test se hará con un instrumento basado en un módulo de aprendizaje correspondiente al primer periodo académico de 2017 denominado “*Democracy and Peace: Duties*” el cual ya ha sido materializado bajo la metodología tradicional de la escuela. La medición pos-test se hará después de implementada la estrategia al grupo experimental durante las seis semanas, con un instrumento basado en un módulo de aprendizaje correspondiente al segundo periodo académico denominado “*Health: Cultural And Social Practices*”. Ambos instrumentos medirán el nivel de desempeño de la competencia pragmática, y se basarán en los estándares básicos de competencias sugeridos en la guía 32 del MEN en el nivel y grado correspondiente a la muestra seleccionada.

Se contemplan de esta forma tres momentos o fases de esta investigación: un momento inicial de preparación, un segundo momento de implementación y un momento final de análisis y sistematización.

### ***3.2.3.1 Fase 1. Planeación***

En la primera fase se construyeron las bases del diseño y propuesta de la investigación, mediante un acercamiento con la problemática, gracias a que el investigador labora en la institución donde se encuentra la población objeto de estudio. Así mismo se elaboraron los informes necesarios y se preparó la propuesta inicial de investigación.

Tabla 4. Fase 1 de la investigación.

PERIODO	ACTIVIDADES	TÉCNICAS
I SEMESTRE AÑO 2016	- Identificación de la problemática	- Reuniones de docentes análisis de periodo
	- Desarrollo de la propuesta investigativa	- Elaboración de informes
	- Selección de muestra	- Consulta de resultados y análisis
	- Preparación de materiales	- Acercamientos a la población
	- Desarrollo de anteproyecto	- Desarrollo de pruebas
	- Construcción de la propuesta investigativa	

### 3.2.3.2 Fase 2 implementación

La fase de implementación se llevó a cabo durante el primer periodo del año 2017 con una duración de seis semanas comprendidas entre el 27 de Marzo y el 5 de Mayo.

En esta fase se desarrolló el módulo de trabajo correspondiente al segundo período académico (*Health: Cultural And Social Practices*) por el grupo control (10° 1) con la docente de inglés bajo el mismo proceso pedagógico del primero, en cambio el grupo experimental (10° 2) desarrolló el mismo módulo de trabajo bajo la estrategia de aprendizaje basada en el uso de recursos digitales y audiovisuales, con la orientación de la docente de inglés y el acompañamiento del investigador quien a su vez organizaba y orientaba el uso y aplicación de los contenidos. Todo el proceso tuvo una duración de seis (6) semanas y ambos grupos tuvieron las mismas 4 horas de trabajo semanales.

Tabla 5. Fase 2 de la investigación.

PERIODO	ACTIVIDADES	TÉCNICAS
	- Diseño de instrumentos	- Trabajo grupal
	- Diseño y construcción de contenidos	- Seguimiento a las actividades
	- Ejecución de la implementación	- Sistematización de las actividades
		- Ambiente participativo de aprendizaje

I SEMESTRE AÑO 2017

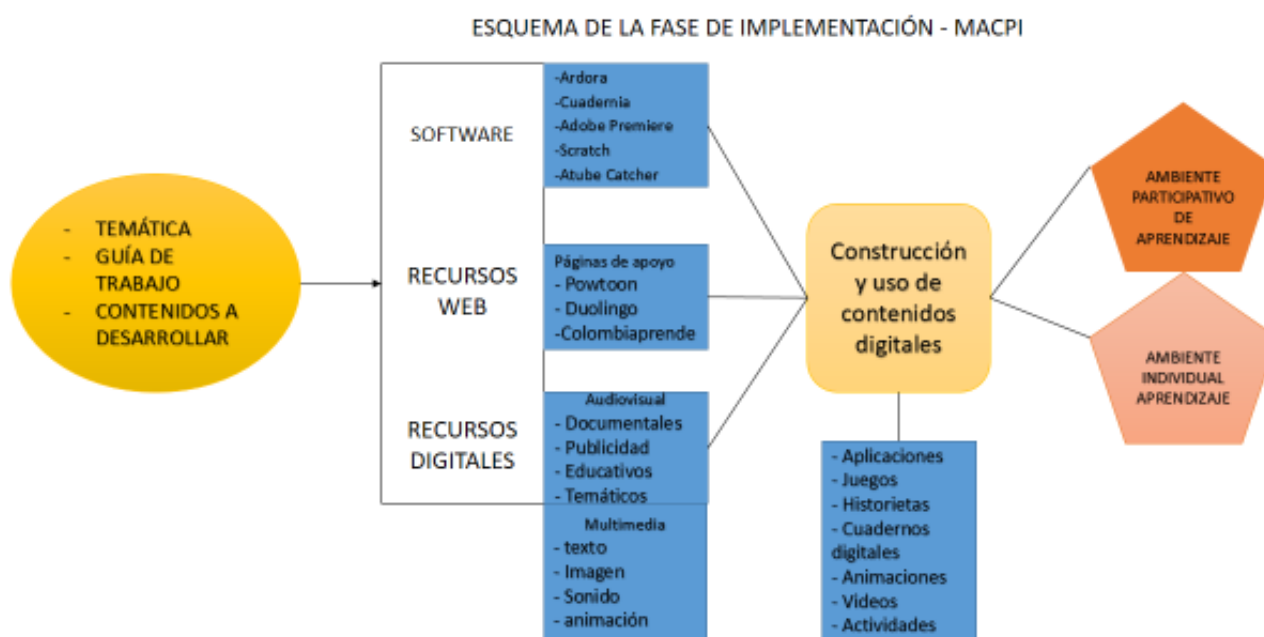


Ilustración 13. Esquema de la fase de implementación

### 3.2.3.3 Fase 3. *Recolección, sistematización y Análisis de información.*

Finalmente la fase de análisis y sistematización concluye con la sistematización de los resultados, su respectivo análisis estadístico y la elaboración del informe final.

Tabla 6. Fase 3 de la investigación.

PERIODO	ACTIVIDADES	TÉCNICAS
II SEMESTRE AÑO 2017	- Sistematización de la información	- Tabla de registro individual
	- Análisis estadístico	- Tabla de registro general
	- Elaboración del informe final	- Matriz general de resultados
		- Software de análisis SPSS
		- Técnicas de análisis estadísticos (Shapiro Wilk, prueba t-student, Prueba de Levene.)
		- Análisis comparativo inferencial
		- Análisis gráfico descriptivo

### 3.2.4 Instrumentos.

#### 3.2.4.1 *Diseño del pre-test y del pos-test.*

El diseño y elaboración de los instrumento de medición antes y después de la implementación de la estrategia se hizo bajo criterios teóricos y conceptuales idénticos, buscando una mayor efectividad en las mediciones y resultados de los mismos. Ambos constan de 25 ítemes. La diferencia sustancial radica en la temática tratada. El primero (Pre-test) se elaboró en base a un módulo de trabajo referente al primer periodo académico del esquema curricular del área de inglés (*Democracy and Peace: Duties*). El cuál al momento de la aplicación de ese instrumento inicial ya había sido trabajo en el marco del desarrollo de las clases normales de inglés y bajo la orientación de la docente de inglés.

**META**

Impulsar el uso de prácticas éticas y de convivencia ciudadana (ej. No respeta la fila, plagio) en el entorno escolar.  
Promote ethical behaviors regarding citizenship and living together (e.g. cutting in line, plagiarism) competences in school.

FUNCIONES DE LENGUA SUGERIDAS	OBJETIVOS SUGERIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir actividades sociales locales.</li> <li>• Solicitar información sobre prácticas sociales y actividades.</li> <li>• Expresar acuerdos y desacuerdos.</li> <li>• Justificar puntos de vista</li> <li>• Expresar condiciones.</li> <li>• Reportar ideas presentadas sobre el punto de vista discutido.</li> <li>• Solicitar aclaración sobre información presentada por pares.</li> <li>• Sustentar opiniones con argumentos válidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir información central de textos orales relacionados con temas académicos de interés.</li> <li>• Identificar información general y específica en textos narrativos y descriptivos orales y escritos relacionados con temas académicos de interés.</li> <li>• Elaborar un texto escrito de recomendaciones sobre temas académicos de interés.</li> <li>• Hacer una exposición oral sobre temas académicos de interés.</li> <li>• Intercambiar opiniones en una mesa redonda sobre temas académicos de interés.</li> </ul>

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS CORRESPONDIENTES	NIVEL MCER A2.1 GUÍA 22: PP. 20 - 21
Escucha	2, 5, 6, 7 y 9
Lectura	3, 6, 7 y 10
Escritura	1, 2 y 6
Monólogo	2, 3, 5 y 6
Conversación	2, 3, 4 y 6

Ilustración 14. Módulo de trabajo Parte 1 - Pre-test. Currículo sugerido para inglés. (MEN, 2016)

CONTENIDOS SUGERIDOS		
<p><b>Lexical</b> Problemas escolares y su manejo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cheating</li> <li>• Using electronic devices in class</li> <li>• Plagiarism</li> </ul> <p>Expresiones para solicitar aclaración</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Could you expand a little bit on what you said about ...?</li> <li>• Could you be more specific about...?</li> <li>• Something else I'd like to know is...</li> <li>• If I have understood you correctly, your point is that...</li> <li>• I didn't understand what you said about...</li> <li>• I'm sorry; could you repeat what you said about ...?</li> <li>• Sorry, but I'm not quite clear about...</li> </ul>	<p>Expresiones para realizar una presentación oral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Today, we would like to present...</li> <li>• Good afternoon, our purpose today is...</li> <li>• My group members are... and I am...</li> </ul> <p>Expresiones de causa y efecto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Because of...then</li> <li>• In spite of, it was...</li> <li>• Therefore, because of A, B happened.</li> </ul> <p>Expresiones para resumir ideas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• On the whole...</li> <li>• Basically he/she is saying that....</li> <li>• In this text, the author argues that....</li> <li>• To support the main claim, the author provides evidence that suggests</li> <li>• That...</li> </ul>	<p><b>Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente, pasado y futuro simple y perfecto</li> <li>• Condicionales</li> <li>• Modales</li> <li>• Estilo indirecto</li> </ul> <p><b>Pronunciación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonación</li> <li>• Acento y énfasis en palabras I am shocked to see... It is unbelievable... Absolutely amazing!</li> <li>• Reconocer énfasis en frases cortas What I hear you say My group members are</li> </ul> <p><b>Discursivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones de causa, consecuencia y contraste.</li> <li>• Marcadores orales</li> </ul> <p><b>Sociolingüístico/Intercultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto por las diferencias culturales y por los contextos situacionales, sociales, e históricos</li> <li>• Aprendizaje a través de la interacción</li> </ul>

Ilustración 15. Módulo de trabajo Parte 2 - Pre-test. Currículo sugerido para inglés. (MEN, 2016)

Y el segundo instrumento (Post-test) se elaboró con base en el módulo de trabajo referente al segundo periodo académico (*Health: Cultural And Social Practices*). El cual fue trabajado bajo la implementación de la estrategia de aprendizaje.

GRADO SUGERIDO: 10º

MÓDULO 2  
SALUD: PRÁCTICAS CULTURALES Y SOCIALES

TIEMPO SUGERIDO: 20-25 HORAS PARA  
INSTRUCCIÓN Y EVALUACIÓN  
NIVEL MCER: B1.2

**META**

Evaluar el impacto en la salud de prácticas culturales y sociales (piercings, tatuajes, deportes extremos y sedentarismo).  
Evaluate the impact of cultural and social practices (piercings, tattoos, extreme sports, and sedentarism) on health.

FUNCIONES DE LENGUA SUGERIDAS	OBJETIVOS SUGERIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar acuerdos y desacuerdos con base en razones válidas.</li> <li>• Reconocer diferentes puntos de vista.</li> <li>• Solicitar aclaración sobre información presentada por pares.</li> <li>• Expresar acuerdos y desacuerdos a través de diferentes puntos de vista.</li> <li>• Justificar el punto de vista.</li> <li>• Defender el punto de vista con argumentos válidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer información implícita en textos argumentativos orales y escritos relacionados con temas de interés.</li> <li>• Producir textos orales y escritos argumentativos sencillos sobre temas de interés.</li> <li>• Intercambiar opiniones oralmente en conversaciones espontáneas.</li> </ul>
ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS CORRESPONDIENTES	NIVEL MCER B1.1 GUÍA 22: PP.24-25
Escucha	2, 3, 7, 9 y 10
Lectura	1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8
Escritura	1, 2, 4, 5 y 7
Monólogo	2, 3, 4, 5, 6 y 8
Conversación	1, 2, 3, 4 y 6

Ilustración 16. Módulo de trabajo Parte 1 - Pos-test. Currículo sugerido para inglés. (MEN, 2016)

CONTENIDOS SUGERIDOS		
<p><b>Lexical</b></p> <p>Deportes extremos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skateboarding</li> <li>• Windsurfing</li> <li>• Parachute</li> <li>• Jetskis</li> <li>• Rock climbing</li> <li>• Motocross</li> </ul> <p>Desordenes alimenticias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anorexia</li> <li>• Bulimia</li> </ul> <p>Salud en general</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Body image</li> <li>• Nutrition</li> <li>• Symptom</li> <li>• Binge</li> <li>• Purge</li> </ul> <p>Expresiones para clarificación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• What I hear you say is....</li> <li>• If I....</li> <li>• You should have....</li> <li>• In sum,</li> </ul> <p>Expresiones para presentar un proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Today, we would like to present...</li> <li>• Good afternoon, our purpose today is....</li> <li>• My group members are... and I am...</li> </ul>	<p>Expresiones para dar opinion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I think that...</li> <li>• It is my opinion that...</li> <li>• I really believe that...</li> </ul> <p>Expresiones para describir condiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• If A..., then B....</li> <li>• Given these conditions, we will...</li> <li>• Whether or not....</li> </ul> <p>Expresiones para hablar sobre costumbres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• They normally use/ dress ...</li> <li>• They pierce their ears with spacers.</li> <li>• Some have tattoos everywhere.</li> </ul> <p>Expresiones para describir tablas o diagramas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• This diagram demonstrates a rise in illness.</li> <li>• This table shows a slight decrease in hospitalization.</li> </ul> <p>Expresiones para hablar sobre las consecuencias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• If that happened to me, I could live with it.</li> <li>• I would be scared, if I got an infection.</li> <li>• He got sick, because his pierced his ear himself.</li> </ul>	<p><b>Gramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente, pasado y futuro simple y perfecto</li> <li>• Condicionales</li> <li>• Modales</li> </ul> <p><b>Pronunciación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonación</li> <li>• Acento y énfasis en palabras</li> <li>• I am shocked to see...</li> <li>• It is unbelievable...</li> <li>• Absolutely amazing!</li> <li>• Reconocer énfasis en frases cortas</li> <li>• What I hear you say</li> <li>• My group members are</li> </ul> <p><b>Discursivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones de causa, consecuencia y contraste</li> <li>• Marcadores orales</li> </ul> <p><b>Sociolingüístico/Intercultural</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de la diversidad cultural</li> <li>• Aprendizaje a través de la interacción</li> <li>• Conocimiento del impacto de la cultura y la sociedad en la salud</li> <li>• Reflexión autocrítica</li> <li>• Habilidades para analizar, interpretar, y relacionar</li> </ul>

Ilustración 17. Módulo de trabajo Parte 2 - Pos-test. Currículo sugerido para inglés. (MEN, 2016)

Ruiz (2013) propone que las pruebas tipo test tienen por objeto hacer una estimación cuantitativa del comportamiento de una persona con respecto a un rasgo, atributo o característica, para lo cual los sujetos son expuestos a determinadas tareas con el propósito de provocar en ellos ciertas reacciones registrables.

Bajo esta apreciación se han definido los criterios conceptuales y teóricos para la elaboración de los instrumentos de medición del presente proyecto. En primera instancia se contempla la competencia pragmática y sus dos dimensiones: la discursiva y la funcional, al igual que todos los componentes que se desprenden de estas dimensiones.

#### ***3.2.4.2 Estructura de los instrumentos (pre-test y pos-test).***

En el presente test se ha tomado como base teórica para la elaboración de los ítems, el capítulo 5 del documento cervantes sobre el MCER que trata en su punto 5.2 las competencias comunicativas de la lengua, y en su subpunto 5.2.3 las competencias pragmáticas, así como el Threshold Level del concejo de Europa, los lineamientos del MEN en su cartilla de estándares y competencias Guía 22, los DBA de inglés y los lineamientos del Icfes para la aplicación y evaluación de la prueba de inglés.

Las pruebas Icfes se concentran en la medición de “competencias” y “desempeños”, y que la formulación de todas las preguntas incluidas en dicha prueba sintetizan en un postulado lo que un estudiante debería saber, saber hacer y saber ser en un contexto, escenario o situación de la vida real, da validez al uso de este tipo de pruebas como un mecanismo objetivo para medir el nivel de la competencia pragmática adquirida por los estudiantes de la muestra, en relación a un módulo de trabajo, haciendo la pertinente aclaración de que los tipos de preguntas usados por el ICFES no están diseñados para abordar una competencia o dimensión específica. En conjunto las preguntas conforman un mecanismo de medición integral de la competencia comunicativa, sin

embargo existen tendencias marcadas de algunos tipos de preguntas que favorecen una lectura objetiva de una sub-competencia específica.

Bajo esta perspectiva y la orientación del documento del Icfes (2016) (el cual se basa en los lineamientos del MCER) que organiza la prueba de Inglés en 7 partes (tipos de preguntas), de las cuales se priorizan 5 tipos de preguntas que de acuerdo a su estructura y propósito favorecen la evaluación de la competencia pragmática de acuerdo con los parámetros expuestos por el ICFES, se omiten los tipos de pregunta número 4 y 7 por abordar más específicamente los conocimientos lexicales y gramaticales del estudiante, es decir la competencia lingüística. De igual manera se hace necesario agregar un tipo de preguntas que complemente la evaluación de la competencia pragmática con tareas propias de esta, y que ofrezca la posibilidad de usar en los instrumentos preguntas que no contempla el ICFES.

La siguiente tabla muestra la cantidad y las especificaciones de las preguntas a utilizar.

Tabla 7. Tipo de preguntas Pre-test y Pos-test, ICFES 2016.

TIPO DE PREGUNTA	COMPONENTE QUE EVALÚA	DEFINICIÓN	N° DE PREGUNTAS
1	- Vocabulario -Conocimiento pragmático	En esta parte de la prueba se indaga por el conocimiento pragmático del estudiante. En particular, el estudiante debe reconocer el propósito Comunicativo de un aviso y el lugar donde este puede aparecer, según ese propósito.	4
2	- Vocabulario -Estructuras gramaticales -Expresiones lingüísticas -Conocimiento Pragmático	Esta parte evalúa el conocimiento lexical del estudiante. A partir de este conocimiento, el estudiante debe comprender una serie de descripciones con el fin de relacionarlas con una lista de palabras.	4
3	-Conversación -Conocimiento pragmático -Estructuras gramaticales -Conocimiento comunicativo	La parte 3 evalúa al estudiante en su conocimiento comunicativo. En concreto, el estudiante debe elegir la intervención más adecuada que un interlocutor 2 haría frente a lo dicho por un interlocutor 1. Lo anterior se relaciona con la pertinencia del lenguaje usado en situaciones particulares recreadas en pequeñas conversaciones.	4
4	-Aspectos gramaticales	Con base en un texto, en esta parte se evalúa del estudiante su conocimiento gramatical. Puntualmente, se trata de elegir las palabras más adecuadas para completar el texto.	0
5	-Lectura literal -Comprensión textual -Vocabulario	En esta parte de la prueba, el estudiante debe realizar un ejercicio de comprensión de lectura literal, de un texto. Este ejercicio consiste en seleccionar la paráfrasis que permite responder correctamente a cada pregunta sobre el texto	4

	-Estructuras gramaticales			
6	- Lectura inferencial -Conocimiento semántico -Estructuras gramaticales		Con base en un texto, en esta parte el estudiante debe llevar cabo un proceso de lectura inferencial. Se plantean distintas preguntas sobre la intención del autor y los aspectos generales y particulares por destacar del texto	5
7	-Gramática y vocabulario -Conocimiento semántico -Conocimiento sintáctico		A partir del texto que integra esta parte de la prueba, se evalúa del estudiante su conocimiento tanto gramatical como lexical. El ejercicio consiste en elegir las palabras más adecuadas para completar el texto.	0
8	- Gramática y vocabulario. - Conocimiento pragmático - Conversación		A partir de una información el estudiante debe organizar un discurso, organizar frases en secuencias acertadas y seleccionar las oraciones más adecuadas en situaciones comunicativas reales.	4
TOTAL				25

También se relaciona la dimensión de la competencia pragmática con la habilidad y el estándar de competencias asociado a la pregunta y se estipula el ítem que mide dicha dimensión de la competencia, haciendo la aclaración que un ítem puede de acuerdo a su estructura y propósito medir varios componentes de una dimensión, y que la estructura, cantidad y número de ítem tanto del pre-test como del pos-test son iguales, con la diferencia de referirse a un tema diferente.

Tabla 8. Relación: dimensión de la competencia con habilidad e ítem.

DIMENSIÓN	ELEMENTO DE LA DIMENSIÓN	HABILIDAD Y ESTANDAR	ITEM
DISCURSIVA	Turno de palabra	Escucha Monologo	9,10,11 y 12
	Capacidad de estructurar y controlar el discurso	Escritura Conversación	17,18,19,20,21,22, 23,24 y 25
	- Organización temática		
	- Coherencia y Cohesión		
	- Ordenación lógica		
	- Temas y perspectiva		5,8
	Eficacia retórica		25
	Organización del texto	Lectura	22, 23, 24 y 25
	Principio de cooperación	Escritura conversación	9, 10, 11 y 12, 24 y 25
	- Calidad - Relevancia		
Relaciones causa – efecto	Lectura	6, 7	
Microfunciones			
Ofrecer y buscar información factual	Escucha Lectura	1,2,3,4,14,15	
Expresar y descubrir actitudes	Conversación	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,	

<b>FUNCIONAL</b>	Esquemas de interacción	Conversación	9,10,11,12,15,16
	Vida social	Lectura	16
	Macrofunciones	Lectura	17,18,19,20,21,22, 23, 24,
	- Descripción - Narración - Comentario	Conversación	25

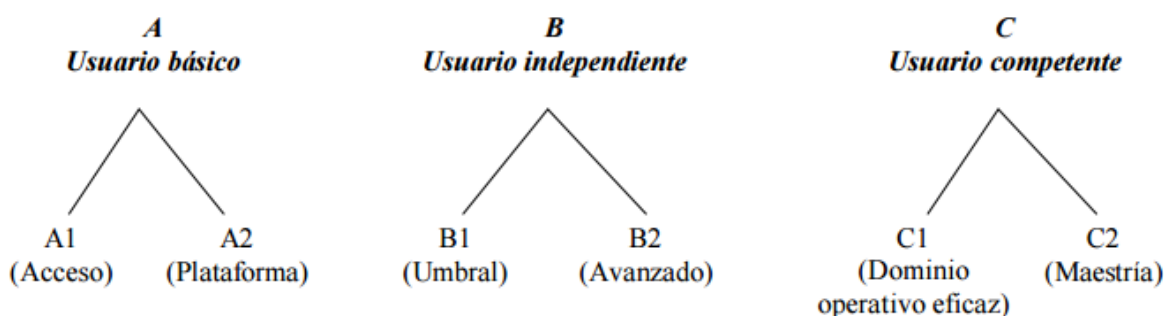
### 3.2.4.3 Niveles de referencia adoptados para la lectura y análisis del pre-test y pos-test.

Los niveles de dominio de la lengua establecidos desde el MCER para el sistema educativo colombiano (A1, A2, B1, B2, C1 Y C2) son descriptores generales y amplios que comprenden un sistema más complejo que el que se pretende medir en la prueba, sin embargo el adoptado por el Icfes (A-, A1, A2, B1 Y B+) para clasificar el resultado de la prueba, sirve de base para definir un nuevo micro modelo de un marco común de escalas de referencias para lograr clasificar acertadamente los niveles de dominio de la competencia a medir. En ese sentido se atienden los parámetros establecidos por el MCER en la elaboración de marcos de referencia, la cual se ampara en la siguiente clasificación fundamentada en un amplio consenso mundial en relación a la cantidad, calidad y naturaleza de los niveles apropiados para el aprendizaje de una lengua:

- **Acceso (Breakthrough)**, que se corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta de 1978 «*Dominio formulario*», y Trim, en la misma publicación<sup>1</sup>, «*Introdutorio*».
- **Plataforma (Waystage)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Umbral (Threshold)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Avanzado (Vantage)**, que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como «*Dominio operativo limitado*» y Trim como «*la respuesta adecuada a las situaciones normales*».
- **Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency)**, que Trim denominó «*Dominio efectivo*» y Wilkins «*Dominio operativo adecuado*», y que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
- **Maestría (Mastery)** (Trim: «*dominio extenso*»; Wilkins: «*Dominio extenso operativo*»), que se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua.

*Ilustración 18.* Clasificación de niveles de dominio de una lengua. De Europa, C. (2002).

De esta clasificación se pueden organizar diferentes mecanismos de referencias internacionales tal como lo define el Consejo de Europa con su Threshold Level, (nivel de umbral) donde se determinan niveles de medición de más de 20 idiomas en el continente europeo. Así mismo esa clasificación universal de seis niveles se discrimina para efectos de los niveles adoptados por el sistema educativo colombiano de la siguiente manera:



*Ilustración 19.* Tipo de usuario según nivel de dominio de una lengua. De Europa, C. (2002)

Con base en estas representaciones consolidadas de clasificación de los niveles en que un usuario podría ubicarse de acuerdo a su dominio y/o desempeño de una lengua, se ha elaborado un marco de referencia siguiendo los anteriores parámetros y orientaciones a fin de clasificar los estudiantes del grupo control y experimental de acuerdo a su desempeño en la medición antes (pre-test) como en la medición después (pos-test). Este marco de clasificación consta de 6 niveles y 10 subniveles, buscando con esto darle mayor margen de clasificación a los resultados.

De igual forma y atendiendo los principios estadísticos de medición usados por el Icfes, en los que básicamente se maneja un nivel de complejidad de ítem con base en los supuestos de que cada tipo de pregunta determina mayormente en nivel de dominio de un individuo en relación a las respuestas obtenidas de la medición y lo ubica en un nivel de desempeño específico. Se definió para este caso un valor para cada ítem dependiendo el tipo de pregunta,

procurando establecer diferencias cuantitativas por cada segmento de las pruebas, y obtener así una mejor clasificación de los grupos control y experimental, tanto en el pre-test como en el post-test.

La siguiente tabla muestra los valores de referencia de cada ítem, en relación al tipo de pregunta:

Tabla 9. Medición de Pre- test y Post-test.

VALOR POR ÍTEM Y POR GRUPO DE ÍTEM			
TIPO	ÍTEM	VALOR	PPTP
	1	2	
	2	2	
<b>1</b>	3	2	8
	4	2	
	5	2	
	6	2	
<b>2</b>	7	2	8
	8	2	
	9	3	
	10	3	
<b>3</b>	11	3	12
	12	3	
	13	3	
	14	3	
<b>5</b>	15	3	12
	16	3	
	17	4	
	18	4	
	19	4	
<b>6</b>	20	4	20
	21	4	
	22	5	
	23	5	
<b>8</b>	24	5	20
	25	5	

En la primera columna se relaciona el tipo de pregunta, es importante aclarar que el tipo de preguntas 4 y 7 fueron omitidas por enfocarse directamente en medir aspectos gramaticales y lexicales, es decir asociados más específicamente a la medición de la competencia lingüística más no a la pragmática, fue agregado el tipo de preguntas 8, las cuales aborda la estructura organizativa de un texto. Aspecto relativo directamente a la competencia pragmática y que no estaba presente explícitamente en otro tipo de preguntas. La segunda columna de la tabla hace referencia al número de ítems (25 en total para ambas mediciones). La tercera columna se refiere a la puntuación asignada a cada ítem dependiendo el tipo de pregunta al cual pertenece, y entendiendo que cada tipo de pregunta maneja una complejidad distinta, por eso se asigna un puntaje diferente por grupo de ítems. Y finalmente en la cuarta columna están los puntajes máximos que puede obtener un estudiante por cada tipo de pregunta. Con un mínimo de 0 y un máximo de 80 puntos.

La siguiente tabla muestra la forma de clasificación de cada unidad muestral de acuerdo con el puntaje obtenido en relación a los niveles y subniveles definidos. Al igual el rango de puntuación que corresponde a cada nivel y subnivel de clasificación:

*Tabla 10.* Escala de clasificación por nivel y subnivel de desempeño.

<b>ESCALAS DE CLASIFICACIÓN MICRO MARCO DE REFERENCIA</b>			
	<b>NIVEL</b>	<b>SUBNIVEL</b>	<b>RANGO</b>
	A-	A-	0-8
<b>Acceso</b>	A1	A1.1	9-16
		A1.2	17-24
<b>plataforma</b>	A2	A2.1	25-32
		A2.2	33-40
<b>Umbral</b>	B1	B1.1	41-48
		B1.2	49-56
<b>Avanzado</b>	B2	B2.1	57-64
		B2.2	65-72
<b>Dominio</b>	B+	B+	73-80
<b>Maestría</b>			

Finalmente, se establecen los criterios de desempeño por cada subnivel de clasificación, atendiendo los componentes evaluados de la competencia pragmática y sus dimensiones, así como la complejidad de cada tipo de pregunta.

Esta clasificación se hace tomando como referencia las escalas ilustrativas de cada dimensión de la competencia pragmática sugeridos por MCER (2002):

Las escalas ilustrativas disponibles para los siguientes aspectos de la competencia del discurso:

- Flexibilidad ante las circunstancias.
- Turno de palabra
- Desarrollo de descripciones y narraciones.
- Coherencia y cohesión.

Las escalas ilustrativas disponibles para los siguientes aspectos de la competencia funcional:

- La fluidez, que es la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida.
- La precisión, que es la capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir.

*Tabla 11. Criterios de desempeño.*

NIVEL	SUBNIVEL	DESCRIPCIÓN
<b>B+</b>	B+	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifiesta gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc, y eliminar la ambigüedad.</li> <li>• Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación</li> </ul> Adecuada.
<b>B2</b>	B2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.</li> <li>• Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados.</li> <li>• Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente,</li> <li>• Ofrece información detallada y fiable de temas diversos.</li> </ul>
	B2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla descripciones o narraciones que alcanza a comunicar una idea, en ocasiones ampliando y apoyando sus</li> </ul>

		<p>puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza en ocasiones un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente.</li> <li>• Ofrece información detallada y fiable de temas que le son conocidos.</li> </ul>
<b>B1</b>	B1.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando una frase apropiada para tomar la palabra.</li> <li>• Realiza, con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.</li> <li>• Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.</li> <li>• Explica los aspectos principales de una idea o un problema con razonable precisión</li> </ul>
	B1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza, con mediana fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.</li> <li>• Enlaza de manera básica una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.</li> <li>• Explica los aspectos principales de una idea o un problema con mediana precisión.</li> </ul>
<b>A2</b>	A2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada.</li> <li>• Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve.</li> <li>• Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.</li> <li>• Comunica lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.</li> </ul>
	A2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De forma básica adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada.</li> <li>• Utiliza de manera elemental técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve.</li> <li>• Alcanza en un nivel básico a comunicar lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.</li> </ul>
<b>A1</b>	A1.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas.</li> <li>• Puede relacionarse de forma elemental con su interlocutor siempre que este hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</li> </ul>
	A1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante con dificultad comprende y utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas.</li> <li>• Puede relacionarse de forma limitada con su interlocutor.</li> </ul>
<b>-A1</b>	A-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante promedio clasificado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.</li> </ul>

#### **3.2.4.4 Instrumentos secundarios.**

Además de los instrumentos principales de medición, también se contempló el uso de los siguientes instrumentos de seguimiento y sistematización.

#### **3.2.4.5 Ficha de seguimiento individual.**

Aquí se registró el avance individual de cada estudiante, en cuanto a las actividades, metas por cada semana, horas de trabajo y observaciones. El objetivo de este instrumento es que cada estudiante del grupo experimental llevara un ritmo adecuado de trabajo, además de un control de sus avances y dificultades que le permitan de acuerdo a un autoanálisis establecer mecanismos de mejoramiento y avance.

#### **3.2.4.6 *Matriz de seguimiento grupo experimental.***

Este instrumento registró el avance grupal del grupo experimental en relación con las actividades y compromisos propuestos por semana, en tanto que sirve de instrumento de evaluación del proceso y da cuenta del ritmo de trabajo grupal. Sirve además para llevar un control de los contenidos aplicados, la variedad y pertinencia de cada uno de estos, así como el impacto y aceptación del material trabajado por parte de los participantes.

#### **3.2.4.7 *Matriz de registro de resultados.***

Esta tabla en Excel permitió sistematizar a través de fórmulas y operaciones los resultados obtenidos del pre-test y del pos-test. Aquí se registró detalladamente los resultados de cada estudiante por cada dimensión de la competencia pragmática. También se estipula el valor de cada ítem y su representación cuantitativa.

### **3.2.5 *Técnicas de análisis utilizadas.***

El enfoque cuantitativo implica necesariamente la utilización de técnicas estadísticas de análisis de datos que permitan establecer una lectura objetiva de los resultados. Para ello se utilizó el software de análisis estadístico SPSS versión 21.

A continuación se relacionan las técnicas contempladas en este proyecto de investigación.

#### **3.2.5.1 *Contraste de normalidad.***

En primer lugar se usó una prueba de normalidad de los datos obtenidos. La verificación de la hipótesis de normalidad resulta esencial para poder aplicar muchos de los procedimientos estadísticos que habitualmente se manejan (Pértegas & Pita 2001, p. 4). En este caso y por el tamaño de la muestra (<50) la más recomendable es la prueba de Shapiro Wilk.

Cuando la muestra es como máximo de tamaño 50 se puede contrastar la normalidad con la prueba de Shapiro-Wilk. Para efectuarla se calcula la media y la varianza muestral,  $S^2$ , y se ordenan las observaciones de menor a mayor. A continuación se calculan las diferencias entre: el primero y el último; el segundo y el penúltimo; el tercero y el antepenúltimo, etc. y se corrigen con unos coeficientes tabulados por Shapiro y Wilk. El estadístico de prueba es:

$$W = \frac{D^2}{nS^2}$$

Donde D es la suma de las diferencias corregidas.

Se rechazará la hipótesis nula de normalidad si el estadístico W es menor que el valor crítico proporcionado por la tabla elaborada por los autores para el tamaño muestral y el nivel de significación dado.

### ***3.2.5.2 Comparación inter-grupos.***

La hipótesis alterna de comparación intergrupala propone que una vez realizada la medición después el grupo experimental debe arrojar mayores índices de desempeño que el grupo control. Para ello se contempla el uso de la prueba t para muestras independientes.

La prueba t se basa en una distribución muestral o poblacional de diferencia de medias conocida como la distribución t de Student que se identifica por los grados de libertad, los cuales constituyen el número de maneras en que los datos pueden variar libremente. (Hernández, et al, 20, p. 320)

Con la finalidad de comprobar dicha hipótesis o validar la hipótesis nula se realizó una medición intergrupala bajo el siguiente esquema:

Aquí se comparan las puntuaciones de ambos grupos en los respectivos tiempos:

Tabla 12. Comparación inter-grupos.

<b>CRITERIO</b>	<b>GRUPO</b>
<b>COMPARACIÓN 1</b>	Control Pre-test Vs Experimental Pre-test
<b>COMPARACIÓN 2</b>	Control Pos-test Vs Experimental Pos-test

### **3.2.5.3 Comparaciones intra-grupos.**

La hipótesis alterna de comparación intra-grupos plantea que el grupo experimental debe mostrar una significancia en los resultados entre el pre-test y el pos-test, en relación al grupo control que no debe mostrar dicha significancia. Para ello se contempló un análisis estadístico para muestras relacionadas.

Con la finalidad de comprobar dicha hipótesis o validar la hipótesis nula se realiza una medición intra-grupal bajo el siguiente esquema:

Tabla 13. Comparaciones intra-grupos.

<b>CRITERIO</b>	<b>GRUPO</b>
<b>COMPARACIÓN 1</b>	Experimental Pre-test Vs Experimental Pos-test
<b>COMPARACIÓN 2</b>	Control Pre-test Vs Control Pos-test

## 4. Resultados

### 4.1 Resultados del Estudio

Se concretan en este capítulo las técnicas estadísticas propuestas en la metodología. Se aborda cada hipótesis mediante un análisis acorde con su planteamiento y se recurre a la técnica pertinente.

Los cálculos y procedimientos gráficos y tablas se llevan a cabo en el software SPSS versión 21. Se inicia con la respectiva prueba de normalidad a los datos en cada grupo con la finalidad de determinar si es posible aplicar inferencia paramétrica en las comparaciones, ya que estas pruebas paramétricas requieren de este supuesto; de no cumplirse se recurrirá a la estadística no paramétrica.

#### 4.1.1 Contraste de normalidad

El software SPSS cuenta con varios test para probar normalidad de un conjunto de datos. Para este propósito, se utiliza en este trabajo la prueba de Shapiro Wilk que es más sensible a la normalidad cuando se cuenta con muestras pequeñas.

Las hipótesis que contrastar son:

$H_0$ : *La distribución de las puntuaciones es Normal*

*vs*

$H_1$ : *La distribución de las puntuaciones No es Normal*

Para la realización de la prueba se utiliza el nivel de significancia del 5% usual. Por lo tanto, se rechazará la hipótesis de normalidad si el p-valor de la prueba “Sig.” es menor que 0.05, en caso contrario se considera que los datos si son normales.

➤ Resultados

Tabla 14. Contraste de Normalidad.

CodGrupo		Pruebas de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
<b>Puntaje</b>	C:Pretest	.164	21	.143	.939	21	<b>.211</b>
	C:Postest	.115	21	,200 <sup>*</sup>	.919	21	<b>.083</b>
	E:Pretest	.124	22	,200 <sup>*</sup>	.958	22	<b>.441</b>
	E:Postest	.102	22	,200 <sup>*</sup>	.958	22	<b>.457</b>

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

De acuerdo con la tabla, la columna (Sig.) contiene el p-valor de la prueba de Shapiro-Wilk que en este caso es mayor que 0.05 en todos los grupos, es decir, los puntajes de los estudiantes para los grupos control y experimental tanto en el pre-test como en el pos-test se distribuyen normal; por lo tanto, para las respectivas comparaciones del experimento se utilizará la prueba **t-student** de SPSS.

#### 4.1.2 Análisis comparativo (inferencial)

Para cada comparación a continuación, las hipótesis a contrastar son:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

$$vs$$

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Es decir, se compara si los promedios en ambos grupos son estadísticamente iguales.

##### 4.1.2.1 Comparaciones inter-grupo

Aquí se comparan las puntuaciones de ambos grupos en los respectivos tiempos:

- **Comparación 1:** Grupo control Pre-test vs Grupo experimental Pre-test
- **Comparación 2:** Grupo control Pos-test vs Grupo experimental Pos-test

Para ello se utiliza la prueba  $t$  para muestras independientes. La tabla 15 muestra los resultados.

### Comparación Grupo control Pre-test vs Grupo experimental Pre-test

Tabla 15. Estadísticos descriptivos – Pre-test.

CodGrupo	N	Estadísticos de grupo			
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Puntaje	C:Pretest	21	23.190	6.4623	1.4102
	E:Pretest	22	22.000	7.8740	1.6787

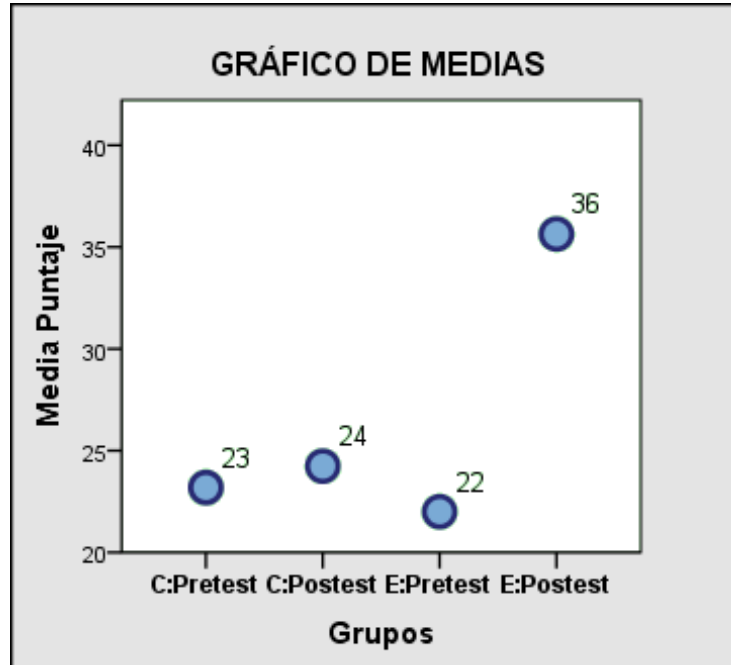


Ilustración 20. Gráfico de medidas

Tabla 16. Resultados de las comparaciones -Control Pre-test vs Experimental Pre-test.

Prueba de muestras independientes		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
Puntaje		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Puntaje	Se han asumido varianzas iguales	.501	.483	.540	41	.592	1.1905	2.2027	-3.2579	5.6388
	No se han asumido varianzas iguales			.543	40.119	.590	1.1905	2.1925	-3.2402	5.6212

Tabla 17. Resultados de las comparaciones – Control Pos-test vs Experimental Pos-test.

Prueba de muestras independientes		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
Puntaje		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Puntaje	Se han asumido varianzas iguales	.885	.352	-3.095	41	.004	-11.3983	3.6823	-18.8347	-3.9618
	No se han asumido varianzas iguales			-3.109	40.276	.003	-11.3983	3.6664	-18.8068	-3.9898

Los resultados de la tabla 16 son los siguientes:

- Grupo control Pre-test vs Grupo experimental Pre-test

El objetivo de esta comparación es determinar si los promedios de los grupos control y experimental son iguales al inicio del experimento, pues una condición para que este tipo de diseño sea válido es que los grupos deben estar en igualdad de condiciones experimentales antes de aplicar el tratamiento o la estrategia de aprendizaje a los estudiantes. Dicho esto, de acuerdo con la prueba de **Levene** en la tabla, se deben asumir varianzas iguales entre los grupos, siendo así, el p valor de la prueba es 0.592 el cual es mayor que el nivel de significancia de 0.05, por lo que no se puede rechazar la hipótesis de igualdad de medias y se concluye que los promedios son estadísticamente iguales. Por lo tanto, se cumple la condición de que los grupos deben estar en igualdad de condiciones.

El gráfico de medias en la figura 20 muestra los promedios por grupos, en este caso se observa que los promedios de los grupos control pre-test y experimental pre-test no se distancian mucho.

- Grupo control Pos-test vs Grupo experimental Pos-test

Tabla 18. Estadísticos descriptivos – Pos-test.

CodGrupo	N	Estadísticos de grupo			
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Puntaje	C:Postest	21	24.238	10.8991	2.3784
	E:Postest	22	35.636	13.0878	2.7903

Esta prueba tiene como finalidad determinar la efectividad de la estrategia aplicada. Al comparar los grupos control y experimental en el pos-test se debe encontrar diferencia significativa pues en el grupo experimental la puntuación debe ser mayor gracias a la estrategia aplicada.

En la tabla 18, el promedio del grupo experimental en el pos-test supera al del grupo control en más de 10 puntos lo cual es una diferencia significativa, también en la ilustración 20 se observa que la distancia es considerable entre las medias de estos dos grupos.

Para confirmar que la diferencia sea significativa nos fijamos en el p-valor de la tabla 17 considerando varianzas iguales de acuerdo con la prueba de Levene. Así, el p-valor de la prueba es 0.004 siendo este menor que el nivel de significancia de 0.05, por lo tanto, se concluye que si hay diferencia significativa entre ambos grupos favoreciendo al grupo experimental.

Se valida con estos resultados la hipótesis general o investigativa, comprobando que el desempeño en la competencia pragmática en inglés de los estudiantes de grado 10° de la institución objeto del estudio, es mejorado gracias a la implementación de una estrategia de enseñanza basada en el uso sistemático y orientado de recursos digitales y audiovisuales.

Así mismo se valida la hipótesis estadística inter-grupo donde se demuestra que el grupo experimental demostró mejores índices de desempeño en la competencia pragmática en el pos-test que el grupo control.

#### 4.1.2.2 Comparaciones intra-grupo

Aquí se comparan las puntuaciones dentro de cada grupo:

- **Comparación 3:** Grupo control Pre-test vs Grupo control Pos-test
- **Comparación 4:** Grupo experimental Pre-test vs Grupo experimental Pos-test

Tabla 19. Estadísticos descriptivos de los grupos comparados.

Estadísticos de muestras relacionadas					
		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
<b>Par 1</b>	C:Pretest	23.190	21	6.4623	1.4102
	C:Postest	24.238	21	10.8991	2.3784
<b>Par 2</b>	E:Pretest	22.000	22	7.8740	1.6787
	E:Postest	35.636	22	13.0878	2.7903

Tabla 20. Resultados de las comparaciones Intra-Grupos.

		Prueba de muestras relacionadas					t	Gl	Sig. (bilateral)
		Diferencias relacionadas							
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
<b>Par 1</b>	C:Pretest-C:Postest	-1.0476	9.0470	1.9742	-5.1657	3.0705	-.531	20	.602
<b>Par 2</b>	E:Pretest-E:Postest	-13.6364	11.8906	2.5351	-18.9083	-8.3644	-5.379	21	.000

Los resultados de la prueba son los siguientes:

- Grupo control Pre-test vs Grupo control Pos-test

Esta comparación se hace con el objetivo de corroborar que en el grupo control no haya un aumento significativo de la puntuación, pues al no aplicar la estrategia los estudiantes no deben tener una mejoría notoria ya que si lo hacen se puede llegar a conclusiones erróneas creyendo que el aumento de la puntuación en el grupo experimental se deba al tratamiento y no a otros factores.

El p-valor para esta prueba en la tabla 20 es 0.602, valor que resulta ser mayor que el nivel de significancia de 0.05, así, se estaría confirmando que los promedios del grupo control tanto en el pre-test como el en pos-test son iguales.

- Grupo experimental Pre-test vs Grupo experimental Pos-test

Esta comparación se lleva a cabo para verificar de manera definitiva la efectividad de la estrategia. Siendo el grupo experimental al cual se le implementó el tratamiento, se espera que haya un aumento grande en la puntuación del pos-test con respecto a la obtenida en el pre-test.

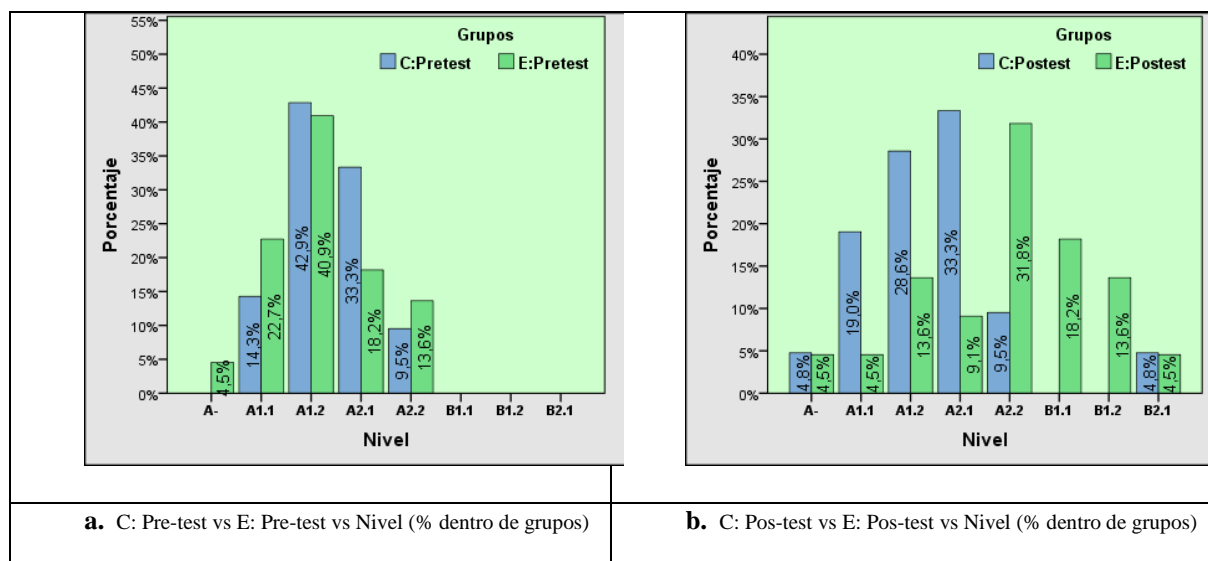
Dicho esto, el p-valor de la tabla 20 para esta comparación es más pequeño que 0.000, lo cual indica que la diferencia de la puntuación promedio en el pos-test es significativamente mayor a la del pre-test en el grupo experimental, siendo en el pre-test de 22 puntos y en el pos-test 35.636, el aumento en la puntuación fue de 13.6364 puntos.

Se valida con esto la hipótesis estadística intra-grupos demostrando que el grupo experimental demostró una diferencia significativa en los índices de desempeño de la competencia pragmática en inglés, entre la medición antes y después de la implementación de la estrategia, en relación con el grupo control quien no mostró una diferencia significativa en las mismas mediciones.

Con este resultado y las pruebas anteriores son suficientes para determinar que la estrategia aplicada es efectiva en cuanto al mejoramiento del nivel de competencia pragmática en los estudiantes.

## 4.2 Análisis Gráfico Descriptivo

Los siguientes gráficos describen el comportamiento de los resultados de las puntuaciones clasificados por los niveles de desempeño A-, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1 y B2.2 siendo A- el de menor conocimiento y B2.2 el de mayor nivel, ya que ningún estudiante alcanzó el nivel B+.



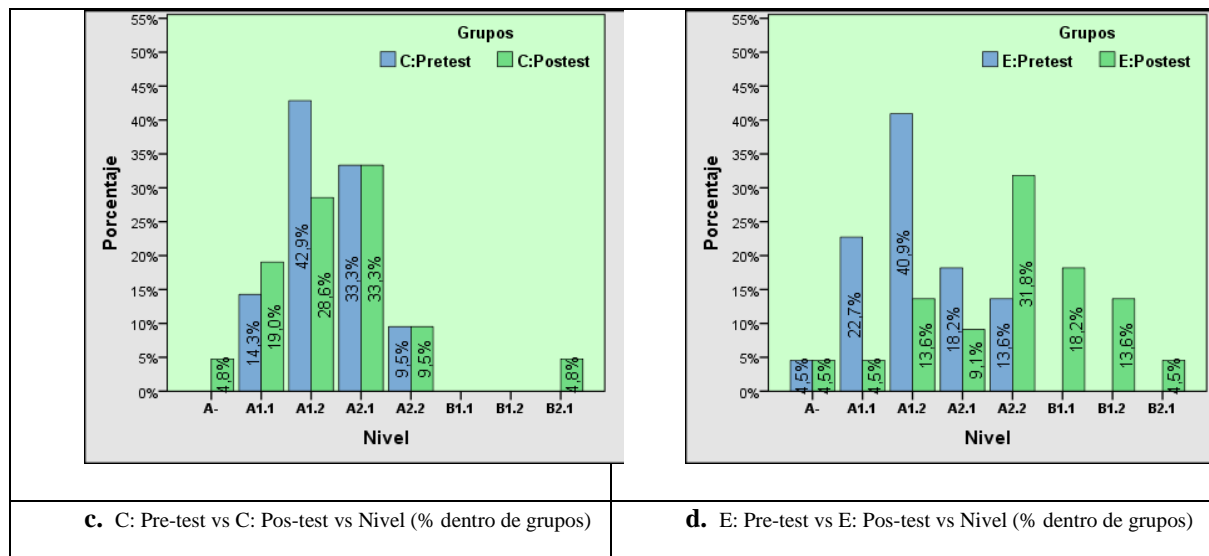


Ilustración 21. Gráfico de barras múltiple comparativo.

Tabla 21. Tabla de contingencia Grupos vs Nivel.

Tabla de contingencia Grupos * Nivel										
Recuento		Nivel							Total	
		A-	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2		B2.1
Grupos	C:Pretest	0	3	9	7	2	0	0	0	21
	C:Postest	1	4	6	7	2	0	0	1	21
	E:Pretest	1	5	9	4	3	0	0	0	22
	E:Postest	1	1	3	2	7	4	3	1	22
<b>Total</b>		3	13	27	20	14	4	3	2	86

Los resultados gráficos indican lo siguiente:

- En la figura 21.a, los porcentajes de frecuencia de los grupos en la comparación 1 muestran que la distribución de los puntajes del grupo control (barras azules) y el grupo experimental (Barras verdes) son muy parecidas; esta es una razón del por qué se encontró que los grupos al inicio del experimento están en igualdad de condiciones.

- En la figura 21.b al comparar la puntuación pos-test de los grupos control y experimental se observa que los puntajes del grupo experimental están en niveles más altos que el control.

En el grupo experimental 31.8% de los estudiantes están en nivel A2.2 mientras que en el grupo control hay solo el 9.5%, además en el grupo control el 85.7% de los estudiantes tienen nivel A2.1 o inferior mientras que el 36.3% de los estudiantes del grupo experimental tienen nivel B1.1 o superior. La diferencia en nivel de conocimiento es claramente notoria.

- En la figura 21.c se grafican los porcentajes de frecuencia del grupo control en el pre-test y el pos-test de acuerdo con nivel de conocimiento obtenido en el cuestionario. Aquí se evidencia una similitud moderada en los porcentajes de frecuencia de los niveles en ambos grupos, solo que en el pos-test se encontró un 4.8% de estudiantes en nivel B2.1 que no estaban en el pre-test, este porcentaje corresponde a un estudiante que en el pos-test alcanzó este nivel (ver tabla 8).
- La figura 21.d es la que compara las frecuencias del grupo experimental antes y después en cuanto al nivel de conocimiento en la competencia pragmática.

Nótese que en el pre-test 68.1% de los estudiantes presentaron niveles A1.2 o inferior, además el nivel máximo alcanzado fue A2.2; mientras tanto, después que se aplicó la estrategia (pos-test) el porcentaje de estudiantes con niveles inferiores a A1.2 fue de solo 22.6%; es decir que la proporción de estudiantes con niveles bajos disminuyó debido a la estrategia. Además 18.2 % de estudiantes pasaron a nivel B1.1, 13.6% a B1.2 y 4.5% a B2.1.

### 4.3 Análisis Gráfico Descriptivo por Dimensiones de la Competencia Pragmática

#### 4.3.1 Dimensión discursiva

Tabla 22. Estadísticos descriptivos (Dimensión discursiva).

Grupos		Descriptivos				
		Media	Varianza	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Puntaje	C:Pretest	13.76	24.890	4.989	7	24
	C:Postest	19.10	104.290	10.212	3	46
	E:Pretest	12.09	36.753	6.062	3	28
	E:Postest	26.82	101.203	10.060	5	42

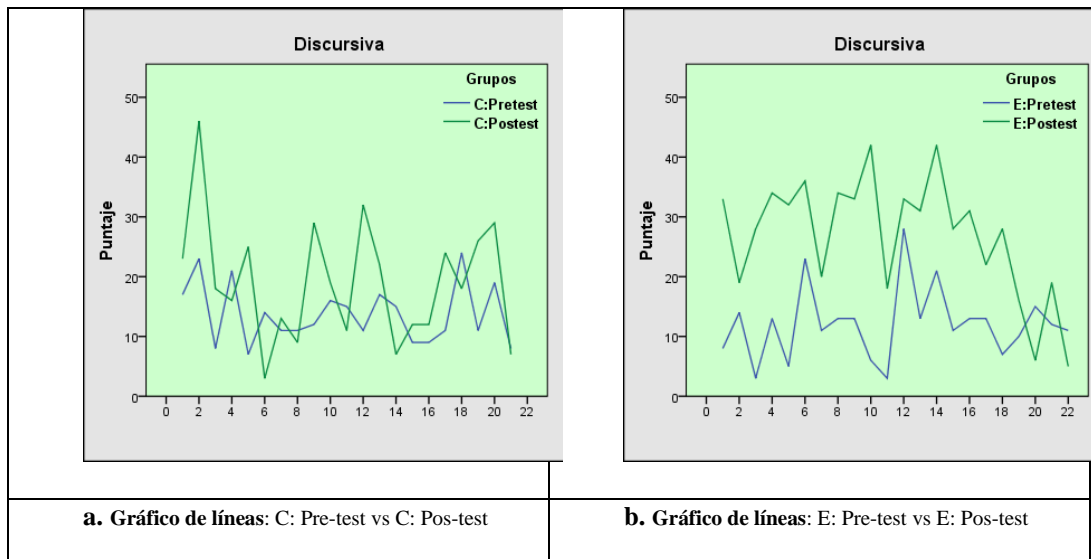


Ilustración 22. Gráfico de líneas de tendencias – dimensión Discursiva.

De estos resultados se resalta lo que se ha visto anteriormente. Cuando se comparan los puntajes del grupo control en el pre-test contra el pos-test se observa que gráficamente para el pre-test la línea fluctúa alrededor de 15, pero en realidad la media es 13.76 y en el pos-test la

media es un poco más alta (19.10), situación que se evidencia también en el gráfico. Por otro lado, en el grupo experimental la puntuación promedio para esta dimensión es 2.21 veces más grande que la del grupo control, es de notar también que todos los estudiantes mejoraron la calificación, con excepción del estudiante N° 20 cuya calificación fue mayor en el pre-test que en el pos-test.

### 4.3.2 Dimensión funcional

Tabla 23. Estadísticos descriptivos (Dimensión funcional).

Grupos		Descriptivos				
		Media	Varianza	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
Puntaje	C:Pretest	9.43	9.757	3.124	4	16
	C:Postest	5.14	10.729	3.275	0	12
	E:Pretest	9.91	15.991	3.999	3	15
	E:Postest	8.82	17.870	4.227	2	16

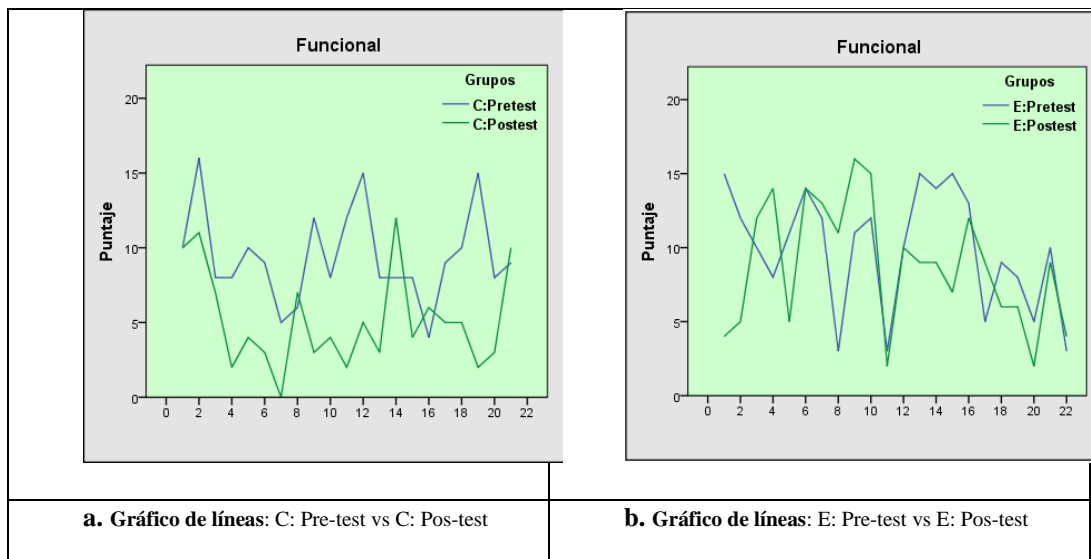


Ilustración 23. Gráfico de líneas de tendencias – dimensión Funcional.

En esta dimensión se observa un comportamiento un poco inusual al que se ha venido presentando. En el grupo control los estudiantes disminuyeron la puntuación en el pos-test con respecto a la del pre-test cuando debía permanecer igual, estadísticamente hablando; incluso el estudiante número 7 tuvo una calificación de cero en el pos-test. Ahora bien, en cuanto al grupo experimental, las puntuaciones parecen ser parecidas antes y después de la implementación de la estrategia, la puntuación promedio del pre-test y pos-test fue de 9.91 y 8.82 respectivamente lo que indica que ésta bajó 1.09 puntos.

#### 4.4 Resumen de Resultados

Tabla 24. Tabla resumen.

COMPARACIONES INTER GRUPO				
	TEST	Tipo de prueba	Sig.	Resultado
Comparación 1	<b>C:Pretest vs E:Pretest</b>	t para muestras independientes	.592	Iguales
Comparación 2	<b>C:Postest vs E:Postest</b>	t para muestras independientes	<b>.004</b>	Diferentes
COMPARACIONES INTRA GRUPO				
	TEST	Tipo de prueba	Sig.	Resultado
Comparación 3	<b>C:Pretest vs C:Postest</b>	t para muestras relacionadas	.602	Iguales
Comparación 4	<b>E:Pretest vs E:Postest</b>	t para muestras relacionadas	<b>.000</b>	Diferentes

Las comparaciones echas anteriormente se resumen en la tabla 24. De aquí se comenta lo siguiente:

- En la comparación 1 se encontró que los grupos control y experimental se encontraban en igualdad de condiciones antes de aplicar el tratamiento.

- En la comparación 2 se encontró diferencia significativa entre las puntuaciones promedio del grupo control y experimental después de aplicar la estrategia, lo que indica que el grupo experimental tuvo puntuaciones superiores a las del control a favor de la estrategia.
- En la comparación 3 se encontró que los estudiantes no mejoraron la puntuación cuando no les aplicó la estrategia ya que no se encontró diferencia significativa en el grupo control antes y después de su implementación.
- En la comparación 4 se encontró que la estrategia de enseñanza mejora de manera significativa los niveles de competencia pragmática en los estudiantes del grupo experimental ya que la prueba encontró diferencia significativa en este grupo antes y después de su implementación.

#### **4.5 Discusión de los Resultados**

El modelo de aprendizaje de la competencia pragmática en inglés propuesto en esta investigación ha complementado desde el campo de adquisición de competencias comunicativas las teorías y aportes de autores que han llevado al plano de la experimentación los conceptos de enseñanza-aprendizaje con TIC.

Los resultados obtenidos en esta investigación dan muestra favorable de la implementación de tecnologías en los procesos el aprendizaje de idiomas. Siendo una muestra pequeña y acorde con los propósitos de la investigación se pudo hacer un análisis completo y detallado de un conjunto de individuos que comparten similitudes sociales y formativas, favoreciendo el punto de partida del ejercicio investigativo.

Al hacer el contraste de normalidad se pudo evidenciar el p-valor de la prueba de Shapiro-Wilk que en este caso es mayor que 0.05 en todos los puntos de medición (pre-test y pos-test) lo cual permitió utilizar una técnica para muestras independientes como la t student.

Este índice de normalidad indica que los valores iniciales no muestran discrepancias y que pueden ser sometidos a una prueba paramétrica, esto quiere decir que las poblaciones estudiadas, tienen una varianza homogénea: las poblaciones en cuestión poseen una dispersión similar en sus distribuciones (Wiersma y Jurs, 2008).

Esta prueba permitió estadísticamente y con base en los resultados sistematizados en la matriz de resultados, demostrar que efectivamente y como la hipótesis general lo plantea que la competencia pragmática en términos de desempeño, se ve potencialmente mejorada en el grupo experimental gracias a la implementación de un modelo de aprendizaje de la competencia pragmática en inglés que usa recursos tecnológicos ofrecidos por un conjunto de herramientas de diseño, edición y gestión de actividades digitales, que son orientados por la docente de inglés pero que cambia de manera radical la metodología de enseñanza de este idioma. En la medida en que los estudiantes no solo están interactuando con ellos mismos en el marco de un ambiente colaborativo de aprendizaje, sino que están interactuando constantemente con materiales digitales en inglés a través de ordenadores.

Los resultados que arrojaron la comparación de los dos grupos: el control y el experimental antes de aplicar la estrategia demostró la paridad en términos de dominio de la competencia a medir.

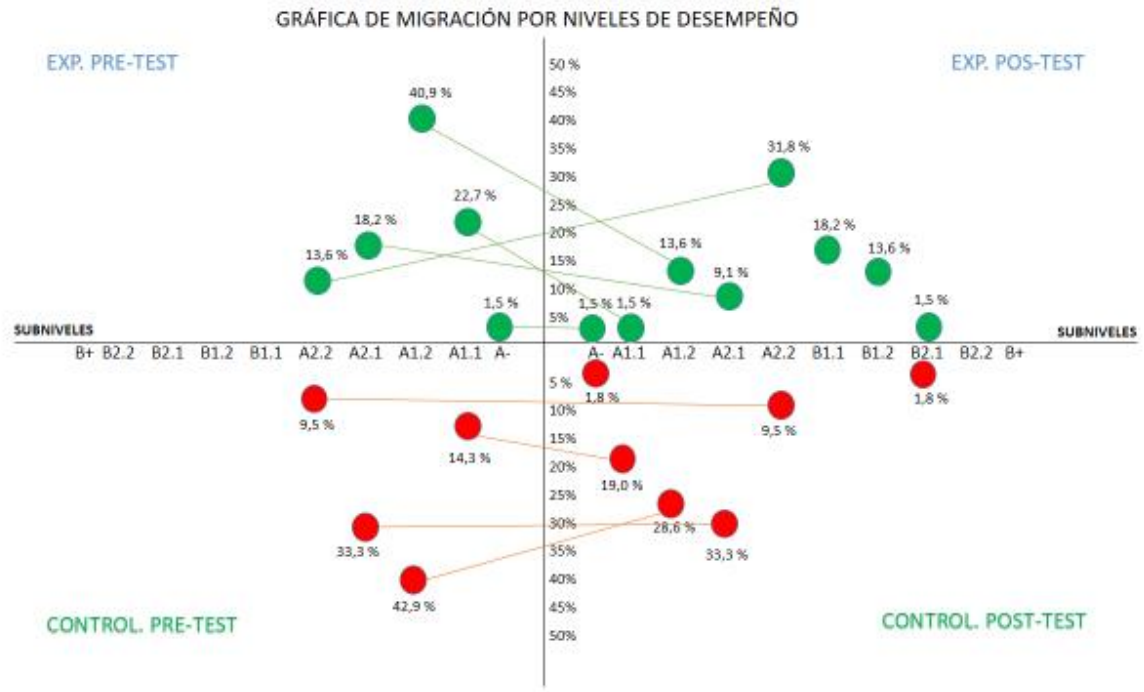
La prueba **Levene** para igualdad de varianzas en la medición inter-grupal arrojó que el p valor de la prueba es 0.592 es mayor que el nivel de significancia de 0.05, por lo que no se puede rechazar la hipótesis de igualdad de medias y se concluye que los promedios son estadísticamente iguales. Comprobando con esto la similitud antes de iniciar la implementación de la estrategia. Bajo esta misma prueba **Levene** para las mediciones entre grupos en el pos-test se observa que el p-valor de la prueba es 0.004 siendo este menor que el nivel de significancia de

0.05. Lo cual demuestra que si hay significancia en los resultados y que estadísticamente se comprobó que el grupo experimental obtuvo un distanciamiento significativo frente al grupo control en la adquisición de la competencia pragmática, referida a los módulos de trabajo que fueron aplicados durante las seis semanas de implementación.

También al medir intra-grupalmente se pudo determinar la favorabilidad del grupo experimental. En el pre-test de 22 puntos y en el pos-test 35.636, el aumento en la puntuación fue de 13.6364. Algo significativamente suficiente para afirmar la favorabilidad de la estrategia.

Algo interesante en esta discusión es la ubicación de los estudiantes por niveles. Si bien estas escalas fueron diseñadas para este proyecto, reflejan con criterio los desempeños de un estudiante en cada nivel según el cual son clasificados.

La siguiente grafica extraída del análisis grafico descriptivo muestra la migración por porcentaje de estudiantes por cada subnivel de desempeño de la competencia pragmática en relación al pre-test y al pos-test:



*Ilustración 24.* Migración de estudiantes por niveles Pre-test - Post-test.

En esta gráfica se observa claramente la diferencia de los resultados en el pre-test y el pos-test entre los dos grupos el control y el experimental. En el grupo control los niveles inferiores se mantuvieron y no hubo migración significativa hacia los niveles superiores. Hubo un aumento en el nivel A1.1 que pasó de 14,3% a 19,0 %, sin embargo el nivel inmediatamente superior A1.2 presentó una disminución, pasó del 42,9 % al 28,6 %, lo que significa una migración negativa en estos dos niveles. El nivel A2.2 se mantuvo igual, y solo para destacar la aparición de un 1,8 % en el nivel B2.1 en el pos-test algo que no representa una cantidad significativa que refleje la tendencia grupal.

El grupo experimental por su parte mostró una migración diferente. Los niveles A1,1 y A1.2 mostraron una disminución muy similar, disminuyeron en promedio las dos 24,5 %, en relación del pre-test con el pos-test. El nivel siguiente A2.1 también disminuyó, pasó del 18,2 % al 9,1 %.

Sin embargo el siguiente nivel A2.2 tuvo un incremento de 18,2 %, pasando del 31,8 % al 13,6 %. Así mismo el nivel B1.1 tuvo una presencia de 18,2 % en el pos-test, el nivel B1.2 una presencia del 13,6 % y el nivel B2.1 una presencia del 1,5%. Estos niveles no habían tenido presencia en el Pre-test, lo que significa que hubo una migración considerable de los niveles básicos hacia los niveles superiores de dominio entre el pre-test y el pos-test.

Es evidente entonces una favorabilidad de la estrategia utilizada, llegando con sustentos científicos y estadísticos a comprobar que se pueden mejorar los niveles de apropiación y desempeño de una competencia específica con el uso de tecnologías de aprendizaje, mediante un sistema orientado y eficiente que permita la interacción del aprendiz con los elementos idiomáticos de una segunda lengua.

## 5. Conclusiones y Recomendaciones

A la luz de los estudios citados y referenciados en este trabajo se encuentra una clara semejanza en los constructos teóricos propuestos por diferentes autores y los resultados obtenidos en esta investigación. Autores como Mitra y sus conceptos SOLESs y SOMEs, Siemens con su teoría del conectivismo, Piscitelly y su visión innovadora de la enseñanza, Norton y Wiburg y su idea de la tecnología como una herramienta cognitiva, entre otros, desde hace décadas vienen desarrollando estudios que han validado la implementación de tecnologías en los procesos de aprendizaje del ser humano, en diferentes ámbitos, esferas sociales y contextos.

Este proyecto investigativo se enmarca en esa línea teórica y aporta desde la investigación pedagógica resultados que consolidan una visión de una educación vinculada con tecnologías, llegando a concebir propuestas desde lo metodológico, operativo y conceptual para la adquisición y mejoramiento de competencias comunicativas con el uso y aplicación de tecnologías en los procesos cognitivos de los estudiantes.

La adquisición de un idioma materno, que es una conducta natural del ser humano, se convierte en una tarea necesaria para interactuar en el contexto al cual pertenecemos, sin embargo cuando hablamos de una lengua extranjera entendemos otro tipo de necesidad, ya sea profesional, económica, educativa o de carácter competitivo. Sin embargo y a pesar que este segundo idioma puede en muchos casos ser adquirido mediante procesos naturales y a través de la mera interacción con él, en muchos casos como el de nuestros estudiantes y sus contextos esto es una posibilidad casi que inexistente. Los vacíos del sistema educativo colombiano en materia

de enseñanza de idiomas son responsables de unos deficientes procesos de aprendizaje en esta materia.

Es ahí donde aparecen las oportunidades que ofrecen las teorías y autores que proponen con el uso de la tecnología superar brechas y barreras de aprendizaje, tales como el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Un avance importante logrado en este proyecto es el aporte en el sistema de medición de la competencia pragmática. La elaboración de un sistema de clasificación bajo las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencias se constituye en un aporte a nuevas investigaciones y estudios que no dispongan o encuentren en la teoría existente instrumentos de clasificación de desempeños o dominio una competencia específica. Claramente el sistema de clasificación utilizado en este proyecto para determinar los niveles de apropiación de la competencia pragmática sirve de referencia para nuevas elaboraciones de este tipo.

Es importante aclarar que este no es un sistema que certifique un nivel específico de competencia de un estudiante o hablante de una lengua y que su propósito es clasificar de acuerdo a unos parámetros y dimensiones ya establecidos. Sirve de instrumento para realizar nuevas investigaciones y provee un mecanismo estadístico para cuantificar los resultados en base a unos resultados obtenidos, algo que desde el punto de vista metodológico aporta en la consolidación del uso de enfoques cuantitativos de investigación

La estrategia de aprendizaje de la competencia pragmática en inglés supone desde su estructura metodológica y fundamentación teórica la posibilidad de ser replicada en diferentes contextos y niveles, así como también medir un campo más amplio de la competencia comunicativa, ya sea desde sus otras competencias como la lingüística o la sociolingüística e incluso podría estructurarse para ser implementado en otras áreas de aprendizaje, en tanto que los

contenidos aplicados sean pertinentes y los sistemas de medición sean ajustados a las competencias específicas del área.

En el ámbito local es importante contribuir a la construcción de una comunidad científica que se ocupe de las necesidades del contexto. Este proyecto se enfocó en una población de la zona rural, algo que reviste especial interés toda vez que se hace necesario desde estas comunidades científicas abordar las problemáticas de estas zonas menos favorecidas en materia de inversión y procesos educativos.

Se continúa con este proyecto el trabajo en comunidades particulares y se aporta en la construcción de soluciones educativas e investigativas que direccionen políticas de inversión y de trabajo para estas zonas. Es también importante para los organismos administrativos y políticos contar con estudios serios y de rigor científico que puedan servir de bases para tomar decisiones y construir colectivamente políticas de mejoramiento en y desde la educación.

No menos importante es el aporte teórico y metodológico que desde este proyecto se hace al área de tecnología. Proponiendo rutas metodológicas y validando una estrategia de base tecnológica que se convierte en una alternativa para el currículo y la transversalidad en la escuela. El enfoque de formación por competencias encuentra también en este proyecto insumos para fortalecer ese movimiento que ha tomado fuerza en el ámbito educativo.

Finalmente se concluye que los objetivos de este proyecto en el marco de una validación científica fueron conseguidos. Se validó a la luz de los resultados obtenidos un modelo de aprendizaje de la competencia pragmática en inglés con el uso orientado y sistemático de recursos digitales de aprendizaje. Se determinó en términos cuantitativos la incidencia de una estrategia de aprendizaje en una competencia específica y se establecieron mecanismos de

medición que demostraron la favorabilidad de dicha estrategia en los procesos de adquisición de un segundo idioma. En este caso el idioma inglés.

## **5.1 Recomendaciones**

Con fundamento en los resultados obtenidos en el presente estudio se plantea como recurso investigativo la utilización de las escalas de medición y los procesos de análisis y sistematización de datos que fueron construidos e implementados en este proyecto para la medición del desempeño de una competencia específica, en tanto que permite para nuevos estudios proponer nuevas formas de medición a partir de las necesidades y propósitos de cada problema de investigación. Se permite entonces recomendar la creación de nuevos modelos para medir las competencias, en especial aquellas que son susceptibles de ser medidas cuantitativamente.

Así mismo es relevante a partir de esta experiencia investigativa definir y delimitar el estudio investigativo cuando se trata de medir una competencia con múltiples dimensiones, puesto que se corre el riesgo de omitir aspectos importantes de las otras dimensiones por el sesgo que implica centrarse en solo una dimensión.

Es posible para futuros estudios contemplar sistemas de medición conjunta, e incluso pensar en mediciones integradas que determinen los niveles de desempeño de cada sub-competencia y a su vez mida la competencia general a la cual estas pertenecen. Las necesidades de cada problema determinaran las rutas investigativas, sin embargo es posible incursionar en investigaciones que abarquen más de una competencia.

Es también necesario contribuir en nuevas formas de enseñar y de aprender, sin duda las tecnologías siguen encontrando espacios en las nuevas tendencias educativas, la necesidad de orientar y darle un sentido productivo al uso de las tecnologías en el aula sigue siendo un reto

para los sistemas educativos, en especial en los contextos rurales. Sin embargo este proyecto ha demostrado que es posible orientar el uso de estas en escenarios tradicionales de enseñanza.

El aprendizaje de idiomas sin duda se verá favorecido con el uso de herramientas tecnológicas que ofrezcan un factor motivante hacia el aprendizaje. Es necesario fomentar la investigación local en este sentido y este proyecto sugiere que existen nuevas y mejores formas de aprender idiomas. Explorar nuevas herramientas y nuevas metodologías resulta un interesante atractivo para futuros estudios que hagan parte de esta línea de investigación.

Las tecnologías han adquirido un ritmo acelerado de transformación y reinención. Los escenarios de simulación digital, la realidad aumentada, los dispositivos inteligentes, tutoriales interactivos, inteligencia computacional, entre muchas otras nuevas tecnologías se pueden convertir en aliados valiosos para nuevas y mejores investigaciones, no solo en el campo del aprendizaje de un nuevo idioma, sino también en muchos otros campos del aprendizaje.

Por último es importante enfatizar en el abordaje metodológico para este tipo de proyectos. El paradigma cuantitativo ofrece sin dudas una ruta objetiva y rigurosa para realizar este tipo de estudios, sin embargo existen aspectos relevantes en la adquisición de un idioma que un proyecto investigativo de corte cuantitativo no podría abordar. La dimensión cognitiva de un individuo es compleja, más aun la dimensión emocional. Estos aspectos pueden llegar a ser determinantes en los procesos mentales e intelectuales que un sistema complejo como la mente humana desarrolla para asimilar nueva información y convertirla en conocimiento. Este conocimiento de alguna manera será convertido posteriormente en acciones que serán a su vez manifiestas en muchos casos como competencias, tales como el aprendizaje de un nuevo idioma. Esta complejidad que reviste el aprender un idioma desde factores ajenos a la mera capacidad natural exige enfoques de investigación que abarque un espectro más amplio de la problemática. Los enfoques mixtos

pueden de alguna forma ofrecer la posibilidad de abordar aquellos aspectos de la condición humana para aprender un idioma que un enfoque cuantitativo no podría.

## 6. Referencias Bibliográficas

- Almenara, J. C. (1999). *Tecnología educativa*. Editorial síntesis.
- Arias Soto, L. D. (2012). Impacto de un curso mediado por la Web 2.0 en el desarrollo profesional de un grupo de futuros docentes de inglés. *Revista Folios*, 36.
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. In Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (pp. 105-128). Edelsa.
- Bisquera, R. (1989). *Metodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bisquera, R. (2009). *Metodologia de la Investigacion Educativa*. Madrid, España: La muralla.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales : programa de especialización. Teoría, métodos y técnicas de la investigación social*.
- Brown, M. (2000). *Review Essay: Teaching With Technology by Pricilla Norton and Karin Wiburg, and Learning With Technology: A Constructivist Perspective by David Jonassen, Kyle Peck and Brent Wilson, 4 (5). IEJLL. International Electronic Journal for Lead*.
- Bruce, B. L. (1997). "Educational Technology: Media for Inquiry, Communication, Construction, and Expression" *Journal of Educational Computing Research*. Obtenido de "Educational Technology: Media for Inquiry, Communication, Construction, and Expression" *Journal of Educational Computing Research*: Recuperado de <http://www.isrl.uiuc.edu/~chip/pubs/taxonomy/taxonom>
- Campbell, D. y. (1973). *Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Canale, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied linguistics, 1(1), 1-47.
- Cantú, F., Flores, J., & Roque, M. (2009). *Competencia comunicativa*. México: Patria.
- Chomsky, N. (2004). *Estructuras sintácticas. siglo XXI*. .
- Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>). Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002., Madrid: Instituto Cervantes. Obtenido de Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- De Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Obtenido de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciapragmatica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciapragmatica.htm)
- De Europa, C., & en Mainstreaming, G. D. E. (2001). *Mainstreaming de género: marco conceptual, metodología y presentación de " buenas prácticas": informe final de las actividades del Grupo de Especialistas en " Mainstreaming"(EG-S-MS)*. Estrasburgo.
- De la Orden Hoz, A. (2007 Vol 9 Número 001). El Nuevo Horizonte de la Investigación Pedagógica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

- Del Toro Z. (20013) *Desarrollo de la comprensión lectora en inglés a través del uso de estrategias metacognitivas de lectura*. Montería, Colombia: Universidad de Córdoba.
- Franco, M. & Soto, J. (2013). *Desarrollo de una Metodología para Integrar las TIC en las IE de Montería*. Montería, Colombia: Universidad de Córdoba.
- Fuentes, S. R. (2013). *Mediar para la Autorregulación del Aprendizaje*. Santiago.
- Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. ((2008).). *Fundación Gabriel Piedrahita Uribe*. Obtenido de UN MODELO PARA INTEGRAR LAS TIC AL CURRÍCULO ESCOLAR:  
<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Tema17>
- G., D. (1992). *Aprendizaje de idiomas asistido por computadora"*. En Embleton D. & Hagen S. (eds.) *Idiomas y negocios internacionales: una guía práctica* , Sevenoaks: Hodder & Stoughton.
- No, G. (2008). 30 (2008). *Ser competente en tecnología. Una necesidad para el desarrollo y Orientaciones generales para la educación en tecnología*. Ministerio de Educación Nacional.
- Hymes, D. H. (1995). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera et al.
- ICFES. (2011). Examen de estado de la educación media, Resultado del periodo 2005-2010. Bogotá, Colombia.
- Ilabaca, J. S. (2003). Integración curricular de TICs concepto y modelos. *Revista enfoques educacionales*, 01-15.
- Jonassen, D. H. (1999). *Learning with technology: A constructivist approach*. Upper Saddle River, NJ. Merrill.

- Kecskes, I. (2015). *How does pragmatic competence develop in bilinguals?. International Journal of Multilingualism.*
- Kongrith, K. &. (2005). Online learning as a demonstration of type II technology. *Computers in the Schools.* 22(1-2), 97-110.
- Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua Vol. 14.* : Visor.
- MEN. (2016). Orientaciones y Principios Pedagógicos Currículo sugerido de Inglés. Bogotá, Colombia.
- Mineducación. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mitra, S. (2001). *Introduction to Multimedia Systems (Communications, Networking and Multimedia).* Academic Press.
- Mitra, S. (2001). *The Hole in the Wall.* Self-Organising Systems in Education .
- Molina, R. A. (2002). Investigación Pedagógica y Formación del Profesorado. *OEI- Revista Iberoamericana de Educación.*
- National Research Council. (2002). *Technically speaking: Why all Americans need to know more about technology.* National Academies Press.
- Norton, P. &. (1998). *Teaching with technology.* Harcourt Brace College Publishers.

Núñez Cubero, L. (2008). *La educación emocional como modelo de intervención para prevenir la violencia de género*. In Educación, género y políticas de igualdad. XI Congreso Nacional de Teoría de la Educación (pp. 171-183).

Ortiz, L. C. (2016). *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber*. II. Publicación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES): ICFES,.

Pilleux, M. (2001). *Estudios Filosóficos*. Obtenido de Competencias comunicativas y análisis del discurso: <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>

Restrepo, B. (1997). *Investigación en educación*. ISBN: 958-9329-15-2

Reyzabal, M. & Sanz (1995). *La transversalidad y la educación integral. Los ejes transversales, aprendizaje para la vida*.

Ramos, B. & Aguirre, J. (2016). *English Language Teaching in Rural Areas: A New Challenge for English Language Teachers in Colombia*. Cuadernos de Lingüística Hispánica. 27, 209- 222

Rivas, M. (2008). *Procesos Cógnitivos y Aprendizaje Significativo*. BOCM.

ROMERO, S. (1999). *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica*. México, DF.

Ruiz, C. (2013). *Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa: Tercera edición*. Houston, Texas – USA: DANAGA .

Sampieri, R. H. (1998). *Metodología de la investigación (Vol. 1)*. México: Mcgraw-hill.

- Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign-language teaching* (Vol. 12). : Marcel Didier.
- Scott, D. &. ((2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. ICF GHK.
- Sergio, T. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Bogotá: Talca: Proyecto Mesesup.
- Siemes, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age». International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.
- Simons, G. F. (2017). *Ethnologue: Lenguas del Mundo, vigésima edición*. Dallas, Texas: SIL Internacional. Versión en línea. Obtenido de Ethnologue: Lenguas del Mundo, vigésima edición. Dallas, Texas: SIL Internacional. Versión en línea: <http://www.ethnologue.com> .
- Telefonica Fundación. (2013). Obtenido de Fundación Telefónica/España: 20 claves educativas para el 2020: [http://www.fundaciontelefonica.com/artes\\_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/?itempubli=257](http://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/?itempubli=257)
- Telefónica, F. (s.f.). *claves educativas para el 2020. Cómo debería ser la educación del Siglo XXI*.
- Tobón, S. (2006). *La calidad en la Docencia: aspectos básicos de la formación basada en competencias Pedagogía y Currículo: una mirada compleja*. Medellín: Uniciencia.
- Villanueva, D. A. (2010). La eficacia retórica del yes we can 199. *Revista Claves de razón práctica*, , 46-53.

Warschauer, M. (1996). *Computer-assisted language learning: An introduction. Multimedia language teaching.*

Williams, M., Unrau, Y. A., Grinnell, R. M., & Epstein, I. (2005). *The qualitative research approach. Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches, 7, 75-87.*

Yun, S. M. (2008). *Improving recall and transfer skills through vocabulary building in web-based second language learning: An examination by item and feedback type 11(4), 158-172. Educational Technology & Society.*

## 7. Anexos

### Anexo 1. Pre-Test

TEST DE MEDICIÓN DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN INGLÉS REFERIDO AL MÓDULO DEL CURRÍCULO SUGERIDO POR EL ME PARA GRADO 10° - MEDICIÓN ANTES

NOMBRE DEL MÓDULO: "DEMOCRACY AND PEACE: DUTIES"

NAME: \_\_\_\_\_ GRADE: \_\_\_\_\_

La presente prueba consta de 25 preguntas tipo lcfes, todas de selección múltiple con única respuesta, seleccione y marque en hoja de respuesta solo una opción, encontrará ejemplos ilustrativos de cómo responder las preguntas.

#### PREGUNTAS TIPO 1. (4)

¿Dónde puede ver éstos avisos?

En las preguntas 1 – 4, marque **A, B,** o **C** en su hoja de respuestas.

Ejemplo:

0. YOU CAN'T USE YOUR MOBILE HERE	A. in the Bank B. in the hospital C. in a party
Respuesta: 0. <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	
1. NO MORE VIOLENCE!	A. in a hospital B. in a demonstration C. at University
2. PLEASE, RESPECT THE QUEUE	A. at the school cafeteria B. on a bus C. in a classroom
3. AREA OF ETHICS AND VALUES' BOOKS	A. in a library B. in an Office C. in a school
4. DEPOSIT YOUR VOTE HERE	A. in a cultural event B. in an educational practice C. in a student election

#### PREGUNTAS TIPO 2. (4)

Lea las descripciones de la columna de la izquierda (5-8) y las palabras de la columna de la derecha (A-H)

¿Cuál palabra (A-H) concuerda con la descripción de cada frase de la izquierda (5-8)?

En las preguntas 5-8, marque la letra correcta A-H en su hoja de respuestas.

Ejemplo:

- |  |   |              |
|--|---|--------------|
| 0. This person goes to school to learn.                        | Respuesta 0. <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H | A. Students  |
| 5. The person who is elected by popular vote to run a country. |   | B. Mayor     |
| 6. Instrument to exercise my right to choose my rules          |   | C. Democracy |
| 7. Right of the people to choose and control their rules.      |   | D. President |
| 8. People are clamoring for it around the world                |   | E. Hope      |
|  |   | F. Peace     |
|  |   | G. Vote      |
|  |   | H. Duties    |

#### PREGUNTAS TIPO 3. (4)

Complete las cuatro conversaciones.

En las preguntas 9- 12, marque **A, B** o **C** en su hoja de respuestas.

Ejemplo:

- |   |  |   |
|---|--|---|
| 0. I think I got the worst test score   | <input checked="" type="radio"/> A. You should study harder.<br><input type="radio"/> B. I can too.<br><input type="radio"/> C. I need it. |   |
| 9. Have you ever won a cup or a trophy? |  | A. I agree<br>B. Once in a marathon<br>C. That's great! |

10. Sorry, could you repeat what you said about cellphones in class?
- A. Yes, it is.  
B. Sure!  
C. I can do
11. Do you cheat in exams?
- A. Ok. No problem.  
B. Yes, I am.  
C. Absolutely not!
12. Sorry teacher, I didn't understand what you said.
- A. Tell me, right away.  
B. Repeat me, please!  
C. Great voice!

**PREGUNTA TIPO 5 (4)**

RESPONDA LA PREGUNTA 13 y 14 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO.

En la pregunta 14 y 15 marque A, B, o C en su hoja de respuestas.

**EDUCATING STUDENTS**

One of the major processes that takes place in schools, of course, is that students learn. When they graduate school, many can use a computer, write essays with three-part theses, and differentiate equations. In addition to specific skills, they learn to think critically, to weigh evidence and to develop independent judgment. The extent this development takes place is related to both school and home environments. Teachers who are more open to and less authoritarian produce students who have greater intellectual flexibility and higher achievement test scores. Studies show that teachers are most demanding when they are of the same social class as their students. The greater the difference between their own social class and that of their pupils, the more rigidly they structure their classrooms and demands they place on their students.

Taken from <http://www.grammarbank.com/students-learning.html>

13. It is stated in the passage that teachers who are more open to new ideas
- A. Produce more successful students in terms of test scores and intellectual flexibility  
B. Often come from a lower social class than their students  
C. Are more authoritarian towards students
14. According to the study, when the teachers are in the same social class that your students:
- A. They are more rigidly in the classrooms structure  
B. They make fewer demands on their students  
C. They are most demanding with their students

RESPONDA LA PREGUNTA 15 y 16 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE DIALOGO.

En la pregunta 15 y 16 marque A, B, o C en su hoja de respuestas.

**LUCY PRACTICES HER ELECTION SPEECH.**

- Mary            What's up, Lucy?
- Lucy            I pulled an all-nighter working on my election speech.
- Mary            No wonder you look like a basket case! Did you finish your speech?
- Lucy            Yes, at 6 a.m.
- Mary            That must be a load off your mind!
- Lucy            It's not. I've got to give the speech tomorrow in front of 2000 people. I'm a nervous wreck!
- Mary            Just remember the old rule of thumb: Imagine your audience naked.
- Lucy            That's gross. Why would I want to do that?
- Mary            According to conventional wisdom, it'll make you less nervous.
- Lucy            Only practice will do the trick.
- Mary            Okay, let's hear the speech.

- Lucy            Good afternoon, everyone. There are four candidates running for president. You think you have several choices. In reality, you have just one choice: me!
- Mary            You can't say that. You'll turn off your audience immediately.
- Lucy            It sounds like I have a big head?
- Mary            I'll say!

Taken from: <http://blogpara-aprenderingles.blogspot.com.co/2014/01/dialogo-en-ingles-practicando-un.html>

15. The rule or advice that Mary gives Lucy to be less nervous during her speech is:

- A. According to conventional wisdom, it'll make you less nervous
- B. Imagine your audience naked.
- C. That must be a load off your mind!

16. Dentro de la conversación, cuál de los siguientes grupos de expresiones se puede considerar que pertenecen a un contexto comunicativo propio de una familia norteamericana:

- A. No wonder you look like a basket case! – I'm a nervous wreck! - The old rule of thumb.
- B. What's up, Lucy? - Okay, let's hear the speech - You can't say that
- C. Yes, at 6 a.m. - That's gross - Good afternoon, everyone

PREGUNTA TIPO 6. (5)

RESPONDA LAS PREGUNTAS 17 A 21 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO.

Lea el texto y las preguntas de la siguiente parte.

En las preguntas 17-21, marque A, B, C, o D en su hoja de respuestas.

#### COLOMBIA'S REMARKABLE PEACE PROGRESS

The life of every Colombian alive today has been defined, to varying degrees, by violence. The government has been at war with Marxist-inspired guerrilla groups for more than five decades, a ruinous conflict rooted in earlier cycles of violence.

The government of Colombia and the nation's largest guerrilla group, the Revolutionary Armed Forces of Colombia, or FARC, reached a deal under which the militants promise to disarm and join the political system.

The pact calls for sweeping structural reforms and social investments that have the potential to transform the country into a more prosperous and equitable society. They include comprehensive agrarian reform, which would narrow the gap between Colombia's booming urban centers and the historically impoverished and neglected countryside. The FARC has vowed to halt its involvement in the drug trade, which has been an accelerant of the conflict in recent decades. Restoring government control over regions where cocaine is grown and trafficked would make it easier to confront the scourge in an effective manner.

The deal would also allow FARC members to run for office in legislative elections in 2018 and would set aside a minimum of five seats for them in the House and Senate. Many Colombians are uneasy about this, arguing that it rewards militancy as an entry point into politics. But the FARC and other guerrilla groups were formed during an era when segments of society felt excluded and found the political process impenetrable to all but the elites. Building a more inclusive political system would lower the risk that marginalized communities in the future will regard violence as the most effective means to bring about change.

Victims of the conflict, many of whom have supported the process fervently, deserve recognition for their willingness to forgive. By facing down an enemy across the negotiating table, they set a laudable example at a time when so many of the world's armed conflicts appear intractable.

They have given a younger generation of Colombians a clear way to start relegating this war to the history books.

Adapted from: The New York Times, Aug. 25, 2016.

17. What is the writer trying to explain in this article?

- A. describe how is the peace process in Colombia
- B. tell readers to go to Colombia
- C. Invite people to write about peace process
- D. encourage tourists to visit Colombia

18. What can a reader find out from this text?

- A. which activities the FARC's should do
- B. when is the best time for the peace process
- C. For pros and cons about the peace process
- D. How to do the peace in Colombia

19. What does the author say in paragraph 2?

- A. FARC will quit the war
- B. the government has negotiated with the Colombian army
- C. Colombian people will reach the peace
- D. the government and FARC want to start a peace process in Colombia

20. What is the main problem caused by the conflict between FARC's and Colombian government according to the text?

- A. the different conflicts they have had among years
- B. the violence in the country
- C. the citizens who have died during the years
- D. they did not have any problem

21. According to the article, what will happen to the victims of conflict?

- A. they will reject the peace process
- B. they feel that the process will be something impossible
- C. they will be forgiven by the government
- D. many will support the process as a way to forgive.

**PREGUNTAS TIPO 8. (4)**

22. Juan wants to run his candidature to the student's president at the school Santa Isabel.

¿Cuál sería el orden correcto de las siguientes oraciones que conforman su discurso?

- 1- my first proposal is a contribution to the recreation activities.
- 2- dear friends and classroom mates do not forget my slogan: "together for a better future" and my card number is "02". Thank you.
- 3- I want to show you my proposals in this school campaign.
- 4- also, I will organize Sport events monthly where all levels can participate.

- A. 3- 1- 4- 2
- B. 1- 3- 2- 4
- C. 3- 4- 1- 2

23. Escoge en las opciones de respuesta la secuencia que mejor ordene las oraciones de la más a la menos acertada para que Juan convenza a los electores de votar por él.

- 1. There will be no other better student's president than me. Vote for me!
- 2. I will work hard, that's what maybe I will fulfill with my campaign promises.
- 3. I want to be the student's president, work with honesty and leadership, also make this institution a better place for everyone.

- A. 1- 2- 3
- B. 2- 3- 1
- C. 3- 2- 1

24. Con cuál de las siguientes oraciones deberá iniciar Juan su discurso ante los demás estudiantes:

- A. Ladies and gentleman, listen to the wonderful things I want to tell you
- B. Dear friends and classmates, I want to share my proposals with all of you.
- C. Boys and girls, Let me introduce the cutest love and friendship words ever.
- D. Teachers and students, this is my democracy project.

25. Con cuál de las siguientes oraciones debería Juan terminar el discurso ante los demás estudiantes:

- A. I am very grateful because you have listened all of my proposals. I wish I had your confidence vote in the ballot box.
- B. thanks for everything dear people, I love you all.
- C. Thank you so much, I hope to see you again the next year.
- D. big event! It was marvelous to count on you!

THANKS!

## Anexo 2. Cuestionario Pos-Test

TEST DE MEDICIÓN DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN INGLÉS REFERIDO AL MODULO DEL CURRÍCULO SUGERIDO POR EL MEN PARA GRADO 10º- MEDICIÓN DESPUÉS

NOMBRE DEL MODULO "HEALTH: CULTURAL AND SOCIAL PRACTICES"

NAME: \_\_\_\_\_ GRADE: \_\_\_\_\_

La presente prueba consta de 25 preguntas tipo Icfes, todas de selección múltiple con única respuesta, seleccione y marque en su hoja de respuesta solo una opción, encontrará ejemplos ilustrativos de cómo responder las preguntas.

### PREGUNTAS TIPO 1. (4)

¿Dónde puede ver éstos avisos?

En las preguntas 1 – 4, marque A, B, o C en su hoja de respuestas.

Ejemplo:

0. YOU CAN'T USE YOUR MOBILE HERE	A. in the Bank B. in the hospital C. in a party
Respuesta: 0.	<input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C
1. DON'T SWIM! PRESENCE OF SHARKS	A. in a public swimming pool B. in a beach C. in a swimming academy.
2. WOMEN'S CLOTHES FOR CLIMBING	A. at an extreme sports store B. on a mountain climbing C. in a women's lingerie store
3. FAST FOOD <i>American Style</i>	A. in a mall B. in a library C. in a gym
4. EAT A HEALTHY DIET AND PREVENT OBESITY!	A. in a mental clinic B. in a supermarket C. in a medical center

### PREGUNTAS TIPO 2. (4)

Lea las descripciones de la columna de la izquierda (5-8) y las palabras de la columna de la derecha (A-H)

¿Cuál palabra (A-H) concuerda con la descripción de cada frase de la izquierda (5-8)?

En las preguntas 5-8, marque la letra correcta A-H en su hoja de respuestas.

Ejemplo:

0. This person goes to school to learn.	Respuesta 0. <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D <input type="radio"/> E <input type="radio"/> F <input type="radio"/> G <input type="radio"/> H	A. Student
5. Extreme sport in which one or more people are launched from an airplane.		B. Anorexia
6. Eating disorder characterized by an obsessive fear of gaining weight		C. Skateboard
7. This affects people because of bad eating habits and lack of exercise.		D. Health
8. What people who work in the fashion world cares		E. Bulimia
		F. Body
		G. Image
		H. Parachuting

### PREGUNTAS TIPO 3. (4)

Complete las cuatro conversaciones.

En las preguntas 9- 12, marque A, B o C en su hoja de respuestas.

Ejemplo:

0. I think I got the worst test score	<input checked="" type="radio"/> A. You should study harder.
	<input type="radio"/> B. I can too.
	<input type="radio"/> C. I need it
9. Hi guys, today we would like to talk about a very important topic for everyone: the health.	
	A. Ok, let's start
	B. I don't believe
	C. Yes, thank you very much

10. Have you ever practiced any extreme sport?

- A. Yes, but in my dreams
- B. that's a very dangerous sport!
- C. No, but I hope to do it one day.

11. I suggest you to improve your eating habits

- A. Well, it's boring.
- B. Of course, last week
- C. Thanks, I agree

12. What's your problem? You look really bad and sick

- A. absolutely not, you are wrong
- B. Repeat me, please!
- C. Oh, thanks for your contribution

**PREGUNTA TIPO 5 (4)**

RESPONDA LA PREGUNTA 13 y 14 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO.

En la pregunta 13 y 14 marque A, B, o C en su hoja de respuestas.

**SKATEBOARDING**

Skateboarding is a sport that consists of sliding on a table with wheels and in turn can perform a variety of tricks, much of them raising the board from the floor and making figures and pirouettes with it in the air. It is practiced with a Skate, a folded wooden board at the ends, with two axles (trucks) and four wheels, and two bearings on each of its four wheels, preferably on a flat surface, in any place where it can be rolled, whether in the street or in the skateparks.

13. It is stated in the passage that skateboarding is a sport that can be practiced in any place where it can be rolled because:

- A. Doesn't have rules
- B. Can be practiced on the street.
- C. The skater can perform a variety of tricks.

14. The reason to raise the board from the floor is to:

- A. Jump and have fun
- B. Make figures and pirouettes
- C. Practice it with a skate

RESPONDA LA PREGUNTA 15 y 16 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE DIALOGO.

En la pregunta 15 y 16 marque A, B, o C en su hoja de respuestas.

**LAURA IS AT THE DOCTOR**

Laura I have an appointment with Doctor Beker  
Nurse What's your name?  
Laura My name is Laura Torres  
Nurse Yes, Miss Torres. The doctor will see you now.  
Doctor Hi Laura, how are you feeling today?  
Laura Not very well Doc.  
Doctor What seems to be the problem?  
Laura I have a headache and a fever.  
Doctor Are there any other symptoms?  
Laura Yes, all of my body aches and I feel weak.  
Doctor I'm going to examine you.  
Doctor I think you have a serious case of the flu.  
Laura What should I do?  
Doctor I'm going to prescribe you some medicine, but you must stay in bed if you want to get better.

Taken from: <http://blogpara-aprenderingles.blogspot.com.co/2012/11/conversacion-ingles-doctor.html>

15. The reason why Laura has visited the doctor Beker is:

- A. A routine visit
- B. She has a headache and fever.
- C. She doesn't feel well

16. It can be affirmed that the conversation between Laura and the doctor Beker is:

- A. A fortuitous dialogue
- B. A formal conversation
- C. An improvised conversation

**PREGUNTA TIPO 6. (5)**

**RESPONDA LAS PREGUNTAS 17 A 21 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO.**

Lea el texto y las preguntas de la siguiente parte.

En las preguntas 17-21, marque A, B, C, o D en su hoja de respuestas.

#### **OUTDOOR HEALTH BENEFITS**

There are many things you can do to have a healthy life. Many people know that eating healthy food and exercising are two of them. Something else people can do is to spend time outdoors, in nature. Scientists have discovered what most of us already know: being outside has positive effects on human health.

Being outdoors exposes us to sunlight - which aids our production of vitamin D, which helps many parts of the body work properly such as the brain, heart, skin. Vitamin D also helps the body maintain good bone health. But don't spend too much time in the sun as it can burn you.

Spending time outdoors can also help reduce the chance of being overweight. People tend to be inactive inside. Additionally they are more inclined to eat a snack. These two factors can lead to weight gain. But when people are outdoors they do things: they are active. This activity can help control weight.

One of the biggest benefits of spending time outdoors is stress reduction. When people spend time in nature, such as at a park, they experience more positive feelings and fewer negative ones. This leads to a decrease in stress, which can lead to better health because stress lowers your body's ability to fight off sickness.

Many people spend long hours at work where they spend most of the day inside. After such a day, spending some time outside will have a calming effect, which can reduce stress. Being outside can also help give you energy if you feel tired. The fresh air can also help increase the amount of oxygen on your body.

So next time you're feeling a little down, head outside. Chances are you'll feel better for it.

17. What is the text trying to explain?

- A. The necessity to take care of family and health
- B. The importance of reflecting about life and family.
- C. The schedules in which People should go out.
- D. The multiple benefits with outdoors activities.

18. What can the reader find out from this text?

- A. A guide about how to spend time outdoors with Friends.
- B. Examples about how days with People outdoors are.
- C. Reliable arguments about the importance of spending time outdoors.
- D. The few benefits of not leaving home.

19. In the text, the paragraph 1 is:

- A. An introduction to the main topic.
- B. A scientific argument about the topic.
- C. A summary about the whole content text.
- D. The conclusion about the topic.

20. According to the text, what are the main benefits of spending outdoors?

- A. It helps in the practice of good eating habits and outdoor sports.
- B. It improves family relationships and the physical and mental health too.
- C. It helps in the production of vitamin D that produces the exposure to the sunlight, also reduces the risks of being overweight and reduces stress.
- D. There are no benefits about spending time outdoors.



21. What is the main purpose of the text?

- A. Persuading the reader to have more time in outdoor activities and enjoy its benefits.
- B. Giving models about how People should live
- C. Teaching how to manage stress and other illnesses
- D. Encourage the reader in Readings with texts related with the topic.

**PREGUNTAS TIPO 8. (4)**

**RESPONDA LAS PREGUNTAS 22 A LA 24 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO.**

Lea el texto y las preguntas de la siguiente parte.

En las preguntas 22 - 25, marque A, B, C, o D en su hoja de respuestas.

**EATING DISORDER**

(PART 1)

Eating Disorders describe illnesses that are characterized by irregular eating habits and severe distress or concern about body weight or shape. The most common forms of eating disorders include Anorexia Nervosa, Bulimia Nervosa, and Binge Eating Disorder and affect both females and males.

(PART 2)

**The Anorexia Nervosa**

The male or female suffering from anorexia nervosa will typically have an obsessive fear of gaining weight, refusal to maintain a healthy body weight and an unrealistic perception of body image

**Bulimia Nervosa**

This eating disorder is characterized by repeated binge eating followed by behaviors that compensate for the overeating, such as forced vomiting, excessive exercise, or extreme use of laxatives or diuretics

**Binge Eating Disorder**

Individuals who suffer from Binge Eating Disorder will frequently lose control over his or her eating.

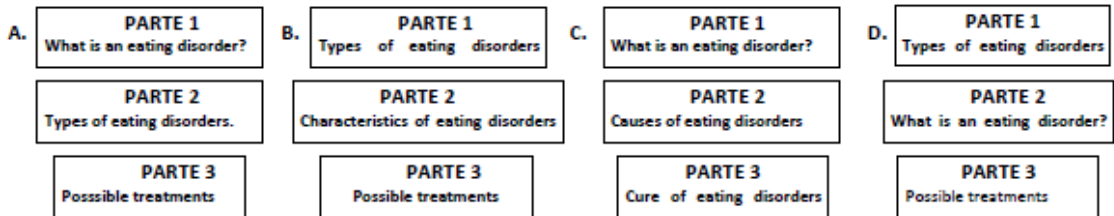
(PART 3)

Given these conditions the treatment for an eating disorder is usually addressed with medical doctors, nutritionists, and therapists for complete care, but above all with a healthy mind.

22. In the text, the scheme that best represents the organization of ideas is:

- A. CHARACTERIZATION  $\Rightarrow$  PRESENTATION  $\Rightarrow$  ARGUMENTATION
- B. ARGUMENTATION  $\Rightarrow$  CLASSIFICATION  $\Rightarrow$  DEFINITION
- C. INTRODUCTION  $\Rightarrow$  CLASSIFICATION  $\Rightarrow$  RECOMMENDATION
- D. DEFINITION  $\Rightarrow$  RECOMMENDATION  $\Rightarrow$  ARGUMENTATION

23. The structure of the text is:



24. En qué parte del texto ubicarías el siguiente párrafo:

If someone has any of these eating disorders and suffers from any of these symptoms, that person has should quickly think of a specialized treatment.

- A. between part 1 and 2
- B. Before part 1
- C. Between part 2 and 3
- D. After part 3

Responda la pregunta 25 de acuerdo con la siguiente frase

*"Health is not everything, but without it, everything is nothing"*

25. Cuál de las siguientes frases simplifica mejor el mensaje de la frase anterior:

- A. Health is important but other things too.
- B. We have nothing without health
- C. Health is not everything and at the same time is all

## Anexo 3. Guías de Trabajo

### MODELO DE APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN INGLÉS

Guía didáctica N° 1 (Semana 1 y 2)

#### Desempeños

- ✓ Reconoce palabras y expresiones sobre ciertas prácticas culturales y sociales.
- ✓ Reconoce información general y específica en textos narrativos y descriptivos orales y escritos relacionados con temas académicos de interés.
- ✓ Reconoce información general y específica en textos narrativos y descriptivos orales y escritos relacionados con temas académicos de interés.

#### Herramientas digitales

- Ardora      - Cuadernia      - AnyTalk      - Adobe Premier      - CED

#### Temática y vocabulario

##### Sports extremes

- Skateboarding
- Windsurfing
- Parachute
- Jet skis
- Rock climbing
- Motocross

##### Health

- Anorexia y Bulimia

#### Aprendizajes prácticos

1. Realizar la subtítulos del video *"Lucha contra la anorexia y la Bulimia"* en inglés utilizando el software de edición Adobe Premiere.
2. Desarrolle los contenidos y actividades correspondientes a la semana 1 y 2
3. Con un deporte escogido y el material multimedia necesario (fotos, imágenes, texto, sonido, video o animaciones), elabore un breve documento digital informativo acerca de uno de los deportes extremos definidos en la temática, utilizando la herramienta *Cuadernia*. Finalice el texto con una breve opinión personal acerca de ese deporte, también piense y escribe que deporte extremo te gustaría practicar.
4. Elabore una actividad, juego, o ejercicio de su preferencia con el vocabulario relacionado con el deporte escogido. Utilizando la herramienta *Ardora*.
5. Alimente su glosario individual con el nuevo vocabulario aprendido y con ayuda de la herramienta *TalkAny*



inicie la grabación de las palabras y frases en una carpeta destinada para ese fin cuyo nombre de la carpeta será *Glosario\_NombreEstudiante*. Dentro de esa carpeta deben existir dos carpetas una llamada *Words* (palabras) y la otra *Sentences* (frases).

*Thanks for learn!! And remember " I learn everything I want"*

## MODELO DE APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN INGLÉS

Guía didáctica N° 3- SEMANA 3

### Desempeños

- ✓ Escribo diferentes tipos de textos de mediana longitud y con una estructura sencilla (cartas, notas, correos electrónicos)
- ✓ Comprendo el sentido general del texto oral aunque no entienda todas sus palabras.
- ✓ Identifico palabras clave dentro de un texto que me permiten comprender su sentido general.
- ✓ Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y del profesor.

### Herramientas digitales

- Cuadernia
- Adobe Premier Pro
- CDE

### Temática y vocabulario

#### Desórdenes alimenticios

- Anorexia
- Bulimia

#### Aprendizajes prácticos

1. Desarrollar la actividad digital *"Eating disorder"* Y los correspondientes a la semana 3.
2. Elabore un escrito en inglés similar al presentado en el video de la actividad 1 (*"Lucha contra la ANOREXIA y la BULIMIA"*) haciendo uso de sus propios recursos discursivos, donde exponga opiniones, ideas e información acerca de la anorexia y la bulimia. Utilice el editor de texto.
3. Elabore un contenido audiovisual donde presente el escrito desarrollado en el punto 2. Haciendo uso de material multimedia (sonido, imágenes, texto). Desarrolle un discurso coherente y una secuencia visual que permita exponer sus argumentos.
4. Alimente su glosario individual con el nuevo vocabulario aprendido y con ayuda de la herramienta *TalkAny* realice la grabación de las palabras y sentencias pertinentes.

*Thanks for learn!! And remember "I learn everything I want"*

## MODELO DE APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN INGLÉS

### Guía didáctica N° 4 – SEMANA 4

#### Desempeños

- ✓ Comprendo el sentido general del texto oral aunque no entienda todas sus palabras.
- ✓ Identifico palabras clave dentro de un texto que me permiten comprender su sentido general.
- ✓ Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y del profesor.
- ✓ Organizo oraciones de forma coherente y produzco fragmentos textuales de temas previamente conocidos

#### Dimensión de la competencia Pragmática

- ✓ Discursiva

#### Herramientas digitales

- Powtoon
- Scratch
- Ardora
- Atube catcher

#### Temática y vocabulario

##### Desórdenes alimenticios

- Anorexia
- Bulimia
- Health in general

##### Aprendizajes prácticos

1. Mirar el video Anorexia y Bulimia. (interpretación). Responda al menos una de las preguntas que se plantean al final del video. Elabore un texto breve con su respuesta.
2. Desarrollar las actividades en base al video-
3. Elabore una pequeña historieta utilizando la herramienta **Scrath** donde se exponga el tema y el vocabulario adquirido en el desarrollo del Módulo: **Health, Social and culture practice**. En este punto se debe elaborar un discurso coherente y con sentido, haciendo uso de los recursos lingüísticos adquiridos en las semanas anteriores de trabajo. Use personajes y situaciones propias de su contexto. Mínimo 5 escenas.
4. Alimente su glosario individual con el nuevo vocabulario aprendido y con ayuda de la herramienta **TalkAny** realice la grabación de las palabras y sentencias pertinentes.

**Thanks for learn!! And remember "I learn everything I want"**

## MODELO DE APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN INGLÉS

### Guía didáctica N° 5 y 6 – SEMAN 5 Y 6

#### Desempeños

- ✓ Comprendo el sentido general del texto oral aunque no entienda todas sus palabras.
- ✓ Identifico palabras clave dentro de un texto que me permiten comprender su sentido general.
- ✓ Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y del profesor.
- ✓ Organizo oraciones de forma coherente y produzco fragmentos textuales de temas previamente conocidos

#### Dimensión de la competencia Pragmática

- ✓ Discursiva
- ✓ Funcional

#### Herramientas digitales

- Powtoon
- Scratch
- Ardora
- Cuadernia
- Adobe Premiere

#### Temática y vocabulario

##### Desórdenes alimenticios, deportes extremos y salud en general

- Anorexia
- Bulimia
- Health in general
- Extreme Sports

#### Aprendizajes prácticos

1. Completar el vocabulario individual con el nuevo vocabulario presentado. (Nutrir su glosario)
2. Desarrolle los contenidos dispuestos para la semana 5 y 6.
3. Desarrollar en Scratch el glosario trabajado durante el modulo a través de la grabación de sonidos y de la programación del texto con el audio correspondiente. Priorizar en la elaboración de oraciones breves y con sentido práctico. (usar propia voz).
4. Elabore un producto libre utilizando alguna de las herramientas informáticas aprendidas durante el desarrollo del módulo, donde se manifieste claramente un aspecto de la competencia pragmática (ver guía entregada).
5. Compartir con todo el grupo el producto elaborado en el punto tres y evaluar los productos de los compañeros.

*Thank for learn!! And remember "I learn everything I want"*

## Anexo 4. Hoja de Seguimiento Individual

FICHA INDIVIDUAL DE SEGUIMIENTO – MODELO DE GESTIÓN DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN INGLÉS

NOMBRE: Diana Adel Hentes Huesca GRADO: 10-2

SEMANA 1				SEMANA 2				SEMANA 3					
N°	ACTIVIDAD	FECHA	DURACIÓN HORAS	CHECK	ACTIVIDAD	FECHA	DURACIÓN HORAS	CHECK	ACTIVIDAD	FECHA	DURACIÓN HORAS	CHECK	
1	Subta. Boli. y Acor.	10/11/19	1 hora		Activación - Poca cimbiniy Andora	10/11/19	1 hora		Actividad - eating disorder cuadernita	10/11/19	1 hora		
2	Subta. Boli. y Acor.	10/11/19	2 horas		Cuadernita - Poca cimbiniy cuadernita	10/11/19	2 horas		Se elabora un escrito word	10/11/19	1 1/2 hora		
3	Exposición de Andora	10/11/19	1 hora		Exposición: trabajos de los extreme sports	10/11/19	2 horas		contenido audiovisual Premier pro	10/11/19	1 1/2 hora		
4													
5													
TOTAL					TOTAL					TOTAL			
SEMANA 4				SEMANA 5				SEMANA 6					
N°	ACTIVIDAD	FECHA	DURACIÓN HORAS	CHECK	ACTIVIDAD	FECHA	DURACIÓN HORAS	CHECK	ACTIVIDAD	FECHA	DURACIÓN HORAS	CHECK	
1	Video eating disorders	10/11/19	1 hora		Alimentación de Giuseppe	10/11/19	1 hora		Actividades de Andora	10/11/19	1 hora		
2	Actividades de Andora	10/11/19	1 hora		Guionario - scratch	10/11/19	1 hora						
3	Historieta scratch	10/11/19	2 horas		Revisar video tema en ingles sin do	10/11/19							
4													
5													
TOTAL					TOTAL					TOTAL			

OBSERVACIONES

SEMANA 1 No hubo ningun inconveniente en realizar las actividades

SEMANA 2 Es inconveniente estuvo en la importación de los trabajos de cuadernita de los compañeros

SEMANA 3 Se demora mucho en hacer el contenido audiovisual pero al final todo salió bien

SEMANA 4 Demoración en la historia scratch

SEMANA 5 Ningun inconveniente

SEMANA 6 Ningun inconveniente

Modelo de Gestión de la Competencia Pragmática en Inglés – Maestría en educación SUE – Caribe – UNICOR

## Anexo 5.

matriz de seguimiento - Excel (Error de activación de productos)

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DE PÁGINA FÓRMULAS DATOS REVISAR VISTA

Calibri 11 A A Ajustar texto General

Formato Dar formato Estilos de Insertar Eliminar Formato Autosuma Rellenar Ordenar v Buscar v

Inicio sesión

MATRIZ DE SEGUIMIENTO A LAS ACTIVIDADES DE IMPLEMENTACIÓN - MODELO DE GESTIÓN DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN ING

MATRIZ DE SEGUIMIENTO GENERAL GRUPO EXPERIMENTAL - FASE DE IMPLEMENTACIÓN

1 = TERMINADO S 2= TERMINADO 3= POR MEJORAR 4= SIN TERMINAR

N°	NOMBRE	SEMANA 1		SEMANA 2			SEMANA 3		SEMANA 4		SEMANA 5 Y 6		TIEMPO	HOJA DE SEG	
		A1	TIEMPO	A1	A2	A3	TIEMPO	TEXTO	VIDEO	PREGUNTA	ACTIVIDADE	ACT. SCRATCH			GLOSARIO E
1	ARIZAL MARTINEZ JOSE ANGEL	2	6,5	3	2	4	6	2	5	5	3	4	2,5	2	1
2	AVILA MORALES ROYEIRO	3	5	2	3	3	6	2	3	4	3	1	3	2	1
3	CRUZ BORJA MAIDA LORENA	3	7	3	3	3	9	3	3	5	2	3	2	1	2
4	ESTRELLA GOMEZ NATALIA	3	3,5	3	3	3	5	3	3	6	5	3	3	2,5	1
5	FUENTES ALVAREZ MAURICIO DAVID	1	3	1	2	3	3	3	4	6	2	2	3	5	1
6	FUENTES HERRERA OSCAR ADEL	1	4	1	1	1	5	2	3	3	3	2	2	4	2
7	GALINDO MORALES MAYERLIS	4	2,5	3	3	4	4	2	2	7	1	2	2	2	2
8	HUMANEZ ARRIETA MARIA CAMILA	2	4	2	2	3	4	2	2	4	3	3	3	5	2
9	LOPEZ GARAVITO LUIS FELIPE	2	3	3	2	4	10	3	2	4,5	5	4	5	6	3
10	MARTINEZ ARGEL PAOLA ANDREA	4	2,5	3	3	3	5	3	3	6	2	1	2	7	2
11	MENDOZA PATERMINA ANDRES CAMIL	3	3	4	2	3	8,5	1	2	7,5	2	3	2	4,5	3
12	NEGRETE VILLADIEGO LINA ISABEL	2	4	3	1	1	10	4	2	5	2	3	3	4	2
13	OJEDA ARGUMEDO DEIMER DAVID	4	5	2	3	3	8,5	2	2	6	2	3	2	3,5	3
14	OROZCO GARCIA MARIA FERNANDA	2	5	2	2	3	5	3	2	4	2	2	3	5	1
15	ROSARIO VELASQUEZ DEIRO MIGUEL	3		4	2	3		2	2	3	2	2	2	3	2
16	SALGADO TALAIGUA YINA MARIA	2	4 1/2	3	1	3	5	2	2	4	1	2	1	4	4
17	SANTOS ARAUJO JESUS ALBERTO	4	5	3	3	4	8,5	2	2	6	4	3	2	3,5	2
18	SANTOS CUITIVA ARACELIS	1	3	3	3	3	9	4	2	7	2	2	2	6	3
19	SANTOS MENDOZA KATERINE SOFIA	1	3	3	3	3	5	1	1	7	2	3	2	5	3
20	TALAIGUA VERTEL OVER LUIS	3	6	3	3	3	6	2	2	4,5	2	3	2	5,5	3
21	TEHERAN HERNANDEZ OLIVER ALFONSO	6	5	3	3	3	6	2	1	3,5	3	3	1	4,5	2
22	TEHERAN PADILLA ISAAC DAVID	3	5	2	3	4	6	3	2	4	4	3	2	3	2

Hoja1 Hoja2 Hoja3

LISTO 95%

## Anexo 6. Sistematización de Resultados

REGISTRO DE RESULTADOS PRE -TEST																																			
MODELO DE APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN INGLES																																			
GRUPO CONTROL		FECHA APLICACIÓN		10/03/2017		DURACIÓN PRUEBA		1:30		APLICADOR																Elkin Morales									
(GRADO 10° 1)		ITEMES																									RESULTADOS					ESCALAS		VALOR	
N°	ESTUDIANTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	✓	TI1	TI2	TI3	TI4	PUNTAJE	NIVEL	SUBNIVEL	GRUPO
1	ACOSTA TALAIGUA MAURICIO	1	1	1	1	1	1									1	1		1				1				10	12	6	4	5	27	A2	A2.1	TIPO I
2	ARRIETA HERNANDEZ YULISSA	1	1	1	1	1	1		1			1	1	1		1				1			1	1			14	14	12	8	5	39	A2	A2.2	
3	ARRIETA MENDOZA MARIA FERNANDA		1						1	1			1	1				1									6	4	12	0	0	16	A1	A1.1	1
4	ARTEAGA RAMOS JOSE DANIEL				1	1				1		1	1			1	1							1	1		9	4	15	0	10	29	A2	A2.1	
5	BORJA CARRASCAL JONY JOSE		1		1	1				1		1				1											7	8	9	0	0	17	A1	A1.2	
6	BORJA SALCEDO RODRIGO JOSE	1	1			1	1					1					1			1							8	8	6	4	5	23	A1	A1.2	
7	ROSARIO MORALES YURLEIS		1			1						1							1						1		5	4	3	4	5	16	A1	A1.1	2
8	CAVADIA VEGA LERLIS ISABEL	1		1	1											1	1	1									6	6	3	8	0	17	A1	A1.2	
9	GALINDO BELTRAN GYNA MARCELA	1		1		1	1	1				1	1			1	1	1									9	8	12	4	0	24	A1	A1.2	
10	HUMANEZ MENDEZ KATERINE		1							1	1		1					1	1					1			7	2	9	8	5	24	A1	A1.2	
11	IBAÑEZ ALMANZA GUIDO JOSE	1	1		1				1		1		1			1			1					1			9	6	12	4	5	27	A2	A2.1	3
12	MARTINEZ ROSARIO DANIEL DAVID	1		1	1	1			1	1		1	1	1						1							10	10	12	4	0	26	A2	A2.1	
13	MONTALVO GALINDO PEDRO LUIS	1	1	1	1											1						1	1			1	8	8	3	4	10	25	A2	A2.1	
14	OVIEDO PATERNINA LUIS ANGEL	1				1				1			1	1										1	1		7	4	9	0	10	23	A1	A1.2	
15	PERALTA ACOSTA LUIS ANGEL				1	1				1			1				1										6	4	9	4	0	17	A1	A1.2	5
16	ROSARIO ROJAS ELVIA ISABEL	1						1										1						1			4	4	0	4	5	13	A1	A1.1	
17	SUAREZ TEHERAN LUIS ALFREDO	1	1		1				1							1		1	1								7	6	6	8	0	20	A1	A1.2	
18	TERAN ESPITIA YESY DANIELA		1		1				1			1	1	1		1		1	1		1	1					11	6	12	16	0	34	A2	A2.2	
19	TRUJILLO MARTINEZ JAIRO ALBERTO	1	1	1					1		1	1	1	1									1				9	6	15	0	5	26	A2	A2.1	
20	VERTEL LOPEZ DANIELA DEL CARMEN		1			1				1	1						1		1				1	1			8	4	9	4	10	27	A2	A2.1	6
21	VILLADIEGO ARGEL ALEJANDRA M	1		1	1				1				1				1										7	8	9	0	17	17	A1	A1.2	

		REGISTRO DE RESULTADOS PRE - TEST																																
		MODELO DE ARENDIZAJE DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN INGLES																																
GRUPO CONTROL		FECHA ALICACIÓN	13/06/2017										DURACIÓN PRUEBA	1:30		ALICADOR	Elkin Morales																	
(GRADO 10° 1)		ITEMES																		RESULTADOS					ESCALAS		VALOR POR ITE							
N°	ESTUDIANTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	✓	T11	T12	T13	T14	PUNTAJE	NIVEL	SUBNIVEL	GRUPO DE	TIPO	ITEM VA	
1	ACOSTA TALAIGUA MAURICIO	1		1		1					1					1				1	1	1	1	#	6	9	8	10	33	A2	A2.2			
2	ARRIETA HERNANDEZ YULISSA	1	1	1	1	1		1	1					1	1	1			1	1	1	1	1	#	12	9	16	20	57	B2	B2.1	1	1	
3	ARRIETA MENDOZA MARIA FERNANDA	1			1	1								1	1					1	1	1		#	6	6	8	5	25	A2	A2.1		2	
4	ARTEAGA RAMOS JOSE DANIEL				1									1						1	1	1		#	2	3	8	5	18	A1	A1.2		3	
5	BORJA CARRASCAL JONY JOSE	1					1	1						1	1	1				1	1		1	#	6	6	12	5	29	A2	A2.1		4	
6	BORJA SALCEDO RODRIGO JOSE										1			1										#	0	6	0	0	6	A-	A-		5	
7	ROSARIO MORALES YURLEIS				1									1						1				#	2	3	8	0	13	A1	A1.1	2	6	
8	CAVADIA VEGA LERLIS ISABEL	1			1	1				1				1						1				#	6	6	4	0	16	A1	A1.1		7	
9	GALINDO BELTRAN GYNA MARCELA							1				1	1			1	1	1	1	1			#	2	9	16	5	32	A2	A2.1		8		
10	HUMANEZ MENDEZ KATERINE			1		1	1								1					1	1	1		#	6	0	12	5	23	A1	A1.2		9	
11	IBAÑEZ ALMANZA GUIDO JOSE					1								1						1				#	2	3	8	0	13	A1	A1.1	3	10	
12	MARTINEZ ROSARIO DANIEL DAVID				1	1		1						1						1	1	1	1	#	6	9	12	10	37	A2	A2.2		11	
13	MONTALVO GALINDO PEDRO LUIS				1					1					1					1	1	1	1	#	2	6	12	5	25	A2	A2.1		12	
14	OVIDEO PATERNINA LUIS ANGEL	1	1			1				1				1						1				#	6	9	4	0	19	A1	A1.2		13	
15	PERALTA ACOSTA LUIS ANGEL	1			1			1	1					1						1				#	8	0	8	0	16	A1	A1.1	5	14	
16	ROSARIO ROJAS ELVIA ISABEL	1		1	1			1						1						1		1		#	10	3	0	5	18	A1	A1.2		15	
17	SUAREZ TEHERAN LUIS ALFREDO			1										1	1					1	1	1		#	2	9	8	10	29	A2	A2.1		16	
18	TERAN ESPITIA YESY DANIELA				1	1					1	1								1	1	1		#	4	6	8	5	23	A1	A1.2		17	
19	TRUJILLO MARTINEZ JAIRO ALBERTO	1						1						1	1	1				1	1	1		#	4	3	16	5	28	A2	A2.1		18	
20	VERTEL LOPEZ DANIELA DEL CARMEN									1				1	1	1				1	1	1	1	#	0	6	16	10	32	A2	A2.1	6	19	
21	VILLADIEGO ARGEL ALEJANDRA M			1	1	1			1					1	1					1				#	8	9		0	17	A1	A1.2		20	
22																								#									21	

REGISTRO DE RESULTADOS PRE -TEST																																					
MODELO DE ARENDIZAJE DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN INGLES																																					
GRUPO EXPERIMENTAL		FECHA APLICACIÓN					10/03/2017					DURACIÓN PRUEBA					1:30					ALICADOR						Elkin Morales									
(GRADO 10° 2)		ITEMES																									RESULTADOS					ESCALAS		VALOR			
N°	ESTUDIANTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	✓	TI1	TI2	TI3	TI4	PUNTAJE	NIVEL	SUBNIVEL	TIPO	GRUPO	
1	ARIZAL MARTINEZ JOSE ANGEL	1			1	1	1			1		1	1	1	1													9	8	15	0	0	23	A1	A1.2		
2	AVILA MORALES ROYEIRO	1	1	1					1			1	1	1	1			1					1					9	6	12	8	0	26	A2	A2.1		
3	CRUZ BORJA MAIRA LORENA				1		1					1	1			1												5	4	9	0	0	13	A1	A1.1	1	
4	ESTRELLA GOMEZ NATALIA			1		1				1		1			1	1							1					7	4	12	0	5	21	A1	A1.2		
5	FUENTES ALVAREZ MAURICIO DAVID		1	1	1	1	1			1			1															7	10	6	0	0	16	A1	A1.1		
6	FUENTES HERRERA OSCAR ADEL	1		1	1	1	1		1	1			1	1			1	1		1	1			1			13	12	12	8	5	37	A2	A2.2			
7	GALINDO MORALES MAYERLIS			1	1	1	1		1	1			1			1		1		1							9	10	9	4	0	23	A1	A1.2		2	
8	HUMANEZ ARRIETA MARIA CAMILA									1				1										1	1			4	0	6	0	10	16	A1	A1.1		
9	LOPEZ GARAVITO LUIS FELIPE	1		1	1	1	1		1	1				1	1	1											10	12	12	0	0	24	A1	A1.2			
10	MARTINEZ ARGEL PAOLA ANDREA			1	1		1			1			1	1	1												7	6	12	0	0	18	A1	A1.2			
11	MENDOZA PATERNINA ANDRES CAMIL										1				1												2	0	6	0	0	6	A-	A-		3	
12	NEGRETE VILLADIEGO LINA ISABEL				1	1	1					1	1	1	1	1		1	1	1					1		12	6	15	12	5	38	A2	A2.2			
13	OJEDA ARGUMEDO DEIMER DAVID		1		1		1			1	1	1			1								1	1	1		9	6	12	0	10	28	A2	A2.1			
14	OROZCO GARCIA MARIA FERNANDA	1		1	1	1	1			1			1	1	1			1					1	1			12	10	12	8	5	35	A2	A2.2			
15	ROSARIO VELASQUEZ DEIRO MIGUEL	1	1	1					1	1			1	1	1	1	1										10	8	18	0	0	26	A2	A2.1		5	
16	SALGADO TALAIGUA YINA MARIA				1	1	1	1		1		1	1	1									1				9	8	9	4	5	26	A2	A2.1			
17	SANTOS ARAUJO JESUS ALBERTO	1				1							1			1			1	1							6	4	6	8	0	18	A1	A1.2			
18	SANTOS CUITIVA ARACELIS	1			1		1						1	1					1								6	6	6	4	0	16	A1	A1.1			
19	SANTOS MENDOZA KATERINE SOFIA	1				1				1			1		1									1			6	4	9	0	5	18	A1	A1.2			
20	TALAIGUA VERTEL OVER LUIS		1										1	1	1								1	1			6	2	9	4	5	20	A1	A1.2		6	
21	TEHERAN HERNANDEZ OLIER ALFONSO	1	1			1				1			1	1				1	1								8	6	12	4	0	22	A1	A1.2			
22	TEHERAN PADILLA ISAAC DAVID								1	1										1					1		4	2	3	4	5	14	A1	A1.1			

		REGISTRO DE RESULTADOS PRE -TEST																																												
		MODELO DE ARENDIZAJE DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN INGLES																																												
		GRUPO EXPERIMENTAL		FECHA APLICACIÓN					13/06/2017					DURACIÓN PRUEBA					1:30					ALICADOR					Elkin Morales																	
		(GRADO 10° 2)		ITEMES																									RESULTADOS					ESCALAS		VALOR										
N°	ESTUDIANTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	✓	TI1	TI2	TI3	TI4	PUNTAJE	NIVEL	SUBNIVEL	TIPO	GR										
6	ARIZAL MARTINEZ JOSE ANGEL				1	1	1		1					1							1	1	1	1	1	1	11	8	6	8	15	37	A2	A2.2	1											
7	AVILA MORALES ROYEIRO				1	1							1						1	1		1	1	1		7	4	3	12	5	24	A1	A1.2													
8	CRUZ BORJA MAIRA LORENA				1	1	1			1			1						1	1	1	1	1	1		12	8	6	16	10	40	A2	A2.2	1												
9	ESTRELLA GOMEZ NATALIA	1	1	1	1						1		1	1					1	1	1	1	1	1	1	14	8	9	16	15	48	B1	B1.1													
10	FUENTES ALVAREZ MAURICIO DAVID					1	1			1		1			1				1	1		1	1	1		11	6	9	12	10	37	A2	A2.2													
11	FUENTES HERRERA OSCAR ADEL	1	1	1		1	1			1	1			1	1	1			1	1	1		1	1	1	16	12	12	16	10	50	B1	B1.2													
12	GALINDO MORALES MAYERLIS	1	1	1			1	1		1				1					1	1			1	1		11	10	6	12	5	33	A2	A2.2		2											
13	HUMANEZ ARRIETA MARIA CAMILA	1			1	1	1	1	1	1				1					1	1			1	1	1	14	12	6	12	15	45	B1	B1.1													
14	LOPEZ GARAVITO LUIS FELIPE	1	1	1	1	1	1		1	1		1			1				1	1		1	1	1	1	16	14	9	16	10	49	B1	B1.2													
15	MARTINEZ ARGEL PAOLA ANDREA	1			1	1			1		1	1	1						1	1	1	1	1	1	1	17	10	12	20	15	57	B2	B2.1													
16	MENDOZA PATERNINA ANDRES CAMIL				1															1			1	1	1	5	2	0	8	10	20	A1	A1.2		3											
17	NEGRETE VILLADIEGO LINA ISABEL				1	1	1			1		1	1	1		1			1	1		1	1	1	1	13	6	15	12	10	43	B1	B1.1													
18	OJEDA ARGUMEDO DEIMER DAVID				1	1	1	1		1			1			1	1	1	1		1	1	1	1	1	13	10	9	16	5	40	A2	A2.2													
19	OROZCO GARCIA MARIA FERNANDA	1			1	1	1		1	1				1					1	1	1	1	1	1	1	15	10	6	20	15	51	B1	B1.2													
20	ROSARIO VELASQUEZ DEIRO MIGUEL				1			1		1				1					1	1	1	1	1	1	1	10	4	6	20	5	35	A2	A2.2		5											
21	SALGADO TALAIGUA YINA MARIA				1			1	1	1		1		1	1				1	1	1	1	1	1	1	13	8	9	16	10	43	B1	B1.1													
22	SANTOS ARAUJO JESUS ALBERTO				1	1	1	1		1				1					1		1	1	1		10	8	6	12	5	31	A2	A2.1														
23	SANTOS CUITIVA ARACELIS	1			1	1	1												1		1	1	1	1	10	8	0	16	10	34	A2	A2.2														
24	SANTOS MENDOZA KATERINE SOFIA	1	1	1			1			1				1					1				1		8	10	3	4	5	22	A1	A1.2														
25	TALAIGUA VERTEL OVER LUIS	1					1												1						3	4	0	4	0	8	A-	A-		6												
26	TEHERAN HERNANDEZ OLIER ALFONSO				1	1	1	1		1			1									1	1		10	10	9	4	5	28	A2	A2.1														
27	TEHERAN PADILLA ISAAC DAVID				1	1	1						1												4	6	3	0	0	9	A1	A1.1														

## Anexo 7. Consolidado General

REGISTRO RESULTADOS - Excel (Error de activación de productos)																
ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DE PÁGINA FÓRMULAS DATOS REVISAR VISTA Iniciar sesión																
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1	CONTROL	PRETEST		POST-TEST			EXPERIMENTAL	PRETEST		POST-TEST						
2	NOMBRE	PUNTAJE	NIVEL	PUNTAJE	NIVEL		NOMBRE	PUNTAJE	NIVEL	PUNTAJE	NIVEL					
3	ACOSTA TALAIGUA MAURICIO	27	A2.1	33	A2.2		ARIZAL MARTINEZ JOSE ANGEL	23	A1.2	37	A2.2					
4	ARRIETA HERNANDEZ YULISSA	39	A2.2	57	B2.1		AVILA MORALES ROYEIRO	26	A2.1	24	A1.2					
5	ARRIETA MENDOZA MARIA FERNANDA	16	A1.1	25	A2.1		CRUZ BORJA MAIRA LORENA	13	A1.1	40	A2.2					
6	ARTEAGA RAMOS JOSE DANIEL	29	A2.1	18	A1.2		ESTRELLA GOMEZ NATALIA	21	A1.2	48	B1.1					
7	BORJA CARRASCAL JONY JOSE	17	A1.2	29	A2.1		FUENTES ALVAREZ MAURICIO DAVID	16	A1.1	37	A2.2					
8	BORJA SALCEDO RODRIGO JOSE	23	A1.2	6	A-		FUENTES HERRERA OSCAR ADEL	37	A2.2	50	B1.2					
9	ROSARIO MORALES YURLEIS	16	A1.1	13	A1.1		GALINDO MORALES MAYERLIS	23	A1.2	33	A2.2					
10	CAVADIA VEGA LERLIS ISABEL	17	A1.2	16	A1.1		HUMANEZ ARRIETA MARIA CAMILA	16	A1.1	45	B1.1					
11	GALINDO BELTRAN GYNA MARCELA	24	A1.2	32	A2.1		LOPEZ GARAVITO LUIS FELIPE	24	A1.2	49	B1.2					
12	HUMANEZ MENDEZ KATERINE	24	A1.2	23	A1.2		MARTINEZ ARGEL PAOLA ANDREA	18	A1.2	57	B2.1					
13	IBAÑEZ ALMANZA GUIDO JOSE	27	A2.1	13	A1.1		MENDOZA PATERNINA ANDRES CAMIL	6	A-	20	A1.2					
14	MARTINEZ ROSARIO DANIEL DAVID	26	A2.1	37	A2.2		NEGRETE VILLADIEGO LINA ISABEL	38	A2.2	43	B1.1					
15	MONTALVO GALINDO PEDRO LUIS	25	A2.1	25	A2.1		OJEDA ARGUMEDO DEIMER DAVID	28	A2.1	40	A2.2					
16	OVIEDO PATERNINA LUIS ANGEL	23	A1.2	19	A1.2		OROZCO GARCIA MARIA FERNANDA	35	A2.2	51	B1.2					
17	PERALTA ACOSTA LUIS ANGEL	17	A1.2	16	A1.1		ROSARIO VELASQUEZ DEIRO MIGUEL	26	A2.1	35	A2.2					
18	ROSARIO ROJAS ELVIA ISABEL	13	A1.1	18	A1.2		SALGADO TALAIGUA YINA MARIA	26	A2.1	43	B1.1					
19	SUAREZ TEHERAN LUIS ALFREDO	20	A1.2	29	A2.1		SANTOS ARAUJO JESUS ALBERTO	18	A1.2	31	A2.1					
20	TERAN ESPITIA YESY DANIELA	34	A2.2	23	A1.2		SANTOS CUITIVA ARACELIS	16	A1.1	34	A2.2					
21	TRUJILLO MARTINEZ JAIRO ALBERTO	26	A2.1	28	A2.1		SANTOS MENDOZA KATERINE SOFIA	18	A1.2	22	A1.2					
22	VERTEL LOPEZ DANIELA DEL CARMEN	27	A2.1	32	A2.1		TALAIGUA VERTEL OVER LUIS	20	A1.2	8	A-					
23	VILLADIEGO ARGEL ALEJANDRA M	17	A1.2	17	A1.2		TEHERAN HERNANDEZ OLIER ALFONSO	22	A1.2	28	A2.1					
24							TEHERAN PADILLA ISAAC DAVID	14	A1.1	9	A1.1					
25																

## Anexo 8. Pantallazo Actividades y Contenidos Digitales

file:///C:/Users/MELBA/AppData/Local/Temp/Rar\$EXa0.190/Temp/inUnir30112017141723/inUnir30112017141723.htm

UNE LA INFORMACIÓN DE LA DERECHA CON LA DE LA IZQUIERDA. RECUERDA QUE TIENES 3 INTENTOS Y 3 MINUTOS PARA HACERLO. LETS GO !

The male or female suffering this problem, will typically have an obsessive fear of gaining weight, refusal to maintain a healthy body weight

Individuals who suffer from this problem will frequently lose control over his or her eating.

This eating disorder is characterized by repeated binge eating followed by behaviors that compensate for the overeating, such as forced vomiting.

Eating disorders can develop during any stage in life but typically appear during the teen years or young adulthood

Chronic dieting despite being hazarodously underweight, Constant weight fluctuations, Obsession with calories and fat contents of food and depression .

Usually addressed with medical doctors, nutritionists, and therapists for complete care, but above all with a healthy mind

TREATMENTS

BINGE DISORDER EATING

RISK AGES

SIGNS AND SYMPTOMS

ANOREXIA NERVOSA

BULIMIA NERVOSA

TIEMPO: 0:14

ACERTOS: 0/6

INTENTOS: 0/3

PUNTOS: 0/2

?

ficha individual.docx

ficha individual.pdf

Activity 2 - Week 4

Activity 3 - Week 4

Activity 4

file:///C:/Users/MELBA/AppData/Local/Temp/Rar\$EXa0.190/Temp/inDitados30112017142026/inDitados30112017142026.htm

Practiquemos el listening, el writing y el vocabulario. ESCRIBE EL TEXTO TAL CUAL SE PRESENTA EN EL AUDIO. LETS GO !!

No se admite este tipo de archivo de audio.

ACERTOS: 0/10

INTENTOS: 0/5

PUNTOS: 0/10

?

Red Plans

2:20 p. m. 30/11/2017

Activity 2 - Week 4

file:///C:/Users/MELBA/AppData/Local/Temp/Rar\$EXa0.190/Temp/inDamer030112017141848/inDamer030112017141848.htm

DEBES DESCUBRIR LAS PALABRAS EN LA PARTE DE ABAJO DE ACUERDO A LA ORACIÓN. PARA FINALIZAR CON ÉXITO LA ACTIVIDAD DEBES CONCLUIR EL DAMERO CON LA ORACIÓN CORRESPONDIENTE EN INGLÉS. AQUÍ TE LA PRESENTO EN ESPAÑOL: "Los trastornos alimentarios describen enfermedades que se caracterizan por hábitos alimenticios irregulares y preocupación por el peso corporal o la forma". RECUERDA TIENES 5 INTENTOS Y 6 MINUTOS. **LETS GO !!**

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															

TIEMPO: 358

ACIERTOS: 0/0

INTENTOS: 0/5

PUNTOS: 0/2

The male or female suffering this problem, will typically have an obsessive fear of gaining weight, refusal to maintain a healthy body weight

F1 I1 O1 P1 C1 H1 K3 D1 B3 E1 C2 P6 N1 N3

Red Panda

Windows taskbar: 2:18 p. m. 30/11/2017

Activity 3 - Week 4

file:///C:/Users/MELBA/AppData/Local/Temp/Rar\$EXa0.190/Temp/inRel30112017141939/inRel30112017141939.htm

Un texto explicativo se define por su intención de hacer comprender a su destinatario un fenómeno o un acontecimiento. La explicación se organiza en torno a una estructura. Dicha estructura comprende una introducción, un desarrollo y unas conclusiones. DE ACUERDO CON LA INFORMACIÓN SUMINISTRADA EN EL VIDEO "EATING DISORDER" UBICA LOS TEXTOS SEGÚN CORRESPONDA CON LA ESTRUCTURA DE UN TEXTO EXPLICATIVO. ORDENA POR PRIORIDAD LOS TEXTOS QUE PERTENECEN A UNA MISMA PARTE DEL DISCURSO.

DESARROLLO 1

The most common forms of eating disorders include:  
Anorexia Nervosa  
Bulimia Nervosa  
Binge Eating Disorder

TIEMPO: 176

ACIERTOS: 0/8

INTENTOS: 0/3

PUNTOS: 0/8

Red Panda

Windows taskbar: 2:19 p. m. 30/11/2017

